

# RUCH PEDAGOGICZNY

## MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

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

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

ADRES ADMINISTRACJI:  
ZWIĄZEK POLSKIEGO NAUCZ. SZK. POW.  
WARSZAWA, UL. MARSZAŁKOWSKA 123.

### Nauka Rzeczy Ojczystych.

*(W sprawie ministerjalnego programu nauki w szkołach powszechn.)*

Programy nauki w szkołach powszechnych, wydane przez Ministerstwo W. R. i O. P., wprowadzają już od III-ciej klasy (od trzeciego roku nauki) począwszy, historję, geografję i przyrodę, jako osobne przedmioty nauczania. Dzieci dziewięcio- i dziesięcioletnie uczą się tych przedmiotów w specjalnie wyznaczonych godzinach. Na rozkładach godzin figuruje dwa, względnie trzy razy w tygodniu „przyroda“, dwa razy „geografja“ i dwa razy „historja“<sup>1)</sup>. W związku z programami ministerjalnymi pojawiają się też specjalne podręczniki dla dzieci 9 letnich, a nawet młodszych, które z nich uczyć się mają „geografji“ i „historji“.

Tak więc na najniższym stopniu nauczania, w oddziale III i IV-tym wprowadza program przedwczesne zróżnicowanie i wyodrębnienie przedmiotów, które stanowią winny organiczną całość. Dla umysłów dzieci 8—9-cioletnich same nazwy będą pustym dźwiękiem, a wprowadzenie ogromnej ilości pojęć geograficznych i historycznych wytworzy w ich świadomości istny chaos.

Wiadomo, że im niższy stopień nauczania, tem szersze zastosowanie ma zasada koncentracji. W pierwszym i drugim oddziale grupujemy około nauki języka ojczystego i „nauki o rzeczach podpadających pod zmysły“ czytanie i pisanie, rachunki, roboty ręczne, śpiew, i staramy się o połączenie tych wszystkich zajęć w jedną organiczną całość. Podobnie jak w dwu pierwszych latach, tak i w oddziale III-cim i IV-tym przyroda, geografja i historja nie powinny być specjalnymi przedmiotami nauki. Zróżnicowanie takie byłoby bowiem przedwczesne i niezgodne z umysłowością dziecka, a obfity materiał, zawarty w programach tych przedmiotów, wykracza bardzo poza sferę zainteresowań dzieci w tym wieku.

<sup>1)</sup> Rozkład godzin w szkołach powszechnych. Wyd. II. Warszawa 1920.

W dziejach szkolnictwa polskiego pod zaborem austriackim przeżyaliśmy już taki okres, kiedy dzieci w kl. II, III i IV-tej uczyły się całej masy przedmiotów, między którymi figurowały też historia i geografia, a od kl. II-giej i język obcy. Po wielu latach udręki działwy przyszedł wreszcie świat pedagogiczny do przeświadczenia, że trzeba zerwać z tym systemem i usunięto z programów tych klas naukę historii i geografii jako osobne przedmioty, a w ich miejsce wprowadzono t. zw. „naukę realjów”. I oto dzisiaj wracamy znowu do zamierzchłej przeszłości w szkole i znowu każemy dziewięcioletnim malcom uczyć się „geografii”, „historji”, „przyrody”, dając im nawet do rąk specjalne podręczniki.

Wyodrębnienie poszczególnych przedmiotów, wprowadzenie nazwy, rozszerzenie materiału naukowego, podawanie dzieciom pewnych pojęć nastąpić winno we właściwym czasie, kiedy dziecko ujawni odpowiednie zainteresowania, kiedy będzie dostatecznie rozwinięte pod względem duchowym. W dziejach kultury i w historii nauk widzimy, jak powoli i stopniowo wyodrębniały się poszczególne gałęzie wiedzy. Ludzkość ujmowała w okresie dzieciństwa cywilizacji całą wiedzę o świecie otaczającym i o człowieku, jako jedną całość, a dopiero w ciągu wieków. rozwoju kultury następowało stopniowe wyodrębnianie poszczególnych gałęzi wiedzy. Rozwój dziejowy cywilizacji ludzkiej powinien być dla nas pewnego rodzaju drogowskazem. I w rozwoju duchowym dziecka należałoby zachować naturalne stopniowanie, nie obarczać przedwcześnie jego umysłu zbyt wielką ilością przedmiotów i zbyt obfitym materiałem naukowym, jaki zawierają programy ministerjalne. W osobnym artykule zajmiemy się krytycznym rozpatrzeniem programów, w szczególności pod względem zakresu materiału z historii i geografii, tu zwrócimy uwagę tylko na niektóre szczegóły.

Program historii dla oddziału III-go (dla dzieci w 9-tym roku życia) zawiera całość dziejów Polski, od Słowian pierwotnych począwszy aż do chwili obecnej, do odzyskania niepodległości<sup>1)</sup>. Jakkolwiek z materiału tego zaleca program tylko „obrazy ważniejszych chwil naszej przeszłości, ułożone w porządku chronologicznym” jest to przecież zakres ogromny dla umysłu dziecka w tym wieku. Nadto jest tu sporo wyobrażeń i pojęć z dziedziny stosunków społecznych i politycznych, jakkolwiek dziecko 9-cio czy 10-cioletnie tego rodzaju zainteresowań jeszcze mieć nie może. Oto w związku z Sejmem w Lublinie 1569 roku podaje program takie pojęcia, jak sejm, sejmiki, wybór posłów, wybór marszałka, zasada „wolni z wolnymi, równi z równymi”, którą dzieciom należy wytłumaczyć. W związku z dziejami Kościuszki ma dziecko 9-letnie według programu dowiedzieć się o położeniu chłopów w Europie w owej epoce, o poddaństwie, o pańszczyźnie, o manifeście Kościuszki, a z czasów najnowszych mówić trzeba dzieciom o pierwszym Rządzie Narodowym, czytać

<sup>1)</sup> Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Historia. Warszawa 1920.

wyjątek i odezwy Rządu z dnia 22 stycznia o zniesieniu pańszczyzny, następnie o położeniu Polaków w Poznańskim, o Komisji kolonizacyjnej. To dla dzieci 9-cioletnich, a dla 10-cioletnich w IV-tym oddziale przeznaczona program między innymi opowiadania o działaczach społecznych, uczonych i poetach. Dla przykładu przytaczam dyspozycję tego, co dziecko w kl. IV usłyszeć powinno o Staszicu: „Dzieciństwo Staszica. Staszic, autor „Uwag nad życiem Jana Zamojskiego i „Przestróg dla Polski“, przygotowuje grunt do Konstytucji—dążenie do naprawy stosunków w kraju; wychowanie młodzieży, równość obywatelska — nadużywanie wolności. Staszic jako członek i prezes Tow. Przyj. Nauk. Działalność Staszica za czasów Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego; podniesienie górnictwa, przemysłu, handlu i rolnictwa, budowa dróg, praca na polu naukowym, Towarzystwo Rolnicze Hrubieszowskie. Charakter Staszica, jego oszczędność dla siebie i hojność dla innych, gorąca miłość ojczyzny i ludzkości. Życie Staszica — służba ofiarna“<sup>1)</sup>. Nie chcemy teraz analizować tego programu, a tylko stwierdzamy, że jest to materiał odpowiedni może dla uczniów 14-letnich, ale dzieci z kl. III i IV-tej niewiele z tej nauki pożytku wyniosą. Czyż nie wprowadzamy w ten sposób skrajnego werbalizmu do szkół naszych? Można sobie wyobrazić, jak wygląda na podstawie tego programu nauka „historji“ w tych klasach, wobec istnienia nadmiernej liczby nauczycieli niekwalifikowanych, nie mających odpowiedniego przygotowania pedagogicznego ani znajomości psychologii dziecka. Można sobie wyobrazić, na jakie udręki narażona jest dźwiatwa i jakie będą skutki tego rodzaju „nauki“. O ileż łatwiejszy i przystępniejszy jest program historji polskiej dla klasy II-giej i III-ciej gimnazjalnej, opracowany przez Sekcję szkolnictwa średniego, a przeznaczony dla dzieci 12 i 13-toletnich<sup>2)</sup>.

Z tych niewielu przykładów widzimy, że programy te nie odpowiadają rozwojowi umysłowemu dziecka i do nauki takich przedmiotów, jak historia, geografia i przyroda należy wpierw przygotować umysł dzieci, a celowi temu służy „nauka rzeczy ojczystych“. Język ojczysty i nauka rzeczy ojczystych winny być ośrodkiem, około którego grupować należy naukę rachunków, rysunek, roboty ręczne i śpiew. Te przedmioty wraz z nauką religji i ćwiczeniami gimnastycznymi stanowią winny program naukowy w oddziale III-cim i IV-tym szkoły powszechnej. Wobec ważności „nauki rzeczy ojczystych“ w programie naukowym, opartym na podstawach psychologicznych, należy przedmiotowi temu poświęcić specjalną uwagę.

Nauka rzeczy ojczystych obejmuje pouczenia i ćwiczenia przyrodniczo-geograficzne na tle środowiska i otoczenia dziecka, tudzież opowiadania i obrazki z dziejów własnego narodu. Nazwę tą, podaną przez zasłużonego pedagoga wielkopol-

<sup>1)</sup> Program historji. Str. 10.

<sup>2)</sup> Program gimnazjum państwowego. Język polski. Historia. Języki nowożytnie. Warszawa 1919. Str. 19 i nast.

skiego Ewarysta Estkowskiego<sup>1)</sup>, powinny przyjąć programy ministerjalne; określa ona bowiem zupełnie jasno i trafnie przedmiot nauczania i jego treść. Należy tu przypomnieć, że pod wpływem opinii fachowych kół nauczycielskich b. Rada Szkolna Krajowa we Lwowie po rozpadnięciu się Austrii przyjęła tę nazwę i ogłosiła ją w Dzienniki Urzędowym, przeznaczając na „naukę rzeczy ojczystych“ w kl. III. i IV. po 7 godzin tygodniowo<sup>2)</sup>. Znajdujemy tu trafnie ujęty cel nauki rzeczy ojczystych i zarys programu. Obszerniejszy program opracowało nauczycielstwo w Krakowie, ze szczególnem uwzględnieniem ziemi krakowskiej<sup>3)</sup>.

Nauka rzeczy ojczystych, mająca na celu zapoznanie dzieci z rzeczami swojskimi, rodzimymi, stanowi od niedawna dopiero główną część programów naukowych w różnych krajach europejskich. W Niemczech i Austrii wprowadzono do szkół ten przedmiot pod nazwą „Heimatkunde“ albo „Bodenständiger Unterricht“. W dziejach wychowania jednak już od wielu wieków wykazują znakomici pedagogowie ważność tej nauki, zmierzającej do poznania środowiska. Pojęcie jej, zakres, jak i metoda rozwinęły się pod wpływem filozofii Bacona, pod wpływem zastosowania w badaniach naukowych metody indukcyjnej. W dydaktyce i w nauczaniu stosuje tę metodę najpierw Komeński, stawiając postulat obserwacji rzeczy konkretnych, zamiast słownego i pamięciowego opisywania. Istotę zaś nauczania uzmysławiającego ujmuje dopiero Rousseau, którego też można uznać za właściwego twórcę współczesnych prądów pedagogicznych, za propagatora nauczania, związanego wszystkimi więzami ze środowiskiem dziecka, nauczania, opartego na rozwoju duchowym, na zainteresowaniach dziecka.

„Zamiast wieść umysł wychowanek w dal — mówi myśliciel genewski — zamiast ustawicznie pozwalać na błąkanie się po obcych okolicach, obcych strefach, obcych wiekach aż do końca świata, ba — nawet aż do nieba — jeśli byście go nakłaniali, aby o sobie samym myślał, jeśli byście skierowali jego uwagę na to, co go bezpośrednio otacza — wówczas dopiero byłby zdolny poznawać, zatrzymywać w pamięci, myśleć prawidłowo; oto jest porządek w przyrodzie... Nie wpajajcie wychowanekowi swemu żadnych nauk zapomocą słów, niechaj je sobie przyswoi tylko drogą doświadczenia“.

A zatem pierwsze pojęcia przyrodnicze, geograficzne, niechaj dziecko zdobywa na podstawie obserwacji bezpośredniej, zjawisk i rzeczy w miejscowości rodzinnej. „Pierwszemi punktami mego opisu ziemi — mówi Rousseau — będzie miasto, gdzie

<sup>1)</sup> Ew. Estkowski. — Pisma pedagogiczne. Tom I. — Poznań 1863. Str. 158 i następne.

<sup>2)</sup> Dziennik Urzędowy Rady szkolnej krajowej Nr 7. Sierpień 1919. Str. 142 i nast.

<sup>3)</sup> Projekt zmiany planu naukowego w kl. III. i IV. uchwalony przez nauczycielstwo krakowskie na konferencji. Kraków 1918. Nakładem gminy miasta Krakowa.

mieszka mój wychowanek i siedziba wiejska jego ojca, potem miejscowości, leżące między temi dwoma punktami, rzeki w sąsiedztwie, wreszcie stanowisko słońca i sposoby orjentowania się w stronach świata“.

Pod wpływem Rousseau'a kształtuje się w ciągu XIX. stulecia coraz wyraźniej program nauki, uwzględniający środowisko, w którym dziecko żyje i działa, a w początkach naszego stulecia zdobywa sobie naczelné miejsce wśród przedmiotów nauki elementarnej, jako nauka rzeczy ojczystych. I w naszej literaturze pedagogicznej ujawnia się dążność do silnego zespolenia nauki w okresie elementarnym ze środowiskiem dziecka. Nawiązując do rozkładu nauk dla szkół elementarnych, przepisanych przez Izbę Edukacyjną, a uwzględniających środowisko i jego wytwórczość, żąda Estkowski, by we wszystkich polskich szkołach elementarnych odbywała się nauka rzeczy ojczystych. Pedagog poznański pojmując tę naukę w sposób zupełnie nowoczesny, opiera ją bowiem na bezpośredniej obserwacji, na wycieczkach, na dokładnem poznaniu miejscowości rodzinnej i kraju ojczystego. „Któż dziś może żyć w ojczyźnie swej i poczuwać się jej synem, nie poznawszy jej ziemi, jej płodów, jej ludów i jej dziejów?... Bez tej nauki dzieci polskie już się dziś obyć nie mogą; ona dziś koniecznie wprowadzona być musi do każdej szkoły i szkoły polskiej“ — pisał przed 70 z górą laty Estkowski, zaznaczając, „że po nauce religji jest nauka rzeczy ojczystych najważniejszym i najpiękniejszym przedmiotem w elementarnych naukach rozkładzie... Nauka ta zakłada już po szkołach elementarnych fundament do oczekiwanego szczęścia i moralnej potęgi narodu całego“<sup>1)</sup>. Chcąc dać nauczycielstwu wzór nauczania tego przedmiotu, opracował Estkowski dwa dziełka, w których skreślone są obrazki na tle środowiska<sup>2)</sup>.

Jak już wspominałem, nauka rzeczy ojczystych winna stanowić w kl. III. i IV. przygotowanie do właściwej nauki przyrody, geografji i historji, które jako osobne przedmioty znaleźć się powinny w programie naukowym i w rozkładzie godzin najwcześniej w oddziale V. Przedtem nie należy nawet używać nazw, jakkolwiek rozwijamy już w niższych oddziałach wyobrażenia przyrodnicze, geograficzne i historyczne, ale jest to, jak powiedziałem tylko przygotowanie. Rozważmy z kolei treść i zakres materiału nauki rzeczy ojczystych. Nauka ta obejmuje wyobrażenia i pojęcia, wytworzone na podstawie obserwacji miejsca rodzinnego ucznia i najbliższej okolicy. A więc pouczenia i ćwiczenia geograficzne i przyrodnicze w związku ze środowiskiem, opowiadania z dziejów miejsca rodzinnego, o zwyczajach i obyczajach mieszkańców, o pracy i wytwórczości staczną główną treść nauki. Z takiego ujęcia wynika, że opraco-

<sup>1)</sup> Estkowski. Pisma pedagogiczne. Str. 159.

<sup>2)</sup> Estkowski. Zbiorek rzeczy swojskich ku nauce i rozrywce dla młodzieży. Poznań 1859. — Nauki wiejskie, tyżące się gminy, życia i stosunków wieśniaka. Poznań 1861.

wanie programu nauki rzeczy ojczystych dla wszystkich szkół w Rzeczypospolitej, byłoby bezcelowe, albowiem każda niemal miejscowość, każdy powiat powinien mieć swój własny program, uwzględniający dane środowisko. Program zaś ministerjalny zawierac winien tylko ogólne wskazania, powinien być programem ramowym, a ramy te nauczycielstwo wypełnić powinno żywą treścią. Projekt takiego programu nauki rzeczy ojczystych, opracowany został w Komisji Szkolnej Związku P. N. S. P., a treścią jego jest Kraków i najbliższa okolica pod względem historycznym i geograficzno-przyrodniczym<sup>1)</sup>. W tym duchu opracowała też program nauki o Warszawie Stefania Sempołowska<sup>2)</sup>. Tak długo nauka rzeczy ojczystych nie stanie na silnym gruncie, dopóki nauczycielstwo nie opracuje w sposób umiejętny programów dla każdego powiatu w Państwie Polskiem, a przede wszystkim dla najbardziej typowych okolic ziemi polskiej (Kraina Wysokogórska Tatr, Podhale, Pieniny, Podkarpacie, Ziemia krakowska, Zagłębie górnicze, Ziemia lubelska, Łódź, Warszawa, Pomorze i t. d.) Temat ten powinien być przedmiotem obrad konferencji nauczycielstwa poszczególnych powiatów i w ten sposób każda szkoła zdobędzie najbardziej odpowiedni program nauki rzeczy ojczystych.

W nauczaniu rzeczy ojczystych stosować należy metodę, opartą na wynikach badań psychologicznych. Obserwacja, przerwka psychiczna, uporządkowanie materiału, wyrażenie — oto główne procesy psychiczne, które warunkują poznanie rzeczy i ciągły rozwój duchowy dziecka. Obserwowanie i gromadzenie materiału odbywać się może przedewszystkiem na wspólnych wycieczkach i przechadzkach; to też wycieczki stanowią organiczną część nauki rzeczy ojczystych. Nauczyciel sam powinien o ile możliwości jak najdokładniej poznać środowisko swej pracy zarówno pod względem przyrodniczym i geograficznym, jak i historycznym i etnograficznym.

Nauczyciel, objawwszy stanowisko w danej miejscowości, przejść powinien swój powiat i najbliższą okolicę wszedź i wzdłuż, przypatrzeć się własnymi oczami rzeźbie krajobrazu, poznać rzeki i stawy, rodzaje gleby, lasy i łąki, florę i faunę, warsztaty pracy człowieka, zakłady użyteczności publicznej, instytucje kulturalne swego środowiska. Wtedy dopiero będzie mógł każdą wycieczkę należycie obmyśleć i przygotować. Koniecznem jest ułożenie sobie dokładnego planu wycieczki, obmyślenie drogi, oznaczenie czasu potrzebnego na jej przebycie, ustalenie celu wycieczki, obmyślenie przedmiotu obserwacji i treści pouczeń. Pamiętać należy też o tem, by zbyt dużo wrażeń i wyobrażeń nie podawać dzieciom w czasie jednej wycieczki — raczej ograniczyć materiał, byleby był opracowany dokładnie i gruntownie. Na wycieczkach groma-

<sup>1)</sup> Prace Komisji szkolnej Z. P. N. S. P. Nauka rzeczy ojczystych. Ruch Pedagogiczny Nr 9-10 1917 r.

<sup>2)</sup> St. Sempołowska. Nauka o Warszawie. Ruch Pedagogiczny Nr 8-10, 1918 r.

dzą tedy dzieci materiał, który następnie w szkole grupują, porządkują i utrwalają sobie przy pomocy uauuczyciela, przebywając poraz wtóry — ale już teraz w swej fantazji — całą wycieczkę. Utrwalenie poznanego materiału z nauki rzeczy ojczystych odbywa się przy pomocy różnych środków technicznych, a więc przez przedstawienie zapomocą rysunku, gliny, piasku, słownego opisu wycieczki i t. p.

Racjonalna nauka rzeczy ojczystych wymaga obok wycieczek odpowiedniego zbioru środków w naukach. Jakże przykre wprost wrażenie wywierają szkoły, które poza zwykłymi sprzętami i kilkoma obrazami świecą pustką, jakkolwiek nauczyciel pracuje nieraz w jednej miejscowości kilka czy kilkanaście lat. A przecież tak niewiele funduszków potrzeba, by w najskromniejszej nawet szkółce były zbiory do nauki rzeczy ojczystych, by każda szkoła miała z czasem własne muzeum szkolne. Nauczyciel sam i przy pomocy uczniów mógłby w przeciągu kilku lat stworzyć takie muzeum o ile, tylko nie brak mu energii, dobrej woli i o ile całą duszą oddany jest swej pracy.

Do pogadanek geograficznych postarać się należy o glinę, piasek, o rozmaite drobiazgi, jak pudełka od zapatek, patyczki, kawałki deseczek, szkła, o barwny papier i t. p. Drobiazgi te niezawodnie dzieci same przyniosą. W każdej szkole powinna być piaskownica (deska kwadratowa lub prostokątna zaopatrzona po bokach listewkami, poprostu rodzaj płytkiej skrzyni<sup>1)</sup>). Na takiej właśnie piaskownicy przedstawiają dzieci krajobraz na podstawie odbytej wycieczki. Usypują ze zwilżonego piasku wzgórze, żłobią doliny lub koryta strumieni i rzek, wysypując je zabarwionymi trocinami, wytaczają drogi, gościńce i tory kolejowe barwnymi paskami papieru, oznaczają przy pomocy kawałka tafli szklanej sadzawkę, staw, czy jezioro, naznaczają kładkę na strumieniu lub most na rzece zapomocą deseczki, zapomocą patyczków tworzą aleje drzew, a barwne pudełka służą do oznaczenia domków, ustawionych szeregami wzdłuż ulic miasta lub ulicówki wiejskiej. W ten sposób powstanie relief, rzeźba krajobrazu, wprawdzie przedstawiona nie z matematyczną dokładnością, ale doskonale uzmysławiająca różne pojęcia geograficzne. Jest to środek naukowy niewymagający zbyt dużych kosztów i nawet w obecnych warunkach może się nań zdobyć każda szkoła powszechna: Plan szkoły, i miejsca rodzinnego, a w ostateczności także mapę powiatu i mapę Polski może nauczyciel sam sporządzić na dużym kartonie; oczywista te pomoce naukowe powinny się znajdować w muzeum szkolnym. Opowiadania o dalszych stronach ziemi ojczystej oprzeć należy na odpowiednim zbiorze obrazów, szkiców, ilustracji, wyciętych n. p. z różnych czasopism, widokówek. Wielkie usługi oddałyby nauczycielowi aparat fotograficzny, tudzież skioptykon. Konieczną wreszcie jest dobra biblioteka, zawierająca książki dla dzieci z barwnymi opisami podróży i kra-

<sup>1)</sup> Deski 80 cm. długości, 60 cm. szerokości i 20 cm. głąb.

jów, oraz podstawowe dzieła dla nauczycieli, z którychby mogli przygotowywać się do lekcji.

Chcąc zgromadzić zbiory do pogadanek przyrodniczych, należy przedewszystkiem wyzyskać własne środowisko. Różne rodzaje gleby, najpospolitsze minerały, jakie się znajdują w okolicy, powinny być w muzeum szkolnem. O ile którego z pospolitych minerałów brak w danej miejscowości, należy się o niego postarać drogą zamiany przez korespondencję. Nauczyciel, pracujący n. p. w Zagłębiu górniczem może koledze w Wieliczce lub w Drohobyczu posłać okazy węgla kamiennego, rudy metali w zamian za okazy soli kamiennej lub wosku ziemnego. W ten sposób można z czasem zaopatrzyć każdą szkołę w obfity zbiór minerałów i ich przetworów. Wieleby też pomogły dzieci, które chętnie przynoszą do szkoły różne okazy, o ile tylko nauczyciel potrafi je zachęcić i zainteresować. Można też i do rodziców, w szczególności ze sfer inteligentniejszych, zwrócić się o pomoc w zaopatrywaniu szkoły w pomoce naukowe. Rzecz jasna, że zbiorki minerałów winny być uporządkowane, każdy okaz umieszczony w pudełku, oznaczony odpowiednim napisem (nazwa, miejsce i data znalezienia lub nabycia). Pudełka na minerały powinni uczniowie sami sporządzić na godzinach robót ręcznych.

Nauka przyrody żywej opiera się przedewszystkiem na życiu samem, a więc na hodowaniu i pielęgnowaniu roślin czy to w ogródku szkolnym, czy też w doniczkach lub korytkach, umieszczonych w oknach izby szkolnej. Podczas wycieczki gromadzą dzieci różne rośliny i sporządzają następnie zielniki. W muzeum szkolnem oprócz zielników zgromadzić należy nasiona roślin, następnie różne przetwory roślinne, jak tłuszcz, przetwory owocowe, próbki materiałów włókienniczych. Na kartonie przedstawić można dzieje płótna, z którego dziecko ma uszytą koszulkę. (Nasienie lnu — łodyga — przędza — nici — płótno). Ze świata zwierzęcego powinien być w każdej szkole zbiór okazów drobniejszych zwierząt, owadów, płazów, gadów, najpospolitszych ptaków i drobniejszych ssaków. Kolekcję owadów może sobie nauczyciel sam sporządzić, podobnie mógłby sam zakonserwować w formalinie lub spirytusie zaskrońca, jaszczurkę, trąszkę, raka i t. p. Trudniej przedstawia się sprawa ze sporządzeniem kolekcji ptaków i ssaków. Tu konieczny jest zbiorowy wysiłek stowarzyszeń nauczycielskich lub władz szkolnych, któreby tworzyły specjalne kursy wypychania i preparowania zwierząt. Dwu lub kilku nauczycieli w powiecie po ukończeniu takiego kursu specjalnego mogłoby z czasem zaopatrzyć cały powiat w potrzebne okazy ptaków i ssaków. Kilku uczniów państwowych kursów nauczycielskich w Krakowie przeszło taki kurs w pracowni zoologicznej Uniwers. Jagiell. i przy ich pomocy zakład pozyskał sporo okazów. W każdej szkole powinno też być akwarjum, w którymby dzieci hodowały zwierzęta wodne i obserwowały ich rozwój, tudzież terrarium, gdzieby znowu żyły zwierzęta ziemne. Jakżeby wówczas inaczej wyglądała nauka, gdyby dzieci obserwowały samo życie, a nie poprzestawały li tylko na martwym sto-



wie książki lub opisie przy pomocy nieudolnych obrazków. Podobnie jak do pogadanek geograficznych, tak i do pouczeń z dziedziny przyrody martwej i żywej, konieczna jest odpowiednia biblioteczka. Barwne opisy pracy człowieka w kopalniach i fabrykach, opisy z życia zwierząt, stosunek dzieci do zwierząt, przyczyniłyby się bardzo do urozmaicenia i pogłębienia nauki.

Obrazki historyczne, dotyczące miejsca rodzinnego dziecka i kraju ojczystego, trzeba również oprzeć na konkretnym materiale. I tutaj otwiera się owocne pole pracy dla nauczyciela, który powinien skrzętnie zbierać podania miejscowe, legendy, opisy zwyczajów, uroczystości ludowych, powinien też zajrzeć do starych kronik kościelnych w parafji, dowiedzieć się o zdarzeniach historycznych, których tłem była okolica najbliższa. Materiał taki ożywi i urozmaici naukę bardzo. Artystycznie wykonane reprodukcje wielkich mistrzów malarstwa historycznego, ilustracje pamiątek i pomników historycznych winny się również znajdować w muzeum szkolnem. Biblioteka powiastek i powieści historycznych, lektura łatwiejszych wyjątków autorów, ze samych źródeł dziejowych wywoła trwale zainteresowanie dzieci.

Ważne są również zbiory do dziejów kultury modele i ilustracje narzędzi pracy, naczyń, urządzeń, przyborów do pisania używanych w rozmaitych epokach. Tak n. p. zbiór przyborów do pisania zawierałby: klin kamienny, tępy kawałek trzciny, źdźbło, rylec metalowy, pióro z trzciny na jednym końcu zastrugane na drugim spłaszczony, pędzel którym posługują się Chińczycy, nóż, (którym mieszkańcy wysp Sundajskich ryją znaki na grubych liściach palmowych), pióra gęsie, wreszcie stalówka. W związku z przyrządami używanymi do pisania, powstaje materiał na którym się pisze: tabliczki kamienne, skorupki gliniane grube liście palmowe, kora, tablice powleczone woskiem, pergamin, papier i t. p. Zbiory te wraz z wzorami różnych znaków pisarskich (pismo klinowe, obrazkowe, runy) miałyby zastosowanie już na wyższych stopniach szkoły powszechnej.

Z powyższego przedstawienia wynika, że zgromadzenie odpowiednich zbiorów do nauki rzeczy ojczystych nie nasuwa trudności nie do pokonania. W ciągu niewielu lat powinni nauczyciele zbiorowym wysiłkiem, a także przy pomocy dzieci i rodziców stworzyć w swych szkołach skromne muzea szkolne.

Nauka rzeczy ojczystych w tym duchu pojęta, pobudzi nauczycielstwo do głębszego wniknięcia w kulturę środowiska, do życia się z otaczającą przyrodą, do jej ukochania, a systematyczna praca nad jej poznaniem, poparta obfitymi zbiorami, przyczyni się nie tylko do stworzenia muzeów szkolnych, ale i do powstania szeregu monografij typowych okolic ziemi polskiej. Niejeden zdolniejszy nauczyciel, przygotowując się do lekcji, zgromadzi materiał, uporządkuje go, poczyni sobie odpowiednie zapiski i przy pomocy literatury naukowej opracuje monografię rzeczy ojczystych na tle środowiska, w którym się znajduje jego szkoła. Dążyć należy do tego, aby każda szkoła była zaopatrzona w taką książkę z odpowiednimi ilustracjami,

szkicami, przekrojami, przedstawiającymi ziemię, płody i dzieje mieszkańców. Książka ta będzie dla nauczyciela drogowskazem, powie mu gdzie szukać materiału do pogadanek przyrodniczych, geograficznych i historycznych. Nie będzie to nauka historii, geografii, przyrody w specjalnych godzinach, ale nauka żywa, związana z otoczeniem dziecka, tkwiąca w środowisku silnymi korzeniami. Nauki rzeczy ojczystych nie powinny się dzieci uczyć z podręczników, bo takie nauczanie wytwarza tylko chaos i tamuje rozwój duchowy dziecka. Wogóle zabronić należy dawania do rąk dzieciom w oddziale III. i IV. podręczników „metodycznie” ułożonych do nauki historii, geografii i przyrody, które są dla nich prawdziwą udęką. Wiele rodziców inteligentniejszych stwierdziło, że ich dzieci 9-cio, 10-cio letnie z kl. III. i IV., ucząc się z obecnie rozpowszechnionych podręczników, nic nie rozumieją i przyswajają sobie materiał mechanicznie. Książka metodycznie opracowana ma być tylko do użytku nauczyciela, a dzieciom na tym stopniu dajmy naukę żywą, następnie wartościowe książeczki z literatury pięknej — barwne opisy podróży, opisy o życiu mieszkańców, opowiadania o pracy człowieka na roli, w warsztacie, w fabryce i kopalni, opowiadania historyczne i z dziejów kultury — napisane przez wielkich mistrzów słowa, znających duszę dziecka i jego światek. Dajmy dziecku do rąk czasopismo dla dzieci, w którym znajdzie artykułki żywo i barwnie ilustrujący lekcję z nauki rzeczy ojczystych. W ten sposób nie będzie szkoła podawała sztucznie i gwałtownie całej masy wyobrażeń historycznych i geograficznych, które wytwarzają chaos, dla których dziecku brak zrozumienia i zainteresowania, ale uczyć będzie rzeczy ojczystych metodą naturalną, opartą na obserwacji, przeżyciach, na działaniu dzieci, na łączeniu nauki z życiem i zjawiskami w środowisku.

Na podstawie powyższych rozważań dochodzimy do następujących konkluzyj:

I. Programy nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych poddać należy gruntownej rewizji<sup>1)</sup>, a w szczególności usunąć z programów dla oddziału III i IV-go przyrodę geografję i historję, jako osobne przedmioty, a w ich miejsce wprowadzić naukę rzeczy ojczystych.

II. W rozkładach zajęć szkolnych nie należy ustanawiać osobnych godzin na pogadanki przyrodnicze, geograficzne i historyczne, ale pozostawić nauczycielowi w ramach programu swobodę, by mógł rozporządzać przeznaczonemi na naukę rzeczy ojczystych godzinami (6—7 tygodniowo) celem wszechstronnego wyzyskania okoliczności, jakie nasuwa życie i środowisko.

III. Należy usunąć specjalne podręczniki do nauki historii, geografii i przyrody dla dzieci w oddziale III-cim i IV-tym, a natomiast założyć odpowiednie biblioteczki, z którychby dzieci korzystały przy nauce rzeczy ojczystych.

<sup>1)</sup> Zob. Wspólny program naukowy klas: V, VI i VII szkoły powszechnej, tudzież I, II i III szkoły średniej. Ruch Pedagogiczny Nr. 5—8 1921 r.

IV. Ustanowić należy w większych centrach umysłowych Komisje, złożone z osób fachowych, któreby się zajęły opracowaniem wzorowych monografij do nauki rzeczy ojczystych, uwzględniających najbardziej typowe okolice Rzeczypospolitej.

Aż do czasu opracowania takich monografij powinien nauczyciel czerpać materiał do nauki rzeczy ojczystych z wartościowych wydawnictw, które pojawiły się w naszej literaturze ostatniej doby w dość pokaźnej ilości. Każdą szkołę zaopatrzyć należy w taką podręczną biblioteczkę dla nauczycieli. Podajemy wkońcu wybór książek i dzieł, które mogą być nauczycielowi pomocne przy nauce rzeczy ojczystych.

- Arctówna M.* Wskazówki do zbierania roślin. Warszawa. Wyd. Arcta.
- Brzeziński M.* Najciekawsze i najważniejsze zwierzęta ssące. Warszawa.
- Nasi wrogowie i przyjaciele wśród ptaków.
- Czerwiński K.* Kolekcjonowanie zwierząt. Warszawa. Wyd. M. Arcta.
- Dyakowski B.* Z naszej przyrody. Obrazy z życia zwierząt i roślin krajowych. Warszawa.
- Nasz las i jego mieszkańcy.
- Jak urządzać gniazda i opiekować się ptakami.
- Nauka o rzeczach i przyrodzie. Wyd. Gebethnera i Wolffa.
- O robieniu obserwacji przyrodniczych przez uczniów. Ruch pedagogiczny 1917.
- Gayówna D.* Dzienniczki przyrodnicze.
- Geografja Cz. I. Krajoznawstwo. Warszawa.
- Gebert-Gebertowa.* Opowiadania z dziejów ojczystych. Książnica Polska T. N. S. W.
- Wypisy historyczne z dziejów ojczystych. Książnica Polska.
- Haberkantówna W.* Z naszych wycieczek. Wycieczki przyrodnicze i krajoznawcze. Warszawa. Wyd. Arcta.
- Janowski Al.* Pogadanki krajoznawcze. Warszawa 1921. Wyd. II
- Męczkowska-Rychterówna.* Metodyka przyrodoznawstwa. Wyd. II. Warszawa 1921.
- Ćwicz. z przyrody martwej. Wyd. III. Warsz. 1921.
- Ćwiczenia z przyrody żywej. Warszawa 1919.
- Młodowska-Berggrün-Bobrowska.* Pogadanki przyrodniczo-krajoznawcze. Kraków 1918.
- Niewiadomska C.* Legendy, podania i obrazki historyczne. Bibl. Młodzieży Szkol. Wyd. Gebethnera i Wolffa.
- Orsza H.* Na ziemi polskiej przed wielu laty. Warszawa 1912.
- Witkowska H.* Dni chwały, dni klęski. Warszawa 1913.
- Wydawnictwa Pol. T-wa Krajoznawczego w Warszawie.
- Czasopismo „Ziemia“ Warszawa.
- Czasopisma dla dzieci i młodzieży: „Orli Lot“ Kraków. — „Płomyk“ Warszawa. — „W Słońcu“ Warszawa.

H. Rowid

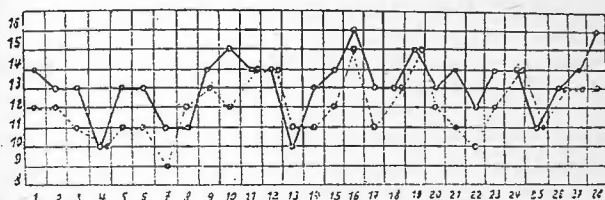


niejszego rozdziału, jest miarą zdolności koncentracji intelektualnej; jeżeli zdolność koncentracji intelektualnej jest cechą, a nawet istotą inteligencji, to w poszukiwaniach stosunku pomiędzy stop-

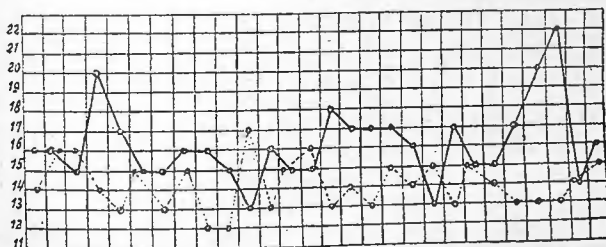
## Tabl. LII.

Wrażliwości dotykowe.

Grupa dziewczyn więcej inteligentnych.



Grupa dziewczyn mniej inteligentnych.



niem inteligencji a wrażliwością dotykową dziecka, obok maximum tej wrażliwości, winniśmy brać pod uwagę i różnicę jej w stanie względnego monoideizmu a poliideizmu.

### b) Wrażliwość na ból.

Wśród ogromu wysiłku, jaki stanowiło systematyczne prowadzenie badań nad 2.000 przeszło dzieci w szkole fabrycznej w Zawierciu pod względem antropometrycznym, fizjologicznym i intelektualnym, z ogólnego programu zakreślonych prac wyłączono na razie doświadczenia z algeziometrem dla przyczyn sprawozdaczysto technicznej. Otóż, nie mogąc dać na ten temat sprawozdania, dotyczącego dzieci Zawiercia, chcę natomiast przedstawić sponia, dotyczącego dzieci Zawiercia, dokonanych wśród ogólnych strzeżenia tego rodzaju poszukiwań, dokonanych wśród ogólnych prac pedologicznych nad wychowancami Studzieńca. Zastrzegam się jednak, że przystępując do badań algeziometrycznych, nie miałem zamiaru, aby przy pomocy doświadczeń z tym instrumentem wnioskować o stopniu inteligencji badanych, lub też o ich zmęczeniu fizycznym czy umysłowym. Moim jedynym zamiarem, obok badań indywidualnej wrażliwości na ból, były zadania i cele statystyczno-porównawcze.

Przy badaniach tych posługiwałem się jednym z najpopularniejszych tego rodzaju narzędzi, mianowicie algeziometrem Cheron'a. Zgodnie z metodą prof. Joteykówny, doświadczeń dokonywano na wewnętrznej stronie prawego przedramienia powyżej dłoni. Każdy badany miał dokładnie wyjaśnione, że, nie czekając na ból właściwy, ma odpowiadać słowem „dosyć“, jak tylko poczuje ukłucie. Takich ukłuć, następujących po sobie z małemi przerwami czasu, stosowano trzy. Z trzech liczbowych określił w ten sposób otrzymanych, brano liczbę dziesiętną, która służyła za miarę indywidualnej wrażliwości na ból.

Zbadano ogółem 260 chłopców, mianowicie: dwunastoletnich 22, trzynastoletnich 34, czternastoletnich 82 i piętnastoletnich 122.

Rozpatrując otrzymane rezultaty z tych doświadczeń, widzimy przedewszystkiem, że stopień wrażliwości u poszczególnych jednostek stanowi pewną anomalję. Otóż wrażliwość ta waha się wśród szerokiej skali cyfr, z których minimum stanowi cyfra 5, maximum zaś 45. Średnie wrażliwości dla poszczególnego wieku wypadły następująco:

Dla chłopców 12-letnich	28,3
„ „ 13 „	28,7
„ „ 14 „	23,4
„ „ 15 „	28,5

Cyfrы powyższe stanowią mniej więcej ogólną normę stopnia wrażliwości na ból tego rodzaju dzieci, jak wychowañcy domu poprawczego. Czy i o ile wrażliwość ta różni się od wrażliwości innych dzieci kraju naszego, na razie stwierdzić trudno, gdyż danych z tej dziedziny brak. Dla stwierdzenia zaś, że Studzieniacы pod tym względem stoją o wiele niżej od dzieci belgijskich, porównywan cyfrы pierwszych i drugich. Cyfrы porównawcze biorę z rozprawy p. Lipskiej<sup>1)</sup>.

Wiek, lat	9	10	11	12	13	14	15
Dzieci belgijskie	13,3	13,5	14,5				
Wychowañcy Studzienia				28,3	28,7	23,4	28,5

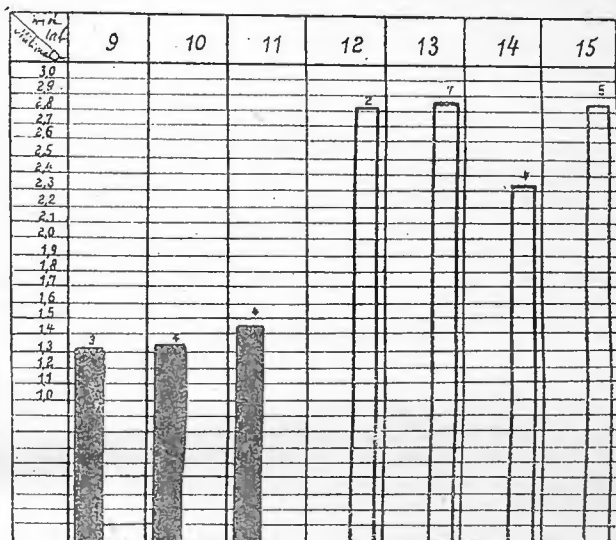
Na podstawie tych porównañ, chociaż pośrednich ze względu na różnicę wieku badanych, wnioskować możemy, że stopień wrażliwości na ból Studzieniaków jest daleko mniejszy, aniżeli dzieci belgijskich. Jakże ten objaw komentować należy?

Przedewszystkiem musimy się zastrzec, że technika obydwóch eksperymentów była identyczna, polegająca na tem, że ja stosowałem tylko trzy ukłucia, a nie dziesięć, jak to czyniła drka Lipska-Librachowa, nie mogła żadną miarą wpłynąć na zmiany tak znaczne rezultatów. Indywidualizm przeto eksperymentatorów w danym razie nie stanowił wpływowego czynnika. Różnicą wieku po-

<sup>1)</sup> Marie Lipska-Librach. Sur les rapports entre l'acuité sensorielle et l'intelligence. Revue psychologique. Fascicule 4. 1913.

równywanym obiektów dyferencji tej całkowicie tłumaczyć nie można, jak również, nie zdaje mi się, aby tę różnicę fizjologicznych właściwości pomiędzy grupą dzieci polskich a belgijskich, całkowicie motywować odmiennością rasy. Czy może punktem wyjścia będzie tutaj różnica inteligencji dwóch grup dzieci? Na to zdaje się odpowiedzieć wypada również przecząco. Inteligencja, o ile w danym razie odgrywa rolę czynną, to nigdy w takich rozmiarach. Nie bawiąc się zresztą w żadne hipotezy ani intuicje,

Tabl. LIII.  
Wrażliwość na ból.



Kolumny ciemne oznaczają dzieci brukselskie.  
" jasne " Studzieniaków.

ale na podstawie obiektywnych danych sądzić wypada, że czynników różniczkujących te grupy dzieci w dziedzinie nie tyle socjalnej, ile ustrojowej, organicznej szukać należy. Nie podlega wątpliwości, że Studzieniaczy to grupa osobników, pomiędzy którymi znajduje się znaczny procent jednostek, dotkniętych w mniejszym lub większym stopniu niedorozwojem zarówno umysłowym, jak i fizycznym. Jednostki te, jako obciążone dziedzicznie, z natury rzeczy podlegają zaburzeniom zarówno organicznym jak i funkcjonalnym na podstawie ogólnego prawa regresji. Zgubnych skutków tej regresji nie uniknęła również ich dziedzina funkcji fizjologicznych, w danym razie czuciowa.

Oto, jak powiedziano wyżej, stopień ich wrażliwości na ból waha się wśród szerokiej skali cyfr, mianowicie: minimum stanowi cyfra 5, maximum zaś 52. Tych odchyień jednak w kierunku

hiperalgezji czyli nadwrażliwości znajdujemy daleko mniej, aniżeli w kierunku analgezji czyli znieczulenia. Na ogólną liczbę 260 badanych zaledwie u pięciu osobników wrażliwość na ból określona została cyfrą mniejszą od 10, natomiast stopień analgezji określony liczbą 40 i wyżej notowano u całego szeregu badanych.

Oprócz tego mieliśmy znaczną liczbę osobników, których wrażliwość na ból określono powyżej 30. Naturalnie w tych warunkach ogólna średnia musiała wypaść niekorzystnie nawet dla jednostek o normalnej pod tym względem wrażliwości bólowej. Jednym słowem, mniejszość z pośród badanych dotknięta prawdziwą analgezą wpłynęła decydująco o tyle, że cała grupa badanych w porównaniu z dziećmi belgijskimi, wykazała krańcowe pod tym względem upośledzenie. Dlatego też nie można żadną miarą wyprowadzać stąd wniosków, że dzieci albo młodzież nasza wogóle pod względem tych czuć stałaby niżej od innych nacyj. Do tego rodzaju zwyrodnienia przyznać się nie możemy. Dalsze poszukiwania w tym kierunku są niezbędne i ciekawe <sup>1)</sup>.

Powróćmy jeszcze do wspomnianych osobników dotkniętych znieczuleniem na ból. Cóż o nich można powiedzieć? Otóż nasuwa się tutaj szczegółół znamieny i wysoce charakterystyczny, mianowicie: wszyscy ci chłopcy, z wyjątkiem trzech, należeli do rzędu najgorszych pod względem moralnym. Przedewszystkiem: upór, nieposłuszeństwo, złośliwość, cynizm, zanik uczuć moralnych, etycznych, estetycznych—to cechy ich wspólne. Krańcowa apatja, impulsywność, perturbacja, seksualizm obok różnych afektów patologicznych—to indywidualne ich właściwości. Słowem, są to jednostki w mniejszym lub większym stopniu dotknięte moralinsanitaryzmem albo psychozą dziecięcą. Czyż niedorozwój moralny lub psychiczny miałyby pozostawać w jakimkolwiek związku z fizjologiczną niesprawnością nerwów czucio-bólowych. Powyżej stwierdzony fakt nie upoważnia nas do wnioskowania, że stopniem analgezji można określać stan moralny jednostki, jednak, że z dwóch grup jednostek o większej i mniejszej wrażliwości na ból, przeciętnie moralniejszą będzie grupa pierwsza — twierdzić można.

Bez wątpienia, wśród osobników dotkniętych analgezą znajdują się również jednostki moralne, ale to są wyjątki.

Lay, na podstawie badań przy pomocy prądu elektrycznego twierdzi, że dzieci anormalne posiadają znacznie zmniejszoną wrażliwość na ból. Hiperalgezę u anormalnych stwierdził też Mac Donald przy pomocy algezimetru skroniowego.

Karol Richet zauważył, że wrażliwość na ból u imbecylików i idiotów jest bardzo ograniczona <sup>2)</sup>.

Wobec tych opinii, nasze przypuszczenie o istniejącym związku pomiędzy analgezą a stanem anormalnym jednostki w znaczeniu moralnym czy fizycznym, nie może być paradoksem.

<sup>1)</sup> Wogóle zestawienia i porównania grup dzieci normalnych (obcych) z anormalnymi (polskimi w danym wypadku) wydaje nam się bezcelowe w takich badaniach i wnioski stąd wysnute nie przyczyniają się do oświeślenia kwestji. (Przyp. Red.).

<sup>2)</sup> Dr J. Joteyko. Aide-memoire de psychologie experimentale str. 132.



Pozostaje nam powiedzieć słów kilka o tych osobnikach, które odniosły rekord pod względem wrażliwości na ból czyli dotkniętych hiperalgeją. Na podstawie miar czuciowych i diagnoz osobniczych wypada sądzić, że hiperalgeja właściwa jest jednostkom niezrównoważonym psychicznie lub też pozostaje w pewnym stosunku do wad organicznych czy zbroczeń fizjologicznych. Trzeba tu jeszcze zwrócić uwagę na jedną ewentualność, mianowicie: gdyby nawet który z osobników manifestował swoją wrażliwość pod wpływem bojaźni przed ukłuciem instrumentu, to i w takim razie tchórzostwo podobne byłoby już dowodem pewnego zbroczenia. cechą człowieka anormalnego.

Zachowując w stosunku do powyższych kwestyj wszelką powściągliwość w stawianiu wniosków i budowaniu jakichkolwiek hipotez, chcę zaznaczyć, że moim jedynym celem jest podkreślić dane przypuszczenia w tym sensie, aby mogły wejść jako tezy czy problemy do programu pedologii współczesnej, bo na podstawie ogólnie zaobserwowanych zjawisk, które powtarzały się prawie stale, wypada koniecznie argumentować, że osobnik fizycznie i psychicznie normalny nie będzie manifestował stanu przeczulenia ani znieczulenia swojej wrażliwości bólowej. Przeciwnie zaś, wszelkie odchylenia zarówno w jednym jak i w drugim kierunku stanowią niezawodną cechę mniejszych lub większych defektów, zbroczeń, anomalii fizjologicznych, psychicznych czy moralnych.

A oto taki jeszcze fakt. Wychowaniec X sprawuje się często nagannie, zawsze jest roztargniony, lekkomyślny, lubi dukać, a nawet radby znęcać się nad kolegami, bez skłonności do jakichkolwiek emocyj. Złapanego przypadkowo węża owija sobie koło szyi lub kładzie w zanadrze, a następnie obojętnie uśmierca go. Zapytany, czy pełzający po jego ciele wąż nie sprawia mu nieprzyjemności, odpowiada przecząco. Postrzegłszy innym razem w trawie padalca, chwytą go błyskawicznie i ścisną rękami do zmiażdżenia. Na zwróconą mu uwagę, że mogła to być żmija jadowita, od ukąszenia której mógłby umrzeć, odpowiada: „mam kram“, co oznacza daleko idącą rezygnację, czyli że lekceważy sobie życie. Osobnik ten, poddany badaniu przy pomocy algezimetru; wykazuje 50 mm, analgeją maksymalną.

Stąd rodzi się pytanie, czy pomiędzy stanem analgezji danego indywiduum, a apatią jego w stosunku do wyrządzanych cierpień koledze, albo obojętnem miażdżeniem węża czy padalca, niema jakiegokolwiek stosunku; czy zanik absolutny uzdolnień do odbierania przykrych stanów świadomości wobec cierpień innych, nie należy tłumaczyć pewną anestezją osobniczą; czy nie mamy w danym razie do czynienia z objawem zaniku czy zwyrodnienia funkcjonalnej własności odpowiednich nerwów i ośrodków czuciowych? Zdaje się, że tak.

Ogólny rezultat spostrzeżeń na temat algezimetrii następujący:

1. Skala wrażliwości na ból waha się od 5 do 46 mm.
2. Średnia wrażliwości na ból wychowalców Studzieńca równa się 28,5 mm.

tryczna Monoyera, maximum światła dziennego i dystans pięciometrowy — oto jedyne i stałe miary badania wzroku, które z natury rzeczy wyłączają przypadkowość rezultatów.

Za właściwe przeto czynniki przewagi pod tym względem dzieci belgijskich uważać należy ewentualnie lepsze ich warunki socjalne, a może i korzystniejsze warunki higieniczne szkolne. Poprzestajemy na tych ogólnikach, gdyż kwestji znalezionych różnic wzrokowych nie możemy przesądzać ostatecznie na podstawie pojedynczych przykładów badań. Mamy jednak nadzieję, że ważny ten problemat, który raz wszedł na porządek dzienny współczesnej pedagogji, w niedalekiej przyszłości należycie wyjaśniony i roztrzygnięty zostanie.

		Wiek, lat	8	9	10	11	12	13	14
Dzieci szkoły w Zawierciu	Wzrok normalny		43%	45%	42%	45	50%	51%	55
	Wzrok podnormalny		46%	41%	40%	35%	31	28%	25
	Wzrok słaby krótko-wzrocz.		12%	14%	18	20	19	21	20

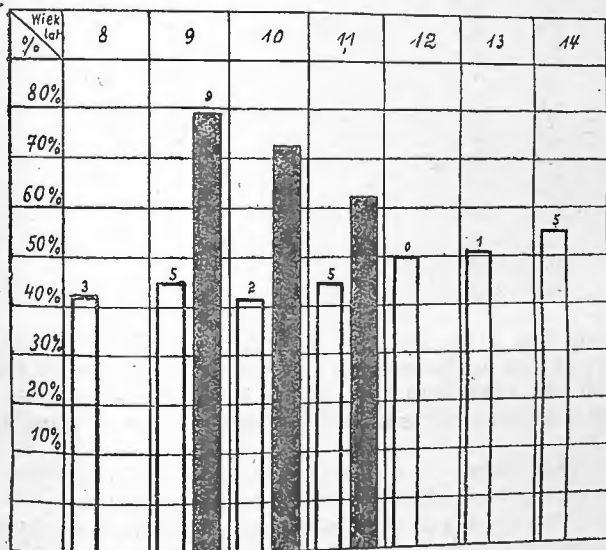
Dzieci m. Brukseli	Wzrok normalny		79%	73%	63%				
	Wzrok podnormalny		17%	23%	27%				
	Wzrok słaby krótko-wzrocz.		3%	4%	10%				

Rozpatrując w dalszym ciągu wyliczenia, dotyczące wyłącznie dzieci zawierckich, postrzegamy ten nieco pocieszający objaw, że, wbrew wszelkim przypuszczeniom, jakoby każda szkoła wpływała ujemnie na stan wzroku, odsetek normy wzrokowej u dzieci w następnych latach nie tylko się nie zmniejsza, ale przeciwnie liczba ta wzrasta. Zjawisko ciekawe, choć pozornie paradoksalne. Jednak już z tego względu, że dotyczy zarówno chłopców, jak i dziewczyn nabiera cech rzeczywistości i staje się faktem. Czemże je tłumaczyć? W odpowiedzi na to pytanie można przytoczyć dwa argumenty. Pierwszy z nich to ten, że w szkole, wzorowo urządzonej pod każdym względem, a przedewszystkiem zaopatrzonej w maximum światła (do takich należy szkoła Akc. Tow. „Zawierciu“), dziecko, posiadające normę wzrokową, normy tej nie traci, tembardziej, jeżeli panuje tam metoda, która w żadnym razie nie przeciąża wzroku. Dlaczego jednak procent normy wzrokowej u dzieci starszych okazał się nieco większym? Według mnie, objaw ten jest zupełnie naturalny. Otoż dzieci starsze, więcej intelektualnie roz-

winięte o większej zdolności przystosowania uwagi, mające daleko więcej rozwinięty zmysł postrzegania, aniżeli dzieci młodsze, o równej z temi ostatnimi funkcjonalnej zdolności wzrokowej, z łatwością w próbach podobnych zdobywają rekord. Czy u dzieci w okresie szkolnym przy normalnych warunkach optycznych nie zwiększa się minimalnie organiczna zdolność wzroku, o tem niech decydują lekarze-okuliści. Postrzegamy następnie, że z biegiem lat zmniejsza się nieznacznie procent dzieci ze stanem oczu podnormalnych, ale dlaczego? Oto dlatego, że równolegle wzrasta odsetek krótko-

Tabl. LIV.

Stosunek procentowy wzroku normalnego.



Kolumny jasne ozn. dzieci Zawierkie  
 „ ciemne „ „ Brukselskie

wzrocznych i liczba tych ostatnich w okresie lat 8-15, zarówno chłopców, jak i dziewczyn, wzrasta prawie w dwójnasób, czyli innymi słowy, krótkowzroczni rekrutują się z kadrów „podnormalnych“. Z przesłanek tych narzuca się nam wniosek, że, bez względu na wzorowe warunki szkoły co do higieny i metody, dzieci, obdarzone od natury osłabionym wzrokiem narazone są na obniżanie się ich skali wzrokowej, i pewien ich procent osiąga stopień krótkowzroczności.

W stosunku procentowym wzroku normalnego do innych stanów wzrokowych, zachodzą jeszcze pewne różnice. Przyjmowaliśmy za oczy normalne oprócz określonych cyframi 1,0 i takie, które określaliśmy jako 1,1 albo 1,2 co oznaczało wzrok, niejako

nadnormalny. Otóż takich dzieci, które dzięki pewnej subtelności wzrokowej czytały pierwszy szereg liter z odległości 6 i 7 metrów, okazała się liczba względnie znaczna. Na ogólną ilość dzieci o takim subtelnym wzroku, określonym liczbą 1,1 lub 1,2 okazało się 8<sup>o</sup>/<sub>o</sub>.

Określając dokładnie stan każdego oka oddzielnie, często u poszczególnych dzieci zdarzyło mi się stwierdzić mniejszy lub większy stopień asymetrii. Nierównomierność taką oczu spotykano zarówno u dzieci o wzroku normalnym, podnormalnym, jak i u krótkowzrocznych. Na ogólną liczbę chłopców przypadków asymetrii stwierdzono 11<sup>o</sup>/<sub>o</sub>, u dziewczyn zaś nieco więcej bo 14<sup>o</sup>/<sub>o</sub>.

Oto kilka określeń minimalnej zdolności wzrokowej.

Chłopcy	Dziewczyny
0,1 — 0,1	0,0 — 0,1 ast.
0,1 — 0,2	0,1 — 0,2
0,1 — 0,1	sl — 12
sl — 0,9	sl — 0,8
0,9 — sl	0,1 — 0,1
0,7 — sl	0,1 — 0,1
0,0 — 0,1 ast.	
0,3 — sl	
1,0 — sl	
0,1 — 0,1	
0,1 — 0,1	
0,1 — 0,1	

Powyższe cyfry wykazują nam czterech chłopców ślepych na jedno oko na ogólną liczbę 611 badanych; dziewczyn zaś ślepych na jedno oko znaleziono 2 na ogólną liczbę 578 zbadanych; dotkniętych astygmatyzmem znaleziono: jednego chłopca i jedną dziewczynę.

Wypada dodać, że osobnik podejrzany o astygmatyzm, był badany przy pomocy kawałka kartonu z odpowiednią w tym celu przygotowaną dziurką (trou sténopéique). Eksperyment ten udawał się nie zawsze. W dwu wypadkach jednak osiągnięto ten cel, że badany osobnik, nie rozróżniając przedtem gołemi oczyma wcale liter na tablicy z odległości normalnej, przy zastowaniu kartonu z dziurką stenopeiczną określił litery przynajmniej ostatniego wiersza tablicy Monoyera i tym sposobem uzyskał diagnozę wzroku, określoną cyfrowo przez 0,1. Przypadków hipermetropji czyli dalekowzroczności nie stwierdzono.

Na podstawie dokonanych eksperymentów, po rozpatrzeniu zebranego materiału i gruntownem zbadaniu sprawy wzrokowej u dzieci w wieku szkolnym, przychodzę do następujących wniosków:

- 1) Szkoła higienicznie urządzona i wzorowa pod względem metod nie może oddziaływać ujemnie na normalny wzrok dzieci.
- 2) Bez względu na wzorowe warunki, szkoła i nauczanie wogóle sprzyja rozwojowi krótkowzroczności u dzieci, które poprzednio wskutek jakichkolwiek przyczyn utraciły normę wzrokową.
- 3) Dla przeciwdziałania temu, obok zastosowania podręczni-

ków specjalnych o zwiększonych głoskach, dzieci takie powinny być oddane pod nadzór lekarzy szkolnych i powierzone szczególniej opiece pedagoga specjalisty.

4) Dzieci w wieku szkolnym o wzroku osłabionym jest procent przerażające duży. Trudno się jednak zgodzić z tem, że przyczyną tego objawu jest każda bez wyjątku szkoła. Przeciwnie, śmiem twierdzić, że przyczyny tej szukać należy w nauce pozaszkolnej, a właściwie w okresie czasu nauki przedszkolnej czy to w domu rodzicielskim, czy w ochronce. Z pomiędzy wielu innych uważam dwa czynniki za najszkodliwsze dla wzroku dziecka. Pierwszy to niedostateczne oświetlenie, drugi zaś najważniejszy, to wadliwe siedzenie dziecka nad książką, zmniejszony dystans pomiędzy okiem a literą, to główne źródło krótkowzroczności nabytej (miopji).

#### d) Słuch.

Sposobów mierzenia słuchu w dzisiejszej pedagogii jest kilka, lecz nie wszystkie, ze względów na trudności techniczne w równej mierze mogą być stosowane w praktyce szkolnej. Znany jest przede wszystkim zegar akustyczny Heringa, którego głos może być słyszany przez ucho normalne z odległości przeszło 20 metrów. Instrument ten, bez względu na to, że, jako czynnik podniety niezmiennej i słabej co do siły i natężenia dźwięku, stanowi dużą wartość dla metody porównawczej, w praktyce jednak nie zdobył szerszej popularności, gdyż wymaga sali nie mniejszej nad 20 m długości. To samo można powiedzieć o młotku Politzera, którego uderzenia ucho normalne rozróżnia z odległości 15 metrów.

Użycie diapazonu wymaga od badanego większej dozy inteligencji, i dlatego instrument ten może mieć zastosowanie zaledwie względne.

Pozostają jeszcze sposoby badania za pomocą szeptu lub zegarka. Zarówno szept jak i zegarek użyte do podobnych celów mają te wady, że nie stanowią podniety stałej, mogącej służyć za normę porównawczą. Natężenie szeptu jednej i tej samej osoby w różnych momentach czasu może być inne, jak również dźwięki zegarków mogą być rozmaite. Jeżeli jednak w praktyce szkolnej stosują się te sposoby i metody, to jedynie z tego względu, że do badań tych nadaje się każda sala szkolna, a nawet każde mieszkanie.

Czyniąc zaś wybór pomiędzy temi dwoma sposobami badania, jesteśmy zdania że, dziewięć dziesiątych wszystkich względów przemawia za zegarkiem.

Wypada tu zaznaczyć, że natężenie podniety netylko uzależnione jest własnością wytwarzającego je mechanizmu, ale również warunkami zewnętrznymi. Wchodzi tu w grę czynniki akustyczne sytuacji, mianowicie cisza lub hałas, które potęgują lub obniżają siłę danej podniety. Otóż absolutna cisza zewnętrzna jest jednym z warunków badania słuchu. Zupełnie podzielam zdanie jednego z kolegów pomagającego mi w pracy, który skarżył się, że natrętny wróbel, ćwierkający na zewnętrznym parapiecie okna, kompletnie uniemożliwiał mu badanie słuchu.

Cała technika badania słuchu da się przedstawić w następujących słowach:

Sala możliwie przestronna nieprzeładowana rzeczami. Na jednej ze ścian przytwierdzona linja długości pięciu metrów z podziałką decymetrową. Badany osobnik staje przy ścianie w punkcie odpowiadającym początkowi linji. Oczy związane, ucho jedno zatkane watą, drugie swobodne zwrócone w kierunku poszukiwanego dystansu słuchowego. Poza eksperymentatorem i badanym, obecność innych osób wcale nie pożądana. Eksperymentator staje w odległości 1 m w kierunku należnym i trzymając zegarek na wysokości głowy badanego osobnika, pyta się: czy słyszysz? Otrzymawszy odpowiedź twierdzącą, posuwa się na odległość półtora metra i powtarza pytanie. Jeżeli otrzyma odpowiedź „nie”, to znaczy, że próg słuchowy danego osobnika leży w granicach 1 — 1,50 m. Ażeby nie dać się wprowadzić w błąd złudzeniem akustycznym czy też halucynacją słuchową, jakim może podlegać badana osoba, należy koniecznie eksperyment powtórzyć i wtedy tylko zakreślone granice progu słuchowego uważać za pewnik. Dzielimy teraz dystans zakreślonych granic na połowę, szukając czy próg słuchowy znajduje się powyżej czy poniżej odległości 1,25 metra. W ten sposób, stopniowo zacieśniając granice, dochodzimy wreszcie do ustalenia punktu, określającego właściwy próg wrażliwości słuchowej. Podobnie postępujemy, gdybyśmy, początkowo stwierdzali, że progu słuchowego szukać należy poniżej odległości 1 m lub też poniżej  $\frac{1}{2}$  m — słowem, zawsze rezerwujemy sobie odległość półmetrową, jako ewentualne granice, obejmujące właściwy próg słuchowy. O wyborze tej metody zadecydowała dłuższa praktyka. Probując badania słuchu od zera in. plus, przekonałem się, że byłem często wprowadzany w błąd złudzeniami badanego osoby. Zwiększając dystans po odpowiedziach twierdzących „tak”, „tak”, o jeden decymetr, wypadałoby mi nieraz wnioskować, że badany słyszy uderzenia „Omegi” z odległości 5 m. Tymczasem po krótkiej pauzie osobnik poddany eksperymentowi z odległości mniejszej, dowolnej, zdradza się, że wcale uderzeń zegarka nie słyszy. I faktycznie — stwierdzono, że jego próg słuchowy leży poniżej 2 m.

Odpowiedzi przeto „tak”, „tak”, nie były niczem innym, jak tylko wytworami imaginacji czy sugestji, lub też zwyczajnymi złudzeniami. Interpretacja tego zjawiska prosta. Dany osobnik, przejawy się wrażeniem „egzaminu” skoncentrował dobrą wolę, myśli i wrażliwość słuchową w jednym niejako ognisku celem słyszenia uderzeń zegarka. Ponieważ napięcie podniety słabło stopniowo, doszło do minimum i wreszcie znikło, zaśłuchany stracił wkońcu granicę pomiędzy subtelną podniętą a ciszą, i odpowiedzi jego twierdzące stały się automatycznymi pod wpływem sugestji nieświadomej ze strony eksperymentatora. Ewentualnie wchodzi tu w grę również zjawisko fizjologiczne, właściwe niektórym osobnikom, mianowicie, że wrażenia słuchowe trwają jeszcze po zniknięciu ich źródeł czyli podnięt.

Przy stosowaniu zaś metody, przez nas zaleconej, którą wy-

pada nazwać metodą lokalizacji proggu, stan służeń jest wyłączony, osobnik nie podlega znużeniu, bo badanie trwa krótko i osiągnięcie rezultatu bywa względnie łatwe.

Zbadano ogółem 1140 dzieci, mianowicie 554 chłopców i 586 dziewczyn.

Zebrany materiał daje mi możność wyprowadzenia następujących średnic wrażliwości słuchowej, naturalnie w stosunku do „Omegi“.

Tabl. LV.

W latach		8	9	10	11	12	13	14
Chłopcy	ucho prawe	2,1	2,1	1,9	2,0	2,2	2,3	2,4
	ucho lewe	1,8	1,9	1,8	1,9	2,2	2,3	2,3
Dziewczyny	ucho prawe	1,9	1,8	1,9	2,2	2,2	1,9	2,8
	ucho lewe	1,6	1,7	2,1	1,9	2,2	2,0	2,3

Przegląd powyższych cyfr utwierdza nas w przekonaniu, że słuch u dzieci w wieku szkolnym niejako wysubtelnia się stopniowo. Chociaż z drugiej strony nie można ignorować tej hipotezy, że rekord pod tym względem dzieci starszych jest skutkiem wysubtelnionej uwagi. I niezawodnie, w tem zjawisku, że dzieci starsze wykazały większą bystrość słuchu, trzeba odróżnić: właściwy proces rozwoju słuchu — czynnik organiczno-fizjologiczny i udział woli — czynnik psychologiczny. Obydwa te czynniki niejako uzupełniały się nawzajem.

Przewaga ucha prawego nad uchem lewym zarówno u chłopców, jak i dziewczyn jest widoczna. Zjawisko asymetrii słuchowej należy tłumaczyć nierównomiernym rozwojem dwóch stron ciała człowieka, mianowicie przewagą prawej strony nad lewą, upośledzoną skutkiem mniejszego ćwiczenia, mniejszej używalności, co najwięcej uwidocznia się w stosunku do rąk. Człowiek z natury rzeczy więcej posługuje się uchem prawem, przeto ćwiczy je więcej, aniżeli lewe, stąd, jako skutek naturalny — asymetria.

Indywidualna różnica słuchu u poszczególnych osobników jest dosyć duża. Nie licząc jednostek o organicznych defektach słuchu, które na podniecie „Omegi“ wcale nie reagują, wśród całej grupy badanych dzieci stwierdzono bystrość słuchu, począwszy od 2 dm jako minimum do 3,50 m, nawet 4 m i więcej jako maximum.

Wziąwszy za podstawę obliczeń normy, stosowane przez p. Lipską przy segregacji dzieci belgijskich, mianowicie: dystans 2 m oznacza słuch normalny, dystans od 1,65 do 2 m — słuch podnormalny i dystans do 1,65 m — słuch słaby, — otrzymamy na tej zasadzie następujący stosunek procentowy, oddzielny dla każdej płci i poszczególnego wieku dzieci (patrz Tabl. LVI).

Chłopców głuchych	na obydwa uszy	4
„	„ jedno ucho	1
Dziewczyn głuchych	na obydwa uszy	2
„	„ jedno ucho	2

Stosunek procentowy wspólny dla obydwu płci i poszczególnego wieku dzieci obliczany na podstawie LVI tablicy będzie następujący:

Dzieci ze słuchem normalnym stanowią	32 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
"    "    "    podnormalnym stanowią	17 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
"    "    "    słabym	51 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

Tenże sam stosunek dla trzech grup dzieci belgijskich równa się:

Zdolność słuchu więcej jak średnia stanowi	$\left(\frac{29+16+19}{3}\right) = 21\frac{0}{0}$
"    "    średnia	$\left(\frac{37+42+32}{3}\right) = 37\frac{0}{0}$
"    "    słaba	$\left(\frac{34+42+49}{3}\right) = 42\frac{0}{0}$

Cyfry te wykazują nam przedewszystkiem, że procent dzieci zawierckich ze słuchem normalnym jest nieco większy od dzieci belgijskich. Nie oznacza to jednak przewagi pod tym względem pierwszych nad drugimi, gdyż widzimy dalej, że procent wzroku słabego wśród dzieci zawierckich dosięga liczby 51, czego nie znajdujemy wśród dzieci belgijskich. Z porównań ogólnych wypada, że przewagi wyraźnej jednej grupy nad drugą niema.

Tabl. LVI.

Wiek	lat	8	9	10	11	12	13	14
Chłopy	Słuch normalny	33 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	21 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	18 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	20 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	26 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	38 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	37 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
	Słuch podnorm.	20 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	16 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	13 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	17 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	63 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
	Słuch słaby	47 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	63 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	69	63 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	68	56 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—
Dziewczyny	Słuch normalny	25 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	27 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	30 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	36 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	19 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	33 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	81 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
	Słuch podnorm.	23 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	19 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	14 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	10 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	—	—
	Słuch słaby	52 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	54 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	56 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	54 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	76 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	67 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	19 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

Musimy zwrócić uwagę na jeden szczegół, mianowicie: odsetek dzieci zawierckich, posiadających słuch średni czyli podnormalny jest rażąco mały w stosunku do dwóch innych grup. Przyczyna tej nierównomierności daje się łatwo wytłumaczyć. Jeżeli uprzytomnimy sobie ogólną skalę progów słuchowych czyli dystans od 0 do 3,54 m, a następnie podział tej skali w stosunku do poszczególnych grup słuchowych dzieci mianowicie: 0—1,65 m, jako granice słuchu słabego, 1,65—2 m, granice słuchu podnormalnego, 2—3,5 m jako granice słuchu normalnego, postrzegamy, że podziałka ta nie jest równomierna, gdyż dystans dla grupy drugiej mniejszy jest prawie cztery razy od dystansów pozostałych. Nierównomierny przeto stosunek grup wynika z nieproporcjonalnego podziału ogólnej skali słuchowej. Podziałkę drki Lipskiej przyjąłem tylko, aby na podstawie jej cyfr zdobyć materiał porównawczy dla rezultatów otrzymanych z badań własnych, do podziałki tej jednak przekonania nie miałem. Uważałbym za odpowiedniejszą taką podziałkę całej skali słuchowej: 0—1, 1—2 i 2—3,50. Dystans dla grupy trzeciej określiłbym nieco większy



z tej racji, że próg słuchowy, jak to wykazuje praktyka, rzadko przekracza poza 3 m, i z pośród tysiąca przeszło zbadanych dzieci znalazłem zaledwie kilkoro, które słyszały zegarek z odległości 4 do 5 m, Binet argumentuje, że dystans ten dochodzi do 6 m. W ciągu mej praktyki raz tylko miałem zdarzenie, że badany słyszał uderzenia „Omegi“ z odległości 5 z górą m, co uważałem za fenomen. Przy powtórnej próbie na drugi dzień określiłem najdokładniej jego próg słuchowy przez liczbę 4,90.

Jako ogólne wnioski na temat badania słuchu uważam za odpowiednie podać następujące:

1. Słuch dzieci w wieku szkolnym podlega pewnej ewolucji czyli wysubtelnia się.

2. Ogólne średnie słuchu wykazują nieznaczną asymetrię na korzyść ucha prawego.

3. Za próg słuchowy maksymalny w stosunku do „Omegi“ przy absolutnej ciszy można uważać dystans 3,50 m. Poza tą granicą słuch subtelny reaguje na określoną wyżej podniecie w razach wyjątkowych, do tego w ciszy nocnej.

4. Połowa dzieci w wieku szkolnym posiada słuch słaby.

Dzieci głuche stanowią 0,8%.

### Wnioski ogólne.

Uogólniając niniejsze sprawozdanie, muszę przedewszystkiem dla uzupełnienia tego, co mówiłem we wstępie o celach i zadaniach pedagogii wogóle, dodać słów kilka o tem, jak doniosłe jest znaczenie badań antropometrycznych i fizjologicznych w szczególności, wobec racjonalnych postulatów szkoły dzisiejszej.

Twórcy dzisiejszej tak zwanej „szkoły nowej“<sup>1)</sup>, wychowanie fizyczne stawiają na pierwszym planie, a równowagę i rozwój ciała uważają za najelementarniejszy warunek tego wychowania.

Zadaniem dzisiejszej szkoły zgodnie z prawami harmonii biologicznej jest rozwój życiowej energii i zdolności dziecka. A więc nie o rozwój jedynie umysłu kosztem zaniedbania sił fizycznych chodzi, bo w takich warunkach wychowanie produkowałoby istoty skarlałe cieleśnie, pozbawione energii, niezdolne do inicjatywy i czynu, a nagromadzone nawet wielkie sumy teorii pozostawałyby wartością bezużyteczną. Chodzi o to, aby obok kształcenia ducha, przedewszystkiem uprawiać i użyżniać rolę, skąd duch czerpie dla siebie odżywcze soki, czyli pielęgnować, kształcić i rozwijać ciało. Wychować w tegoczesnem pojęciu jednostkę ludzką, znaczy doprowadzić do potęgi jej wrodzony zasób sił przedewszystkiem fizycznych, a następnie intelektualnych i moralnych. Aby jednostka taka, zrównoważona pod każdym względem, doznając zadowolenia jakie dać może poczucie zdrowia, mogła stąd czerpać energię niezbędną do pracy produktywnej, czy to fizycznej czy umysłowej.

Jednym z podstawowych warunków wychowania fizycznego

<sup>1)</sup> Ad. Ferrière. L'éducation nouvelle. Referat wygłoszony na Międzynarodowym Kongresie pedagogicznym w Brukseli. 1911 r.

## Średnie rozwoju chłopców szkoły Akc.

		Dział antropometryczny.						
1	Ilość badanych 2	Waga w kg. 3	Wzrost w cm. 4	Obwód klatki piersiowej w cm.		Pomiary czaszki		
				przy wdechu 5	przy wydechu 6	Średnica przełnośny 7	Średnica poprzeczna 8	Wskaźnik 9
Wiek, lat skończon.		1975:9	1043:9	561:9	521:9	1549:9	1309:9	
7	9	21,95	115,9	62,3	57,9	17,21	14,53	84
		35236:153	18131:153	9535:153	8945:153	25051:148	21910:148	
8	153	23,03	118,5	62,3	58,6	16,93	14,80	87
		61588:254	31191:254	16160:252	15092:252	42880:252	37527:251	
9	254	24,22	122,8	64,1	59,9	17,02	14,89	87
		62362:234	29127:232	15171:230	13933:230	40132:234	34934:234	
10	234	26,65	125,6	66,0	60,6	17,15	14,93	87
		53187:184	23887:184	12508:183	11439:183	14792:86	12882:86	
11	183	28,90	129,8	68,4	62,5	17,20	14,98	87
		42599:143	19305:143	10001:443	9152:143	24485:142	21371:148	
12	143	31,18	135,0	69,9	64,0	17,24	15,05	87
		37852:109	15268:108	7807:108	7216:108	18969:108	16362:108	
13	109	34,73	141,4	72,3	66,0	17,56	15,15	86
		31809:85	12393:85	0150:84	5613:84	14741:85	12861:85	
14	85	37,30	145,8	73,2	66,8	17,57	15,13	86
		14428:34	5151:34	2599:34	2353:94	5073:34	5168:34	
15	34	42,44	151,5	76,4	69,2	17,86	15,20	85

LVII.

Tow. „ZAWIERCIE“ w Zawierciu.

Dział fizjologiczny.				Dział psychologiczny.					
Siła mięśniowa w kg.		Wytrzymałość mięśn. (met. graf.)	Pojemność płuc (przy oddychaniu głęb.)	Czucia					
ręka prawa	ręka lewa			Wrażliwość na dotyk	Wrażliwość na ból	Wzrok		Słuch	
10	11	12	13			14	15	oko pr.	oko lew.
74:9	72:9		1085:9	117:9		86:9	78:9		
8,2	8,2		12,06	13,0		1,0	0,9		
1750:162	1521:152		19005:152	2217:149		1253:152	1291:152	1123:54	937:54
11,5	10,0		12,50	14,8		0,8	0,8	2,1	1,8
3395:250	2803:250		33676:246	3518:245		2076:251	2003:251	2838:138	2652:138
13,6	11,2		13,69	14,0		0,8	0,8	2,1	1,9
3493:234	3104:234		33480:234	3322:232		2006:232	1977:232	2121:108	1983:108
14,9	13,3		14,30	14,3		0,8	0,8	1,9	1,8
3120:182	2677:182		27826:185	2577:180		1526:184	1528:184	1794:91	1726:91
17,2	14,7		15,04	14,3		0,8	0,8	2,0	1,9
2694:143	2341:143		21906:141	2000:141		1216:141	1215:141	1655:73	1523:73
18,8	16,4		15,53	14,2		0,8	0,8	2,2	2,2
2401:108	2030:108		18680:107	1556:107		929:109	911:109	1159:51	1183:51
22,2	18,8		17,48	14,5		0,85	0,84	2,3	2,3
2141:82	1802:82		16191:84	1223:83		716:86	725:86	893:39	831:39
26,1	22,0		19,28	14,7		0,83	0,84	2,4	2,3
904:32	825:32		7467:26	454:30		282:34	292:34		
28,3	25,8		20,74	15,1		0,83	0,86		

Tabl.  
 Średnie rozwoju dziewczyn szkoły Akc.

		Dział antropometryczny.						
	Ilość badanych	Waga w kg.	Wzrost w cm.	Obwód klatki piersiowej w cm.		Pomiary czaszki		
				przy wdechu	przy wydechu	Średnica przedniotyln.	Średnica poprzeczna	Wskaźnik
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Wiek lat skończ.		2348:11	1239:11	363:6	336:6	1234:8	1248:8	
7	11	21,35	112,6	60,5	56,0	16,67	14,35	86
		27297:124	14506:124	7703:127	7125:127	9338:58	8288:58	
8	127	22,02	116,9	60,7	56,1	16,10	14,29	89
		62635:263	31512:263	16217:263	75115:263	43291:265	37963:265	
9	265	23,82	119,8	61,7	57,5	16,34	14,33	88
		83564:322	39997:322	20210:316	18903:316	32009:194	2807:194	
10	322	25,95	124,2	64,5	59,8	16,49	14,47	88
		54006:189	24910:189	12526:189	11553:189	32099:191	2769:191	
11	189	28,57	130,8	66,3	61,1	16,81	14,52	86
		49853:148	20143:148	10318:148	9553:148	8624:51	4751:51	
12	148	33,68	136,1	69,7	64,5	16,91	14,61	86
		40316:114	15929:113	8312:114	7683:118	19692:115	1698:115	
13	115	35,36	141,0	72,9	67,4	17,12	14,77	86
		23165:62	88035:62	4565:62	4210:62	10652:62	9163:62	
14	62	37,36	142,1	73,6	67,9	17,18	14,78	86
		5925:13	19220:13	996:13	905:13	2244:13	1926:13	
15	13	40,96	147,8	76,7	69,6	17,27	14,82	86

LVIII.

Tow. „ZAWIERCIE“ w. Zawierciu.

Dział fizjologiczny.				Dział psychologiczny.					
Siła mięśniow. w kg.		Wytrzymałość mięśn. (mel. gram.)	Pojemność płuc (przy oddych. głębok.)	C z u c i a					
reka prawa	reka lewa			Wrażliwość na dotyk	Wrażliwość na ból	Wzrok		Słuch	
10	11	12	13			14	15	oko pr.	oko lew.
72:8	59:8		849:8	107:8		62	62		
9,0	7,4		10,61	12,5		0,8	0,8		
1222:126	1089:126		13822:125	1753:124		933:63	893:63	1131:60	976:60
9,7	8,6		11,05	14,1		0,7	0,7	1,9	1,6
2826:264	2665:264		31706:263	3526:263		2054:264	1921:264	2625:141	2352:141
10,7	10,2		12,05	13,4		0,8	0,7	1,8	1,7
4180:319	3767:319		40274:317	4465:313		2338:315	2318:315	2373:121	2532:121
13,4	11,8		12,70	14,3		0,7	0,7	1,9	2,1
2793:188	2400:188		25278:187	2504:179		1401:188	1399:188	2071:96	1891:96
14,9	12,7		13,52	14,5		0,7	0,7	2,2	1,9
2467:146	2216:146		21030:144	20		1208:148	1136:148	1927:87	1924:86
16,9	15,2		14,60	14,8		0,81	0,7	2,2	2,2
2058:108	1806:108		17776:111	1556:110		453:110	469:110	1119:59	1172:59
19,1	16,7		16,01	14,1		0,9	0,9	1,9	2,0
1289:62	1155:62		10125:61	8804:62		548:62	548:62	614:22	497:22
20,8	18,6		16,53	14,2		0,88	0,88	2,8	2,3
309:12	274:12		2229:13	171:12		103:13	102:13		
25,8	22,8		17,11	14,2		0,84	0,78		

jest naturalnie dokładna znajomość organizmu dziecka. Nie możemy bowiem przystąpić do kultury cielesnej osobnika, nie znając jego zalet i wad, braków i defektów pod względem fizycznym, fizjologicznym czy zmysłowym. Otóż w tym właśnie celu uciekamy się do eksperymentów i badań, wreszcie dajemy głos lekarzowi szkolnemu.

Wypada w danym miejscu zauważyć, że cel badań pedologicznych jest dwojaki, mianowicie: ogólny naukowy czyli pośredni, którego jedynym środkiem jest metoda statystyczna i praktyczny czyli bezpośredni, posiadający się metodą indywidualną. Celem naukowym czyli pośrednim jest, aby drogą masowych i niejednokrotnych badań można otrzymać ogólne średnie czyli normy rozwojowe dla poszczególnej płci i wieku dziecka. Celem zaś badań bezpośrednio-praktycznych jest stwierdzenie u danego osobnika organicznych czy funkcjonalnych odchyień w stosunku do ustalonych norm rozwojowych. Wypada stąd, że normy czyli sprawdziany rozwojowe stanowią niezbędny punkt oparcia dla badań indywidualnych — są właściwie ich środkiem. I tylko na podstawie określonych sprawdzianów zdołamy w badaniach indywidualnych stawiać diagnozy, mianowicie, że rozwój wzrostu, siły, pojemności płuc czy zmysłu danej jednostki do rozwoju normalnego pozostaje w takim czy innym stosunku. Otrzymany tą drogą wniosek i ewentualna interwencja lekarska czy pedagogiczna — oto cel badań.

Otóż, zbadawszy 2456 dzieci szkoły zawierckiej, osiągnąłem przedewszystkiem ten cel, że zdobyłem właściwie dla tych dzieci normy czyli sprawdziany rozwojowe, które tu w ogólnej całości podaje: (str. 30—33).

Wypada zaznaczyć, że normy te, stanowiące miarę bezwzględną dla danej grupy dzieci w wieku szkolnym, w stosunku do dziecka polskiego wogóle posiadają znaczenie tylko względne. Do bezwzględności te sprawdziany nie mogą rościć sobie pretensji, gdyż ilustrują rozwój dziecka jednego tylko środowiska. Naturalnie, aby otrzymać sprawdziany absolutne, wypada zestawić rezultaty przynajmniej kilku takich prac, dokonanych w różnych szkołach i środowiskach społecznych.

Czy mamy dziś takie nieomyślne normy rozwojowe w stosunku do dzieci w wieku szkolnym. Zdaje mi się, że nie. Jeżeli tak jest naprawdę, to powinniśmy niezwłocznie przystąpić do pracy w tym kierunku, gdyż pole wszechstronnego poznania dziecka dłużej odłogiem pozostawać nie może. W przeciwnym razie będziemy pod tym względem zdystansowani przez wszystkie narody kulturalne.

Drugim celem ogólnym niniejszej mojej pracy, jak wiadomo było poszukiwanie indywidualnych odchyień poszczególnych organizmów dziecięcych od określonych norm rozwojowych. W tym kierunku otrzymałem rezultaty, na podstawie których mogłem dokonać segregacji dzieci na typy normalne, zaawansowane i opóźnione w rozwoju, jak to wykazuje załączona tablica (str. 35).

Widzimy, że liczba dzieci opóźnionych w rozwoju jest duża,

Tabl. LIX.

			Dział antropometryczny							Dział fizjologiczny				
			Waga w kg. Wzrost w cm.		Obwód klatki pier- siowej w cm.		Pomiary czaszki			Siła mięśn. w kg.		Wytrzymałość mięśniowa (met. graficz.)	Pojemność płuc (przy oddych. głębok.)	
					przy wdechu	przy wydechu	Srednica przednioylna	Srednica poprzeczna	Wskaźnik	ręka prawa	ręka lewa			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Rozwój zaawansowany	o 3 lata o 2 „ o 1 rok	Chłopcy	5	3	26	38					23	32		29
			35	28	83	98					86	75		71
			224	249	205	169					184	175		188
	o 3 lata o 2 „ o 1 rok	Dziewczyny	20	22	15	33					35	34		47
			46	31	62	67					67	66		62
			195	225	215	190					198	155		184
Rozwój normalny		Chłopcy	71	31	68	72				40	67		14	
		Dziewcz.	63	36	75	68				58	64		21	
Rozwój opóźniony	o 3 lata o 2 „ o 1 rok	Chłopcy	12	14	21	17					18	22		27
			59	56	66	69					47	57		81
			171	210	131	113					188	170		149
	o 3 lata o 2 „ o 1 rok	Dziewczyny	31	6	20	31					23	26		49
			48	34	34	41					49	64		50
			163	178	188	118					139	151		152

pomijając już opóźnienie o jeden rok, co w ostatecznym razie można jeszcze uważać za stan zbliżony do normy. Pozostaje nam jednak znaczna liczba zarówno dzieci rozwojowo cofniętych o dwa, a nawet i trzy lata. Następnie postrzegamy, że największe liczby, określające opóźnienie rozwoju, dotyczą pojemności płuc. Pod tym względem mamy do zanotowania następujące porównanie w stosunku do 590 chłopców i 622 dziewczyn.

Opóźnionych w rozwoju o dwa lata:

Chłopców	81,	co stanowi	14 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
Dziewczyn	50,	"	8 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

Opóźnionych w rozwoju o trzy lata:

Chłopców	49,	co stanowi	8 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
Dziewczyn	27,	"	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

Pod innymi względami stosunek niedorozwoju wypada mniejszy, jednak i w tym razie liczba dzieci opóźnionych w rozwoju jest znaczna. Jeżeli opóźnienie jednoroczne nazwiemy stanem niezadowolającym, dwuletnie złym, to opóźnienie rozwoju o trzy lata wypada nazwać stanem zatrważającym, a nawet groźnym.

Otóż z ogólnej liczby 1212 segregowanych pod tym względem dzieci szkoły zawierckiej w stanie niedorozwoju groźnego znaleziono przeciętnie 45 dzieci, mianowicie: 19 chłopców i 26 dziewczyn.

Sądzić wypada, że fakt ten nie jest zjawiskiem oderwanym, nie dotyczy wyłącznie jednej szkoły, ale dałby się stwierdzić w wielu innych środowiskach.

Czy w takich razach wobec ujawnienia faktów podobnych te choroby, skarłałe czy regresja rozwojową dotknięte istoty należy pozostawić na łasce ich losu? Czy szkoła dzisiejsza może pozostawać bierną wobec dokonywanego się w jej łonie procesu powolnego zwyrodniania nawet pojedynczego ludzkiego organizmu. Nie.

Szkoła reagować musi. Na to bowiem są lekarze szkolni, których obowiązkiem jest nie tylko leczyć choroby zapalne, ostre czy chroniczne, lub inne cierpienia lokalne organiczne, ale również dbać usilnie o to, aby dany organizm w miarę możliwości podciągnąć do normy rozwojowej.

Zadanie lekarza szkolnego w tym względzie o ile jest trudne i skomplikowane, o tyle może być owocne. Przedewszystkiem stara się on poznać genezę niedorozwoju, bada jego charakter biologiczny czy socjalny, zgłębia organizm zarówno pod względem jego cech zasadniczych czyli statycznych, jak i zmian rozwojowych czyli dynamicznych. Bada następnie zasadnicze warunki życiowe osobnika, jego odżywianie, pracę, wpływy fizyczne i moralne jakim podlega, słowem, całe środowisko, reagujące na dany organizm.

Rezultatem tego rodzaju interwencji lekarskiej może być ujawnienie takich czynników niedorozwoju, jak na przykład: dziecięce obciążenie, przeróżne zaburzenia organiczne, wreszcie złe odżywianie, niedostateczne powietrze, brak ruchu, przeciążenie pracą i wiele innych.



Stąd następuje cały szereg reakcji, których wyrazem jest stosowanie najróżnorodniejszych środków, począwszy od lekarstw sztucznych, odżywek, masażów, kąpeli, aż do odpoczynków, sportów i gimnastyki — słowem, stosowanie zabiegów i metod rozwojowych ściśle indywidualnych, bo jak powiada Binet<sup>1)</sup> kultura fizyczna winna być przystosowana ściśle do wartości fizjologicznych osobnika.

Tak więc szkoła dzisiejsza dzięki pedologii ma możliwość śledzenia ujemnych odchyłeń organicznych wychowawców, określać dokładnie niedorozwój zarówno fizyczny, fizjologiczny, jak i zmysłowy, aby następnie temu niedorozwojowi metodycznie zapobiegać, lub też usunąć go, przy pomocy środków lekarskich. Szkoła, jako źródło kultury umysłowej i moralnej, w równej mierze powinna być krzewicielką i kultury cielesnej, bo wtedy tylko będzie racjonalna, całkowita, biologicznie-harmonijna.

Nadto szkoła dzisiejsza, szkoła życia, powinna systematycznie podawać do wiadomości swych wychowawców miary ich organicznego rozwoju, przede wszystkim choćby dlatego, że, jak dowodzi praktyka, wiadomości te przyjmują dzieci z prawdziwym zainteresowaniem. A objaw to naturalny: świadomość i poczucie sił żywotnych pozostają w pewnym związku z tendencją rozwojową, tkwiącą na dnie psychiki ludzkiej. Następnie, w imię zasady wychowania fizycznego, wychowawiec powinien być uświadomiony o wadach, niedomaganiach czy niedorozwoju swego organizmu i umieć zdać sobie sprawę z tego, co organizmowi jego sprzyja a co szkodzi, jakim rozrywkom i jakiemu sportowi może się oddawać, a czego unikać. Wreszcie świadomość sił i zdolności indywidualnych jest do pewnego stopnia dla młodzieńca drogowskazem na drodze wyboru pracy zawodowej. Źródłem tego rodzaju wskazań powinny być tablice pedologiczne.

Badania rozwoju cielesnego dzieci oprócz wartości naukowej i praktycznej mają doniosłe znaczenie socjologiczne. Czy wiemy naprzykład jaki był rozwój dzieci przed stu laty? Czy wiemy, jaką drogą kroczy świat dziecięcy i ludzki wogóle, drogą ewolucji czy regresji? Jaki jest zakres tej ewolucji czy regresji w stosunku do danej epoki? Jaki stosunek istnieje pomiędzy rozwojem cielesnym a kulturą społeczeństwa? Wszystkie te kwestje jako ciekawe zagadnienia, czekają rozwiązania.

Epokowe, po tytanicznych walkach odrodzenie ludów, wytwór odmiennych warunków ekonomiczno-społecznych, gwałtowny rozwój techniki, zmiana warunków pracy i produkcji — oto czynniki, które niezawodnie wycisną piętno nie tylko na organizmach jednostek, ale środowisk ludzkich i narodów. W miarę przemijania pokoleń, pomnażać się będą zjawiska filogenezy. Historia onto-filogenezy nie powinna pozostać niezapisaną kartą bez tematycznych określeń faktów zaszłych. Łuki te wypełni pedologia i zadanie jej jest aż nadto wyraźne.

F. Jaros.

<sup>1)</sup> Les idées modernes sur les enfants str. 49. Dzieło cytowane.

## Nauka czytania. Obserwacje i materiały.

Uwagi poniższe pisane były jako luźne notatki, robione na gorąco, podczas samej lekcji z dzieckiem. Stąd ich urywkowość i zbytnia może zwięzłość. Z drugiej strony mają przez to zaletę wielkiej bezpośredniości obserwacji.

Przy czytaniu ich jest konieczną książka do czytania Falskiego, aby się zorientować, ile i co przeczytano, również znajomość zasad, na jakich Montessori uczyła swoje dzieci w *Casa dei bambini*<sup>1)</sup>.

Alfabet ruchomy, robiony według opisu w książce Montessori jest zawarty w dużym pudełku płaskim, kartonowym, przedzielonym na oddziały (domki) na każdą literę i to w trzech rzędach: w górnym znajdują się same długie litery k, h, b, ł, t, p, y, w środkowym krótkie: m, n, u, o, a, e, r, s, w, z, w dolnym podwójne: sz, cz, ch, dz, dż, dź. Na osobnej ruchomej tacce do wkładania znalazły umieszczenie litery „dodatkowe“ a więc s, ż, ź, Ń.

Duże litery, przeważnie kształtów nadanych, nieklasycznych, typograficznych, trochę według Falskiego, trochę zaś z fantazji, są przyklepione na jednej tabliczce i pokazywało się je dziecku późno, po ukończeniu właściwej nauki, przeważnie gdy samo zażądało tego. Wtenczas już zwykle w grę nie wchodzi dotykanie, chociaż dziecko często samo się ucieka do tej pomocy.

Kształty małych liter po mozolnem wykonywaniu po omacku, okazały się identycznymi z kształtami liter Falskiego i są wycięte z grubej, białej bibuły kancelaryjnej, naklejone zaś na kartonikach oblepionych świecącym, zielonym papierem, używanym do wycinanek.

Wielkość kartoników w cm 10×5 długie, 7×5<sup>1</sup>/<sub>2</sub> krótkie, 7×9 podwójne.

Każda litera jest wykonana w 4 egzemplarzach, czasem jednak okazuje się to trochę za małą ilością.

Po lewej stronie u dołu u krótkich liter, a w miejscu gdzie wypada poziomy linii u długich, znajduje się znaczek robiony białą farbą olejną, za który dziecko powinno trzymać karton lewą ręką, gdy wodzi po literze palcem wskazującym prawej ręki. Przy układaniu słów muszą wszystkie te znaczki wypaść na jednej wysokości, wskutek czego dziecko automatycznie ustawia litery jak się należy, spuszczając je niżej (p, j, y), a wysuwając w górę (k, b, l). Dolna więc krawędź kartoników nie tworzy nigdy jednej linii.

Szerokość paska bibuły, tworzącego litery wynosi mniej więcej 3 mm, okazała się jednak w nauce zbyt szeroką na dziecinne ręce, będąc wygodna dla palca dorosłej osoby. Przyjemność zaś w wodzeniu po literach tworzy wyczuwanie obydwu brzegów bibuły (krawędzi).

Drukowanych liter uczyło się już tylko wzrokowo, co jest jasne już z tego, że ich nie potrzeba pisać.

<sup>1)</sup> *Marja Montessori. Domy dziecięce. Warszawa 1912.*

Wymawiało się zawsze tylko dźwięki liter s, z, a nie es, zet. Co do postępowania pedagogicznego dziecko było zupełnie wolne, wyraz lekcja zupełnie wykluczony, nie obawiało się pokazać swych niezawinionych słabości, jak n. p. brak pamięci, uwagi.

Słowo „rysunek“ w nawiasie oznacza, że oryginał rysunku znajduje się w tekście rękopiśmiennym.

Materiał dotyczy trojga dzieci, rodzeństwa, czwarte i najstarsze nie było tak dokładnie obserwowane, można tylko o niem wnioskować z dwóch krótkich zapisków, umieszczonych celowo na końcu niniejszych uwag.

Z ogólnej obserwacji wynika, że Elementarz Falskiego mógłby z korzyścią być rozwlekleszy, t. j. zawierać więcej czytanek na każdą literę, podawać nowe w wolniejszym tempie. Jedno z dzieci bowiem odczuwało potrzebę różnych kombinacji tych samych liter, czuło, że operuje temi samymi i cieszyło się różnością słów, które dawały. Inne przeciwnie nudziło się ogromnie, jak tylko spostrzegło, że niema ciągłej nowości w literach i uważało to za stratę czasu, nie mogąc zrozumieć, że mu się narzuca taką bezowocną pracę. Zwłaszcza irytowały go powtarzające się ciągle lis-i las, Ala, las.

W porównaniu z uczniami Montessori zaczynają wszystkie znacznie później, bo około 5 lat, nie można ich zatem porównywać z powodu różnicy wieku i rozwoju umysłowego.

Przedstawione tu dzieci zaczynają z podświadomą wiedzą, że pisać znaczy myśli swoje przesyłać zapomocą tajemniczych znaków, że czytać znaczy dowiadywać się z nich, co kto napisał. Niema więc zdumienia, gdy pierwszy raz ktoś „zgadnie“, co które chciało napisać, jak u dzieci Montessori; jest tylko zwykłe zadowolenie, że umie się coś wyrazić zapomocą znaków. Odpada więc odkrycie, które robi sztucznie dziecko 4 letnie, dlatego, że umysł jego przedtem nie był zdolny pojąć, w jakim celu bawi się dotykaniem powyginanych w różne kształty, a miłych w dotknięciu znaczków.

Piszą odrazu o wiele drobniej, niż dotykane wzory, co jest dowodem, że cały proces jest bardziej wzrokowy, aniżeli dotykowy.

Chwila, w której zaczynają pisać, waha się bardzo. Najstarsza, najwcześniej rozwinięta, pisze pierwszą literę na pierwszej lekcji. Adaś po dwudziestej lekcji, Jędrus zaś na piątej lekcji. Czwarte dziecko na trzeciej lekcji prosi się o pisanie.

Po skończeniu właściwej nauki, czyli gdy dziecko łączy łatwo litery, pisząc, zaczyna odrazu pisać co parę dni dziennik najważniejszych wypadków swego życia. Zastosowuje więc odrazu życiowo nabytą naukę i czuje, że mu się na coś konkretnego przydaje. Napisać, a względnie zapisać, że urodziły się małe króliki, albo, że goście przyjechali, lub coś podobnie ważnego, jest wielką satysfakcją dla jego umysłu.

W ten sposób odpada wszelkie umyślne ćwiczenie. Trudności w ortografii zjawiają się dopiero, gdy zwiększa się repertuar słów zawierających dźwięki wątpliwe.

Adaś (5 lat bez miesiąca). — Dnia 1. I. 1917 prosi się od paru dni o naukę. Dałam mu najpierw jego literę „a“, którą pamiętał od przeszłego roku (jako swoją, słyszaną przy lekcjach starszej siostry) i „s“. „Proszę czytać Ala; te co dwie i jedna we środku“: Dobre określenie.

2-ga lekcja. „d, ś“, całe Adaś. Każę zawsze wodzić palcem.

3-cia lekcja. „l“. Ala. Cieszy się, ale nie pojmuje słowa. Mówi Ala, dotykając pierwszego a. Gdy każę pisać Adaś (złożyć) bierze naprzód 2-gie „a“. Często wzięwszy pierwszą literę słowa jest zadowolony, że napisał całe.

4-ta lekcja. Każę sobie podawać litery. Miesza d, l, ś. Nowem „o“ cieszy się, że jest od oko. Prosi złożyć Lola.

8. I. 5-ta l. „t“. Tata. Nie może złożyć żadnego słowa.

9. I. 6-ta l. „t“ przynosi odrazu na rozkaz. Pierwszy raz uważam, że naprawdę z przyjemnością i jakby z wyczuciem wodzi po literze a, często, bez rozkazu. Przedtem pytał się, dlaczego ma to robić. Na rozkaz złożenia mama kładzie mm. Potem amam i zadowolony mówi, że to za łatwe. Przypomina sobie, że może złożyć lama (z przedwczoraj lub dawniej). Na nowe „s“ mówi (dopiero pod palcem na skręcie), że to już było tylko w kreskę.

10. I 7-ma l. Zdaje się jakby rozumiał, że słowo składa się z liter. Kazałam wymawiać litery potrzebne na Ala i As i dość dobrze mówił. Przypomniał lamę. Złożyłam lato, dziwił się, jak można tyle słów z tych samych liter złożyć. Odczytał lis i las. Przekreśla „t“ z prawej na lewą, jak starsza siostra, mimo, że pokazywała inaczej.

11. I. 8-ma l. Pokazuję mu w książce. Czyta Ala, As, lis, las. trudniej „to“.

12. I. 9-ta l. Wielki postęp: gdy nie patrzę, on składa słowa i mam je potem odczytywać. Więc mama, tata, Ala, mama i tata; następnie każę złożyć „to mama“; złożył mamad. Każę złożyć lis, mówi, że nie potrafi, więc Lola, nie potrafi, tylko to co „widział“ już często w całości. Składamy razem lama, prosi zburzyć i samemu złożyć. Złożył lam, gdy przeczytałam, poprawił.

13. X. 10-ta l. źle idzie, znudzony. Złożył dla mnie mama, potem „sam“.

2 dni pauzy. 16. X. 11-ta l. Nowe y. Po zapytaniu nazywa je u. Zapomniał, co znaczy znak s. We Falskim przeczytał odrazu i łatwiej osy w miejscu, gdzie każda litera osobno, niż dobrze znane sobie Ala, lecz połączone. Złożył potem łatwo „osa“.

19. I. źle. Nowe y, a.

20. I. Składa mama, atat i na zapytanie, dlaczego tak, pokazuje ostatnie t, że przecież jest na początku. Ogonek przy a robił od prawej ku lewej.

23 i 24-go po pauzie 15-ta l. porzucam litery, a każę wprost czytać z Falskiego: z rozkoszą to czyni i łatwo. Zrozumiałam ważność kilkakrotnego powtarzania tego samego wyrazu w druku u Falskiego. Nowe e, r, j, k.

26. I. 16-ta l. Czyta płynnie (kot, rak) ale zawsze pojedynczymi literami, nie łącząc ich głosem: to jest kot, odmiennie

jak przy tamtych dwóch lekcjach, dopiero ku końcowi zdaje się rozumieć (słyszeć) że k o t jest kot. Złożył sam iskra.

30. I. 17, 18-ta I. Czyta z radością i zawsze systemem wymawiania poszczególnych liter. Czasem się zastanowi i powtórzy z radością i zrozumieniem całe słowo, albo całe zdanie. Prosi sam p, n.

19-ta I. Czyta.

20-ta I. 4-ty II. Czyta źle. Gdy przeczyta normalnie, nie rozdzielając liter, nazywa to, że zgadł. Wczoraj mając ołówek w rękę, nagle powiedział, że coś napisze. „a” robi odwrotnie, czyli po kółku haczyk z lewej strony, lub z prawej lecz do góry nogami. Poradziłam mu zrobić t, i, j, które wypadły lepiej.

21. I. 7. II. Czyta z zapamiętaniem nowe dom i dym, t. j. tylko nowe słowa, nie litery, to mu wystarcza. — Pożądane, by książka Falskiego zawierała więcej czytanek na każdą literę.

22. I. 8. II. Pisał różne litery, nagle s mu przyszło do głowy, i napisał do góry nogami, ale zaraz zauważył, że nie ma tak być.

23. I. 19. II. Po kilku dniach pauzy czyta z rozkoszą w, k, ó, z, ł. Co do liter z pudełka zawsze niepewny. Nie ma żadnej pamięci mięśniowej. Zaczyna poznawać odrazu słowo „jest”. Składa mama i tata już bez pomyłek, a mam, jak dawniej.

24. I. 17-ty, 12. Czyta już do str. o węzach, zna doskonale wszystkie litery. Za mało ćwiczony w dotykaniu. Przy zabawie orzekł, że napisze „s s s, robi wąż” i napisał od prawej ku lewej, do góry nogami. Litery s poszczególne zaczynał od lewej strony, a więc od pałki z góry na dół. Następnie chciał napisać mama, więc mu pokazałam „m”, i zrobił mimo to do góry nogami jak 3 j złączone.

18. I. 1918. Upiękniono 10 do 15 I. czytania, aż do Mania i Zosia. Wczoraj wpadł na pomysł odczytywania po cichu i dopiero całe słowo mi mówi. Przedwczoraj kazałam wziąć litery. Sam chciał mi coś złożyć. Było w jednym słowie: łożąkanałacejeje (i dalej do góry nogami) sta (normalnie) l (j do góry nogami) a. Podobno wczoraj napisał na tablicy Ala, ale swoim zwyczajem „A” odwrócone i dopiero nie mogąc złączyć z l, namyślił się i odwrócił.

10. 5. tegoż roku, po zupełnej pauzie rysował sobie i wpadł na pomysł robienia liter. Wszystko oprócz A drukowanego i „t” jest na odwrót.

Uważam, że nauka pisania i czytania skończona, to znaczy, że stopniowe pojęcia potrzebne do łączenia widomego znaku z abstrakcyjnym pojęciem są uzyskane. Dalszy ciąg jest jedynie szlifowaniem.

12. 8. Po długiej pauzie doprasza się. Dałam mu pudełko. Pamięta wszystkie litery. Układa mama, tata. Dotyka sprawniej; „t” przekreśla z prawej ku lewej. Wieczór w łóżku powiedział, że mógłby napisać woda glinkowa i przedko wyliczył litery.

18. 8. 2 dni po sobie czyta sprawnie z Falskiego stronę

o futrze; kazałam mu trzy razy po kolei nazywać litery w dolnym piętze pudełka, bo na dowód, że nie ma pamięci mięśniowej tylko oczną, ciągle myli litery podobne do siebie: u, n, h, p, m, w. Na mój wyraźny rozkaz napisał ołówkiem mama, zrobiwszy sobie poprzednio linie; odbywa „m“ były złożone z czterech pafek. Przedtem mu pokazałam, że „a“ nie robi się odwrotnie t. j. z haczykiem na lewo od kółka. Zawsze zaczyna je w sposób zwany w grafologii „dextrogyre“ t. j. kółko robi ruchem w prawo.

24. 8. Przez 3 dni następnych czyta stronę o Janku z pieskiem i zabawie Ali z Manią i Zosią, także mysz i oczy, nowość. Dzieje się to przed samym obiadem i uważam, że o wiele bardziej zmęczony i trudniej mu uwagę skupić po spacerze i pracy u królików niż rano po śniadaniu. Pokazałam cz i sz w pudełku.

26. 8. Czytał coraz lepiej o Ali i Mani (grają w lisa) i następną stronę; przypomniał na pamięć cz i sz.

27. 8. Dziś wielki postęp. Pierwsze s ł o w o (nie litery) napisane ze siebie. (Por. Lola). Rano coprawda posłałam mu brata młodszego z napisem na świstku „tata“, które złożyliśmy z nim poprzednio i prosił, żebym napisała. Ale sądziłam, że to wywrze największe wrażenie na nim (Jędrusiu), gdy Adaś przeczyta. Później Adaś w salonie napisał i podał mi uradowany „tata“, poprawnie, tylko ostatnie „a“ miało haczyk wzniesiony ponad linję i przekreślony w kształcie t. Za chwilę zauważył: „napisałem 3 t.“ „Napiszę Ala“, i napisał od prawej ku lewej, z haczykami po lewej stronie liter. Na uwagę, że przewrotnie, poprawił się ze zrozumieniem rzeczy. Ciekawe, że i robi jak u Falskiego, mimo, że w mojem abecadle jest z kluczką. Dowodzi to raz jeszcze, że pamięta tylko wzrokiem.

28. 8. Czytał o bańkach mydlanych i napisał „mama“ po obiedzie. Potem pierwszy raz powiedział, że będzie pisać wszystkie znajome litery. Przeszkadzano mu ciągle.

Z 29-go jest rysunek, niesłychanie nieudolnie napisane Adaś, na rozkaz. Rozmiary ogromne: a 7 cm., d 2 cm., a 5 cm., ś 1 cm. Nie chce się wierzyć, porównując z pierwszemi literami Loll, pisanemi drugiego dnia nauki.

30. 8. Napisał: tataimamaitata adaśjęduś. Wszystkie litery potem połączył ze sobą, zapewne widząc, że Renia łączy.

31. 8. Czytał: „już nie robią baniek“. Powtórzyliśny litery, dotykając, raptem chciał tylko lewą ręką wodzić pod pozorem, że tak mu lepiej. Pokazałam, że jak skończy litery, będą liczby: 1, 2, 3, etc. Pytał się, co to znaczy; powiedziałam: napiszemy 2 króliki, (tak: pokazując) i będzie już znaczyło 2 króliki. „Już samo?“ Bardzo się cieszył. Przy czytaniu słowa „baniek“ zapytał gdzie kreseczka nad ń.

1. 9. Gęś i następne.

2. 9. Ćma. U dołu str. jest ń, ć, ź, ś. „Więc wszystkie są ś“ czyli chciał powiedzieć zmiękczone.

5. 9. O liściach klonu.

24. 9. 8. czy 9. lek. na których doczytał do strony o morzu-

Raz prosił, żeby czytać bratu i czytał płynnie i z zapalem stronę wstecz o koniach. Dużo pamiętał na pamięć. Ostateczna nauka skończona, bo jest w stanie wszystko przeczytać. Pisze tylko niektóre litery i gdy mu podyktować, pyta się jak? Trzeba mu pokazać, lecz już nie ma powodu, żeby nie pisał wszystkiego. Resumé: 34—39 lek. od 1. I. 1917-18. I. 1918, potem po 4-ch mieś. raz pisze; po pauzie 3 mieś. 22 lekcji od 12. 8. — 24. 9. razem około 60 lekcji.

**Jędrus.** 24. 8. 1918 4 lata 3 mieś. i 6 dni pokazałam mu „a” i „l”, mówiąc, że to są litery Adasia i Loli. Wodził palcem trzymając za biały punkcik. Pytał się, skąd zaczynać, i chciał od dołu, kreskę u „a” też od dołu.

2-ga I. Wyjął z pudełka na rozkaz „a” i „l”. Pokazałam mu nowe „s”, „t”, o które sam pytał i pokazałam w książce Ala. Nie rozumie związku z literami z pudełka. (Błąd z mojej strony), potem pyta się, co to, pokazując palcem na obrazku „las”. Nie powiem ci, przeczytaj, tu jest napisane. Śmiał się. Przeczytał l, a, i zgadł resztę, ale jakby rozumiał czytanie, Kazałam mu wyszukiwać wszystkie „a” na jednej stronie. Z początku nie rozumiał; gdy złożone z drugą literą, nie poznawał. Potem wyszukuje z przyjemnością. Chciałam złożyć las, dałam l, a, potem kazałam mu dołożyć s; dołożył z przodu: sla. Nie rozumiał.

3-cia I. Wyjął 4 litery znane. Wodził palcem. Stanowczo za małe są kartoniki, bo dziecko nie ma za co trzymać, i za grube litery, i gdy wodził po „s” powiedziałam mu, będziesz mógł potem tak pisać: ale to za grube, nie mam tak grubego ołówka. Ważne odkrycie. Mąci to korelację między literą dotykaną a pisaną jak linja. Tego też dowodzi pierwsza napisana przez Renię litera m (o podwójnych brzegach, jakby obrysowana ołówkiem naokoło modelu Montessori). Prawdopodobnie litery powinny być do połowy tak cienkie, aby dziecko mogło doznać przyjemności, której ja doznaje, wyczuwając obydwie brzegi. Potem złożyliśmy „tata”, zdaje się rozumiał i prosił, że bym napisała ołówkiem. (Por. str. 4). Cieszył się i zaniósł Adasiowi do przeczytania. Przy składaniu zrobił to, czego jeszcze żadne dziecko nie zrobiło: wziął 2 a, i razem włożył, 2 t, i razem włożył. Darmo próbowałam którekolwiek do tego namówić.

4-ta I. 28. 8. 1918. Litera m.

30. 8. Dzień bez lekcji. Rano rysując, zrobił dobre t, jedno w prawo, drugie w lewo.

5. 6-ta I. 31. i 1. 9. j, i, n, r, k, o, e, w. Na e sam przytoczył echo i powiedział, że to to samo co l (bo jest z kluczką). Po sposobie w jaki dotyka liter, mam wrażenie, że doznaje w tem znacznie więcej przyjemności, niż Adaś.

7-ma I. 3. 9. Oglądał znane litery i prosił, żebym mu palcem po nich wodziła. Potem kazałam w książce wyszukać znane litery. Z przyjemnością szukał s, a, i. Inne nie bardzo poznawał. Na l u Falskiego mówił i. Dlatego też staram się pokazywać je w książce osobno, nie w połączeniu z innymi literami. Wtedy

19-ta l. 29. 12. Każę palcem wodzić po u, a, potem złożyć jest tu kot i sowa. Dobrze wyszukuje dźwięki.

20-ta l. 3. I. Składa dobrze: lasy i sowa. Nowe p. Kora ma psiatka, wanna. Przystała samorzutnie pisać w notesie.

21-sza l. 5. I. Składa: papier i na własną prośbę „lew“. Po-tem z książki As je i kot je. Najlepiej ze wszystkich dzieci chwyta dźwięki, gdy trzeba odróżnić samogłoskę następującą po spół-głosce, np. a, w papier.

22-ga l. 15. I. Po pauzie br. spragniona czytania. Cytamy jednym tchem całe: tu są krowy, pole, mak, nora.

23-cia l. 17. I. Czytamy: to pole, mur, tu jest Janek, to lalka, potem sama bierze książkę do salonu i czyta dom i dym, ale bez mojej pomocy nie może się trzymać linii druku. Ogólnie powiedzieć można, że łatwo poznaje całe słowa. Literę a, często nazywa „sa“. Np. w „idą“ powiedziała: i d są.

1. 3. Po podróży. Przez ten czas na liczne prośby doczy-tała z nauczycielką do strony o żabach i jeżach, a więc pełnych 8 kartek. Czyta ze mną tę samą stronę, znane słowa od razu (jest, łące, żaby), inne zaś wymawiając najpierw litery osobno. Za każ-dem słowem powtarza całe zdanie.

3. 3. Ryby, stawy.

4. 8. Po 5-ciu miesiącach przeczytała z łatwością całą stronę. Tu są małe gaśki i stara gęś.

Résumé: około 30-stu lekcyj. Inaczej i lepiej chwyta dźwięki od tamtych dzieci. Jest też bardzo muzykalna i może najlepiej poj-muje gimnastykę rytmiczną Dalcroze'a.

Zapiski o najstarszym dziecku ograniczają się do następu-jących słów: 24. 4. w niecałe 5 lat (bez miesiąca) dałam jej na wyraźną prośbę, aby ją uczyć czytać litery Montessori; m, a, t, r,. Składała mama, tata, rama, tama, tam, i cieszyła się.

Nazajutrz kazałam jej samej coś ułożyć, ja zaś miałam przyjść przeczytać. Złożyła „mama, tata, potem rama.“ Zażądała rysować, i po chwili napisała m, z którego nie była zadowolona, bo po chwili „obrysowała“ je, jak się wyraziła.

Jest to bardzo charakterystyczny rysunek przedstawiający ogromne m, obrysowane drżącą ręką w odległości takiej, że wy-głąda jakby obrysowane naokoło zgłoski wyciętej z bibuły.

H. L. Sierakowska.

## Z obcych czasopism.

„Przegląd Pedagogiczny“ — („Revue Pédagogique“) Paryż 1921 r.

Miesięcznik to poświęcony sprawom nauczania powszechnego we Francji, a uwzględniający szkolnictwo i literaturę peda-gogiczną innych narodów. Przejawia się w nim żywe zaintereso-wanie reformą szkół normalnych, kształcących nauczycieli ludo-wych. Reforma ta zaprowadzona została ustawą z dnia 15 sierpnia 1920 roku, wchodzi dopiero w życie i szeroko omawiana jest na łamach „Przeglądu“. Zmniejsza ona ilość godzin w poszczegól-



nych klasach z 32 i 31 do 29 i 28 tygodniowo, a jednocześnie przekształca programy, łączyć usiłuje wiedzę teoretyczną z praktycznym jej zastosowaniem — obok wiadomości z zakresu rolnictwa, niezbędnych dla nauczyciela wiejskiego, nowy program rozszerza naukę historii i filozofji. Obok obowiązujących dotychczas psychologii i etyki, wprowadza jakoby nową gałąź wiedzy filozoficznej p. t. „Ogólne zasady nauki i moralności”, poleca omawianie takich zagadnień, jak wartość badań naukowych, ich zakres, granice, wyniki — wprowadza socjologję polityczną, dotykającą „palących zadań chwili obecnej”, spraw religijnych i społecznych; z którymi nauczyciel spotykać się będzie w życiu. „Przegląd” podaje szczegółową bibliografję książek z dziedziny socjologii i nauk jej pokrewnych.

Nowe programy podnieść usiłują poziom ogólnego wykształcenia nauczycieli, pogłębić ich wiedzę pedagogiczną, wprowadzając psychologję doświadczalną<sup>1)</sup>, ćwiczenia praktyczne na podstawie metody Bineta, organizują laboratorja psychologiczne, w których uczniowie, podzieleni na małe grupy (złożone z 5 do 12 uczniów) przeprowadzają oddzielne badania nad dziećmi. Przedmiotem ich są zjawiska pamięci, uwagi, zmęczenia, bystrości umysłu, sprawności wzroku i słuchu. Posługują się prostymi narzędziami, lub szeregami zrecznie zestawionych pytań, spisują protokoły posiedzeń, podają wyniki badań w postaci tablic graficznych. Nauczyciele, na podstawie spostrzeżeń pierwszego roku, stwierdzają wyższość metody doświadczalnej nad dotychczasowym, książkowym i werbalnym nauczaniem psychologii — budzi ona w młodzieży żywe zainteresowanie, mimo nieudolności, z jaką zabierają się do samodzielnych badań — każde odkrycie wywołuje radość, zachęca do dalszych poszukiwań.

Sprawozdania inspektorów<sup>2)</sup> mówią o kierunku, jaki władze radeby nadać szkolnictwu ludowemu we Francji. Usiłują one ograniczyć nauczanie teoretyczne, książkowe, zbliżyć szkołę do życia, zwrócić uwagę na świat i jego zjawiska, wychować obywateli zdolnych do czynu, orjentujących się w otaczających stosunkach. Wprowadzają do nauki możliwie najwięcej okazów, doświadczeń, wycieczek, warsztatów pracy ręcznej, zachęcają nauczycieli i uczniów do tworzenia muzeów i kooperatyw szkolnych, posługują się często kinematografem. Artykuł Rogera Masserona<sup>3)</sup> zwraca uwagę na doniosłe znaczenie woli w nauczaniu. Autor zdumiony postępami uczniów dorosłych, przeważnie inwalidów wojennych, porównywa je z wynikami, jakie przeciętnie w szkole uzyskać można — przyczynę zjawiska widzi w tem, że pierwsi chcą się uczyć, podejmują dobrowolnie trud, jakiego wymaga zdobywanie wiedzy — drudzy zaś ulegają przymusowi narzuconemu z zewnątrz. Nauczyciel przełamywać winien lenistwo uczniów, pobudzać ich do wysiłków, do pracy sumiennej i wytrwałej. Na

1) Th. Simon. „Psychologie expérimentale dans les écoles normales“.

2) Juvénal Derôme „L'enseignement“ des notions scientifiques à l' école primaire élémentaire“.

3) „L'enseignement volontaire“.

przykładach z historii i życia wykazywać należy wartość woli —  
czem chcemy być dzisiaj, tem jutro stać się możemy.

„Przegląd omawia wydawnictwa pedagogiczne i stosunki  
szkolne zagranicą na podstawie czasopism nadsyłanych do re-  
dakcji<sup>1)</sup>. Potężne prądy reformatorskie nurtują w świecie, prze-  
kształcają formy, systemy i metody dotychczasowego nauczania,  
zdążają do wychowania lepszego człowieka, do odrodzenia ludz-  
kości. Z krwawych doświadczeń wojny i rewolucji wyrasta pra-  
gnienie wysunięcia na plan pierwszy w szkolnictwie czynnika  
społecznego, przygotowania młodzieży do życia w gromadzie,  
do rozumienia i odczucia solidarności, ludzkich spraw i dążeń.  
Szkoła stanowić winna małą społeczność, w której młodzież za-  
prawia się do czekających ją zadań — tępić winna egoizm, roz-  
wijać świadomość związków zachodzących między jednostką a ogó-  
łem. Jednostka żyć nie może kosztem społeczeństwa, praca po-  
żyteczna dla innych jest i dla niej źródłem nowych sił, warunkiem  
niezbędnym do jej pełnego rozwoju. Do najważniejszych przed-  
miotów należy nauka obywatelska, do najważniejszych za-  
dań szkoły przygotowanie do życia publicznego. Na czele ruchu  
idzie Ameryka, tworząca pierwsze „państwa albo gminy szkolne“,  
dalej Anglja i jej skautowskie organizacje. Pokrewne kierunki za-  
znaczą się w Niemczech, ich rzecznikiem jest berlińska „Liga  
reformatorów radykalnych“. Wydała ona cenną broszurę pt. „Wy-  
chowanie twórcze“<sup>2)</sup>. Na uwagę zasługuje pokrewne wydawnictwo  
związku nauczycieli w Miśni pt. „Allgemeine deutsche Lehrerzeit-  
tung“<sup>3)</sup>, Jonasa Cohna „Duch wychowania“<sup>4)</sup>, „Pedagogja spo-  
łeczna“ założona przez Natorpa, broszura „Idealizm społeczny“<sup>5)</sup>  
Wynekena, artykuł Ottona Brauna o nowych kierunkach wycho-  
wawczych<sup>6)</sup>, drukowany w szwajcarskiem czasopiśmie dla nauczy-  
cieli<sup>7)</sup>. Pokrewne zagadnienia podnosi też czasopismo „Nowe  
drogi“<sup>8)</sup>. Wszystkie powyżej wymienione wydawnictwa nawołują  
do przekształcenia szkół w „społeczności pracujące“, do  
zastąpienia dzisiejszych sal szkolnych przez warsztaty i wycieczki.  
Należycie zorganizowane zbiorowe prace i zabawy wytworzyć  
mają między dziećmi serdeczne, koleżeńskie węzły, zadatek bra-  
terskich stosunków, które połączą ze sobą ludzi przyszłości.

O ciekawem stowarzyszeniu donosi korespondencja z Mek-  
syku — zorganizowali je do walki z ciemnotą emerytowani nau-  
czyciele, pod kierunkiem rektora uniwersytetu Vasconcelosa.  
W okólniku wydanym do nauczycielstwa poleca on, by naukę do-  
rosłych oprzeć na dziełach trzech „natchnionych pisarzy, których  
zasady przejąć i przeniknąć winny duszę społeczeństwa meksy-

1) „A travers les périodiques étrangers“.

2) Napisał Paweł Oestreich. Berlin. Fichtenau, 1920 r.

3) Z 24 grudnia 1920 r.

4) Lipsk 1919. Teubner.

5) Berlin, Juljusz Springer 1920 r.

6) „Hauptrichtungen der pädagogischen Reformbewegung der Gegenwart.“

7) Schweizerische Lehrerzeitung“ z sierpnia i września 1920 r.

8) „Neue Bahnen“.

kańskiego. Są nimi: największy narodowy genjusz Perez Galdos, najdoskonalsze wcielenie ideałów chrześcijańskich Lew Tołstoj i Romain Rolland, którego dzieła dają najlepsze wyobrażenie o zagadnieniach współczesnych, który ujmuje głęboko i przedstawia wspaniale grę sił etycznych i społecznych, zdążających nieprzerwanie do wcielenia się w życie, mimo piętujących się zewsząd przeszkód i trudności“.

„Revue“ podaje bibliografię wydawnictw pedagogicznych francuskich i obcych; podaje sprawozdania z dzieł wybitniejszych. Zwraca uwagę książka, którą wartoby przetłumaczyć na język polski — jest nią praca słynnego angielskiego filozofa H. Wellsa pt. „Płomień nieśmiertelny“<sup>1)</sup>). Autor znany ogółowi ze swych fantasyjnych, w przyszłość sięgających opowiadań, w ostatniej pracy wykazać usiłuje, jakie są istotne sprężyny postępu zarówno indywidualnego jak społecznego. Posługuje się formą powieści, którą poświęca wychowawcom i nauczycielom. W prologu przedstawia Wells odwieczny spór Boga z Szatanem o duszę człowieka. Z ciężkich prób, pokuszeń, doświadczeń, zwycięsko wychodzi człowiek, a zwycięstwo zawdzięcza nieśmiertelnemu płomieniowi, który w nim goreje. Człowiekiem tym jest dyrektor zakładu wychowawczego w Anglii, twórca nowych dróg i metod w pedagogii, reformator nauczania historii i polityki. Umie on z prawdziwą plastyką wykazywać łączność i związek pokoleń, wiązać przeszłość z terażniejszością, przygotowywać uczniów swoich do zadań, jakie ich czekają w przyszłości. Kocha on swą pracę wychowawczą, uważa ją za najszczytniejszą, jaka kiedykolwiek człowiekowi przypadła w udziale, oddaje się całkowicie budzeniu i wydobywaniu z dusz ludzkich boskiego pierwiastka, który w nich spoczywa ukryty. Stawiając przed oczami młodzieży wielkie zadania i zmagania się ludzkości, rozszerza widokrąg ich myśli, a tem samem wyzwala jednostkę z ciasnych pęt i cierpień osobistego życia. Pod jego kierunkiem zakład staje się ogniskiem wiedzy i dobra, wywiera wpływ przemożny, wychowuje twórców i budowniczych nowej, nadchodzącej cywilizacji, której barwne obrazy kreśli autor i przeciwstawia je ciężkim, dzisiejszym stosunkom.

Poza sprawami lokalnemi, dotyczącemi bieżących spraw francuskiego szkolnictwa, „Przegląd“ daje dużo materiału, który zając może wychowawcę „wszystkich krajów i ludów, notuje skrzętnie nowe nurtujące prądy, śledzi za ruchem przeobrażającym pojęcia pedagogiczne, za wpływem, jaki przeżywane wypadki wywierają na szkołę współczesną.

H. W.

<sup>1)</sup> „La flamme immortelle“ de H. G. Wells. Trad. de M. Butte. Paris. Payot.

## Obecny stan szkolnictwa w Bułgarii.

Profesor uniwersytetu w Sofji *Dr Kacarow* umieścił w czasopiśmie niemieckim „*Międzynarodowy Przegląd Wychowawczy*“ (*Internationale Erziehungs-Rundschau*) obszerniejsze sprawozdanie o stosunkach w szkolnictwie bułgarskiem i o jego dążeniach do ogólnej reformy. Wywody uczonego bułgarskiego, nader charakterystyczne i interesujące podajemy w obszerniejszem streszczeniu. W szkolnictwie wszystkich krajów — pisze prof. Kacarow — ujawniają się dwie strony: materialna i moralna. Rozwój materialny szkolnictwa zależy od środków finansowych, podczas gdy jego siły i dążności moralne uwarunkowane są kulturą i zainteresowaniami tych, którzy się zajmują wychowaniem narodowem. Obydwa te czynniki były u nas na szczęście dość silne i żywotne i wskutek tego organizacja szkolna w Bułgarii rozwijała się normalnie i stale się doskonaliła.

Jako rezultat współpracy państwa i narodu ma dziś Bułgaria szkołę ludową, dla wszystkich bez wyjątku dzieci, nawet w najmniejszej wiosce — w każdej zaś większej gminie istnieje progimnazjum, a w każdym mieście szkoła średnia, mianowicie gimnazjum lub szkoła realna. Ogółem posiada państwo około 6000 szkół, w których kształci się 650000 dzieci. Uczęszczenie do szkoły jest obowiązkowe, a nauczanie w szkołach ludowych i progimnazjach bezpłatne, w szkołach zaś średnich i uniwersytetach młodzież niezamożna zwolnioną jest od opłaty szkolnej. Dzięki powstaniu gęstej sieci szkół państwowych i bezpłatności nauczania niema teraz w Bułgarii szkół prywatnych wcale. Wszystkie stronnictwa polityczne okazały ogromne zainteresowanie się szkołą narodową, cały naród dążył do zdobycia nowej zreformowanej edukacji — i tym też faktem przypisać należy rozwój szkolnictwa bułgarskiego. W szczególności wielkie zasługi położyły około reformy edukacji oba stowarzyszenia nauczycielskie w Bułgarii: Związek nauczycieli szkół elementarnych i Związek nauczycieli szkół średnich.

Obydwa te związki wytknęły sobie następujące cele: 1. Stabilizacja nauczycieli, 2. Dalsze kształcenie drogą czasopism, konferencji, odczytów i t. p. 3. Reforma szkolnictwa w duchu wymagań nowej pedagogiki. 4. Zbliżenie i ścisły kontakt między nauczycielstwem i rodzicami.

Działalność obu związków nauczycielskich była pod tym względem nader ożywiona, co też przyniosło szkolnictwu ogromne korzyści.

Zewnętrzna organizacja szkół w Bułgarii jest naogół zadowolająca, ale urządzenia wewnętrzne, pedagogiczne, w szczególności materiały naukowe, posiadają braki, jakie się spotykają i w szkolnictwie innych krajów: przewaga intelektualizmu, przeładowanie materiału naukowego, nieuwzględnianie właściwości psychicznych dziecka, nadmierne wyzyskanie pamięci kosztem innych sił dziecka, za mało swobody dzieci w szkole, szablon i t. d. Stan ten wywołał ogólne niezadowolenie i stąd powszechne dążenie do reformy.

W dążeniach tych reformatorskich zajmuje państwo pierwsze miejsce, stoi ono na czele wszelkich usiłowań, zmierzających do

rychłej naprawy edukacji narodowej, także i pod względem wewnętrżnej organizacji. W tym celu podjęto państwo w ostatnim czasie cały szereg zarządzeń i akcji, a mianowicie:

1. Nadanie szerszej autonomji szkole.
2. Rozwinięcie systemu szkół przemysłowych i zawodowych.
3. Zmianę programów szkolnych w kierunku szerszego uwzględnienia strony praktycznej, rozwoju dziecka i lepszego przygotowania do życia. W tym celu powstają w coraz większej liczbie laboratorja i warsztaty szkolne.

4. Wprowadzenie koedukacji na wszystkich stopniach nauczania z wyjątkiem szkół średnich w wielkich miastach.

5. Dalszy rozwój i doskonalenie czytelni szkolnych i ludowych tudzież bibliotek. Podkreślić tu należy, że w Bułgarii istnieją we wszystkich miastach a także i w każdej większej wsi czytelnia i biblioteka — Ludowy Dom oświatowy. Te Domy oświatowe zdziałały wiele zarówno dla rozwoju kulturalnego, jak i dla wyzolenia narodu z pod jarzma tureckiego.

6. Reformę szkół kształcących nauczycieli w duchu nowoczesnej pedagogji i psychologji. Chodzi o wychowanie stanu nauczycielskiego, stojącego na wysokim poziomie. Obecnie istnieją trojaki szkoły nauczycielskie: a) zakłady kształcenia dla nauczycieli szkół elementarnych, zorganizowane na wzór szkół realnych z uwzględnieniem specjalnych potrzeb przyszłego nauczyciela; b) dwuletnie kursy dla kształcenia nauczycieli progimnazjów; c) uniwersytet dla nauczycieli szkół średnich.

7. Powiększenie liczby lekarzy szkolnych; każda szkoła licząca powyżej 1000 uczniów ma własnego lekarza i lekarza-dentystę, tudzież ambulatorjum szkolne.

8. Doskonalenie szkolnictwa uzupełniającego, otwieranie szkół wieczorowych i niedzielnych dla dzieci i dorosłych.

9. Zjednoczenie wszystkich szkół pod wspólną administracją ministerstwa oświaty.

Na szczególną uwagę zasługują dwie ustawy szkolne z najnowszej doby. Jedna dotyczy sprawy popierania literatury i sztuki bułgarskiej przez wyznaczenie corocznej premji za najlepszą pracę literacką i najlepsze dzieło sztuki, jakie się ukazały w ciągu roku. Dzieła te zakupuje ministerstwo i rozpowszechnia je masowo wśród ludności bezpłatnie. Druga ustawa postanawia, że każda Rada szkolna gminna obowiązana jest założyć wytwórnę środków naukowych i urzędzeń szkolnych na zasadach kooperatywy, a każda taka wytwórnia przystępuje następnie jako członek do ogólnopństwowego związku kooperatyw szkolnych Bułgarii. Zadaniem tych wytwórni jest zaopatrzenie szkół w potrzebne środki i urządzenia, przez co państwo zaoszczędza rocznie z górną 50 milionów. Ustawy te zmierzają też do stopniowego usamodzielnienia szkoły i oddania jej w ręce rodziców, nauczycieli i uczniów. W ten sposób ma się też dokonać emancypacja szkoły z pod wpływów i tendencyj partyjno-politycznych. Związkowym wytwórciom szkolnym udzieliło państwo wielu przywilejów: nie płać podatków,

wolnie są od opłat pocztowych i kosztów transportu; wszystko to przyczyni się do silnego rozrostu tej instytucji dla dobra szkoły.

Równoległe z działalnością państwa postępują usiłowania związku nauczycieli, zmierzające do reformy szkolnej. Związek ten opracował projekt ustaw szkolnych w duchu najnowszych idei pedagogicznych i stara się za pośrednictwem swych członków w Komisji oświatowej jako stałej instytucji przy Ministerstwie oświaty, aby główne zasady projektu stały się programem Rządu. Jeszcze bardziej owocną jest praca Związku nauczycielskiego około rozpowszechnienia nowych prądów pedagogicznych wśród nauczycielstwa. Dzięki tej uświadamiającej akcji można stwierdzić, że wszystkie nowe idee pedagogiczne zaczynają stopniowo wchodzić w życie, a najwięcej zwolenników wśród nauczycielstwa ma t. zw. szkoła pracy.

W licznych oddziałach szkół elementarnych odbywa się nauka robót ręcznych i rysunków, jako doniosłych środków metodycznych; coroczne wystawy szkolne świadczą o nadzwyczajnych rezultatach takiego nauczania. To też nauczycielstwo cieszy się ogólnym uznaniem za tę pracę. Życie umysłowe nauczycielstwa bułgarskiego pogłębia oprócz tego szereg wydawnictw periodycznych, poświęconych pedagogice eksperymentalnej i psychologii dziecka. W kilku szkołach średnich istnieją już laboratoria psychologiczne — bardzo dobrze zaopatrzoną jest pracownia taka w Instytucie psycho-pedagogicznym przy uniwersytecie sofijskim.

Żywy udział w ruchu oświatowo-szkolnym bierze też społeczeństwo bułgarskie. Dowodem tego jest istniejący od roku Związek rodzicielsko-wychowawczy, mający na celu przedewszystkiem organizowanie pozaszkolnego życia dziecka, tudzież zaznajamianie rodziców i wychowawców z nowymi prądami pedagogicznymi. Związek ten posiada swe oddziały w całym państwie. Przy zarządzie centralnym Związku istnieją specjalne sekcje: wychowania fizycznego, moralnego, higieny szkolnej, badań pedagogicznych, wychowania dzieci niedorozwiniętych i t. p. Sekcje te zajmują się opracowaniem odpowiednich problemów i zakładaniem specjalnych organizacji. Wszystkie te usiłowania i dążenia stanowią początek w pracy nad odrodzeniem szkoły bułgarskiej. Prof. Kacarov wierzy, że szkoła dawna zniknąć musi wobec nowego rodzącego się życia.

### W sprawie artykułu p. M. Librachowej „Najnowsze elementarze“.

Jednym z najtrudniejszych działów dydaktyki jest metodyka nauki czytania i pisania, a w związku z tem zagadnieniem nasuwa się sprawa ułożenia dobrego elementarza. I nic dziwnego, — z jednej bowiem strony psychologja doświadczalna nie odpowiedziała nam kategorycznie na wiele pytań, wchodzących w zakres całej sprawy, z drugiej strony zaś praktyka nauczycielska jest obarczona wielu dawniejszemi przesądami, które paraliżują niejedno-

krotnie w zarodku wszelką inicjatywę oraz usiłowania jednostek w dążeniu do postępu na tej drodze.

Wielce skutecznym czynnikiem w walce o postęp w tej dziedzinie dydaktyki mogą być wszelkie publikacje, objaśniające tę sprawę, o ile jednak oparte są na gruntownej i wszechstronnej znajomości całego zagadnienia pod względem teoretycznym i praktycznym.

Krytyka elementarza, względnie metody nauki czytania powinna wykryć stopień dostosowania metody do psychologii dziecka, w szczególności do psychologii mowy, czytania i pisania, — wykazać na podstawie przeprowadzonych prób jej praktyczność oraz korzyści, jakie przynosi dla wykształcenia i wychowania ucznia, wreszcie powinna być wypływem jakiegoś zdecydowanego zapatrywania na cel elementarza.

Nieścisłości i sprzeczności a nawet niezrozumienie pewnych rzeczy wprowadzonych do mojego elementarza, dowodzą, że Szan. autorka wymienionego w tytule artykułu, nie odpowiedziała warunkom należytej krytyki. Wykażę na kilku przykładach słuszność powyższego twierdzenia.

Znamy trzy główne metody nauki czytania: syntetyczną, analityczną i syntetyczno-analityczną. Zależnie zaś od tego, co obieramy za jednostkę fonetyczną rozróżniamy metody: sylabizowania, głoskowania, zgłoskowania, wyrazową.

W elementarzu moim zastosowałem metodę analityczno-syntetyczną, podobnie jak Bernadzikiewicz i Falski, czego autorka przy pobieżnem jak się zdaje przeglądzie elementarza nie zauważyła. Za jednostkę fonetyczną obrałem wyraz (tak zwana metoda wyrazowa), co konsekwentnie w całym elementarzu przeprowadzam. Mogą być tylko pewne kombinacje, modyfikacje, co wszakże istoty rzeczy nie stanowi.

Psychologowie doby najnowszej najwięcej zwracają uwagi na funkcje psychiczne słuchowe jak i artykulacyjne związane z czytaniem i wykazali, iż odgrywają one prawie decydującą rolę przy tej czynności, a zatem powinny być przy nauce w największej mierze uwzględniane. Konieczność kształcenia słuchowych i wymawianionych czynności czytania doprowadziła psychologów jak Meumanna do wniosku, że metodom syntetycznym należy dać pierwszeństwo przed metodami analitycznymi, bo pierwsze umożliwiają i dają więcej sposobności nauczycielowi do wybitniejszego wyrobienia tych czynności u dzieci. Odpowiadają one naturalnemu sposobowi czytania uczącego się dziecka, a temsamem pewniej i prędzej prowadzą do celu. Ale ponieważ uznaje on potrzebę i analizy, zatem w konkluzji zaznacza, że najodpowiedniejszą jest metoda kombinowana t. j. analityczno-syntetyczna, jednakże z pełniejszym uwzględnieniem syntezy<sup>1)</sup>. Te są przyczyny, dla których wprowadziłem owe „nowości“ do mojej metody dźwiękowej. Nie miałem na względzie li tylko ułatwienia i udoskonalenia samej

<sup>1)</sup> Meumann Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik, III tom, XIV odczyt str. 258—259.

metody nauki czytania ale i ćwiczenie słuchu i wymowy. Dlatego wziąłem do pomocy naukę śpiewu, która również polega na wyrobieniu tych samych funkcji, to jest: na ćwiczeniu ruchów artykulacyjnych organów mownych i kształceniu słuchu.

O potrzebie nauki wymowy pisali u nas wiele. (Tenner, M. Rudnicki, Stein, Zawiliński, Szober, Benni i inni). Brakiem dobrej wymowy grzeszą u nas powszechnie; nawet prelegenci i nauczyciele. Stąd w elementarzu moim obrazki z poprawnym układem nst przy wymawianiu samogłosek, które autorka uważa za zbędne z przyczyny, że lepiej to dzieci zaobserwują na żywym przykładzie nauczyciela. Cóż jednakowoż będzie, gdy nauczyciel sam źle wymawia? Pewnie, że lepiej, gdy uczeń widzi prawidłowy układ ust nauczyciela, ale w braku tego należy dziecku przedstawić odpowiedni obrazek.

Przy układaniu następstwa liter, wyrazów normalnych i tekstów liczyłem się z bardzo wieloma względami fonetycznymi jak i wzrokowymi, które jednakowoż nie dały się wszędzie uwzględnić z powodu zderzenia się z innymi trudnościami. W każdym razie udało mi się uwzględnić wiele zasad fonetyki i optyki i to właśnie najwięcej odróżnia mój elementarz od innych. Aby wszystkie względy choćby fonetycznie przedstawić i uzasadnić, na to potrzebaby było osobnej rozprawy. Zresztą najważniejsze podałem w *Przewodniku* a między innymi trudność wymowy, kontrastowe zestawienie głosek pod względem dźwięku i kształtu liter — aby dzieciom ułatwić najszybsze rozróżnianie głosek, a zatem i ich poznanie. Wielu nauczycieli, którzy uczyli przy pomocy mojego elementarza stwierdziło, że względnie wczesne wprowadzenie miękczona nie nasunęło żadnych trudności.

Zdziwienie musiała wywołać, zwłaszcza u nauczycieli śpiewu, wycieczka Sz. Autorki przeciwko bardzo cenionym przez nich samogłoskom i spółgłoskom nosowym. Wszak to w oczach najlepszych metodyków nauki śpiewu i wymowy pierwszorzędnym materiałem, służącym do wykształcenia dźwięcznego, pełnego i swobodnego tonu śpiewnego. Bez użycia rezonansu nosowego nie można mówić i śpiewać czystym, silnym i pełnym tonem. Prawie wszyscy nauczyciele śpiewu zaczynają kształcenie śpiewnego tonu przy pomocy spółgłosek nosowych: m, n, a w ostatnich latach ukazały się w Niemczech i nabrały rozgłosu przewodniki do nauki śpiewu Dra Reinecke'go, gdzie biedny profesor, nie znalazłszy w swoim alfabecie samogłosek nosowych, podaje do śpiewania następujące zestawienia głosek, które mają zastąpić nasze nosówki n. p.: ong, ung, gang, göng, i t. p. W jednym z fachowych miesięczników<sup>1)</sup>, pojawiło się wiele artykułów, gdzie wykazano znaczenie tych głosek, i wogóle rezonansu nosowego przy nauce śpiewu. Śpiewanie z dziećmi nosówek służyło mi w praktyce jako znakomity środek rozruszania dolnej szczęki, wprawy w należytem otwieraniu ust a temsamem do wyrobienia swobodnej emisji głosu i wyraż-

<sup>1)</sup> Die Stimme Zentralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht i Stimmhygiene.



nej, dzwięcznej wymowy. Kształcenia wymowy nie możemy usuwać z nauki czytania, bo ono ma z nią związek jak najściślejszy i jest tu właśnie najodpowiedniejsza pora, kiedy dziecko posiada jeszcze podatne do urobienia narządy mowne i zdolność naśladowania wzoru podanego.

Zarzuca mi Autorka, iż użyłem w elementarzu znaków przestankowania — gdy znowu na str. 53 zarzuca p. Falskiemu, że nie wprowadza wcześniej znaków przestankowych, które pamięci dziecka zbytnio nie obciążą, a pozwolą wyrabiać stopniowo cenne przyzwyczajenie zatrzymywania się na znakach przestankowych“. Dalej rażą Autorkę w moim elementarzu zbitki spółgłosek na 9 stronie. ale te same zbitki w innym krytykowanym elementarzu na trzeciej stronie — jej nie uraziły.

Znajomość nut, powiedzmy nawiasem powszechna u dzieci siedmioletnich na Zachodzie, razi Sz. Autorkę, jakkolwiek jest w minimalnej podana ilości. Wszystkiego pięć znaków nutowych t. j. system 5 linijny półnuta, ćwierćnuta, klucz i znak C rozłożone jest na 52 stronice graficznej części elementarza. Poza tem jest kilka rodzaju maleńkich rysunekzków, rzeczy znanych dzieciom, służących do orjentowania się w podziale tekstów na rozdziały. Choćby ich było kilka na jednej stronie, nie można mówić o przeciążeniu dzieci wobec tego, że opracowanie tekstu 1-stronicowego trwa parę dni. W każdym razie są pożyteczne, a nie przeszkadzają w niczem nauce czytania. Zresztą te obrazki same dla siebie to nie symbole, tylko litery są symbolami.

Zaznaczyć muszę, że zarówno metodyka jak i mój elementarz nie powstały przy samym biurku, ale w szkole w ciągu dłuższej praktyki w kl. I. na podstawie licznych prób i doświadczeń. Ucząc dawną metodą, używaną powszechnie w Małopolsce, miałem przy końcu roku pewien procent dzieci, które nie nauczyły się czytania, przy stosowaniu zaś wspomnianej metody wszystkie dzieci z końcem roku wprawnie i poprawnie czytały. W r. szk. 1918/19 prowadziłem w Krakowie klasę próbną z niedorozwiniętymi dziećmi. Wszystkie dzieci nauczyły się czytania, nawet te, które nie mogły wyuczyć się dodawania w zakr. 5 z powodu niedorozwoju. Jakże zaś skutki pociąga za sobą stosowanie tej metody w ogólnym rozwoju psychiki dziecka, zostawiam to do osądzenia nauczycielom, którzy ją stosowali konsekwentnie i umiejętnie. Dotychczas dowiedziałem się o wielu próbach, dokonanych przez nauczycieli, ale zawsze z dodatnimi, nawet znakomitemi rezultatami. Zaciekawiony nowością mej metody kształcenia wymowy prof. muzyki Dr Reiss był obecnym na takiej lekcji czytania, a zdumiony dodatnimi rezultatami, dał temu wyraz w nadze pochlebnej ocenie, umieszczonej w jednym z pism krakowskich.

Wł. Kłosiński

## Recenzje.

Teodor Wierzbowski. *Szkoły parafjalne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773-1794*. W Krakowie 1921, Drukarnia Uniw. Jagiell. (Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce Tom. I).

Komisja Edukacyjna jest dla nas czemś tak świętem, że mówić o niej umiemy tylko z uniesieniem, pochwałami i uwielbieniem. Wypowiedzenia te opierają się o znajomość jej reform wychowawczych, jej programu i usiłowań teoretycznych. Obraz staje się pełniejszym i barwniejszym, skoro sięgniemy do pracy jej podwładnych, gdy przypatrzymy się realizowaniu pomysłów i rozporządzeń. Urok wtedy błednieje.

Smutne wrażenia wywołują u czytelnika wiadomości, poparte licznymi faktami i dowodami, że Komisja nie okazała ani siły, ani polityki ani konsekwencji w dopilnowaniu, by wykonane zostało to, co ona poleciła. Elementarz Komisji, postępowy wobec dotychczasowych podręczników, nie przyjmował się ani chętnie ani rychło. Dużo spotkał oporu. Jej wizytatorowie generalni pojmowali swe obowiązki bardzo lekko, spełniali je niedbale. Duchowni świeccy, których obowiązkiem było utrzymywać szkółki parafjalne, również często od obowiązku tego się uchylali, lekceważąc sobie nawet zagrożenia i nałożenie kary. Nie popierali ruchu oświatowego także dziedzice, nawet utrudniali i uniemożliwiali życie szkółce, rozumując, że chłop analfabeta jest spokojniejszą i potulniejszą siłą roboczą. Ale nawet tam, gdzie czynniki duchowne i dworskie nie były wrogię oświacie ludowej, sam chłop uciekał od szkoły, żeby nie umniejszyć sobie rąk do pracy.

Jeżeli mimo to wszystko historjograf stwierdzić musi ogromny postęp w szkolnictwie naszym w dobie Kom. Ed., to jakże smutnie było przed jej zaistnieniem!

Autor poczynił wyciągi z różnych źródeł historycznych o istniejących szkółkach parochjalnych i naliczył ich w Koronie 278. Bezwątpienia było ich więcej, co p. W. szczerze wyznaje. Pod względem liczebności tych uczelni najlepiej przedstawiają się województwa środkowe (sieradzkie 77, sandomierskie 42), ku kresom zwłaszcza wschodnim jest gorzej (np. wołyńskie 4, podolskie 3, bractawskie 2, ruskie 1). Ciekawe spostrzeżenie, że niekiedy miasto większe, bogate w tradycję, zasobne w szkoły średnie np. Piotrków, nie posiada szkoły początkowej. Zjawisko to objaśnia się klasami przygotowawczymi w obrębie szkoły średniej (jak to i dziś: podwstępna, wstępna i dopiero potem pierwsza), a każdy wolał kształcić dzieci swoje w wyższej niż w niższej szkole. Ta wyższość, okraszona łaciną, imponowała do tego stopnia ludziom (i dziś nie wiele się zmieniło), że duchowni zakonni (zwłaszcza na wschodzie) mieli tylko pokost zewnętrzny „parafjalny“ dla oka Komisji Ed., a w rzeczywistości uprawiali nauczanie „wyższe“ z łaciną. Woleli nawet w razie ostatecznym uczelnię zwinąć, niż prowadzić szkołę niższego typu, za jakie parafjalne się uważało.

Lepiej niż w Koronie mogło być na Litwie, gdzie ster oświaty

właściwie był w rękach jednostki. Niestety biskup Massalski bardzo się nie umiał wyrachować z funduszków udziałowych przed Komisją, a kiedy ambicja jego została na szwank narażoną, wystąpiły i elementy wrogie oświacie, z całą siłą przeciw szkołom parafjalnym. Zrozumiałe, tam przecie ziarno targowickie łatwo się przyjmowało, więc i w rzeczach oświatowych konserwatyzm się zaznaczał.

Część II. książki stanowią abecedowym porządkiem spisane szkoły parafjalne koronne i litewskie. Dla monografistów szkolnictwa znajdują się tu cenne wskazówki, gdzie i jak szukać pożądaných wiadomości. A można znaleźć ciekawe rzeczy. P. Wierzbowski wyczytał np., że w 1777 r. było w Krakowie 11 szkółek z 414 żakami. Wizytacje były bardzo mizerne i prawie żadne do r. 1778; dopiero, gdy sejm powołał do życia Komisję Porządkową, Szkoła Główna, widocznie bojąc się utracić coś ze swej kompetencji, rozpoczęła szczegółowe wizytacje. Szkoły parafjalne, pozbawione przez K. E. dochodów (kozubalec od żydów, kolend i t. p.) upadają, a z ich upadaniem zjawiają się na bruku krakowskim prywatni niby nauczyciele np. „jakiś Karmelita u św. Tomasza, a nawet niejaki Kwiatkowski, szynkarz na Szpitalnej ulicy, uczył 10 uczniów nauk, wyższych nad parafjalne“.

A byli cudni nauczyciele np. w szkole przy kościele św. Anny „Zasławski, były instygator sądów rektorskich, ... bedel, niedołężny starzec, który z braku zajęcia wziął się do uczenia dzieci, chociaż ich uczyć nie umiał, a nawet mu brakło i sił po temu, gdyż „leży chorobą złożony blisko od pół roku (1793) i nie może nawet już słów dobrze wymawiać dla zębów wypadłych“. W domu szkolnym tutaj lokują się „nawet osoby podejrzone lub zepsutych obyczajów“ — bo o szkołę nikt nie dbał. W szkole Bożego Ciała na Kaźmierzu „zdolniejszych uczniów. pokryjomu uczono wtęcej i potem namawiano, ażeby wstąpili do zgromadzenia“. W szkole św. Mikołaja z r. 1780 było 2 uczniów (!), wizytatorowi podano 6; ten przyjął to do wiadomości... Nie dziwota, że tylu uczniów było, skoro mistrz bakalarski (absolwent trzeciej klasy licealnej) tylko „usługi kościoła i proboszcza patrzy“. Przy szkole Wszystkich Świętych dawny jakiś lokaj otworzył szkołkę i odcigał dzieci szkolne do siebie. Na Wawelu w szkole Zamkowej „wikarjusze i mansonarze również szukali w nauczaniu powiększenia swych dochodów“.

Takich różności i osobliwości znajduje się w omawianej pracy dużo. Wybrałem kilka dla zaciekawienia Czytelników tą cenną i wartościową książką. Rzecz chwali się sama.

Piotrków, 20/11 1921 r.

Mgr.

Stanisław Matzke: „Zasady rysunku początkowego“. Wydanie drugie, przejrzane i uzupełnione. Nakładem autora. Skład główny: Spółka nauczycielska „Kresy“ w Cieszynie (Rynek główny).

Pierwsze wydanie tej pracy przyjęło nauczycielstwo, jak i prasa z wielkiem uznaniem, gdyż był to jedyny drogowskaz w przedmiocie o ogromnej wartości pedagogicznej, u nas niestety zbyt często nienależycie wyzyskiwanej i docenianej.

Prof. Matzke podjął się wykazania związku między rysunkiem a nauczaniem innych przedmiotów szkoły powszechnej, jasno określił, kiedy nauczyciel winien się nim posłużyć, by odkryć myśli dziecka, których słowami nie jest jeszcze zdolne wyrazić; dowiódł wreszcie (także w jednej z dawnych swych ocen w „Muzeum”) jako pierwszy, wbrew twierdzeniu większości reformatörów, że rysunek dziecięcy nie może być podstawą do nauczania rysunku jako takiego. Dwa różne pojęcia, to jest rysunek z wyobraźni i rysunek z pokazu i przypomnienia, dopiero p. M. postawił jasno; w okresie przejściowym zaleca ćwiczenia rozmachowe z L. Tadda, zaś w rysunku z modelu wprowadza z naciskiem obok zwykłych, modele o cechach swojskich, co jest ceną nowością, bo chcemy przecież budować szkołę narodową. W doborze modeli żąda, by „nie grzeszyły przeciw zasadom estetyki i aby cel, materiał, sposób wykonania i kształt pozostawały ze sobą w zgodzie”. Modelowanie i inne rodzaje ćwiczeń są szeroko uwzględniane. Obszerny rozdział p. t. „Zdobnictwo” nastęrcza autorowi sposobność do obalenia fałszywych poglądów niektórych pedagogów, uczących zdobnictwa stale w ten sposób, że nie dają dzieciom żadnych wskazówek, by jak twierdzą „nie zabić w nich samodzielności”.

Ostatni rozdział książki jest poświęcony rysunkowi objaśniającemu nauczyciela. Jakże niezmiernie ważny jest ten rysunek, a jak u nas mało stosowany! Słusznie zauważa autor, że szczególnie w Polsce, gdzie brak ogromny tablic poglądowych i wszelkich innych pomocy szkolnych, każdy nauczyciel powinien opanować rysunek tablicowy, a seminarja i kursy pedagogiczne winny w nim należycie kształcić kandydatów nauczycielskich i stosownie ich egzaminować. „Ale niestety”, pisze, „pozostaje u nas w tym względzie bardzo wiele do życzenia, bo niektórzy dyrektorowie starszej daty lekceważą rysunki, sami ich nie umieją i nie zdają sobie sprawy z wielkiej wartości tego przedmiotu; szczególnie zaś rażące jest to w seminarjach i na kursach prywatnych, nie będących pod dostatecznym fachowym nadzorem państwowych Władz szkolnych”.

Drugie wydanie „Zasad rysunku początkowego” doznało w każdym rozdziale „znacznego i cennego uzupełnienia i to tak w tekście, jak i ilustracjach, których kilka przybyło, a niektóre zastąpiono nowemi. Każde zdanie w tej pracy jest głęboko przemyślane i ujęte w zwarte słowa, to też nauczyciele czy kandydaci z przestudowania należytego tej rzeczy, wielką odniosą korzyść; Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zaleciło „Zasady” do użytku szkół.

Autor w spisie swych prac zapowiada rychłe ukazanie się części III. p. t. „Przyroda modelem rysunkowym”, która to książka jest przez ogół fachowców oczekiwana z wielkiem zaciekawieniem, bo dotychczas niema odpowiedniej w polskim języku, musimy się więc zadawać tłumaczeniami, lub streszczeniami przestarzałych dzieł obcych.

## Kronika pedagogiczna.

Komitet Redakcyjny Encyklopedji Wychowawczej zwraca się z prośbą do wszystkich, którzy posiadają jakiegokolwiek materiały (protokoły zebrań, Odezwy, Broszury i t. p.) dotyczące konspiracyjnych związków młodzieży polskiej z okresu niewoli politycznej, o nadsyłanie ich pod adresem: Redakcja Encyklopedji Wychowawczej, Warszawa, Nowy Świat 59, Książnica Polska. Materiały te potrzebne są do opracowania monografji p. t. Stowarzyszenia młodzieży polskiej. Po zużytkowaniu zostaną zwrócone właścicielom. K. Chodyński, K. Czerwiński, T. Jaroszyński, J. Joteyko, F. Kierski, B. Nawroczyński, S. Sasi, P. Sosnowski, W. Woytowicz, L. Zarzecki.

O nawiązanie stosunków ze światem pedagogicznym we Francji. Redakcja „Ruchu pedagogicznego“ zwróciła się za pośrednictwem stowarzyszenia „Comité du Livre“ w Paryżu, którego sekretarzem generalnym jest p. A. de Moncezt, do pedagogów francuskich z prośbą o nadsyłanie sprawozdań z dziedziny szkolnictwa i wychowania we Francji. Dzięki uprzejmości p. de Moncezt otrzymuje redakcja sprawozdania z działalności Towarzystwa Alfreda Binet'a (Société Binet), na czele którego stoi Dr Th. Simon, i który oświadczył gotowość współpracownictwa w naszym piśmie. W tej sprawie pismo do redakcji „Ruchu“ sekretarz T-wa „Comité du Livre“. „Życzę sobie gorąco, by ta współpraca przyczyniła się do jeszcze silniejszego zaciśnięcia węzłów, łączących nasze oba państwa, a zarazem pragnąłbym, by przykład ten znalazł wielu naśladowców“.

Również Redakcja czasopisma „Revue Pédagogique“ nadsyła nam egzemplarze zamienne dzięki uprzejmości p. P. Sapie, dyrektora Departamentu szkolnictwa początkowego w Paryżu. W obecnym numerze zamieszczamy obszerniejsze sprawozdanie z ważniejszych artykułów w tem czasopiśmie, na które zwracamy uwagę Sz. Czytelników.

Bibliografja Pedagogiczna. W b. r. rozpoczęło Ministerstwo W. R. i O. P. wydawać pod powyższym tytułem czasopismo poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych. Według zapowiedzi Redakcji ma „Bibliografja Pedagogiczna“ dwójakie zadanie: W części urzędowej będą podawane rozporządzenia Ministerstwa Oświaty w sprawie dopuszczenia podręczników do użytku szkolnego i zalecenia książek i pism do bibliotek nauczycielskich, następnie rozporządzenia, dotyczące norm druku i wogóle formy zewnętrznej podręczników szkolnych, organizacji oceny książek szkolnych, i pomocy naukowych.

W części nieurzędowej omawiane będą potrzeby nasze w zakresie książek szkolnych i pomocy naukowych, ich forma zewnętrzna, organizacja bibliotek szkolnych i czytelnictwa młodzieży, organizacja bibliotek nauczycielskich i zbiorów pomocy naukowych, kierunki i prądy w dziedzinie książek szkolnych i pomocy naukowych w Polsce i poza jej granicami. Część nieurzędowa zawiera też będzie szczegółowe oceny książek i dzieł pedagogicznych, oraz wydawnictw z zakresu szkolnictwa i wychowania.

Wydawnictwo „Bibliografja Pedagogiczna“, którego dotychczas ukazały się dwa zeszyty, zawiera liczne szczegółowe oceny ważniejszych podręczników szkolnych i dzieł pedagogicznych, napisane przez wybitnych znawców poszczególnych gałęzi umiejętności. Należy z prawdziwym uznaniem powitać to nowe nader pożyteczne wydawnictwo naszego Ministerstwa, umożliwi ono bowiem zarówno nauczycielstwu, jak i pracownikom i autorom pedagogicznym należyte orientowanie się w licznych publikacjach z zakresu wychowania i szkolnictwa.

Szkolnictwo w Czechach. Wychowanie rozpoczyna się tam w ochronkach (ogródkach dziecięcych), które istnieją nawet w najmniejszych miejscowościach, poczem wstępuje dziecko do szkoły powszechnej. Przymus szkolny obowiązuje od 6 do 14 roku życia. W szkolnictwie elementarnem przeprowadzono szereg reform, ogłoszono nowe programy nauczania, będące rezultatem kilkuletniej pracy pedagogów czeskich. Na zjeździe ogólnym nauczycielstwa czeskiego w r. 1918 ustalono wytyczne szkolnictwa powszechnego: Szkoły mają być wyłącznie państwowe, nauczanie i środki naukowe, jak podręczniki szkolne są bezpłatne. Szkoły są wolne od wszelkich wpływów politycznych, partyjnych, kościół; nauka religij ma być usunięta ze szkoły.

Szkoły mają być narodowe, mają nie tylko kształcić umysł, ale i urobić charakter. Szkoły powszechne wyższe mają być organicznie połączone ze szkołami elementarnymi i dawać uczniom możliwość przejścia do szkół zawodowych, oraz po egzaminie uzupełniającym do wyższych klas szkół średnich ogólnie kształcących.

Ministerstwo czeskie zaakceptowało te uchwały nauczycielstwa i wprowadza je stopniowo w życie. Osobna ustawa normuje szkolnictwo mniejszości narodowych.

Szkoły średnie przyjmują uczniów z ukończoną 5-tą klasą szkoły powszechnej na podstawie egzaminu z rachunków i języka ojczystego. Istnieje 5 typów szkół średnich: gimnazjum klasyczne, szkoła realna, gimnazjum realne i gimnazjum zreformowane, wreszcie gimnazjum realne 8-klasowe, w którym najniższe 2 klasy stanowią wspólną podbudowę, a w klasach wyższych następuje rozdział podług typów. Dla dziewcząt istnieją 6-klasowe licea, dające absolwentkom prawo wstępu na uniwersytet w charakterze słuchaczek zwyczajnych.

Szkolnictwo zawodowe jest bardzo dobrze rozwinięte; z końcem 1919 r. liczyło państwo czeskie 166 szkół rolniczych, 17 akademii handlowych o kursie czteroletnim, kilkadziesiąt szkół handlowych o kursie dwuletnim, nadto liczne szkoły handlowe uzupełniające. Szkolnictwo przemysłowe jest również bardzo rozgałęzione. Podczas gdy ogólna liczba uczniów szkół średnich wynosiła w r. 1919/20 78.733, to do szkół przemysłowych uczęszczało 136.192 uczniów.

W Czechach istnieją dotąd seminarja czteroletnie, dawnego typu z czasów austriackich, ale reorganizacja tych szkół jest w toku. Między innymi opracował prof. uniwersytecki w Pradze Kadner projekt fakultetów pedagogicznych w r. 1919, który w ogólnych zarysach przedstawia się następująco:

Absolwent szkoły średniej przechodzi na dwuletnie Kursy pedagogiczne, zorganizowane na wzór uniwersyteckich (wykłady i ćwiczenia w seminarjach). Głównym przedmiotem pedagogia teoretyczna i praktyczna, obok tego uzupełnianie wykształcenia ogólnego, zwłaszcza znajomości języków i literatur klasycznych i nowożytnych. Wykłady i ćwiczenia mają być tak rozłożone, by słuchacz mógł korzystać z innych kursów na uniwersytecie. Lekcje praktyczne będą się odbywały w różnych szkołach powszechnych. Po 2-letnich studiach odbywa się egzamin ustny z 6 przedmiotów teoretycznych, który uprawnia kandydata do nauczania w szkole powszechnej. Słuchacze, mający oprócz 2 lat studjów na fakultecie pedagogicznym jeszcze dwa lata studjów na innym wydziale uniwersytetu, mogą zdawać doktorat z pedagogii, który uprawnia do objęcia wyższych stanowisk w szkolnictwie. (Muzeum).

Zakłady wychowawcze Tołstoja (Osada dziecięca) pod panowaniem rządu sowieckiego. W Jasnej Polanie wychowuje się obecnie około 800 dzieci robotników i biednych włościan pod okiem córki filozofa rosyjskiego Tatjana i jego przyjaciela Czerkowa. Dzieci zajęte są pracą na roli pod umiejętnym kierunkiem zawodowych gospodarzy, czytają książki i pisma Tołstoja. Nauczycielami są uczniowie myśliciela z Jasnej Polany. Istnieje tam muzeum, teatr dziecięcy chór, orkiestra, różne warsztaty i pracownie: stolarnie, zakłady mechaniczne, szwalnie i t. d. Oprócz tych urządzeń znajdują się tam żłóbki, ogródki dziecięce, boiska, place gier i zabaw. Koszta utrzymania tołstojskich zakładów wychowawczych pokrywa Komisariat oświaty ludowej.

Tatjana Tołstojówna i Czerków żyją i pracują razem z dziećmi, które zarządzają same swoją małą republiką, organizują zajęcia szkolne, przygotowują żywność (jarska kuchnia). Nauczyciele kierują pracami, pomagają — jednakowoż w ten sposób, by jak najwięcej samodzielności pozostawić dzieciom samym. W tej republice działy i młodzieży czczą na każdym kroku pamięć jej założyciela Tołstoja, wprowadzają w życie idee pedagogiczne rosyjskiego filozofa i apostoła. (*Internationale Erziehung — Rundschau*).

Szkoła nowego typu w Cambridge (Perse Grammar School). W szkole tej panuje metoda bezpośrednia we wszystkich dziedach nauki od studjum przedmiotów przyrodniczych począwszy, a skończywszy na nauce języków klasycznych. Celem i kryterjum metod tu stosowanych jest „sprawdzenie rzeczywistości”. Piętno swoiste i tradycje dają szkole jej uczniowie,

których tutaj setki się wychowało i przy pomocy, których wiele się nauczyło i wiele zgromadziło doświadczeń kierownik zakładu *Dr Rouse*.

Szkoła w Cambridge jednoczy w sobie organicznie pracę umysłową i zajęcia ręczne; historii i geografii uczy się młodzież na wycieczkach w najbliższe okolice; dla uzmysławiania opowiadań sporządzają dzieci same modele, dla przedstawień (dramatyzowanie ballad) przygotowują sobie kostiumy i w ten sposób ręka stoi zawsze na usługach żywej nauki. Nawet języków klasycznych uczą się, układając odpowiednie teksty dla produkcji deklamacyjnych. Częścią szkoły jest niewielka ferma, gdzie młodzież oddaje się pielęgnowaniu roślin ogrodowych i hodowli zwierząt.

Wśród sił nauczycielskich przeważają kobiety, albowiem zdaniem *Dra Rouse* mają one więcej danych jako wychowawczynie, niż mężczyźni. Oprócz tej szkoły, w której wychowują się tylko chłopcy, założył *Dr Rouse* jeszcze drugą szkołę *koedukacyjną* w pobliżu Cambridge. Duch w obu szkołach jest nawskróś humanitarny, oparty na zasadach sprawiedliwości zarówno w stosunku do własnego narodu, jak i do obcych ludów. (*Internationale Erziehung — Ruudschau*).

Szkoła doświadczalna w Dreźnie. Na wniosek miejscowego Stowarzyszenia nauczycieli oddały władze organizacji miejskiej jedną z kompletnych szkół elementarnych jako szkołę doświadczalną. Zadaniem jej jest realizacja idei szkoły pracy w ramach pełnej, zorganizowanej szkoły. W tym celu utworzyło się specjalnie dobrane grono z pośród nauczycieli, którzy się do tej pracy zgłosili dobrowolnie. W szkole tej nie obowiązują urzędowe programy nauki i rozkłady godzin. Obniżono nauczycielom liczbę godzin, do jakich są powszechnie obowiązani. Liczba uczniów w poszczególnych oddziałach tej szkoły nie uległa zmianie. Pozostawiono gronu swobodę w sprawie uregulowania zewnętrznej i wewnętrznej organizacji życia szkolnego.

Do obowiązków nauczycieli należy zdawanie sprawy co kwartał, z końcem zaś roku szkolnego składa ogólne sprawozdanie o wynikach prób i doświadczeń kierownik szkoły. Nauczyciele ci są też obowiązani budzić zainteresowanie dla nowych metod nauczania drogą odpowiednich odczytów i wykładów. Należy też innym nauczycielom umożliwić zwiedzanie szkoły. Szkoła posiada odpowiednie urządzenia, między innymi warsztaty uczniowskie. (*Zeitschrift für päd. Psychologie und exp. Pädagogik*).

Wystawa, ilustrująca rozwój i życie dziecka. W związku ze zjazdem T-wa Opieki nad dzieckiem urządzono w Düsseldorfie w b. r. wystawę pod nazwą „*Dziecko*”. Wystawa ta obejmowała następujące działy:

I. Dziecko szkolne jako czynnik polityki ludnościowej. Liczba dzieci szkolnych — absolutna i względna.

II. Rozwój zdrowotny. Wzrost, waga, proporcja ciała, odżywianie, odzież, sen, ogólna higiena.

III. Rozwój umysłowy i moralny. Rozwój intelektu, zmysłów, fantazji, kształcenie woli, wychowanie estetyczne, psychologia doświadczalna, twórczość dziecka w zabawach i pracy.

IV. Potrzeby opieki. a) pod względem zdrowotnym; niedożywienie, stusunki mieszkaniowe, gruźlica i inne niebezpieczeństwa zagrażające dziecku, śmiertelność; b) pod względem umysłowym i moralnym; upośledzenie, zbrodnicość, wychowanie anormalnych.

V. Opieka publiczna. Lekarz szkolny i piecza nad użębieniem dzieci szkolnych. Pielęgniarka domowa i szkolna, siostra szkolna.

VI. Opieka nad żywieniem i dożywianiem. Kuchnie szkolne, łazienki i pływalnie, kąpiele powietrzne, słoneczne, morskie, ogrody uczniowskie, uzdrowiska leśne, szkoły leśne, kolonie wakacyjne, dziecko miejskie na wieś, uzdrowiska morskie, sanatorja dla dzieci.

VII. Opieka pedagogiczna. Czytelnie dla dzieci, warsztaty, ogniska, obrazy świetlne.

VIII. Zagadnienia pedagogiki szkolnej. Szkoła pracy, nauka zręczności, szkoły zreformowane, szkoły dla anormalnych, ogródki dziecięce.

IX. Opieka nad młodzieżą. Opieka władz szkolnych, kościelna i t. p. kluby młodzieży, skauting.

X. Pomoce naukowe. Statystyki tabele, przedstawienia graficzne, kwestionariusze, dzienniczkowe, metody badania i rezultaty, sprawozdania, programy naukowe, rozkłady godzin, prospekty, biblioteki, obrazy świetlne, urządzenia wewnętrzne, materiały do robót ręcznych, narzędzia, modele i t. p. (*Ztschr. f. päd. Psych. u. exp. Päd.*).

Rocznik Pedagogiczny. Dzięki wydatnej pomocy materialnej Ministerstwa Oświaty ukazanie się *Rocznika* jest zapewnione i prace przygotowawcze rozpoczęte.

Treść „Rocznika” za r. 1921 obejmować ma trzy działy: zasadniczy, statystyczno-kronikarski, i bibliograficzny. Uzupełniając się wzajemnie, dadzą one możliwie całkowity obraz dorobku roku sprawodawczego i ujawniających się najważniejszych potrzeb.

Dział I. 1. *Nauki pedagogiczne*. Stan badań, potrzeb, prądów, nauczania: psychologii wychowawczej, pedagogii, pedagogiki ogólnej, historii wychowania.

2. *Zagadnienia wychowawcze i metodyczne*. Programy szkolne ze szczególnym naciskiem na uzgodnienie szkoły powszechnej i niższego gimnazjum (nowe prądy i zdobycze w metodyce nauczania poszczególnych przedmiotów). Samokształcenie. (Wpływ wojny i stosunków powojennych na młodzież). Wychowanie fizyczne i higiena szkolna.

3. *Szkolnictwo Ustrój i organizacja szkolnictwa*. Realizacja powszechnego nauczania. Szkoła średnia i jej typy. Szkolnictwo zawodowe. Rola Uniwersytetu w całokształcie wychowania i wymagania, które Uniwersytet stawia szkole średniej. Szkoły dla anormalnych.

4. *Nauczycielstwo*. Stan liczebny i charakterystyka. Kształcenie i dokształcanie. Zrzeszenia nauczycielskie.

5. *Wychowawcza praca pozaszkolna*. Dziecko wobec prawa Opieka społeczna nad dziećmi; instytucje przedszkolne i pozaszkolne.

6. *Nauczanie dorosłych*.

Dział II. *Statystyka* ujęta syntetycznie w tablicach ew. i w grafikonach. *Kronika* ważniejszych prac pedagogicznych.

Dział III. *Bibliografia* za rok 1921 zestawienie systematyczne. Krótkie recenzje dzieł najważniejszych (zw. zbiorowych).

Redakcja „Rocznika Pedagogicznego” gromadzi materiały, tworząc z nich bibliotekę — archiwum, która będzie dostępną dla nauczycielstwa.

Redakcja zwraca się z gorącą prośbą o nadsyłanie publikacji, nie znajdujących się w obiegu księgarskim (sprawozdania szkolne, programy, druki administracyjne, pisemka młodzieży, odbitki z czasopism, znamienne artykuły prasy prowincjonalnej), oraz o uwagi o treści i zadaniach „Rocznika”.

Adres: Warszawa, Nowy — Świat 72. Pałac Staszica. Sekretariat czynny we wtorki, czwartki, i soboty od godz. 5<sup>1</sup>/<sub>2</sub> do 7<sup>1</sup>/<sub>2</sub> wieczór.

Przedpłatę na „Rocznik” w kwocie 300 Mk. przyjmuje „Książnica Polska” T. N. S. W.

## Czasopisma pedagogiczne.

*Bibliografia pedagogiczna*. Czasopismo poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych. Warszawa. Wydawane przez Ministerstwo W. R i O. P. Redaktor *Jan Szarota*. Treść zeszytu I i II. r. 1921: — Od Redakcji — Statut organizacyjny Komisji książek i pomocy szkolnych — Pomoce naukowe — (*M. Falski*) — Oceny — Przegląd czasopism — Nowe książki i pomoce szkolne — Kronika — Spis książek i wydawnictw poleconych i dozwolonych — Tematy higieniczne w podręcznikach szkolnych (*Dr Śt. Kopczyński*).

*Muzeum*. Czasopismo poświęcone sprawom wychowania i szkolnictwa, wydawane przez Okręg Lwowski T-wa N. S. W. pod redakcją *L. Bykowski*. Treść zeszytu 3—4 (1921): Ś p. Dr Bolesław Mańkowski (*A. Jahner*) — Ćwiczenia z fizyki w kl. II i III; doświadczenia i przyrządy (*Dr J. Miłulowicz*) — Ćwiczenia fizyczne w kl. IV wedle nowych planów (*Dr Zdz. Thullie*) — Zarys programu dla nauki chemii i mineralogii w gimnazjum matematyczno-przyrodniczym (*B. Duchowicz i T. Wiśniewski*) — Zarys programu



nieorganicznej chemii z elementami mineralogii (*F. Tokarski*) — Trzy wykłady z kursu uzupełniającego dla nauczycieli fizyki i przyrodznawstwa (*L. Bykowski*) — O potrzebie badań fauny krajowej (*Dr B. Fuliński*) — Program ministerjalny gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe. (*Krakowska Komisja Referentów T. N. S. W.*) — W sprawie kształcenia nauczycieli towaroznawstwa (*Dr A. Bolland*) Telegraf mięśniowy — Oceny i sprawozdania — Wiadomości bieżące.

*Szkola Powszechna.* Kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. pod redakcją *Dra Z. Ziemińskiego* w Warszawie. Zeszyt III i IV (r. 1921) zawiera artykuły: Aniela Szcówna (*J. Ciembroniewicz*) — Uwagi o szkole (*J. Kamiński*) Oświata polska na Rusi w czasie wielkiej wojny (*J. Kornecki*) — Uwagi wstępne w sprawie opieki wychowawczej nad dziećmi anormalnymi (*M. Grzegorzewska*) — Badanie dzieci umysłowo niedorozwiniętych ze szkół powszechnych miasta Łodzi (*Dr J. Kocyzińska*) — Donosie znaczenie i rola nauczycielstwa szkół powszechnych, jako informatora polskiej archeologii przedhistorycznej (*M. Wawrzyniacki*) — Rysunek w nauczaniu przyrodniczym (*M. Heilpern*) Jakim wymaganiem odpowiadać powinna mapa szkolna? (*T. Walczak*) — Dziennik nauczyciela — Oceny, sprawozdania, wiadomości bieżące.

*Ognisko Nauczycielskie.* Pismo miesięczne, poświęcone zagadnieniom pedagogicznym i społeczno-oświatowym Lublin. Nr 4 (Grudzień 1921): Nowy „program” nauki historii w praktyce (*L. Kiettyczyzna*) — Praca dziecka w szkole (*H. Michutewska*) — Spółgłoski (*L. Kiettyczyzna*) Metodyka języka polskiego na kursach dla dorosłych (*H. Paławska*) — Nauczyciel jako krajoznawca (*M. Morecki*) — O kasach szkolnych czyli t. zw. Skarbonkach (*F. Dąbrowski*).

*Język Polski.* Organ T-wa Miłośników języka polskiego. Kraków. Nr 4 (wrzesień, październik 1921): O uczuciu w języku (*St. Szober*) — Adam Antoni Kryński (*St. Szober*) — O nazwiskach t. zw. „polskich” i „szlacheckich” (*K. Nitsch*) — Nieporozumienia językowe (*Fr. Bielak*) — Recenzje.

*Ruch Filozoficzny.* Lwów Nr 6—7 (listopad 1921). O potrzebie zaniechania wyrazów „filozofja”, „filozof”, „filozoficzny” i t. p. (*J. Kotarbiński*) — Sprawozdania — Przegląd czasopism — Wiadomości, wykłady, odczyty, referaty.

*Orli Lot.* Miesięcznik krajoznawczy dla młodzieży. Kraków Nr 11 (listopad 1921): Dziesięciolecie Muzeum Etnograficznego w Krakowie na Wawelu (*A. Borawski*) Skiopytkon i kinomatograf na usługach krajoznawstwa (*R. Hajnos*) — Jezioro Góreckie (*J. Ziemska*) Pałac w Radzynie — Wystawa krajoznawcza i wojenna w Kurytybie — Z życia organizacji krajoznawczych.

*Plomyc.* Dwutygodnik dla młodzieży szkół powszechnych. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. S. P. Warszawa. Treść Nr 19 (grudzień 1921): Na Belweder (*M. Konopnicka*) — Bój o Olszynkę Grochowska (*A. Słwiński*) — Liście jesienne (*Tł. Baczyńska*) — Piosenki (*J. Dębno*) — Listy od Redakcji. Dodatek *Plomyczek* dla młodszej dziatwy.

*Revue Pédagogique.* Publication Mensuelle. Paris Nr 9, 10. Septembre, Octobre 1921. (*Przegląd Pedagogiczny*, czasopismo miesięczne pod redakcją *M. Delagrave'a* w Paryżu). Zeszyt 9 i 10 za wrzesień i październik 1921 zawiera między innymi artykuły: *L. Leterrier.* L'exercice collectif de Composition française à l'Ecole primaire supérieure — (Autor porusza zagadnienie zbiorowych wypracowań z języka francuskiego w wyższej szkole elementarnej) — *L. Dugas.* Les Idées de Guyau sur l'éducation (artykuł, omawiający myśli o wychowaniu znakomitego filozofa francuskiego Guyau) — *A. de Rothmaler.* Les Hautes — Ecoles de Paysans au Danemark (O uniwersytetach chłopskich w Danii) — *F. Pécant.* L'Enfant et le Nombre (Dziecko i liczba — podstawy psychologiczne w nauczaniu arytmetyki) — *P. Cattier.* La lecture d'histoire expliquée. (W sprawie nauczania historii w szkole elementarnej) — *J. Vilatta.* Education et jardinage. — *L. Déchappe* — L'écriture à l'Ecole primaire supérieure.

*Société Alfred Binet (Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale)* Biuletyn Towarzystwa Alfreda Bineta, poświęcony psychologii dziecka i pedagogice doświadczalnej. Pod redakcją *V. Vaney'a*. Biuletyn Nr 143

i 149 (czerwiec i lipiec 1921) poświęcony jest wychowaniu przedszkolnemu (La pédagogie à l'école maternelle), a Nr 150 i 151 (sierpień i wrzesień 1921) zawiera obszerną rozprawę *Dr Th. Simon'a* o pomiarach ciała dzieci szkolnych (Le corps de l'écolier Mesurations et fiches scolaires).

*Revue de l'Enseignement Français hors de France*. Czasopismo wydawane w Paryżu. Nr 13 (lipiec 1913) zawiera między innymi artykuły: *L'École Laïque* (O szkole świeckiej) — *La Réforme de l'Enseignement secondaire* (O reformie nauczania średniego).

*Internationale Erziehung-Rundschau*. Monatliche Beilage zur „Neuen Erziehung“ Publikation der Pädagogischen Abteilung der Deutschen Liga für Völkerbund. Herausgegeben von *Dr Elisabeth Rotten*. Berlin. Czasopismo to daje przegląd reform w szkolnictwie i wychowaniu w różnych krajach. Do ważniejszych artykułów należy: *Sprawozdanie z ruchu, podjętego przez grupę pedagogów, która pod nazwą „Les Compagnons de l'Université Nouvelle“* wydaje szereg publikacji, mających na celu reformę szkolnictwa we Francji. (Les Compagnons. — Eine französische Universitäts-Reformbewegung) — *Tolstoj der Erzieher* (Tolstoj jako wychowawca) — *Schulen von „Morgen“ in England* (O szkołach nowego typu w Anglii) — *Die Kindersiedlung in Ed. n bei Wien*. Ein Erziehungswerk der Theosophischen Bruderschaft in Österreich. — *Arundale*. Eine englische Knaben und Mädchenschule auf theosophischer Grundlage. — *Rabindranath Tagore* „Friedensstätte“ (O szkole poety i filozofa indyjskiego Rabindranatha w Bolpurze niedaleko Kalkuty) — *Erziehung im Bolschewistischen Russland* (*Dr L. Haden Guest*) — *Volkshochschularbeit* (O rozwoju Uniwersytetów Ludowych w Anglii, Ameryce, Danii, Szwajcarii, Rosji i w Chinach).

## Zapiski bibliograficzne.

*Dr Stanisław Łempicki*. Działalność Jana Zamojskiego na polu szkolnictwa 1373—1605. Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce Nr. 2. W Krakowie 1921. Skład Główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W. w Warszawie.

*Hoene Wroński*. Prodom Mesjanizmu albo Filozofii absolutnej. Przełożył *J. Jankowski*. Lwów — Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1921.

*L. Zarzecki*. Szkoła Pracy. Pojęcie i główne zadania. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1921.

*Ministerstwo W. R. i O. P.* Program nauki w państw. seminarjach naucz. Przykłady rozwinięcia poszczególnych przedmiotów. Zesz. I. Botanika i Zoologia. Warszawa 1921. Skład Główny w „Książnicy Polskiej“.

*P. Hrabek i L. Sawicki* Metodyka geografii dla I—III stopnia 7-klasowej szkoły powszechnej. Kraków 1921.

*Wl. Weychert Szymanowska*. Nauczania dorosłych czytania i pisania. Wskazówki metodyczne. Warszawa 1921. T-wo Wydawnicze „Ignis“.

*F. Próchnicki i K. Wojciechowski*. Wypisy Polskie. Tom IV. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów — Warszawa 1922.

*F. Próchnicki i K. Wojciechowski*. Wypisy Polskie dla Szkół średnich Tom V. Lwów — Warszawa 1920. Książnica Polska.

*Adam Mickiewicz*. Pan Tadeusz. Objasnili i zastosowali do potrzeb szkolnych. *Jan Bystrzycki i Michał Janik*. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1921.

*B. Gebert i G. Gebertowa*. Historia starożytna. Część pierwsza. Z 71 rycinami. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1921.

— *Opowiadania z dziejów powszechnych*. Część druga. Z 48 rycinami. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1921.

— *Wypisy historyczne z dziejów ojczyźnych*. Wydanie drugie, uzupełnione, ilustrowane. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1921.

*H. Witkowska*. Dzieje ustroju Polski w zarysie. Wyd. V. poprawione i uzupełnione. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1921.

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

*Dr. Wereszczyński i W. Kucharski*. Wiadomości o Polsce współczes-

nej ze szczególnem uwzględnieniem stosunków politycznych, gospodarczych i społecznych. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1921.

*Eugenjusz Romer*. Geografia dla klasy pierwszej szkół średnich. Wyd. V. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1921.

*Ks. Bronisław Gładysz*. Zyciorysy wybitnych Świętych. Nakładem księgarń św. Wojciecha. Poznań 1921.

*Artur Śliwiński*. Stefan Batory. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1922.

*Ewa Białytina*. Powstanie Listopadowe. Wyd. II. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1922.

*Paweł Sosnowski*. Geografia Polski w dawnych granicach. Z 158 rycinami. Wyd. III. Książnica Polska Lwów — Warszawa 1921.

— *Polski Atlas Kongresowy*. Atlas des problèmes territoriaux de la Pologne. Nakł. Książnicy Polskiej T-wo U. S. W. Lwów — Warszawa 1921.

*Dr Eugenjusz Romer*. Geograficzno-statystyczny Atlas Polski. Wyd. II. Nakł. Książnicy Polskiej Lwów — Warszawa 1921. Tekst polski?

*Tadeusz Sierżputowski*. Elementarz rachunkowy. Część I. (Pierwszy rok nauki). Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1922.

— Wskazówki metodyczne do elementarza rachunkowego.

— Arytmetyka. Część I. (Trzeci rok nauczania). Wyd. IV. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1922.

— Arytmetyka. Część II. (Czwarty rok nauczania. Wyd. IV.

— Arytmetyka. Część IV. Wyd. II. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1922.

*A. Krantz*. Zbiór zadań rachunkowych dla szkół powszechnych. Księgarńia św. Wojciecha Poznań 1911.

*Tytus Benni*. Podręcznik języka angielskiego. Z ćwiczeniami, słownikiem i wymową, podaną przy każdym wyrazie zapomocą specjalnej polskiej pisowni fonetycznej. Wedł. wydania duńskiego O. Jespersena i Chr. Sarauwa. Metoda bezpośrednia i fonetyczna. Nowe wyd. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1921.

*M. Swinarska i J. Ławicka*. Krótki podręcznik do nauki języka angielskiego. Część II. Nakładem Księgarńi św. Wojciecha. Poznań 1922.

*P. Z. Froman*. Systematisches Lehrbuch der deutschen Sprache. II. Teil. Verbesserte Auflage. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

*Witold Broniewski*. Zasady metalografji. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów — Warszawa 1921.

\* \* \*

## KSIĄŻKI DLA DZIECI I MŁODZIEŻY.

*Karol Homolacs*. Bajka o Kosturku, Azie i Burku. Lwów — Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1922.

— *Wigilja Wojtusia*. Z ilustracjami Książnica Polska T. N. S. W. Lwów — Warszawa.

*Juljsuz German*. O dobrej wróżce i o polskiem dziecku sniałem. Ilustracje według rysunku D. Z. Bohusz-Szyszkówny. Nakładem Książnicy Polskiej T. N. S. W. Lwów — Warszawa.

*Walerjan J. Śliwiński*. Sygnalizacja. Podręcznik dla harcerzy. Nakład Księgarńi św. Wojciecha. Poznań 1291.

*Maria Konopnicka*. Poezje dla dzieci do lat siedmiu. I Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1922.

— O Janku Wędrowniczku. Wyd. M. Arcta.

— Książka dla Tadzia i Zosi. Wyd. IV. M. Arct w Warszawie 1921.

— O Krasnoludkach i o sierotce Marysi. Wyd. M. Arct w Warszawie 1922.

*Maria Buyno*. Czytajmy sami powiastki. Wyd. III. z 16 obrazkami. Wyd. M. Arcta.

*Maria Buyno-Arctowa*. Rycerz złotego serduszka. Powieść fantastyczna dla dzieci. Z rysunkami A. Gawińskiego. M. Arct w Warszawie 1922.

*Walery Przyborowski*. Młodzi Gwardziści. Epizod z obłężenia Warszawy przez Prusaków w r. 1794. Z rysunkami A. Brzostka. Wyd. III. M. Arct w Warszawie 1921.

*Walery Przyborowski.* Reduta woli. Powieść historyczna z 1831 r. dla młodzieży. Wyd. III. M. Arct w Warszawie 1922.

*M. B. Grześ z Sanoka.* Opowiadanie historyczne. Podług J. I. Kraśzewskiego. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1921.

*Antoni Gawiński.* Przygody Okruszka. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1922.

*B. Dyakowski.* Wąż Władka. Opowiadanie przyrodnicze. Z rycinami. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1922.



## OD ADMINISTRACJI.

Niewielka ilość kompletów Rocznika VIII-go (r. 1921)

### „RUCHU PEDAGOGICZNEGO“

jest do nabycia w Administracji w cenie 500 Mkp.  
za jeden rocznik (przeszło 16 arkuszy druku).

Zamawiać należy bezzwłocznie pod adresem:

„Związek Polskiego Naucz. Szkół Powszechnych“  
Kraków, Rynek 29.

### TREŚĆ Nru 9—10:

*H. Rowid.* Nauka Rzeczy Ojczystych. — *F. Jaros.* Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym (dokończenie). — *H. L. Sierakowska.* Nauka czytania. Materiały i obserwacje. — *H. W.* Z obcych czasopism. — *h.* Obecny stan szkolnictwa w Bułgarii. — *Wł. Kłosiński.* W sprawie artykułu p. Librachowej „Najnowsze elementarze“. — *Recenzje.* *Teodor Wierzbowski.* Szkoły parafjalne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej (*Mgr*). — *Stan. Matzke.* Zasady rysunku początkowego (*G*). — Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapiski bibliograficzne.

#### Prenumerata:

Roczna . . . . . 480 Mk  
Półroczna . . . . . 240 Mk

Zeszyt 9—10 kosztuje . . . 200 Mk

Nabyć można w Związku Polskiego  
Nauczycielstwa Szkół Powszechnych  
Kraków, Rynek 29, II. p.

Redaktor: *Dr Henryk Rowid.* — Redaktor odpowiedzialny: *Stanisław Nowak.*

Członkami Drukarń „Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz.” w Krakowie, ulica Grzegórzecka L. 30 a.

