

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPNI

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

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

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

Dziesięciolecie „Ruchu Pedagogicznego”.

W styczniu 1912 roku ukazał się w Krakowie pierwszy zeszyt „*Ruchu Pedagogicznego*”; mamy więc obecnie poza sobą dziesięć lat pracy, związanej ściśle z działalnością Związku Pol. Naucz. S. P. Moment ten nasuwa wiele refleksyj, skłania do spojrzenia wstecz, do głębszego wnिकnięcia w działalność organizacji na polu jej usiłowań i dążeń w dziedzinie pedagogicznej, moment ten pozwala też ująć z pewnej odległości czasu znaczenie wydawnictwa Związku zarówno w ogólnym ruchu umysłowym narodu, jak i w życiu nauczycielstwa.

W pierwszym dziesiątku bieżącego stulecia życie pedagogiczne płynęło bardzo wąskim korytem w jedynej dzielnicy Polski, cieszącej się jaką taką autonomją w dziedzinie szkolnictwa. Nowe prądy pedagogiczne nurtujące w zachodniej Europie nie obdyły się tu głośniejszem echem, a nauczycielstwo w swej masie nie ujawniało głębszych zainteresowań problemami wychowawczymi. Przyczyny tego stanu były różnorodne. Pierwsza i najistotniejsza — to niewola polityczna i zależność od obcego rządu zaborczego, który narzucał nam gotowe formy wychowania, wprowadzał programy i podręczniki szkolne z punktu widzenia własnych interesów państwowych. Wskutek tego nastąpiła przerwa w kontynuowaniu i rozwijaniu polskich tradycji wychowawczych, nastąpiło też zerwanie z kulturą pedagogiczną krajów zachodnich, w szczególności Francji i Anglii. Przyczyną zastoju były też niezmiernie ciężkie warunki ekonomiczne nauczycielstwa szkół powszechnych; ustawiczna i długoletnia walka o zdobycie poprawy bytu pochłaniała zbyt wiele energii umysłowej. Brak wreszcie było w kraju źródła, skądby płynąć mogła kultura pedagogiczna. Oto obydwa nasze uniwersytety w Krakowie i Lwowie nie miały katedr pedagogicznych, wskutek czego trudno było o zorganizowanie pracy naukowej w rozległej dziedzinie teorii wychowania, nie było też możliwości przygotowania nauczycieli przedmiotów peda-

gogicznych. Taki stan rzeczy spowodował nader niski poziom pedagogiki w seminarjach nauczycielskich, gdzie uczono tego przedmiotu w sposób szablonowy z podręczników bez jakiegokolwiek wartości naukowej. Nic dziwnego tedy, że nauka pedagogiki nie budziła zainteresowania ani zapału wśród licznych rzesz młodzieży, kończącej seminarja nauczycielskie i, że w dziedzinie teorii pedagogiki jak również i na polu reform wychowawczych zapanowała martwość i zastój.

Takie panowały stosunki w b. zaborze austriackim w czasie, kiedy w krajach zachodnich coraz bujniej rozwija się literatura pedagogiczna i kiedy następują liczne reformy na polu wychowania i szkolnictwa. Także i w b. Królestwie tętni po roku 1905 wcale ożywiony ruch na tem polu, widzimy odrodzenie polskiej myśli pedagogicznej w związku z poznaniem nowych prądów pedagogicznych. Pomimo ciężkich warunków, w jakich żyła wówczas ta dzielnica, praca naukowa w dziedzinie pedagogiki dotrzymuje kroku krajom zachodnim, podczas gdy szkolnictwo w b. zaborze austriackim wegetuje pod jarzmem obcej mu duchem pedagogiki prusko-austriackiej, pedagogiki Herbart'a, z pod której panowania już sami Niemcy wyzwalać się poczęli. W szkołach elementarnych uczono z podręczników, urągających zasadom pedagogicznym i dydaktycznym, uczono w sposób szablonowy, zabijający samodzielny rozwój dziecka. Z tego stanu rzeczy zdawał sobie sprawę Związek Pol. Naucz.— i od początków swego istnienia rozpoczął systematyczną akcję około uzdrowienia stosunków szkolnych. Reforma szkolnictwa polskiego w b. zaborze austriackim, reforma kształcenia nauczycieli, ożywienie ruchu naukowego i pedagogicznego wśród członków, odrodzenie polskiej myśli pedagogicznej, zapoznanie nauczycielstwa z nowymi kierunkami i prądami w dziedzinie wychowania — oto główne idee przewodnie, jakie przyswiecały Zarządowi Związku w jego pracy organizacyjnej. Dla propagowania tych idei służyły różne środki: Zjazdy nauczycielskie, wieće oświatowe, odczyty i wykłady, wakacyjne kursy uniwersyteckie, biblioteki i kółka samokształcenia. Celem pogłębienia tej działalności przystąpił nadto Zarząd do wydawania specjalnego czasopisma, poświęconego wychowaniu i nauczaniu, i w ten sposób począł wychodzić „Ruch Pedagogiczny” jako organ Związku Pol. Naucz. Lud. w b. zaborze austriackim.

Na mocy uchwały Zjazdu Delegatów Związku w dniu 9-go września 1911 r. pojawił się w styczniu 1912 r. pierwszy numer „Ruchu Pedagogicznego” w objętości półtora arkusza (format 24×16). Pismo wychodziło najpierw w formie miesięcznego dodatku do „Głosu Nauczycielstwa Ludowego”, organu zawodowego Związku.

Na treść 1-go numeru złożyły się między innymi następujące artykuły: O duchu pedagogiki doświadczałnej J. Wł. Dawida, Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego H. Orszy, Rzut oka na rozwój pedologii zagranicą i w Polsce H. Rowida, O metrycznej skali inteligencji Binet'a w opracowaniu E. Wróblewskiej, wreszcie

sprawozdania z ważniejszych przejawów życia pedagogicznego tak w Polsce jak i zagranicą.

W miarę rozwoju organizacji rozwijał się także i „*Ruch Pedagogiczny*” pod względem ilościowym. W pierwszym roku wynosił nakład 7000 egzemplarzy, w drugim 8000, a w trzecim roku istnienia, t. j. w r. 1914 rozchodziło się nasze pismo w ilości 9100 egzemplarzy. Takiej liczby nie osiągnęło dotąd zapewne żadne w Polsce pismo pedagogiczne o charakterze naukowym. Od połowy roku 1913 przestaje „*Ruch Pedagogiczny*” wychodzić jako dodatek do „*Głosu*” i pojawia się odtąd obok organu zawodowego jako osobne wydawnictwo Związku co miesiąc z wyjątkiem wakacyj dziesięć razy w roku. Każdy członek Związku otrzymywał „*Ruch Pedagogiczny*”, podobnie jak i „*Głos Nauczycielski*” bezpłatnie.

Wybuch wielkiej wojny światowej spowodował blisko trzechletnią przerwę w wydawnictwie. Ostatni przedwojenny zeszyt wyszedł z końcem maja 1914 r. Dopiero w roku 1917 nastąpiło wznowienie wydawnictwa. Pomimo nad wyraz ciężkich warunków, pomimo szalejącej burzy światowej i gniołacej nas jeszcze niewoli, pomimo odcięcia zupełnego od Zachodu, pomimo przeredzenia w szeregach członków Związku, Zarząd Główny nie wahał się podjąć przerwanej działalności. Pierwszy numer „*Ruchu Pedagogicznego*” ukazał się po 2½ rocznej przerwie w nowej szacie w lutym 1917 r. Z powodu trudnych warunków materialnych organizacji ustanowiono teraz prenumeratę w wysokości 6 koron rocznie. Ilość nakładu wynosiła do roku 1920 trzy tysiące, poczem powiększono nakład do 4000 egzemplarzy. Oczywiście w miarę zmiany stosunków ekonomicznych wzrastały także koszty prenumeraty. W roku 1919 prenumerata wynosiła 10 marek rocznie, w ciągu r. 1920 wzrosła do 120 Mkp., a w ciągu roku ubiegłego do 480 Mkp. rocznie. Objętość ostatniego rocznika wynosi 16 arkuszy druku w formacie dużej ósemki.

Po tym krótkim przeglądzie rozwoju ilościowego naszego pisma zwrócimy uwagę na jego rozwój jakościowy w ciągu dziesięcioletniego okresu.

W pracy swej kierowała się redakcja ideą przewodnią, zmierzającą do syntezy myśli pedagogicznej w Polsce z nowymi prądami w dziedzinie wychowania i szkolnictwa. Idei tej pozostała redakcja wierna w ciągu całego okresu, umieszczając na łamach pisma artykuły, poświęcone działalności polskich pedagogów, a równocześnie wszystkie ważniejsze prądy wychowawcze, jakie się wyłoniły w ciągu bieżącego stulecia, znalazły w „*Ruchu Pedagogicznym*” żywe odbicie.

Idee pedagogiczne pozostają w ścisłym związku z systemami filozoficznymi, panującymi w danej epoce. Rozpatrywanie zagadnień wychowawczych na tle filozofji prowadzi tedy do głębszego ich zrozumienia i wszechstronnego ujęcia. Filozofji, jako podstawie nauki o wychowaniu, poświęcono też szereg rozpraw, m. i. Wł. Dawida Współczesne kierunki filozofji, M. Odżywolskiego U podstaw wychowania, Z. Herynga Intuicja a inteligencja (kry-

tyka poglądów Bergsona), *J. Mirskiego* Rozważania nad pedagogiką naukową, Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej, *Z. Kukulskiego* Nauka o wychowaniu a teoria wychowania.

Współczesne prądy pedagogiczne rozpatrywane są w naszym piśmie z punktu widzenia ich rozwoju dziejowego. Przekonujemy się, że niejedną „nową” idea reformatorska znana była i głoszona w pismach pedagogów ubiegłych stuleci. Wynika to z artykułów, poświęconych dziejom wychowania np. Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego, Myśli pedagogiczne Rousseau'a, Myśli Kołłątaja o podstawach i zadaniach wychowania, Podstawy pedagogiki Trentowskiego, O Ewaryście Estkowskim i t. d.

Szczególniejszą uwagę poświęcał „*Ruch*” pedagogice doświadczalnej i psychologii dziecka celem zapoznania czytelników ze współczesnymi problemami wychowawczymi i metodami badań psycho-pedagogicznych. Zadanie i znaczenie tych metod wykazuje *Dawid* w pierwszym swym artykule, umieszczonym w naszym piśmie p. t. O duchu pedagogiki doświadczalnej. Cały szereg zagadnień poddano gruntownej analizie przy pomocy stosowanych obecnie metod i w świetle dzisiejszych badań. Oprócz metody Binet'a omówiono zagadnienie inteligencji i jej stosunek do intuicji, naukowe podstawy w wyborze zawodu, sferę wartości dziecięcych, ideały naszych uczniów, stosunek dzieci do przedmiotów nauki szkolnej, problem ambidekstrji, zagadnienie psychologii zbiorowej, rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym i wiele innych.

Ogólne zagadnienia wychowawcze, w szczególności kwestie kary w szkole rozpatruje z właściwą sobie gruntownością *Mirski*. Sprawą samorządu uczniów zajmuje się *Anna Grudzińska* w obszerniejszej rozprawie p. t. Gminy szkolne.

Z przytoczonych tematów widzimy, że „*Ruch Pedagogiczny*” wiele poświęcał miejsca teorii wychowania, wychodząc z założenia, że zaniebdywanie nauki teoretycznej spowodować może niepożądane skutki, jak powierzchowne ujmowanie kwestji, nieuctwo i zmechanizowanie pracy wychowawczej. Równocześnie jednak usilnym staraniem naszym było uwzględnienie strony praktycznej wychowania, uwzględnianie potrzeb codziennej pracy wychowawczej i dydaktycznej w szkole.

W rocznikach naszego pisma znajduje się cały szereg artykułów z zakresu metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów w duchu idei szkoły pracy.

Wszystkie dążenia i usiłowania ostatniej doby, zmierzające do reformy wychowania i nauczania skryształizowały się w idei szkoły pracy. Zagadnieniu temu poświęcone są liczne artykuły w II-gim roczniku „*Ruchu Pedagogicznego*”. Odtąd propagowało nasze pismo tę ideę wśród szerokiej sfer nauczycielstwa, wywołując coraz większe zainteresowanie i pobudzając do podejmowania coraz liczniejszych prób i doświadczeń w szkole. Szczególniejszą zwracaliśmy uwagę na reformę pierwszego roku nauczania, jako podstawy całej szkoły powszechnej. Obok artykułów na temat szkoły pracy kwestji tej poświęcone są rozprawki *Marjana Falskiego*, którego prace metodyczne stanowią niejako

punkt zwrotny w dziejach Elementarza w Polsce oraz metodyki czytania i pisania. Należą tu między innymi: Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza, Wskazówki praktyczne i lekcje próbne z nauki czytania i pisania. Sprawę reformy pierwszego roku nauczania poruszają też *Teodor Bernadzikiewicz* (Prace metodyczne w zakresie elementarza), *Aniela Szycówna* (Nowe prądy w nauczaniu elementarnem) i inni.

Reformie nauczania języka polskiego, nauki rzeczy ojczystych, przyrody i geografii w duchu szkoły pracy poświęcone są liczne artykuły, omawiające wolne ćwiczenia stylistyczne, nauczanie gramatyki, czytanki i podręczniki szkolne, rozwój historyczny—program i metodę nauki rzeczy ojczystych; tu należą też rozprawki *Bohdana Dyakowskiego* O robieniu obserwacji przyrodniczych przez uczniów, *Metoda zbiorowisk w początkowym nauczaniu przyrody*, *Bł. Sławomirskiego* „Nauka geografii w przyszłej szkole powszechnej“, *St. Sempolowskiej* „Nauka o Warszawie“, *H. Witkowskiej* *Wycieczki* po Krakowie i t. d.

Pierwszym zaczątkiem prądów wychowawczych najnowszej doby było hasło, podniesione w kołach artystów, a domagające się wychowania estetycznego w szkole. To dało impuls do reformy nauki rysunków, do wprowadzenia w szkołach robót ręcznych, modelowania i innych zajęć. Z czasem pojęcie wychowania estetycznego stało się coraz szersze i ruch ten objął i nauczanie innych przedmiotów w szkole, w szczególności naukę języka ojczystego. Problem wychowania estetycznego uwzględniony jest między innymi w pracach *Anny Grudzińskiej* „Nowe prądy w literaturze naukowej, dotyczącej rysunków dzieci“, *A. Broszkiewicz* „Z metodyki rysunków“, *Stan. Wójcika* „Psychologia rysunku“, „O modelowaniu w szkole elementarnej, Wychowanie estetyczne a przybory szkolne, *Stan. Matzkego* Wolny rysunek przestrzenny w związku z rozwojem kultury.

Z chwilą odrodzenia państwowości polskiej i budowania szkoły narodowej w Rzeczypospolitej na pierwszy plan wysuwają się w naszym piśmie zagadnienia organizacji szkolnictwa i programów szkolnych. Idee przewodnie, jakie nam przyświecały w tej pracy, rozwinęliśmy w artykułach „Nowa era wychowania narodowego“ i „Odrodzenie szkoły polskiej“. Ruch Pedagogiczny umieszcza odtąd na łamach swych prace programowe Komisji szkolnej, utworzonej w łonie Związku P. N. S. P. w Krakowie. Czytelnik znajdzie w rocznikach naszego pisma szczegółowe programy nauki w 7-klasowej szkole powszechnej w zakresie wszystkich przedmiotów.

Zagadnieniem ustroju wychowania publicznego w Rzeczypospolitej poświęcone są artykuły „W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego *M. Falskiego*, następnie artykuły O szkole powszechnej, Stosunek szkoły powszechnej do średniej, dalej praca *Bernadzikiewicza* Projekt programu polskiej szkoły powszechnej i działalności oświatowej pozaszkolnej w okresie przejściowym.

Pragnąc umożliwić czytelnikowi orjentowanie się w rozwoju

nowych typów szkolnych i nowych postaci wychowania, umieścić *Ruch Pedagogiczny* szereg prac, informujących o postępach, poczynionych w tej dziedzinie. W III-cim roczniku naszego pisma omawia *M. Laskowiczówna* program i metode pracy w szkołach nowego typu w Stanach Zjednoczonych i w Belgii, *Z. Szybalska* daje sprawozdanie o ogniskach wychowawczych Dra Lietza w Niemczech, a *J. Berggrünówna* o szkołach leśnych na wolnem powietrzu. Reformą szkolnictwa we Francji zajmuje się w swej znakomitej pracy „Z ruchu pedagogicznego Francji podczas wojny, *Marja Grzegorzewska*. *Ruch Pedagogiczny* informował też o dążeniach polskich pedagogów do stworzenia szkoły, opartej na podstawach nowoczesnej psychologii dziecka. Artykuł *Marji Ramułtowej* „Próby polskiej szkoły nowego typu“ daje barwny i dokładny obraz pracy w takiej szkole, założonej w Krakowie i rozwijającej się chlubnie pod kierownictwem autorki. Wspomnieć tu też należy o sprawozdaniu Laskowiczówny „O Domu dziecięcym“ w Warszawie pod kierunkiem znanego pedagoga *St. Karpowicza*.

Omawiając zagadnienia ustroju wychowania, programu nauki, metod wychowania i nauczania, wysuwa *Ruch Pedagogiczny* zawsze na plan pierwszy czynnik najważniejszy, od którego w znacznej mierze zależy urzeczywistnienie ideałów wychowawczych i postęp w rozwoju szkolnictwa. Czynnikiem tym jest nauczyciel, świadomy swego zdania i swego postępowania. Obraz ideału nauczyciela kreśli w swem głębokiem studjum „O duszy nauczycielstwa“ (Rocznik I. z r. 1912) *J. Wł. Dawid*. Jest to może najgłębszy utwór, jaki się pojawił w polskiej literaturze pedagogicznej ostatniej doby. Subtelna analiza psychologii nauczyciela, analiza funkcji wychowania i warunków owocnej pracy wychowawczej stanowi treść tej rozprawki, którą każdy młody nauczyciel zabierać winien ze sobą na drogę służby szkole i dziatwie polskiej jako ewangelję pedagogiczną. Celem wykształcenia nauczycieli, stojących na wysokim poziomie stworzyć trzeba odpowiednie ogniska naukowe i w tej myśli opracowuje *Dawid* projekt Polskiego Instytutu Pedagogicznego, obejmujący cel i charakter takiego zakładu oraz program nauki przedmiotów pedagogicznych. Projekt ogłosił *Dawid* w roczniku II-gim naszego pisma. Znakomity pedagog wraz z gronem grupujących się około jego osoby wychowawców dążył do założenia w Krakowie Instytutu Pedagogicznego, któryby był niezależny od obcych czynników i od organów rządu zaborczego i mógł w takich warunkach kontynuować polską twórczość pedagogiczną i kształcić nauczycieli w duchu potrzeb i interesów narodu.

Dążenia zrzeszonego w Związku nauczycielstwa do reformy studjów zawodowych i podniesienia poziomu zakładów kształcących nauczycieli szkół powszechnych znalazły żywe odzwierciedlenie na łamach naszego pisma. *Ruch Pedagogiczny* głosił zawsze postulat, że każdy nauczyciel szkoły powszechnej winien mieć wykształcenie ogólne na poziomie szkoły średniej, poczem nastąpić winny studja zawodowe w Instytutach Pedagogicznych, mających charakter szkół wyższych. Myśl tę rozwijają m. i. artykuły

„O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Rzeczypospolitej Polskiej“, „W sprawie organizacji studjów nauczycieli szkół powszechnych w przyszłości“.

Już z toku omawianie treści i tematów poruszonych w naszym piśmie wynika, że dążeniem redakcji było skupienie i zogniskowanie około „Ruchu Pedagogicznego“ myśli wybitnych pedagogów naszych celem pogłębienia pracy nauczyciela i zreformowania szkoły polskiej. Nazwiska wielu z nich znane są ogółowi nauczycielstwa, a niektórzy z naszych współpracowników mają chlubną kartę w dziejach kultury narodowej, do wzbogacenia której przyczynili się swemi dziełami trwałe wartości.

Z chwilą zamknięcia 10-letniej działalności stwierdzić możemy, że Ruch Pedagogiczny wiernie służył idei polskiego wychowania i dobru szkoły polskiej, że dążył do usamodzielnienia pracy nauczyciela i podniesienia jej na wyżyny sztuki. Prace, umieszczone nawet i w pierwszych rocznikach naszego pisma zachowały dotąd charakter aktualności i żywotności, albowiem wiele rozwinętych tam myśli i postulatów dotąd jeszcze nie doczekało się urzeczywistnienia. Z prawdziwym zadowoleniem dowiadujemy się, że bardzo wielu nauczycieli posiada w swoich bibliotekach roczniki „Ruchu Pedagogicznego“, w których znajdują to, co prace ich pogłębia, co ją czyni twórczą i radosną.

Rozpoczynamy obecnie nowy okres działalności w warunkach nad wyraz ciężkich. Nadmierny wzrost kosztów wydawnictwa, drożyzna papieru i druku nasuwa duże trudności. Także i stosunki, jakie panują obecnie w życiu przeważnej części pracowników pióra, którzy z powodu braku odpowiednio przygotowanych ludzi w Polsce i wielkiego zapotrzebowania się intelektualnych podejmować się nieraz muszą podwójnych, a nawet potrójnych obowiązków, nie sprzyjają normalnej pracy wydawniczej w dziedzinie pedagogiki naukowej. Pomimo tych trudności i pomimo znacznych ofiar materialnych związanych z wydawaniem czasopisma Zarząd Główny Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. postanowił na mocy jednomyślnej uchwały utrzymać nadal wydawnictwo Ruchu Pedagogicznego. Zarząd Główny kieruje się bowiem tą myślą, że na najsilniejszej dziś organizacji w Polsce, skupiającej około 30.000 członków, wielka ciężka odpowiedzialność wobec przyszłości edukacji narodowej i dlatego też jej obowiązkiem jest zdobyć się na jak największy wysiłek materialny i moralny celem współdziałania i współpracy w budowaniu potężnego gmachu szkoły polskiej.

Wychowanie nowego pokolenia.

W świetle dzisiejszych warunków egzystencji społecznej, spowodowanych wyczerpaniem wojennem i w wyjątkowych stosunkach tworzącego się państwa, każdy ideał wychowawczy zdawać się będzie bardzo dalekim. Ale mimoto człowiek uczciwy

musi sobie postawić pytanie, co w takim stanie rzeczy robić mu należy, jakie normy wypada stwarzać, drogi obierać, któreby wiodły pokolenie ku jaśniejszej przyszłości.

Trzeba zacząć od zdarcia maski wszelkiej hipokryzji i stanąć obliczem w twarz wobec ideału wychowawcy. Powiedzieć należy sobie otwarcie i szczerze, że wszelkimi środkami dążyć należy, by miast obłudy, tępoty, chamstwa, zapanowała w duszy nauczycielstwa szczerść, wysoka inteligencja, wytworna kultura. A przecież jeszcze nagminnie w anormalnych warunkach naszego szkolnictwa panuje typ „pedagoga“ z zasobem „wyrzów prostackich, nieraz wstrętnie haniebnych“, — panuje przecież typ szkoły, gdzie „nauczyciel“ i „osły“ z klasy są to dwa wrogie, nienawidzące siebie obozy, dwie wrogie siły, stojące sobie na zdradzie. Donosy, skargi, szpiegowania, kary, zemsty, ucieczki, podstępny, drwiny i cyniczne traktowanie się nawzajem są na porządku dziennym, a nauczyciel „odwala“ godzinę, kończy swój pełen reminiscencyj galicyjskich, moskiewskich, bądź pruskich „kawał“, bez czego nie wyłaconoby mu pensji zasadniczej, dodatków drożyznianych, podwyższonego mnożnika — i „idzie w swoją stronę“. „Uczniowie (też) mniej więcej sprytnie nabierają belfra i idą w swoją stronę, rozmyślając nad tem, w jakiby sposób jutro nabrać go jeszcze lepiej, lub podejść jeszcze sprytniej“.

Ostatecznie taki, czy inny typ nauczyciela, jest wytworem środowiska, jest odbiciem atmosfery kulturalnej, wśród której obcuje, wśród której żyje, z której wyrósł. Zasoób jego przekonań, wierzeń, ogłady, kultury osobistej jest także odbiciem w zwierciadle danej struktury społecznej. Jeżeli we Francji spotykamy „wykształconych i wytwornych ludzi, istotnych pedagogów, nauczycieli reguły myślenia i form obyczajności“, to jakże będzie rozumiały okrzyk wielkiego pisarza do ich ojczyzny: „o Francjo! Matko wolności, kolebko kultury, szkoła rozumu, nauczycielko towarzyskiego współżycia ludzi — bądź pozdrowiona z głębi duszy, bądź pochwalona, szczęśliwa na wieki“.

Gdy się to zestawi z powszednim obrazem naszego życia i pracy wychowawczej, coś się mimowoli burzy w obronie własnej, rodzimej kultury, której bogactwo duchowe ma w kulturze powszechnej swój cios wiecznotrwały. Może wyłączność stanowia naszej tradycji kulturalnej, która przeniknęła wszelkie stosunki życia narodowego, a może ten brak przez cały prawie ciąg wieku XIX-go prawdziwie polskiego z ducha szkolnictwa sprawił, że po dziś dzień nie wychowaliśmy naogół człowieka, a przynajmniej takiego zastępu ludzi, który nazwałbyśmy mogli zwartym zastępem inteligencji polskiej. Po dziś dzień mamy do czynienia z samotnym, wyzutym z siodła inteligentem, lub grupą, tworzącą mitologję i legendy. I żywotna, konkretna atmosfera życia traci ustawicznie grunt pod nogami, zakwita tu i ówdzie, jak oaza, dopóki ją huragan zwarty tępego wstecznictwa, bądź szachrajstwo „postępowe“ nie wycygną. I dlatego musi się stworzyć zwarta grupa, choć nieliczna, wychowawców w Polsce, którzy bez hipokryzji stwarzać będą nowe ośrodki tu i ówdzie i powolną,

niezwykle ciężką pracą, powiększać będą szeregi własne i przyszłe. Ludzie to będą zawód swój miłujący w tem znaczeniu, jak je określił nieoceniony Władysław Dawid, zwąc powołanie nauczyciela „miłością dusz ludzkich”. „Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się bezinteresownie, czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna, duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej. Dla nauczyciela takiego z takim powołaniem, każdy nowy uczeń, to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jaźni, to nowe zadanie do spełnienia w zakresie własnego jego osobistego życia“. I widzi Dawid w tym typie coś z uszlachetnionego agitatora: „dla nauczyciela jeśli nawet nie wolny jest od miłości własnej, ambicji, pobudką główną jest sam uczeń, celem — nie przypadkowe jego zachowanie się w tym lub innym wypadku, ale trwałe urobienie jego wewnętrznej istoty, przekonania, woli“¹⁾. O taki typ wychowawcy walczyć nam bezwzględnie należy.

Ale miejsce, droga i metoda walki? Gdyby można było mieć nadzieję, że fala naszego życia państwowego wyniesie na szczyble magistratury szkolnej elementy tym duchem owiane, byłoby to najwłaściwsze i najskuteczniejsze. Gdyby wśród sejmu i rządu znalazły się skoordynowane światłe żywioły, rozumiejące ducha nowoczesnej kultury, zapatrzyły się, wzorem Komisji Edukacyjnej w *ex occidente lux*, możnaby żywić nadzieję, że niepodległa przyszłość nasza fundamenta krzepkie pod sobą stawia. Ale pod tym względem ludzi się jest lekkomyślnością. Wychowało się dzisiejsze pokolenie, które ster chwytła lub chwyciło w dłonie w atmosferze serwilizmu, intryganctwa i zatrutego ducha z pod jakiego kto chce znaku. Albo chadza w aureoli urojonego męczeństwa, z obłudnego ofiarництва budując sobie szczyble „do sławy grodu“, albo nasiąknięte, jak bibuła, oddycha atramentem, zamkniętego w formularzach marazmu, albo tresowaną tępotą głosi ład i porządek w czterech ścianach eksjunkcerskiej kultury. W takiej atmosferze najlepsza wola nie wygładzi odcisniętych na żywym ciele narodu pęt niewoli. Tak zw. społeczeństwo, t. zw. inteligencja polska nie wyżej sięga, jako wyraz woli zbiorowej. Dlatego w takich warunkach twórczym będzie jedynie pojedynczy wysiłek. I długo jeszcze ofiarnictwem jednostek stać będzie twórcza siła narodu polskiego. Jacyś tu i ówdzie rozsiani samotnicy, powoli, długo rozsadać będą „zapleśniałą korę“ naszego życia. Od ich zdecydowanej woli i organizacyjnego instynktu zależeć będzie, by „wyszedł z zamętu świat ducha“.

Ale jeżeli chodzi o zamkniętą atmosferę dzisiejszej szkoły, jako pewnego organizm zbiorowego, wpływ wychowawczy na młodzież nie może ograniczać się do jednostkowych ram. Szkoła jako całość, skupiająca zastęp najrozmaitszych usposobień i charakterów, mając przy sobie kierujące nią ciała zbiorowe, musi

¹⁾ Wł. D a w i d : „O duszy nauczycielstwa“, Kraków, 1912, str. 8. *Ruch Pedag.* (R. 1912).

mieć swój wyraz, pewne jednolite oblicze. Rozproszkowanie i rozbieżność wpływów nie potrafi nic pozytywnego zbudować, jeżeli szkoła nie oprze całego swego organizmu na zaufaniu młodzieży do nauczyciela i odwrotnie.

Trzeba niezwłocznie zerwać z całym arsenałem policyjnego systemu w postaci stopni, cenzur, aparatu kar i nagród wszelkiego rodzaju, a życie wewnętrzne w szkole oprzeć na szerokiej autonomii, o grunt idei zbiorowego współdziałania.

Ale nim ta rzecz ustali dla siebie konkretne ramy, musi powstać taka atmosfera na terenie szkoły, któraby ewolucję myśli i idei wychowawczej umożliwiła.

Dlatego pierwszorzędnego znaczenia nabiera kwestja kierownictwa w dzisiejszej szkole polskiej. Czynienie z dyrektorów jakichś manekinów magistratury szkolnej, jest zabijaniem rozwoju pracy wychowawczej, jest niekonsekwencją najdalej posuniętą tam, gdzie się myśli o duchu inicjatywy, gdzie się szuka form nowych, wyrwania z szablonów obcych lub narzuconych przez tradycję bierną. Kierownik ucieleśnia ideę i atmosferę zbiorowiska, spaja i łączy organizm szkolny. Nie może to być jednostka bierna, poruszana przez przypadkowo dobrany zespół. Musi to być indywidualność wyraźnie określona i uznana jako taka przez zbiorowiska fachowe i społeczne.

Łącznie z tą sprawą wiąże się układ sił wychowawców. Trudno w naszych warunkach będzie wytworzyć takie środowisko, gdzie indywidualności wychowawców posiadać będą jednolitą postawę wobec życia i określonej idei. Ale zawsze ustosunkowanie winno być takie, aby znalazła się jakaś, choćby nieliczna grupa jednostek, idąca ze zdecydowaną wolą w określonym kierunku. To nada piętno atmosferze szkolnej, w której istotnie kształtować się będą dusze młodzieńcze.

Wysuwa się problem stosunku takiej szkoły do rodziny i społeczeństwa. Największy tutaj panuje chaos w pojęciach odnośnie do wychowania. Może powstać sytuacja, że wychowanek czuć się będzie jakby sztucznie włączony między te dwa ośrodki. Otoczenie rodzinne, szkoła i życie codzienne społeczeństwa mogą stać się dlań czemś, od siebie niezależnym, a może nawet obcem. Szkoła jednocześnie nie może zamknąć się w sobie, wykuać w swym ośrodku świata dla siebie zupełnie oderwanego, bo wtedy stwarzałaby typy do życia własnego narodu niedostosowane i pozytywnie, twórczo nie promieniujące na otoczenie. Szkoła musi dać wychowankowi zupełnie wyraźną możność ustosunkowania się do współistniejących ze szkołą czynników. Ale szkoła żadną miarą nie może się do tych czynników przystosowywać; byłoby to jedynie powtarzaniem w nieskończoność wszystkiego zła, które uświadamia sobie i rodzina i społeczeństwo mimowoli, ale siłą bezładu broni go w normalnym toku życia. Młodzież, przychodząc do szkoły, przynosi ze sobą cały szereg naleciałości środowiska, z którego wyszła. Szkoła dzisiejsza te rzeczy pogłębia, szerząc zło i wady społeczne stale i wytrwale. Wszelkie próby kontaktu z rodzicami w dzisiejszej formie są pomysłem sztucznym, wytwo-

rem bezdusznego formalizmu (t. zw. wywiadówki i t. p.). Szkoła, chcąc wychowywać i rodziców i dzieci jednocześnie, w dzisiejszych warunkach stwarza zupełną rozbieżność, nawet wprost wrogą atmosferę tych współczynników. Trzeba więc zgodzić się na jedno: zakres wpływów ograniczyć, a treść wychowania rozszerzyć na działalność szkolną. Walka z naleciałościami młodzieży jest trudna; pęd do naśladowania starszych jest drugim orzechem do zgryzienia. W takich warunkach czynnik pełnej swobody¹⁾ nie jest możliwy na razie do zastosowania w całej rozciągłości na polu autonomii szkolnej u nas. Czynnikiem więc inicjatywy w samorządzie szkolnym, w tworzeniu zwłaszcza ram ustrojowych spoczywać będzie musiał w rękach żytych z młodzieżą nauczycieli. Oni będą musieli wlać ducha w tę młodzież, która przychodzi do szkoły z duszą niekiedy miazmatami chorób społecznych przesiąkniętą.

Szkoła wtedy pozornie tylko stanie w konflikcie z rodziną i t. zw. społeczeństwem. Pozorność tego konfliktu wyraźniej wystąpi, skoro uprzytomnimy sobie brak u nas jakiegos rzetelnego stanowiska społeczeństwa i rodziny wobec dziecka, jakże istnieje w Chinach, Japonji, Anglii. Walka szkoły będzie tylko skrzyżowaniem broni o sprawę kultury narodowej i społecznej i jako taka zawsze znajdzie jakkolwiek nieliczne, ale niezależne oparcie na zewnątrz. Ten kierunek wychowawczy musiałby stworzyć dla siebie organ fachowy, śmiało i rzetelnie głoszący hasła, idee i konkretne plany realizacji; musiałby skupić ludzi tej idei oddanych w związek, lub ligę, jak w niemieckim „Jugendbewegung“, lub „der Bund für freie Schulgemeinden“. Naród, który w dorobku swoim posiada „Ode do młodości“ stać na to, aby z młodości wysnuł ideologię twórczego wychowania i odrodzenia społeczeństwa! A taka ideologia i praca z nią związana nie w drodze pokojowej, ale w drodze walki przyoblekać się może w kształty realne. Chodzi bowiem o przekształcenie życia państwowego minionych stuleci i pokutujących jeszcze w świecie konserwatywnego i komunistycznego światopoglądu zasad panowania mniejszości, chodzi o wpojenie „idei rozumu“ w życie społeczne. Stworzy się nowa treść wychowania, której istotę stanowić będzie wytworzenie pokolenia zdolnego do życia dla ideału. Takiej zasady nie stworzy w naszych warunkach rząd, najlepszymi chęćiami owiany, który liczyć się będzie z każdą partią po kolei, z każdym stanem, każdemu chcący dogodzić, a nie zadawalający nikogo; tutaj rozstrzygnie Nietzscheańska formuła szczęścia: „ein Ja, ein nein, eine gerade Linie, ein Ziel“²⁾.

Ruch nowy wyjść może od jednostek, związanych ze sobą organizacyjną spójnią, od już wszczętego ruchu harcerskiego i gmin szkolnych. Stało się złe, że ruch harcerski ujęty został przez rząd w swe ręce, z drugiej strony jednak trzymany był on w tak niepowołanych częstokroć dłoniach, że dużo jeszcze czasu upłynie zanim ten wspinała się w swej osnowie ruch rozwinie u nas skrzydła

¹⁾ G. Wyneken: Schöpferische Erziehung. Das Ziel. 1916. s. 128.

²⁾ Motto rocznika „für geistige Politik“, „Das Ziel“ 1919. Lipsk. K. Wolff.

do orlego lotu. Powrócić wtedy będzie musiał do bezpośredniego kierownictwa w rękach ideowej organizacji nauczycielskiej.

Dzisiaj pozytywna praca twórczego czynu na polu wychowania imać się musi mało wyzyskanego systemu gmin szkolnych. Chodzi tylko o pole działania.

Szkoła rządowa, czy prywatna?

Samo się przez się nasuwa, że szkoła prywatna ma możność rozwinięcia większej niezależności. Ale u nas? Jeśli weźmiemy pod uwagę egzystencję materialną takiej szkoły, musiałaby ona szukać oparcia w społeczeństwie. Reprezentowałoby ono może demokratyczne prawo większości, ale gwałciłoby zbyt już często "prawa ludzkie", wolności przekonań i sumienia. Szkoła zaś, utrzymywana przez jednostki byłaby niedostępna dla tych najliczniejszych warstw naszego narodu, z których właśnie należałoby wydobyć utajoną energię potencjalną kultury polskiej. Pozostaje więc szkoła rządowa, pod opieką Rady Wychowania Narodowego, złożonej z pedagogów i mężów nauki będących wcieleniem najwyższych wartości kultury narodowej. Z taką gwarancją inicjatywa jednostek stwarzałaby szersze podstawy dla twórczego czynu wychowania.

Teza prof. A. B. Dobrowolskiego¹⁾ głosi, że „wychowanie obywatela polskiego prowadzić należy w kierunku wyrównania braków i wykorzenia wad tradycyjnych“. Punkt wyjścia w wychowaniu nie może być negatywny, jak powyższy w stosunku do przeszłości, ale konstruktywny. Wychowanie narodowe w ten sposób układa się u prof. Dobrowolskiego w kierunku zapełniania luk w syntezie historycznej Polski i w ujęciu typu Polaka.

Wysuwają się w takim sposobie traktowania rzeczy poważne niebezpieczeństwa, a więc: synteza historyczna i indywidualna, opierająca się na niezbyt bogatym materiale rzeczowym. Tracić to będzie subiektywizmem, czego program wychowania zawierać nie powinien; owa zaś „polskość“ nadto może wypierać będzie człowieka, jako takiego, słowem usunąć nas od zgodnej współpracy kultury ogólnoeuropejskiej i od twórczej rywalizacji duchowej narodów.

Raczej musimy zrozumieć i ustalić, co stanowi istotę człowieka nowoczesnego i kultury dzisiejszej i od tego uzależnić ujęcie ideału wychowawczego. Ten czysty, ludzki ideał znajdzie dla siebie dosyć poparcia w duchowym dorobku naszej kultury. Jeżeli zaś w ogólnoludzki ideał wniesiemy coś odmiennego, coś swoistego, to rzecz ta właśnie stanowić będzie podstawę rozwoju naszego „narodowego wychowania“, które dopiero stwarzać się będzie. Taki program musi określić sobie naród, żyjący życiem niepodległym.

Naturalnie musimy mieć na uwadze program na dziś, jeżeli chodzi o realizację ideału wychowawczego. Szereg konieczności państwowych wysuwa się siłą faktu bieżącego życia na plan pierwszy, domaga się załatwienia szybszego, niżby należało, radykalniejszego, niżby było wskazane. Że wszystkie te rzeczy zbie-

¹⁾ Przegląd Pedagogiczny 1920.

gają się dokoła życia społecznego, etyki i intelektu, jak chce p. A. B. Dobrowolski, z tem zgodzić się można; że we wszelkich poczynaniach przyszych naszego życia państwowego rozstrzygać będzie wartość osobista człowieka, który to wszystko robić będzie, to kwestji zdaje się nie ulega.

Jak jednak dzisiaj rozwiązać praktycznie tę sprawę w naszych warunkach?

Ster pracy musi być ujęty przez jednostki, dla których „ideał wychowawczy“ nie jest rzeczą obcą i li tylko dodatkiem do rutyny pedagogicznej. Walczyć o to muszą organizacje zawodowe, przedstawicielstwo narodu w osobach, wychodzących ze sfery nauczycielskich, o tem mówić winna prasa, rozumiejąca najistotniejsze zagadnienia życia bieżącego. Szkolnictwem nie mogą kierować wyszkolone manekiny! Kto chce wychować człowieka, musi sam być człowiekiem, w pełnem tego słowa znaczeniu. Dlatego zerwanie ze wszelkimi nawykami szablonów, to musi być krok pierwszy w realizacji ideału wychowawczego.

Ministerstwo nasze w dotychczasowych swych enuncjacjach dokładnie i słusznie sprzegło w jedno ogniwo wychowanie i nauczanie. Z tem wszystkim uczuwa się obecnie silniej, niż kiedykolwiek, że sam przedmiot nauczania, nie jest dostatecznym środkiem wychowawczym. Życie doprasza się zmian, zmniejszania lub powiększania zakresu nauki, różniczkowania i t. d. Mamy do czynienia z daleko posuwającym się ruchem na polu metod nauczania, gdzie system „szkoły pracy“ zdobywa dla siebie miejsce pierwsze. Nadto encyklopedyczność wiedzy, podawanej przez szkołę, wywołała odruch w kierunku skupienia jej organizacyjnego w tzw. „E i n h e i t s c h u l e“. Znalazła ta zasada, głoszona zresztą i przez polską myśl pedagogiczną, zastosowanie w formie, określonej przez G. Kerschensteinera: „Jednolitość wychowania polega na tym tyle na jednakowych formach urzędów szkolnych, ile raczej na wspólnych ideałach wychowawczych, ożywiających tak konieczną różnorodność organizacji szkolnej i typów szkolnych“. Jest to mniej więcej owa „podstawa wychowawcza“ rządowego projektu szkoły średniej, jest to owo podporządkowanie wiedzy, dawanej przez szkołę, poznaniu m. i. „Polski współczesnej“, jest to wreszcie jakaś „swojskość“, zalecana przez programy rządowe. Czyż to jednak rozwiązuje całą sprawę? Wszystko raczej tylko mówi o przeżyciu się form dawnych systemów wychowawczych i stwierdza fakt, że trzeba nareszcie po „formy sięgać nowe“, aby wychować nowe pokolenie, doskonalsze i lepiej przygotowane do życia niż obecne. Ale nie trzeba zapominać, że wiąże się wychowanie z całokształtem spraw społeczno-politycznych w sposób najściślejszy. Tylko państwo, które posiada oryginalną, własną myśl państwową, na której buduje swoją polityczną przyszłość, tylko to państwo może się zdobyć na oryginalny, życiowo uzasadniony ideał wychowawczy.

Naszemi rządowymi projektami oraz propozycjami p. A. B. Dobrowolskiego kierowała potrzeba chwili; „*civis bonus et sapiens*“, posiadający „*virtus*“ staropolską w najczystszych jej przejawach,

to miało być osnową naszych poczynań na polu wychowania pokolenia.

Czy weźmiemy ową „podstawę wychowawczą“, ów „warsztat rozwoju umysłowego młodzieży“, mający nadać „umysłowości pewien określony charakter“, czy też weźmiemy ową „polskość“, „narodowość“ i t. p. wszystko wskazuje na potrzebę chwili i ta usprawiedliwia powstanie haseł aktualnych.

Ale obok tego nie możemy zapominać, że czasy obecne, po tym kataklizmie dziejowym, jakim była wojna europejska, niosą nam wielką przemianę w dotychczasowym rozwoju kultury, że urodził się nowy człowiek i on to kiedyś zbuduje „ogromny swego kościoła“. Skłóciły się ze sobą dwa pierwiastki: „materja“ i „duch“, a wśród „skłóconych żywiołów waśni“, rodzi się człowiek czynu i pracy twórczej. Ideał wychowawczy i praktyka szkolna muszą koniecznie szerszego zaczerpnąć oddechu, sięgnąć do inicjatywy twórczej pedagogów dzisiejszego świata.

Jedną z dziedzin, którą trzeba w pierwszej mierze opanować są organizacje młodzieży. Emanacja czystej nauki w jakiegokolwiek gruntownej formie, sięgająca bądź to w dziedzinę intelektu, bądź charakteru przyobleka się w kształty konkretne i usamodzielnia. W ten sposób powstaje ów pęd organizacyjny samej młodzieży, który szkoła chce przystosować i wchłoniąć w swój organizm, uzgodnić z tą formą, jaką narzuca jej rutyna i tradycja. Tymczasem w każdej takiej szkole wyczuwać się będzie, że między nią, a młodzieżą istnieje luźny związek, jeżeli nie rozdźwięk, że ci wychowankowie żyją swoim życiem, a szkoła, jako organizm zbiorowy, swoim. Wpływ wychowawczy wewnątrz i na zewnątrz przelewa się przez palce i nic nie stwarza trwałego, bynajmniej nie jest „rzeźbiarką“ młodości; dopiero życie poza szkołą dorabia człowieka na swój sposób, zależnie od osobnika i warunków.

Trzeba sobie szczerze powiedzieć, że życie młodości ma swoje dla siebie oblicze i, że ono właśnie stanowić musi punkt wyjścia we wszelkich poczynaniach wychowawczych. Nauczyciel-wychowawca musi to życie dobrze poznać i pokochać i kierować się jedynie sumieniem własnym, służąc ideałom prawdy i piękna.

Szkoła winna się starać nadać całości tego życia takie właśnie formy, w których to życie płynąoby mogło swobodną, sobie właściwą falą.

Gminy szkolne o dobrze przemyślanym ustroju wraz z harcerstwem mogą w szkołach i bursach objąć treść życia młodzieży.

Ideologia harcerstwa i gmin szkolnych znaleźć winna dla siebie wyraz w ramach organizacyjno-ustrojowych. Obniżenie poziomu dzisiejszej młodzieży nakazuje, aby te rzeczy były zainicjowane przez doświadczonych ideologów-wychowawców. Trzeba odrazu uchylić owo dążenie do naśladowania starszych zarówno w formie, jak treści. Nie oznacza to bynajmniej jakiegoś zerwania z formami, w których organizacyjnie układa się życie społeczeństwa wogóle. Są pewne formy, które uświęcone tradycją i po-

stępem ludzkości, są wyrazem kultury, cywilizacji zbiorowej; tylko przybrać będą one musiały w konstytucji szkolnej charakter, jak mówi Mickiewicz¹⁾ „jakby obrządku religijnej ofiary“, do której przystępuje się: „z oczyszczonem sumieniem, w skupieniu i wzniesieniu ducha“.

W metodzie nauczania zasady „szkoły pracy“, w organizacji wewnętrznej gminy szkolne i harcerstwo stworzą ze szkoły swoiste państwo młodości, którem pokieruje „miłujący dusze ludzkie“, nauczyciel.

Nie będzie to żadna kopja tego, czem żyje państwo starszych, lecz coś, co duchem wyrasta z „zapału, tworzącego cud“, gdzie „miłość ogniem zionie“, gdzie jedność i szczęście, myśli i duchy w jedno zebrane ognisko, stwarzają „rajską dziedzinę pludy“.

Al. Patkowski.

Gmina Szkolna

jako forma samorządu uczniów.

Artukuł pt. „Szkoła wychowawcza“ (Ruch Pedagogiczny, kwiecień—maj 1921), którego praca niniejsza jest dalszym ciągiem, zakończyliśmy konkluzją następującą: „Problemat szkoły wychowawczej, narzucony przez samo życie współczesne, rozwiązać da się w zakresie szkoły jedynie przez wychowawcze wyzyskanie niewyzyskanych dotąd zupełnie lub częściowo tylko wyzyskanych czynników szkoły tj. nauki, karności i zbiorowości, — najsukuteczniej w postaci opartej na tzw. samorządzie organizacji klas, jako jednostek wspólnoty życia i pracy szkolnej“.

Należałoby tedy zająć się z kolei omówieniem tej organizacji, jej pedagogicznego znaczenia, przywiązanych do niej nadziei i już osiągniętych rezultatów a wkońcu tyle ważnej kwestji zasad i metod wychowawczych. Takie jednak ujęcie sprawy i zbyt daleko by nas zawiodło i powtórzyć zniewoliło rzeczy wielokrotnie już omawiane. Bardziej zajmującą będzie droga, którą tu obrać chcemy, okazując rozmaite formy i typy organizacji samorządnej, jakie się w szkołach w biegu czasu wytworzyły. Będzie to rzut oka na ich historję a zarazem — zapewne niezupełny — przegląd.

* * *

Rzecz ciekawa, że już w XVI. i XVII. wieku — a zatem w okresie renesansu wzgl. humanizmu, oznaczającego rozbudzenie się pod względem kultury starożytnej ducha nowożytnego — bynajmniej nie w najsłabszej mierze także w dziedzinie pedagogicznej, — znajdujemy rodzaj samorządu w szkole, pojętego jako współpraca i pomoc samych uczniów w czuwaniu nad porządkiem szkoły i nauką. Dość wspomnieć tzw. dekurjonów, monitorów oraz używanych nieraz do zastępowania nauczycieli tzw.

¹⁾ „Kurs lit. słow.“ 1842. L. V. 7. I.

podnauczycieli (hypodidaskaloi). Najpełniejszą taką organizację, wzorowaną na ustroju republiki rzymskiej, wprowadził słynny pedagog śląski Walenty Friedland Trotzendorf, rektor z Goldbergu (1490—1556), który sam występował w tej republice szkolnej jako *dictator perpetuus*, poszczególnych zaś uczniów mianował „ekonomami”, „kwestorami”, „eforami”. Ekonomowie czuwali nad porządkiem domowym, kwestorowie nad pilnością uczniów, eforowie zaś nad porządkiem przy stole. Sąd sprawował tzw. senat, mianowany na okres jednego miesiąca a składający się z 1 konsula (rajcy), 12 senatorów i 3 cenzorów. „Jeśli, który z uczniów coś zbroił, musiał się stawić przed tym senatem. Podczas obrad sądowych bywał obecny Trotzendorf i surowo czuwał nad tem, by wyroki senatu były wykonane”¹⁾. Nie był to jednak mimo republikańskich pozorów samorząd w ścisłym tego słowa znaczenia; urzędnicy bowiem nie pochodzili z wolnego wyboru uczniów „obywateli”, lecz z woli i mianowania nauczyciela wzgl. rektora czy dyktatora.

Czysto republikański ustrój natomiast znajdujemy później w tzw. filantropinach (w. XVIII), odpowiadających mniej więcej dzisiejszym internatom, „ogniskom wychowawczym na wsi”, „wolnym gminom szkolnym” i innym; w nich bowiem sami wychowankowie uchwalali prawa i ustanawiali kodeks karny i sami go wykonywali. Nauczyciel miał tylko prawo proponowania, pozatem zrównany był w prawach z uczniami.

W tym związku nie od rzeczy będzie wspomnieć o naszych rodzimych w tym względzie tradycjach tj. nadewszystko o Komisji Edukacyjnej i o „Liceum Krzemienieckiem”. — Komisja Edukacyjna kontynuowała niewątpliwie pewne świeże jeszcze podówczas tradycje szkolnictwa polskiego; wszakto już w dawnych szkołach polskich istniała instytucja „prymusów” tj. uczniów lepszych, którym oddawano w dozór po jednej ławce i którzy w nieobecności nauczyciela przesłuchiwali kolegów; wszak już Konarski w zreformowanych przez się szkołach pijarskich ustanawiał samorząd, tworząc sądy złożone z uczniów i profesorów o bardzo rozległych prerogatywach, bo nawet z prawem rozpatrywania spraw między uczniami a profesorami. Wprawdzie wyroki tych sądów były bardzo surowe, wszelako przesada w uprawnieniu sądów uczniowskich srodcie się pomściła, bo „pono i nauczyciele niekiedy wysłuchiwać musieli gorzkich prawd z ust uczniów, zanoszących na nich skargi”²⁾.

Te tradycje, jakoteż niewątpliwy wpływ pedagogii filantropinistów³⁾ znalazły wyraz w „Ustawach Komisji Edukacyjnej”. Ustawy te przepojone na wskroś duchem wychowawczym i tak znakomicie antycypujące współczesną anglosaską i Foersterowską

¹⁾ Foerster: Szkoła i charakter. str. 159. (na podstawie dzieła Justa: „Schulleben und Charakterbildung“ Osterwiek 1907), por. nadto: Toischer'a artykuł w piśmie „Pharus” 1913. I. II. str. 548 i n. (historja samorządu).

²⁾ Uwaga: W pol. przekładzie „Szkoła i charakter” str. 163.

³⁾ P. wstęp L. Skoczylasa do „Ustaw”. Lwów. 1917.

„naukę o życiu“ i ideę wychowania moralnego nie przez poznanie samo ni uczucie, lecz przez „wprawianie w dobre obyczaje“, a więc przez praktyczne ćwiczenia, w pełnym już rozumieniu idei samorządu w dużym stopniu pociągają do współpracy naukowej i wychowawczej samych uczniów. I tak w rozdz. XV. „klasy i nauki“ ust. II. czytamy: „Z tych uczniów, którzy się bardzo dobrem postępowaniem a mianowicie obyczajnością i rzetelnością, oraz nauką zalecą, wymieni nauczyciel Dekurjonów, którymby dziesięciu spółuczniów wydzielonych wydawało lekcje i przez nich nauczycielowi podawało kompozycje i inne ćwiczenia. Dekurjonowie podadzą Profesorom na tablicy przy imieniu każdego z swego wydziału sprawę, jako z tych każdy powinność szkolną wykonał lub nie. Dwaj będą Decuriones Decurionum, podług dwóch stron, na które się uczniowie dzielą w szkole. Do Dekurjonów należeć będzie zapisywać dobre i złe noty spółuczniów, oraz mieć oko na ich sprawowanie się w szkole“.

Przedziwnie dojrzały i nowoczesny w swej pedagogicznej mądrości jest cały rozdział, odnoszący się do tzw. „nauki moralnej i prawa“. W rozdziale tym, zalecającym jak najsiłniej prócz „instrukcji moralnej“ i „edukację moralną“ brzmi ustęp 5-ty: „Ponieważ, jako jest pod rozdz. XXIV“. Sąd, kary, nagrody“, nauczyciele mogą mianować z pomiędzy uczniów do rozsądzania i ugadzania w mniejszej wagi sporach i przewinieniach szkolnych spółuczniów, albo ciż sami upraszać i wybierać takowych polubownych sędziów, a w pierwszych przypadkach osądzeni mogą nie przestawać na zdaniu sędziów wyznaczonych, a wntczas wytoczenie i odwołanie sprawy pójdzie przed Profesora moralnej nauki. W tym razie, najściślej trzymając się sprawiedliwości, a przykładem i uczynkiem samym najdzielniej wspierając naukę swoją, spór rozejmie, winie, karę i należyte za krzywdę zadość uczynienie wymierzy, wytknie, w czym sądzący omyłkę lub przestępstwo popełnili, i te, podług okoliczności, sprostuje i zgromi“. Dokładniej o tym sądzie jest mowa w równie doskonałym rozdz. XXIV. „Sąd, kary, nagrody“ ust. 6.

„Przełożeni szkolni jak najbardziej około tego czuwać powinni, aby wmwiać w uczniów jak największy wstręt kłótni, zawziętości, gniewu, wprawiać ich także w przebaczenie wzajemnych uraz, a zwłaszcza z prędkości popełnionych. Niechaj uczniowie, nie mogąc się sami pojednać, obierają sobie rozjemców i pojednawców z pomiędzy spółuczniów swoich, na których postanowieniu większością zdań uczynionem, przestawać koniecznie mają; a gdy tego między sobą nie uczynią, rzecz się do nauczyciela moralnej nauki wytoczy. Ten trzech sędziów z pomiędzy uczniów mianować będzie; a gdyby na ich zdaniu strony uspokoić się nie chciały, sam nauczyciel moralnej nauki w rozeznanie rzeczy wniedzie, i podług okoliczności albo u sądzących błąd, lub przestępstwo sprostuje lub zgromi, albo spornych do przestania na dobrym sądzie przymusi, i za niepotrzebne wywołanie postrofuje“. Widzimy tu tedy ideę samorządu znacznie już rozwiniętą i to w dwu kierunkach: administracyjnym i sadowniczym. Pierw-



szy dział przypadał tzw. dekurjonom, drugi był bardziej skomplikowany, bo zawierał trojaki stopień: jednanie się dobrowolne, sąd współuczniów mianowany przez nauczyciela, oraz sąd przez obie strony wybierany. (Zwrócić należy wszelako uwagę, że nie idzie tu o sąd stały, lecz każdym razem przygodnie stwarzany). Dalej już samorząd uczniów ustawał, wkraczał zaś sąd czynników pozasamorządnych, więc nauczyciela nauki moralnej, z prawem odwołania się od tegoż do Prefekta, od tegoż do Rektora, od tego zaś do Wizytatora i Rektora Szkoły Głównej (tj. Uniwersytetu, do którego zakresu dana szkoła należała, — to ostatnie tylko w wypadku ekskluzyj).

Niezwykle ciekawą i jakby z dzisiejszych wyjętą czasów jest znana w dziejach pedagogii polskiej historia rozłamu, jaki nastąpił między Czackim a Kołłątajem, — właśnie na punkcie i z powodu sądów uczniowskich¹⁾. Otóż idąc w ślady Troztendorfa i wzorów XVIII. w. zaprowadził Czacki w tajemnicy przed przyjaciół swym i najgorliwszym współpracownikiem Ks. Kołłątajem w Liceum Krzemienieckim „sąd uczniowski“, obmyśliwszy dlań ustawy z 5 paragrafów złożone. Trzech cenzorów czuwać miało nad zgodliwością obywateli; obowiązkiem ich było jednać ugodowo sprawy sporne; w ten sposób chciano zapobiec pieniactwu; dopiero gdyby ugoda do skutku nie doszła lub wina była publiczna, mieli cenzorowie obowiązek wnoszenia skargi przed sąd, przyczem każda sprawa musiała wprzód rozpatrzoną być przez dyrektora lub prefekta i albo zatrzymana do osądu zwierzchniego albo odesłana do sądu samorządnego uczniów.

Sąd ten, składał się z 4 członków: prezesa, którym był sam Czacki, oraz 3 sędziów, wybieranych zapomocą tajnego głosowania jedynie przez i z pośród uczniów starszych tzw. kursistów tj. słuchaczy jednego z trzech dwuletnich kursów, i tych też kursistów tylko sąd ten sądził. Chodziło Czackiemu o rzecz tak nowocześnie, jak o przygotowanie uczniów do samodzielności i przyszłej wolności obywatelskiej oraz o podniesienie karności przez oparcie jej na „punkcie honoru“. Toteż zniósłszy na kursach „kary niewolnicze“ tj. chłostę i karcer, żąda, by kara zasadniczo nigdy nie obrażała uczucia godności człowieczej w uczeniu przeciwnie, podnosiła ją raczej, upokarzając chwilowo. Z przewinień wzięto pod uwagę następujące: „złe uczenie się, jako następstwo lenistwa i niebywania na lekcjach, nieposłuszeństwo i krnąbrność, winy przeciw obyczajom, podniesienie ręki lub uderzenie ze złości, użycie obelżywych wyrazów, nadto: palenie, grę w kostki, pijaństwo, niepunktualność“²⁾.

¹⁾ Por. 1. Koysiewicz: Korespondencje Czackiego z Kołłątajem. T. IV. str. 79.

Ks. Hugo Kołłątaj: „Uwagi nad pismem, zawierającym w sobie ustawy szkolne pod tytułem: Sąd uczniów gimnazjum Wołyńskiego“.

M. Rolle: „Ateny Wołyńskie“.

P. Chmielowski: Tad. Czacki (Encyklopedia Wychowawcza T. III. str. 209).

Anna Grudzińska „Gminy szkolne“ (Ruch Pedag. 1913. Nr. 6).

²⁾ Karbowiak; Ks. Hugo Kołłątaj a sądy uczniów. (str. 10).

Na przewinienia te nakładał Czacki wzgl. ustanowiony przez niego Sąd kary, starannie obmyślane a zmierzające — mimo a raczej dzięki wyłączeniu z nich chłosty i karceru — do oddziaływania na poczucie godności u ucznia; oto bądź „odbierano zaszczytną oznakę czyli szpadę, osamotniono danego ucznia, zawieszano w prawach uczniowskich, okrywano krepą nazwisko ucznia“, bądź w ostatecznych razach „wydalano bez świadectwa szkolnego“ lub „ogłaszano nazwisko ucznia we wszystkich szkołach na Rusi“ (Grudzińska o. c.).

Otóż wobec tego pomysłu zajął ks. Hugo Kołłątaj stanowisko wręcz odporne. W „Uwagach nad pismem“ dowodzi nie właściwości pedagogicznej a nawet szkodliwości takiego sądu, jaki utworzył Czacki. Godząc się na potrzebę teoretycznej znajomości prawa, nie sądzi Kołłątaj, by wychowanie moralne i obywatelskie wymagało koniecznie praktycznego ich stosowania w sądach uczniowskich. Wystarczy zdaniem jego „dobra nauka moralna i dobre przykłady“. Potęgując bowiem wrodzoną Polakom skłonność, sądy takie „mniej więcej koniecznie prowadzą do pieniacstwa i odbudzają smak do niego“. Raczej wszelkimi sposobami niechać by należało wszelkich praktyk prawniczych między młodzieżą szkolną a zaprawiać ich do pojednawczości, „darowania uraz, ustąpienia nawet swojej krzywdy“. Gdyby zaś zaszła potrzeba konieczna, radzi Kołłątaj złożyć sąd p o l u b o w n y, przez samych zwaśnionych wybrany, a więc od wypadku do wypadku. Nie godzi się też Kołłątaj żadną miarą na to, by takie winy, jak, „złe uczenie się oraz nieposłuszeństwo i krnąbrność“, winy tedy nie wobec kolegów, lecz wobec nauczycieli i szkoły popełnione, należeć miały do sądu uczniowskiego, „lecz zawsze i prosto należeć powinny do zwierzchności szkolnej, inaczej nie utrzymała by się subordynacja“. Karę cielesną znieść można wedle Kołłątaja — i bez sądów, zależy to głównie od wychowania domowego, zresztą możnaby chłostę ze szkoły przenieść do domu. A jeśli idzie o przysposobienie uczniów do przyszłej wolności obywatelskiej, to obgą uczniowie wybierać sobie urzędników, jako to cenzorów swego postępu w naukach i zachowaniu, marszałków tj. kierowników gier, zabaw i musztry, urzędników odwiedzających ubogich i chorych, zbierających dla nich datki itd. „Lecz ile możności nie trzeboby obierać sędziów i nie sprowadzać między uczniów żadnych formalności procesu“.

Motywy to w samej rzeczy niezwykle poważne i zasługujące i dziś jeszcze, jeśli nie na zupełne uznanie, to w całej pełni na uwzględnienie, nie straciwszy, zwłaszcza na gruncie polskim nic ze swej aktualności.

Okres niewoli politycznej,* będący zarazem okresem zastoju w samodzielnej twórczości pedagogicznej polskiej, przerwał również tradycje „Samorządu uczniowskiego“. Otrzymaliśmy szkołę obcą, bądź wprost i całkowicie złą, jak rosyjska, bądź nienarodową i jednostronnie „naukową“, jak austriacka lub pruska. Na samorząd w niej miejsca nie było. — Idea jednak sama nie zagięła. Oto jak jeden z niewątpliwie najgłębszych i najoryginal-

niejszych pedagogów polskich Br. F. Trentowski z pełną już świadomością i w sposób zgoła nowoczesny ideę samorządu szkolnego uzasadnia w swej „Chowamcie“ (t. I. str. 449): „Autonomja jest jedynem prawodawstwem godnem człowieka i zdolnem go najistotniej zobowiązać; podług jej rozkazów i zakazów działamy z radością, rozkoszą i pewną pychą. Wychowanec, który wyszedł z takiej szkoły, nauczył się być prawom własnym posłusznym, będzie więc umiał panować nad sobą i rzucić się podług raz przyjętych zasad, będzie usposobiony do stania się człowiekiem charakteru“. — W innym zaś miejscu (t. I. str. 448) niemniej przekonywująco broni instytucji sądów uczniowskich. „Skoro który z twych wychowanców — mówi — przekroczył, zgromadź jego rówieśników i niechaj go sądzą! Każdy pragnie być sądzony od równego sobie: król od królów, uczony od uczonego, a więc dzieci od dzieci. Wyrok zapadły mniej tu winowajcę oburzy, niż gdybyś ty go sam wydał i zrobi na nim nierównie większe wrażenie. Sądy te przysięgłe zamieniaj natychmiast na sejm, tę warównię wszelkiej rozumnej wolności. Niech wychowawcy sami sobie prawa nadają; ty masz być tylko sejmu tego sekretarzem i praw stróżem. Oni są od Boga przeznaczeni do autonomji, ćwicz więc ich w niej od młodu! Co oni postanowili, ty jako władza wykonawcza czuwać będziesz, żeby z honorem istniało i w każdym zdarzeniu z siłą należytą wystąpić mogło“¹⁾.

Jestto zdumiewająca zaiste antycypacja nie tylko samej idei samorządu szkolnego, lecz tej jego formy krańcowej, radykalnej, jaka dopiero pod koniec XIX w. wybujała w Ameryce, ażeby stamtąd dopiero drogą powrotną przenieść się do Europy i tu jako rzecz nowa, acz mocno zmoderowana zapuścić korzenie.

Wyrosła zaś ona w Ameryce zupełnie samorzutnie i na podłożu swoistych zgoła założeń. Założenia te, natury politycznej i społecznej omówiliśmy już pokrótce i ogólnie w poprzednim artykule „O szkole wychowawczej“ (p. w.). W Ameryce szło z jednej strony o to, by w „szkole wychowawczej“ utworzyć ostoję przeciw demoralizującym i destrukcyjnym wpływom życia w ogniskach wielkomiejskich, z drugiej zaś o przysposobienie do przyszłego życia społecznego i obywatelskiego, opartego na zasadzie bezwzględnej demokracji. W amerykańskiej szkole oddawna zrozumiano, że wobec konstytucyjnego ustroju życia nowoczesnego despotyczna czy automatyczna zasada karności szkolnej stała się anachronizmem pedagogicznym. To też karność tę zaczęto zasadzać nie na przymusie i groźbie, lecz na poczuciu godności własnej (self-respect) i zorganizowanej opinji publicznej klasy, jako wyrazu solidarności zbiorowej, którą to metodą uzyskiwano rezultaty o wiele lepsze, niż zapomocą t. zw. metod represyjnych. Metoda ta przyjęta się też znacznie wcześniej, zanim jeszcze z całkowitą świadomością wykiełkowała idea „selfgovernmentu“

¹⁾ Wedle artykułu H. Rowida: „Samorząd uczniów w szkole“ (Ruch Pedag. 1917, luty). — Por. tegoż autora: „Podstawy pedagogiki Trentowskiego (Nakł. „Książnicy T. N. S. W.).

szkolnego, wyraźnie już zmierzająca do społecznego i obywatelskiego wychowania w duchu nowoczesnej demokracji. I znowu idea ta w stadium pierwiastkowym istniała zrazu jako niezorganizowana jeszcze zasada wychowawcza, ażeby potem dopiero dojrzewała do pełnej formy „*school-city*” (gminy szkolnej). Dziś system „*school-city*” jest niemal obowiązującym w całym szkolnictwie amerykańskim. Dzieło to bogatego farmera Mr. William Gilla, który życie swe tej idei poświęcił, widząc w niej zbawczy środek przeciw ogólnej korupcji, obojętności obywatelskiej i upadkowi społecznej moralności, zagrażającemu powszechną epidemię społeczeństwu amerykańskiemu, a mającemu swe ognisko w wielkomiejskich dzielnicach nędzy. — Lecz nie Gill był twórcą pierwszych zaczątków ruchu autonomicznego w szkolnictwie amerykańskim. Poprzedzili go na tem polu inni, głównie William George, kupiec, oraz słynny pedagog John Devey.

Pierwszy z nich utworzył w r. 1895 w Treeville, miejscowości położonej o parę godzin od Nowego Jorku, kolonję dla bezdomnych, wafęających się chłopaków, których wychować i odrodzić pragnął zrazu zapomocą zbawczego wpływu słońca, zieleni, swobody. Gdy jednak sama ta metoda „naturalna” okazała się bezskuteczną, a nawet wręcz szkodliwą wobec zdemoralizowanych i niekarnych wychowanków, wszelka zaś dyscyplina represyjna zła nie umniejszała, wprowadził George sąd autonomiczny, zyskując w nim odrazu doskonałe narzędzie ładu. Drugą taką zbawczą zasadą okazała się zasada: „nic bez pracy”, dzięki której banda niesfornych i rozwłóczonych dzieci zamieniła się w uporządkowaną kolonję dzielnych pracowników, a Treeville zasłynęło wkrótce jako dziecinne „miasto pracy” i doskonały zakład wychowawczy¹⁾.

Ideę George'a podjął Devey, twórca zasady „nauki czynnej” (*learn by doing*), a za nim o wiele szczęśliwiej William Gill.

Gill sam utworzył system bardziej złożony i przesadnie naśladowujący urządzenia państwowe, t. zw. „*school-state*”, (państwo szkolne); państwo to składa się z gmin, obejmujących jedną lub więcej klas; najwyższą instancją jest parlament z wyborów powszechnych pochodzący, do którego każda klasa wysyła po 2 przedstawicieli, a który uchwała ogólne przepisy i prawa. Sądownictwo z wielu izb złożone, posiada własny kodeks. Nauczyciel czuwa jeno nad całością, poucza, objaśnia, poprawia, nie wysuwając jednak swojego autorytetu. Jestto rząd pełny *lege artis*, z całkowitem uprawnieniem do zawiadywania szkołą, jako wspólną własnością uczniów. Dodajmy do tego nader liczną biurokrację, a będziemy mieli obraz małego państwa, z którego potem „obywatel” przechodzi wprost do państwa wielkiego.

Odmiernym nieco jest system inny t. zw. *Lagrange-city*, stosowany w Ohio, w Stanie Toledo. Zasadnicza różnica między systemem Gilla a nim na tem polega, że system *Lagrange-city* wprowadza nie rząd całkowity uczniów, lecz tylko współdział

¹⁾ A. Grudzińska; o. c. str. 116 i n.

uczniów w rządach. Szkoła cała tworzy jedną gminę, każda klasa jeden obwód. Uczniowie z wyjątkiem klas najwyższych mają czynne prawo wyborcze, bierne zaś tylko uczniowie 2 klas najwyższych. Z pośród najwyższej pochodzi „burmistrz“ (The Mayor). Wybory odbywają się dwa razy do roku. Na zebraniu przedwyborczem wygłaszają mówcy przemówienia za i przeciw kandydatowi. Na osobnem zebraniu przedstawia się burmistrz „narodowi“ i wygłasza swój program. Prócz niego wybiera się inspektora zdrowia, skarbnika i sekretarza. Inspektor zdrowia dobiera sobie 2 asystentów. Wszyscy ci urzędnicy konferują od czasu do czasu z dyrektorem zakładu, który wtajemnicza ich w rządy demokratyczne, potrzeby zakładu, arkana porządku i t. d. Co miesiąc odbywają się „zebrania obywatelskie“, na których urzędnicy zdają sprawę ze swego urzędowania i ze stanu zakładu¹⁾.

Te dwa systemy reprezentują typowe formy amerykańskiego „samorządu szkolnego“, w którym rażą nas zapewne nadmierna przewaga elementu formalno-prawnego i politycznego. W całej pełni jednak uznać w nich należy to, co w nich jest najistotniejszym, t. j. zasadę zorganizowanego samorządu. I ta zasada właśnie, a nie typ organizacji, przyjęła się dziś wszędzie: w Anglii, Niemczech, Szwajcarii, b. Austrii, a także i u nas.

Ciekawe są doświadczenia szwajcarskie: dowiodły one, że nigdzie a zwłaszcza w pedagogii ślepe naśladownictwo obcych urzędzeń nie może być wskazaniem, że natomiast wszędzie i zawsze idea i kształt jej wyrastać muszą organicznie z przyrodzonych warunków lokalnych, odrębnych właściwości psychicznych i kulturalnych danego kraju i narodu. To też nie dziw, że kiedy zaprowadzono w niektórych szkołach szwajcarskich (np. w szkołach kantonu Thurgau) samorząd całkowity na sposób amerykański, rezultaty nie mogły być zachęcające; dało to jednemu z tamtejszych pedagogów powód do ostrej przeciwko samej idei samorządu polemiki: „Gdzieniedzie — powiada on — wprowadzili młodzi nauczyciele t. zw. państwo szkolne. Wglądnąwszy w te instytucje bliżej, nie możemy jej darzyć sympatią i ostrzegamy usilnie przed tem, by tego rodzaju igraszkom poświęcać część drogiego czasu szkolnego“²⁾.

O nieudałych próbach, poczynionych w szkole realnej w Zurychu, czytamy również w „Archiv für Pädagogik“ (R. III. Z. 8. str. 354). Po jednorazowej próbie z „państwem szkolnem“ ograniczono tam samorząd uczniów, odejmując mu sądownictwo i otóż zaraz ustało wśród uczniów zainteresowanie i autorytet urzędników upadł. Stąd pospieszono czem rychlej wysnuć konkluzję: „rezygnujemy przeto z próby przeszczepienia na grunt nasz angielsko-amerykańskich organizacyj szkolnych“, konkluzję niewątpliwie niesłuszną, bo, usuwając sądownictwo, odjęto samorządowi jego duszę, powtórę wina zapewne tkwiła nie w samej idei, lecz

¹⁾ Foerster; „Szkoła i charakter“ str. 151 i n.

²⁾ Stölzle; „Uble Erfahrungen mit der Selbstregierung in Schweizer Schulen“. Pharus VI R. t. II. str. 469.

w jej niewolniczym i nieudolnym przeszczepieniu, skoro o tyle szczęśliwiej powiodły się próby z samorządem szkolnym w innych miastach ojczyzny Pestalozziego, o których donosi Foerster („Szkoła i charakter“), zaopatrując je uwagą: „Można sądzić z tych początków, że nie jest wcale koniecznym przenosić żywcem bez żadnych zmian urządzeń amerykańskich w odmiennie warunki; daleko lepiej poprostu wciągnąć do współdziałania delegatów z pomiędzy uczniów, wybranych według ustawy demokratycznej i następnie krok za krokiem ten współdziałanie rozszerzać, żeby coraz więcej stawał się podobnym do rządu krajowego“.

W taki właśnie stopniowy, indukcyjny niejako i przystosowany do „rządu krajowego sposób wprowadził „gminę“ pewien nauczyciel w Toggenburgu, poprzestając zrazu na wybranym przez uczniów „staroście“ kierującym odbywającymi się co tydzień zebraniem, „kronikarzu“, spisującym kronikę klasy, „kasjerze“, zarządzającym „Kasą gminną“, na którą składają się grzywny ściągane z uczniów za karę oraz na „dyrygenta“ (!) chóru, który przy otwarciu i zamknięciu każdego posiedzenia intonuje pieśń. Potem dopiero ustanowił ów nauczyciel „szefa“ klasy, będącego zastępcą nauczyciela, mianując go zrazu sam, następnie zaś wybór jego powierzając samym uczniom, a dopiero na koniec wprowadził „sądy szkolne“. Takie stopniowe zaprawianie uczniów do samorządu i organiczne, t. j. z potrzeb i pragnień samej klasy wypływające rozszerzanie go, a zarazem przystosowanie go do form rodzimych, uważać też należy za jedynie stosowne. I takie tylko „gminy“ mają wszelkie warunki bytu i rozwoju, jak tego dowodzą coraz liczniejsze głosy ze strony nauczycielstwa, pełne zachwyty i szczęścia z powodu „cudownego“ wprost działania „gminy“ na ducha klasy, postępy w nauce, karność i współpracę.

Z prób austriackich na uwagę zasługuje szczególnie gmina Prodingera, profesora w Poli i głównego jej w b. Austrii propagatora. Gmina ta spotkała się też z wielkim uznaniem najpoważniejszych pedagogów austriackich, jak Matthias, Kauer i in. oraz ze strony X zjazdu nauczycieli szkół średnich, odbytego w marcu r. 1910 we Wiedniu¹⁾ i pobudziła do dalszych prób cały szereg pedagogów, jak Ratsam, Jarosch, Hammer i inni. W „gminie“ Prodingera otrzymują uczniowie „konstytucję“ od grona nauczycielskiego. „Obywatele“ gminy wybierają następujących urzędników: naczelnika, kanclerza, prokuratora, członków rady i sędziów. Prócz tego tworzyć sobie mogą instytucje uznane za potrzebne, jak np. radę zdrowia, komisję biblioteczną, komisję dla spraw spornych i t. d. Posiedzenia sądu i rady, na których musi być obecny członek grona nauczycielskiego, odbywają się regularnie co pewien czas; wszelkie zarządzenia muszą posiadać podpis dyrektora zakładu. Wysoce interesującym jest następujący szczegół, o którym donosi Prodingera: oto gimnazjum w Poli

¹⁾ Majchrowicz o. c. str. 393/4. — P. również prace Prodingera samego; „Was ich mit der Schulgemeinde will?“ (Pola 1909), oraz; „Verfassungsentwurf für eine Schulgemeinde an einer Anstalt mit Schülern verschiedener Nationalität (Pola 1910).

mieściło w sobie uczniów rozmaitych narodowości: Włochów, Chorwatów, Niemców, Czechów, stale waśniących się ze sobą na tle narodowościowym. Otóż problem ten rozwiązał Prodingier w ten sposób, że w utworzonej przez się gminie zaprowadził kataster narodowościowy i każdej narodowości wyznaczył pewne urzędy, które przypadać im miały wedle klucza ściśle określonego. Pono rezultat tego urządzenia był tak świetny, że odtąd wszelkie waśnie ustały, a nastąpiła całkowita harmonja.

W Niemczech z ich zmysłem organizacyjnym, z ich zdolnością do przyswajania sobie obcych pomysłów, z rozbudowanym potężnie ruchem pedagogicznym, musiała idea samorządu szkolnego, tak zresztą sprzeczna z ich przedwojennym ustrojem państwowym i ogólnym duchem szkolno-wychowawczym, przyjąć się na gruncie tęsknot reformatorskich i ulec samodzielnym odmianom. Trudno wymienić wszystkie formy, jakie samorząd szkolny w Niemczech przybrał, wymienimy tylko najgłośniejsze nazwiska i najważniejsze próby.

Na czele idzie Foerster nie dlatego, jakoby sam wytworzył jakiś odrębny typ organizacji samorządowej, lecz dlatego, że ideę samorządu w dziełach swych nieznużenie głosi, wierząc i udowadniając na dotychczasowych przykładach jej zbawienności i że ze swej strony pogłębił ją swemi genialnemi pomysłami z dziedziny wychowania społeczno-moralnego i obywatelskiego. Książki jego, to niewyczerpana skarbnica głębokich i mądrych myśli, które znać winien każdy wychowawca. Na drugim miejscu wymienić należy Kerschensteina, znakomitego reformatora szkolnego w Monachjum, propagatora głośniejszy dziś idei i organizacji „szkoły pracy“, autora dzieł wielu, z których tu wspomnieć się godzi o dwu: „*Charakterbegriff und Charaktererziehung*“, oraz *Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*“. Kerschensteiner, wychodząc z pojęcia klasy, jako wspólnoty pracy, a tę wspólnotę pracy uważając za jedyny teren do wykształcenia cnót obywatelskich, wprowadził samorząd do poddanych swemu kierownictwu „Szkół dopełniających“ dla starszej młodzieży. W samorządzie tym jednak nie znajdujemy sądownictwa; polega on na samodzielnem zawiadywaniu zbiorami i warsztatami szkolnemi, oraz szkolną kasą oszczędności, nadto na tworzeniu związków sportowych, gimnastycznych, samarytańskich i t. d.

Z innych prób do ciekawych należy gmina Konrada Burckharda, nauczyciela w Bazylei, który wprowadził ją stopniowo i organicznie w przeciągu 4 lat, rozszerzając jej funkcje przy okazji rozmaitych wypadków z życia szkolnego; znamienne w jego gminie jest stanowisko nauczyciela, występującego nie jako władca, lecz jako równy, a tylko starszy i rozumniejszy przyjaciel, którego jednak dzieci sędzić mogą. Dalej zasługuje na uwagę gmina Jana Langermanna, nauczyciela ludowego w Remscheid w szkole koedukacyjnej pomocniczej dla upośledzonych. Gminę swą zaprowadził on zgoła samodzielnie bez znajomości wzorów anglo-amerykańskich i Foerstera. Punktem wyjścia było dlań sprostowanie, że szkole jego brakło życia wewnętrznego i bezpośred-

niego życiowego zainteresowania się młodzieży pracą szkolną. Stwierdziwszy następnie 3 działy życia szkolnego, mianowicie: codzienny porządek szkolny, kary i drobne nieszczęśliwe przypadki, ustanowił 1) wybory miesięczne urzędników, 2) sąd ławniczy oraz 3) apteczkę i powierzył je samym uczniom. Następnie jako zwolennik idei wychowania w duchu Steina-Fichtego zakupił kawałek ziemi i oddał go również dzieciom do uprawy. W ten sposób powstała podstawa do nauki pogładowej i do gminy pracy. Inny pedagog niemiecki Hepp, opierając się na długoletnich doświadczeniach z gminą szkolną, przeprowadzonych w gimnazjum realnem w Frankfurcie nad Menem oraz w zakładzie dla młodocianych przestępców w Truchselwald, oświadcza się przeciw zbyt-niej formalistycy amerykańskiej gminy oraz organizowaniu całego zakładu w jedno państwo szkolne, a nacisk kładzie na organizację klasy, jako gminy. I on nie od razu całą gminę gotową wprowadził, lecz wywodził ją organicznie niejako, wychodząc od poszczególnych błędów indywidualnych (np. rozmawianie, oglądanie się w czasie nauki i t. d.), aż do zbiorowych w szkole i poza szkołą i naprowadzając uczniów w formie pogawędek na środki zaradcze. W ten sposób złożyła się z czasem cała konstytucja. W książce swej¹⁾ zbija Hepp zarzut, jakoby gmina osłabiała autorytet nauczyciela, przestrzegając tylko, żeby gminy nie uważać za lekarstwo na wszystkie dolegliwości szkoły i uniwersalny środek wychowawczy, i dowodzi, że gmina nie powinna być ślepem naśladownictwem organizacji państwowej, lecz wynikać raczej powinna z potrzeb życia szkolnego. Gmina jego wybierała co miesiąc naczelnika, tudzież cały szereg urzędników o ściśle określonym zakresie działania, np. czuwającego nad ładem, zeszytowego, czyszczącego tablicę, obsługującego katedrę, otwierającego okna, pielęgnującego kwiaty i t. d.

Zasługuje na uwagę również ustrój gminy, wprowadzony przez znanego dydaktyka, dyrektora szkoły realnej w Frankfurcie nad Menem Waltera, tembardziej, że gmina ta istnieje już w wyż- lat 20, dowodząc w ten sposób swej żywotności; w szkole tej każda klasa stanowi gminę i wybiera swoich 3 mężów zaufania, mających czuwać nad ładem, karnością i obyczajnością klasy, tudzież stanowiących łącznik między klasą a gronem nauczycielskiem. Nadzór nad klasami niższymi mają uczniowie klasy najwyższej, której pieczy oddano cały szereg funkcji, jak: baczenie na uczniów w szkole i poza szkołą, organizowanie wycieczek, uroczystości, przedstawień teatralnych i t. d. Wspomnijmy nakoniec o gminie Dra Heckmanna w Elberfeldzie i real. gimn. w Akwiz-granie²⁾, Dra Hellriegla w Stuttgarcie, wyróżniającego dwa działy służby gminnej: t. zw. „Sittensamt“ i „Ordnungsamt“; jeżeli zwa-żymy wreszcie, że na zasadzie jaknajpełniejszego samorządu i ustroju republikańskiego oparte są również wzorowane na angielskich

¹⁾ Die Selbstregierung der Schüler. Zurych 1911.

²⁾ Tenze; „Selbstbetätigung der Schüler“ (Monatschrift für höhere Schulen. Berlin. Luty 1910).

zakłady wychowawcze Dra Lietza t. zw. „Landeserziehungsheim'y oraz t. zw. „freie Schulgemeinden“ w Wickersdorfie Dra Wynnekena; jeżeli nadto weźmiemy pod uwagę, że każdy z tych pedagogów i reformatorów, a nadto wielu innych teoretyków doświadczenia swe i poglądy na ideę samorządu szkolnego omawia w przelicznym artykułach i dziełach, to uzyskamy w przybliżeniu obraz intensywności i gorliwości, z jaką Niemcy zakrzętnęli się koło tej instytucji, widząc w niej doskonały środek do wychowania dzieci w duchu wolności, sprawiedliwości, uspołecznienia i przysposobienia obywatelskiego. Na ogół zauważyć można następujące cechy wspólne, wyszczególniające samorząd szkolny w Niemczech: 1) ulubioną formą jest nie państwo szkolne, lecz gmina, 2) gminę wprowadza się nie odrazu, lecz stopniowo się ją przygotowuje, rozszerza i dopełnia przy współpracy z samymi uczniami, 3) różnicuje się ją i przystosowuje do rozmaitych warunków lokalnych i poszczególnych celów wychowawczych.

Dziś idea samorządu szkolnego przyjęła się u wszystkich niemal narodów cywilizowanych, wszędzie znajdując gorących zwolenników i propagatorów.

U nas — jak donosi p. A. Grudzińska (o. c. str. 119) pierwszą próbę samorządu uczniów w Polsce, w sto lat po próbie Czackiego, zrobił w Królestwie ks. Gralewski w szkole przez siebie założonej. Nic jednak szczegółowego ani o tej próbie ani o innych, o których też autorka donosi, więc w szkole dyr. Pieczynisa, ani w pensji p. Wereckiej w Warszawie nie wiemy — poza tem, że wszyscy ci pedagogowie doświadczenia swe z samorządem uznali za wysoce dodatnie. Do najciekawszych należy niewątpliwie samorząd, wprowadzony przez p. Stopczykową w szkółce freblowskiej w Warszawie; — oto na wzór i za przykładem pedagoga amerykańskiego Bernarda Cronsona z Nowego Jorku (twórca pomysłu tzw. „aniołów stróżów“) powierza p. Stopczykowa starszym dzieciom opiekę nad młodszymi, którym „opiekunowie“ pomagają w nauce, robotach, przy jedzeniu itd., wdrażając się temsamem nie tylko do funkcji charytatywnej, lecz do samodzielności wogóle. Znacznie bujniej — niewątpliwie dzięki szczęśliwym warunkom — zakwitła idea samorządu w Małopolsce. Znalazło się tu wielu nauczycieli, którzy w lot pomysł „gminy“ podjęli i w życie wprowadzać zaczęli. Niestety, cząstka zaledwie tych prób doszła do publicznej wiadomości. Nieorganizowana u nas należycie praca a zwłaszcza piśmiennictwo pedagogiczne nie pozwala na dokładne rejestrowanie wszelkich wysiłków indywidualnych i doświadczeń. O kilku zaledwie wiemy, o których sami założyciele zdali sprawę w pismach, jakoto: gmina Bykowskiego w VIII. gimn. real. we Lwowie, tamże gmina Pappégo, gmina Tokarskiego w gimn. VII. we Lwowie, Cz. Mączyńskiego w gimn. pol. w Przemyślu, R. Jamrógiwicza w gimn. III. w Krakowie, H. Rowida w kl. IV. wydziałowej szkoły im. św. Jana Kantego w Krakowie, Bienenstocka w Stryju, Majera w gimn. w Jaworowie, Gürtlera w seminarjum w Zaleszczykach.

Gmina Bykowskiego (im. J. Śniadeckiego) odznacza się pewną przejrzystością i wartością organizacji. Bykowski wyróżnia 3 działy w ustroju gminy: administracyjno-finansowy, edukacyjny i sądowy. Na czele pierwszego stoi wójt, 2 rajców oraz podskarbi, zarządzający skarbem gminnym, na który składają się podatki narodowe, szkolne, humanitarne. Tu należy też Kasa oszczędności oraz Kasa zapomogowa. Dział drugi polega na wzajemnej pomocy naukowej w postaci zbiorowych korepetycji, udzielanych przez 4 „bakałarzy“, ustanowionych wedle 4 grup przedmiotów. Sąd wreszcie składa się z sołtysa i 6 sędziów. Oryginalnym jest pomysł następujący: każda z obu stron spornych wyklucza każdym razem po dwu sędziów, tak że wraz z sołtysem zostaje 3 członków ławy. Adwokatów niema, strona oskarżona broni się sama. Sprawy uczniów wobec nauczycieli usunięto z pod kompetencji sądu. Sejmik klasowy zbiera się raz na miesiąc dla wysłuchania sprawozdań. Uchwały i wyroki muszą posiadać sankcję gospodarza klasy, wzgl. władz wyższych. „Kary“ zdaniem Bykowskiego — winny być naturalnym następstwem winy i środkiem do poprawy, — a nie środkiem represji. Prócz karcerów za spóźnianie się lub pozostawania w klasie podczas pauz polegają one na „zadośćuczynieniu z nadwyżką“, więc np. za nadużywanie tzw. „bryka“ przeczytanie dłuższego ustępu, za odpisywanie zadań matematycznych przerobienie kilku ćwiczeń (celem nabrania wprawy), za zbytek temperamentu zimna woda na głowę (lub w rękaw!), za niespokojne zachowywanie się — izolacja na czas jakiś itd.

Gminy szkolne — stwierdza Bykowski — podnoszą u członków poziom etyczny i świadomość odpowiedzialności za swe postęпки, więc przede wszystkim szczerść wobec siebie, a nawet wobec nauczycieli. Przestrzega jednak Bykowski „przed lekkomyślnem wprowadzaniem gmin, co wobec pomyślnych wyników może nawet stać się modą“, i przed zbyt niemiernym rozszerzaniem zakresu i obejmowaniem bez przygotowania całych zakładów; lepiej zupełnie nie tworzyć gminy, niż ją po niefortunnej próbie rozwiązać. Grono klasy musi wierzyć w skuteczność tej instytucji a chociażby zachowywać taktowną rezerwę i obojętność, jedna bowiem jednostka może rzec całą wypaczyć. Młodzież musi pragnąć tej gminy, odczuć jej ideowy podkład i zrozumieć jej wzniosłe cele, musi doróść do zadania. Więc i jednaka gmina wszędzie być nie może, lecz winna być zastosowana do klasy w każdym poszczególnym wypadku. Wreszcie gospodarz klasy, a ten chyba winien być kuratorem, musi znać swą klasę, kochać ją i szanować, musi być gotów poświęcić jej dużo czasu i pracy. Przy prowadzeniu gminy trzeba dobrej woli, trzeba taktu, trzeba życzliwości i szczerości w obejściu, trzeba wreszcie zrozumienia młodzieży i odczucia jej ideałów. Uwagi to w zupełności słuszne i godne podkreślenia, w organizacji samej jednak dostrzegamy pewne braki: całość posiada charakter zbyt użyteczny i praktyczny, brak natomiast czynnika głębszego samowychowania moralnego i estetycznego, brak np. zupełnie wzmianki o pogadankach etycznych

w duchu Foerстера. Kary i ich określenie też zadowolnić nie mogą, polegają one bowiem również jedynie na pewnym utylityzmie w rodzaju „kar naturalnych“ Spencera, a brak w nich momentu rozeznania winy, skruchy i dobrowolnej pokuty.

Dr. Jamrógiewicz wywodzi potrzebę autonomji z przyrodzonych popędów duszy młodzieńczej: popęd do czynu i skłonność do zrzeczania się. Należy popędom tym dać ujście i pole do działania, wciągając młodzież do współpracy nad sobą. Ze względu jednak na niedojrzałość młodzieży i cel szkoły wyklucza Jamrógiewicz prawo rządzenia klasą czy zakładem, a zostawia samorząd, pryncypał żąda, by samorząd był częścią wychowania wzgl. nauki szkolnej. Rozróżniając za Hellrieglem „urząd moralny“ i „administracyjny“, układa dla obu tych działów rodzaj praw i przepisów, do których przestrzegania obywatele gminy mają się zobowiązać. W pierwszym dziale takie np.: „każdy zobowiązuje się wyrabiać w sobie dobry charakter przez uprzejme zachowanie się w szkole i poza szkołą, zwłaszcza wobec rodziców i rodzeństwa“; 2) obowiązkiem każdego jest wspierać i sumiennie spełniać zarządzenia nauczyciela i urzędników autonomicznych; 3) każdy zobowiązuje się wyrabiać na tegoż i zdolnego pracownika pilnością i uwagą na lekcjach w szkole; 4) dążeniem każdego będzie nie przyzwyczajając się do złych lub brzydkich nawyczek lub odzwyczajając się od nich, gdyby je miał; 5) zaszczytnym dążeniem każdego będzie być przywoitym i grzecznym wobec każdego a przyjacielem towarzyszy, uczynnym dla kolegów (zwłaszcza młodszych) i dla osób starszych. W dziale II. obowiązuje się każdy przestrzegać ładu i czystości w gmachu szkolnym, w klasie, tudzież przy wychodzeniu z klasy i gmachu itd. Stąd dedukuje potem Jamrógiewicz następujące funkcje gminy:

- a) współpracownictwo nad wyrobieniem charakteru;
- b) pomoc koleżeńska moralna i materjalna;
- c) przestrzeganie porządku i czystości w gmachu;
- d) przestrzeganie porządku i ładu w czasie pauz i pochodów; — a wreszcie
- e) współpraca w zarządzie biblioteką uczniów i pomoc w kierowaniu gramii, sportami, wycieczkami.

(C. d. n.)

Dekalog nauczyciela*).

1. *Staraj się zjednać dziecko dla szkoły.* Dzieci powinny wchodzić do klasy z radością, powinny czuć się w niej jak u siebie w domu; tu winny rozwijać się i rozkwitać. Szkoła powinna mieć moc przyciągającą. A jeśli dziecko nie przychodzi do szkoły — szkoła winna wyjść naprzeciw niemu. Jeśli jakies trudne warunki, nie zaś niechęć dzieci są przyczyną nie-

*) Wolny przekład artykułu Decalogue d'uu instituteur „Revue Pédagogique“ Nr. 10, 1921.

uczęszczania do szkoły, obowiązkiem jest nauczyciela czy to dostarczyć dziecku środków naukowych, czy też wogóle ułatwić mu sposobność pobierania nauki, choćby kosztem największego wysiłku.

2. *Czuwaj nad zdrowiem dziecka szkolnego.* Każdego dnia stwierdzaj troskliwie stan ochędóstwa dzieci, by nareszcie używanie umywalni szkolnej stało się zbędnem przed rozpoczęciem nauki. Nie pomijaj w żadnej klasie ćwiczeń oddechowych. Nie cierp w żadnym momencie i w żadnej okoliczności wadliwej postawy ucznia. Pomnażaj ćwiczenia fizyczne i gry ruchowe, staraj się upewnić, że lekcje higieny nie są tylko martwą literą.

3. *Przedewszystkiem naucz dzieci czytać.* Jak najwięcej godzin czytania (lektury). Bez czytania niema nauki. Dziecko, które nie czyta z przyjemnością, nie uczy się też z upodobaniem. A jeśli nie czyta często, nie będzie nigdy czytało z rozkoszą. Nie będzie owocną pracą, jeśli radość nie towarzyszy jej wysiłkom. Nie doznaje zaś radości uczeń, który zaledwie wydukać coś potrafi.

4. *Pobudzaj jaknajczęściej samorzutność ucznia.* Precz z karnością, która paraliżuje rozwój woli dziecka. Stwórz gminę szkolną. Niech dzieci same pobudzają się do działania. Niechaj też same pobudzają się do myślenia. Nie myśl nigdy za nie. Zadając np. wypracowanie zbiorowe, ogranicz się do omówienia treści najgłówniejszego tematu. Szanuj osobiste poglądy i styl uczniów.

5. *Jaknajwięcej prostoty w nauczaniu, przy pomocy najprostszych środków.* Ogranicz ilość podręczników. Na stopniach najniższych nie używaj ich wcale. Na stopniach wyższych stosuj te, które autorowie i wydawcy przeznaczili dla stopni najniższych i t. d. postępuj, idąc w górę.

6. *Wprowadzaj ułatwienia do programu nauki.* Ucząc np. gramatyki, możesz pominąć wiele form nieużywanych, reguł, wyjątków, określeń, bez których można się obejść w poprawnej mowie.

Nauki historii nie przeciążaj datami. Wybierz, zależnie od stopnia nauki, dziesięć, dwadzieścia, trzydzieści faktów podstawowych, których daty mają dzieci umieć. Na tym wątku tkaj żywymi opowiadaniem, które się wrzynają w pamięć, pobudzając wyobraźnię dziecka.

W geografii ogranicz ilość nazw, natomiast ilustruj lekcje szczegółami konkretnymi, barwnymi opowiadaniem o życiu i zwyczajach.

7. *Naucz twe dzieci patrzeć, a zwłaszcza na przyrodę.* Urządzaj częste wycieczki. Niech dzieci gromadzą na nich okazy, które następnie będą przedmiotem nauki o rzeczach. Niech uczniowie wzbogacają muzeum szkolne.

8. *Przystosuj sposób uczenia do środowiska.* Gdy jesteś na wsi, uprawiaj i pielęgnuj wraz z uczniami ogród szkolny. Postaw go wysoko. Punktem wyjścia, podstawą nauczania muszą

być wyobrażenia i pojęcia, będące w ścisłym związku z rolnictwem. W środowisku miejskiem oprzesz nauczanie na pojęciach stojących w związku z rękodziełem, handlem i przemysłem.

9. *Włóż całą swoją duszę w naukę moralności.* Niechaj to nie będą lekcje. Nie żądaj od dzieci streszczeń tej nauki. Krótkie, pełne życia opowiadania, zdania moralne (maksymy) jędrne i silne. Nasza moralność francuska jasna i słuszna w dziedzinie sprawiedliwości, wzajemnej życzliwości i współdziałania (solidarności) zasługują na to, by jej poświęcić cały zapal i jak największy wysiłek, by ją zaszczyścić i rozkrzewić w duszach wychowanków.

10. *Ty sam, nauczycielu, postępuj według zasad tej moralności.* Oddawaj na użytek uczniów obecnych i dawnych i wszystkiej młodzieży w gminie twą pozaszkolną pracę oświatową, która uzupełnia wiedzę, nabytą w szkole i jest jej dalszym ciągiem.

Bądź apostołem pracy. Wlewaj w duszę dziecka wiarę i przekonanie, że umiłowanie pracy jest największym i najświętszym przykazaniem człowieka. Człowiek kochający pracę i poświęcający się jej z zapalem, człowiek, który obowiązki swego zawodu wypełnia jak najdoskonalej i jak najwięcej czasu pracy poświęca, jest najlepszym obywatelem, największym patriotą, choćby nigdy nie chodził na uroczystości narodowe i nie przypiął nigdy trójkolorowej kokardy.

Bądź dla uczniów żywym przykładem poszanowania prawa. Dwie te cnoty zawsze są najważniejsze, najbardziej zaś w okresie obecnym, który nastąpił po wielkich wstrząśnieniach wojennych. Zapamiętaj sobie, wyrzyj w duszy twojej, młody nauczycielu, że jesteś nietylko nauczycielem młodego pokolenia, ale wychowawcą ludu.

Powinieneś mieć świadomość odpowiedzialności, jaką wkłada na ciebie twoje wysokie powołanie. Całe twoje zachowanie i na każdym kroku winno harmonizować z twojem wysokiem stanowiskiem. Nie wolno ci uważać pracy nauczycielskiej za sposób zarobkowania, jak nie wolno kapłanowi mieć na oku zapłaty i lekarzowi względów materialnych, gdy idzie o ratowanie ludzkiego zdrowia. Jeśli zawodu swego nie potrafisz traktować jako kapłaństwa, wycofaj się z niego najrychlej. Możesz być wcale dobrym urzędnikiem, kupcem.

Lepiej, żeby nie było nauczyciela i kapłana w gminie, gdy ci, zamiast wyciągać dusze na szczybel coraz to wyższy, jak najwyższy, stają się przyczyną upadku moralnego, wczesnego cynizmu, gdy młodzież porówna postępowanie z dźwiękami pustemi słów z ambony lub katedry szkolnej padającymi. Lepiej, żeby były miejsca te puste; może naturalny pęd rozwojowy poprowadzić młode dusze niezatrute widokiem fałszu na zdrową ścieżkę moralnych czynów.

Miejska Pracownia Psychologiczna w Łodzi.

(za czas od 1/IX. 1919 do 1/I. 1922)

Miejska pracownia psychologiczna przy Wydziale Szkolnictwa w Łodzi czynna jest od września 1919 r.

W pierwszym roku szkolnym, t. j. do połowy czerwca 1920 r. zajmowano się wyłącznie zagadnieniem natury praktycznej. Zadanie to polegało na wydzieleniu ze szkół powszechnych miejskich dzieci umysłowo cofniętych i przekazaniu ich szkole pomocniczej, utworzonej od października 1919 r. Przez rok szkolny zbadano 200 dzieci. Z tych część po przeprowadzeniu konferencji z nauczycielami zbadanych dzieci pozostawiono w szkole normalnej, część zakwalifikowano do szkoły pomocniczej, w której jednakże nie wszystkie zakwalifikowane dzieci znalazły pomieszczenie. Szczegółowe sprawozdanie co do liczbowych danych za 1919/20 rok szkolny wydrukowano w „Szkoła Powszechnej“ rocznik II, zeszyt 3/4.

Wyniki tych badań potwierdzają użyteczność metody Bineta-Simona dla oceny niedorozwoju umysłowego dzieci, wykazują jednak obok słuszności samej zasady, na której oparta jest sama metoda, pewne braki w układzie skali metrycznej. Braki te są dwójakiego rodzaju: jakościowe, wynikające z nieodpowiedniego rozmieszczenia i nieodpowiedniego doboru niektórych testów; ilościowe, które powstają stąd, że skala metryczna przeznaczona jest dla dzieci do lat 12-tu tylko, gdy tymczasem koniecznym okazuje się doprowadzenie jej do lat 15-tu. Zarówno ze stwierdzenia powyższych braków, jak też z samego faktu stosowania skali metrycznej, ułożonej we Francji, do dzieci polskich, wynikają dla pracowni psychologicznej nowe zagadnienia teoretyczne, do których rozwiązania musiała z kolei przystąpić, nie zaniedbując jednocześnie swego poprzedniego wyłącznie praktycznego zadania, t. j. badania dzieci umysłowo cofniętych ze szkół powszechnych.

Zadanie teoretyczne, które pracownia zakresliła sobie rozpada się z punktu widzenia metodycznego na trzy części: 1) przepróbowania całej skali metrycznej na wielkiej ilości materiału w celu stwierdzenia, o ile ona odpowiada umysłowości dziecka polskiego, a jeszcze ściślej umysłowości dziecka polskiego ze sfery społecznie gorzej sytuowanych, z których przeważnie rekrutują się uczniowie szkół powszechnych. Wszelkie bowiem próby i oceny inteligencji dzieci danej grupy społecznej muszą być oparte na tym, co jest normą dla tej właśnie grupy; 2) zastąpienie nieodpowiednich testów innymi, bardziej odpowiadającymi celowi; 3) ułożenie i skalibrowanie nowych testów na lata 13, 14, 15.

Z temi zadaniami łączy się jeszcze jedno, które przy nowym układzie testów należy brać pod uwagę, a mianowicie stworzenie testów równoległych, mogących w razie potrzeby zastąpić dotychczasowe w celu uniknięcia wpływu znajomości testów na odpowiedzi dzieci. Rozwiązanie tych zagadnień jest konieczne i pilne, gdyż jedynie przez ulepszenie doboru testów i ściśle ska-

librowanie ich dla dzieci normalnych danej grupy społecznej, zyskamy pewną podstawę dla dokładnej oceny wahań w rozwoju umysłowym dzieci, których inteligencję próbujemy zapomocą skali metrycznej. Jest to jednak praca, zakreślona na szeroką miarę, wymagająca dłuższego czasu, wielkiej obfitości zebranego materiału, a co zatem idzie i znaczniejszej liczby wdrożonych do badań pracowników, o ile nie ma się dokonać w nieokreślonym co do swej odległości czasie.

W drugim roku swego istnienia (rok szkolny 1920/21) pracownia przystąpiła do badań w powyżej określonym kierunku. Rozpoczęto ją już w czasie wakacji na półkolonjach letnich. Badania prowadzono indywidualnie (każde dziecko badano oddzielnie; odpowiedzi dziecka zapisywano dosłownie). Na półkolonjach letnich zbadano 80 dzieci w wieku od 7 do 15 lat. W październiku 1920 r. przystąpiono do badań masowych w szkołach. Dzieci odpowiadały piśmiennie na stawiane im pytania. Zbadano (w III oddziale—343 dzieci; w IV—212; w V—118; w VI—76 i w VII—35) razem 784 dzieci; osoby badane były w wieku od 8 do 18 lat.

W tymże czasie i później badano indywidualnie dzieci młodsze i zbadano 83 dzieci w wieku od 7 do 9 lat (I. i II. oddział).

Ogółem więc zbadano dzieci: indywidualnie—163; masowo 784. Liczba różnych kategorii testów wynosiła 15; suma testów wszystkich kategorii—129. Każdemu dziecku stawiano od 15 do 49 pytań. Wyniki tych badań są pod względem liczbowym zestawione, lecz wymagają teoretycznego opracowania tak co do liczbowych danych, jak i pod względem jakościowym. Na ogół jednak można powiedzieć, że mogą one służyć tylko jako badania wstępne, próbne, które pozwolą na rozejrzenie się w złożoności badanych zjawisk, na dokładniejsze odgraniczenie zagadnień i na ściślejsze wyznaczenie ich pod względem metodycznym. Właściwa praca leży przed nami.

Co do praktycznego zadania pracowni, to na początku roku wobec powyższej pracy teoretycznej dzieci umysłowo cofnięte badane były sporadycznie, o ile zostały skierowane do pracowni psychologicznej przez Komisję Powszechnego Nauczania.

W listopadzie 1920 r. pracownia rozesała do wszystkich szkół powszechnych kwestionariusze, w których kierownicy szkół mieli podać dzieci o różnych defektach: 1) fizycznych (epilepsja, wady wymowy, częściowa głuchota), 2) intelektualnych (niedorozwój umysłowy), 3) moralnych (skłonność do kłamstwa, kradzieży i t. d.).

Na zasadzie tych kwestionariuszy pracownia wzywała dla próby inteligencji dzieci, przeznaczone przez kierowników do szkoły pomocniczej. Dzieci tych szkoły podały 256 z tego od stycznia do lipca 1921 r. zbadano 228, a co do reszty szkoły cofnęły swe poprzednie orzeczenia. Oprócz tego zbadano 13 dzieci, przysłanych do pracowni przez Komisję Powszechnego Nauczania. Ogółem więc w 1920/21 roku szkolnym zbadano metodą Bineta-Simona 241 dzieci. Na konferencjach odbytych wspólnie z nauczycielami tych dzieci zakwalifikowano do szkoły pomocniczej 124. Dzieci

ze szkół niemieckich badane były po niemiecku, zaś ze szkół żydowskich, o ile język polski sprawiał im jakiegokolwiek trudności, w żargonie przez jedną z współpracowniczek.

Metodę Bineta-Simona uzupełniono prowizorycznie na lat 13, 14, 15, opierając się częściowo na własnych wynikach, częściowo na danych z prac Karstäda, Hamczyka i innych, i stosowano w tej uzupełnionej formie w roku 1920/21. Lecz jest to tylko uzupełnienie tymczasowe, nie roszczące żadnej pretensji do trwałości przed ścisłym skalibrowaniem włączonych testów. Wreszcie pracownia psychologiczna powiększyła ilość pomocy do badań różnych funkcji psychicznych przez sporządzenie własnymi siłami nowych tablic, rysunków etc.

Rok szkolny 1921/22, a trzeci rok istnienia pracowni rozpoczęto pod znakiem większej ilości badań teoretycznych, aczkolwiek i w tym roku pracownia uczyniła zadość swemu zadaniu praktycznemu.

Sporządzono znaczną liczbę nowych obrazków, seryj obrazkowych, figur i tablic dla różnostronnego badania inteligencji dzieci i młodzieży normalnej. Sporządzono całą serję tablic oraz innych testów „niemych“, stanowiących skalę metryczną (według pracy D. Herderschle: „Teste für taubstumme Kinder“ Zeitsch. f. ang. Psychologie Bd. 16, II. 1 u. 2) dla próby inteligencji dzieci głuchoniemych. Ta skala metryczna będzie wypróbowana w tu-tejszej szkole dla głuchoniemych.

Sporządza się serję obrazków coraz bardziej uzupełnianych (metod Heilbrönnera) według nowej pracy G. u. A. Schober w Hamburger Arbeiten z. Begabungsforschung Nr. 2 w celu przeprowadzenia analogicznych badań na gruncie polskim, lecz na liczniejszym materiale.

Na zasadzie doświadczenia zdobytego przez zeszłoroczne badania próbné masowe i indywidualne przystąpiono do przegrupowania, uzupełniania i częściowo nowego doboru testów przeznaczonych na lata od 7 do 16 lat włącznie. Badania te będą służyły do skalibrowania testów, mających wejść w skład polskiej skali metrycznej dla dzieci szkół powszechnych. Ze względu 1) na konieczność badania indywidualnego; 2) na konieczność badania conajmniej setki dzieci każdego wieku dla uzyskania pewnej podstawy dla wniosków i 3) ze względu, że ilość testów na każdy rocznik jest bardzo znaczna, gdyż musi prócz testów, odpowiadających przypuszczalnie danemu wiekowi, obejmować również testy na rok niższy i na rok wyższy, badania te, które rozpoczną się w lutym 1922 r. prawdopodobnie w tym roku szkolnym nie zostaną ukończone.

Pracownia rozestała, jak w ubiegłym roku szkolnym, do wszystkich szkół powszechnych kwestjonariusze, z których kategoria dzieci, przeznaczonych do szkoły pomocniczej, poddana będzie badaniu metodą Bineta-Simona.

Metodą tą zbadano od września 1921 r. do stycznia 1922 r. już 127 dzieci. Z dzieci tych tylko 72 zbadano ze względów praktycznych, t. j. dla określenia stopnia rozwoju ich inteligencji celem

zorjentowania się, czy powinny być umieszczone w szkole pomocniczej, czy też mogą spróbować swych sił w szkole normalnej. Z wyjątkiem kilkorga dzieci, przysłanych przez szkoły, wszystkie inne (ze względu na różne braki intelektualne lub fizyczne) nie uczęszczały dotychczas wcale do szkół i były skierowane do pracowni przez Komisję Powszechnego Nauczania.

Pozostałych 55 dzieci, zbadanych w tym roku metodą Bineta-Simona, poddano próbie inteligencji dla względów interesujących pracownię z punktu widzenia teoretycznego. Grupka 26 dzieci są to uczniowie szkoły pomocniczej, uczęszczający do niej od roku do 2 lat. Zbadano je powtórnie w celu przekonania się, jak przedstawia się obecnie ich stopień inteligencji po przebyciu dłuższego czasu w najkorzystniejszych dla siebie warunkach rozwoju.

Druga grupka 29 dzieci są to uczniowie, którzy w ciągu ostatnich 3-ch miesięcy przeszli z różnych szkół powszechnych do nowo utworzonej normalnej również szkoły powszechnej, noszącej nazwę „wzorowej“. Jestto szkoła, przeznaczona wyłącznie dla dzieci, dopuszczających się kradzieży. Uczniowie i uczennice tej szkoły rekrutują się wśród dzieci, podanych przez szkoły w roku zeszłym i bieżącym w kwestionariuszach pod kategorią „kradnących“.

Oczywiście kwalifikowanie dzieci tych do szkoły „wzorowej“ odbywa się nie na zasadzie badań psychologicznych, lecz na podstawie kradzieży, stwierdzonych przez szkołę, dom rodzicielski, a w niektórych przypadkach przez policję (niektórzy siedzieli w areszcie za spełnioną i wykrytą kradzież). Każde jednakże z tych dzieci „przechodzi“, że tak powiem, przez pracownię psychologiczną. Dzieci tych do 1/1 1922 r. podały szkoły 75 i wszystkie je zbadano w pracowni metodą indukcyjną Troszyna. Zadawano im pytania natury etycznej w celu zbadania ich zrozumienia motywów etycznych postępowania. Wychowawca wypełnia specjalny kwestionariusz i musi osobiście udzielić pracowni informacji co do stawianych zarzutów kradzieży. Pracownia powołuje również rodziców dziecka w celu porozumienia się z nimi.

Z powyższych 75 dzieci po porozumieniu się z obydwiema stronami zakwalifikowano 37 dzieci do szkoły „wzorowej“. Połowa przypadków odpadła bądź wskutek zaznaczenia przez szkołę, że dziecko się poprawiło, bądź wskutek tego, że przywłaszczenie jakiejś drobnostki było wypadkiem sporadycznym i nie mogło być kwalifikowane jako kradzież, bądź dlatego, że zarzuty opierały się na przypuszczeniach i podejrzeniach bez żadnego stwierdzonego faktu. W tych ostatnich przypadkach dziecko zostawiano również w dawnej szkole dla dalszej obserwacji.

Jak wiadomo kwestja stosunku między defektem moralnym a intelektualnym jest bardzo ważna pod względem teoretycznym. Niektórzy utrzymują, że upośledzeniu moralnemu z reguły odpowiada upośledzenie umysłowe. Inni natomiast są zdania, że niema żadnego stałego stosunku między siłą upośledzenia moralnego a stopniem rozwoju inteligencji.

Z tego punktu widzenia materiał dzieci, uczęszczających do szkoły „wzorowej“ jest bardzo ciekawy dla psychologa, gdyż może stać się przyczynkiem, rzucającym światło na tę sprawę. Postanowiono wszystkie te dzieci poddać próbie inteligencji za pomocą skali metrycznej Bineta-Simona w celu określenia stopnia rozwoju umysłowego. Do stycznia 1922 r. zbadano 29 dzieci ze szkoły wzorowej metodą B. S.

10 I. 1922 r.

Dr L. Karpińska-Woyczyńska

Atlas Polski Eugenjusza Romera.

(Z powodu drugiego wydania).

Leży przed nami dzieło wielkie... wielkie i ogromem pracy w nie włożonej i ogromem treści. Leży Polska cała z tem wszystkim, co stanowi jej naturę i z tem, co człowiek na przyrodzonej kanwie Polski swą energią i pracą wypisać zdołał. Występuje cała w rozlicznych barwach i tych barw tonach i przemawia do nas jakoś żywiej i prościej zarazem, niżli najmądrzejszych ksiąg sterty... Przytem ją zawsze całą okiem ogarnąć można... całą z wszystkimi ziemiami i we wszystkich ważniejszych objawach jej życia.

W istocie ogrom pracy był potrzebny, ażeby w ten sposób Polskę przedstawić i ażeby stworzyć wszechstronny geograficzno-statystyczny obraz Polski, ogrom tak wielki, iż podziw bierze, skąd w czasach o tak niesłychanem napięciu dziejowem, znalazło się tyle sił i energii w jednym człowieku. Z 34 bowiem mapek większych (przeważnie w podziałce 1:5 mil.), 41 mapek mniejszych rozmiarów i 6 diagramów i rysunków, opatrzonych osobnem znakowaniem, z 78 kolumn tekstu objaśniającego do map z tego wszystkiego przeszło 90% wykonał prof. *Romer*. Z jak różnych źródeł (zawsze oficjalnych) trzeba było korzystać, ile świadomych fałszów oficjalnej statystyki rządów zaborczych prostować, ile razy z niejednorodnością materiału walczyć, dla ilu bardzo różniących się od siebie jednostek polityczno-administracyjnych (441 powiatów, 32 gubernij, rejencji i obwodów) trzeba było zbierać wiadomości, ile pozatem przejrzeć należało dzieł podstawowych...!

Przyzwyczajeni jesteśmy raczej górnych i gorących słów słuchać o Polsce, niż zimnych cyfr grozę rozpatrywać. Lubimy również patrzeć mniej na malowidła bogatych w ponęty i zachwytnych okolic polskiego krajobrazu i tą drogą uczymy się je najchętniej poznawać i kochać. Tu właśnie należy szukać źródła metody, której użył w swym atlasie *Romer*. Geograficzno-statystyczny atlas Polski jest zbiorem map, mapek i rysunków, z których każda ma nie tylko uczuć przez patrzeć, lecz także oko bawić, dać pewną sumę silnych wrażeń i niezapomniane we widzu utrwalić wyobrażenia o Polsce. Powiedział jeden z wybitnych kartografów współczesnych, że karta jest nie tylko wynikiem wiedzy i techniki, ale

także i wynikiem sztuki. Jest więc dziełem bliźniaczem, z jednej strony technicznej i naukowej wiedzy, dla której wykonania sztuka oddała swe znaki, a z drugiej strony jest tworem sztuki, której znowu nauka posłużyła do osiągnięcia doskonałej formy. Pojmując więc kartografię jako sztukę, uprzystępniającą w wysokim stopniu ogarnięcie umysłem najzawilszych problemów geografii i statystyki Polski stworzył *Romer* właściwie szereg barwnych malowideł, niekiedy artystycznych cacek, których mowa jest zwykle dwójaka: mowa barw i mowa ukrytych za nimi, ale nie wybijających się na plan pierwszy cyfr. W tem właśnie leży niezaprzeczone zaleta Atlasu Polski i w tem jego nowość, że przemawia do czytelnika barwami i barwami ilustruje zjawiska natury i kultury Polski. Barwy zaś są różne: to zielone, to brunatne, i wogóle rozmaite, ale zawsze przechodzące w siebie i zlewające się w jedną całość, dla uzyskania której trzeba było aż specjalnej metody i zarytmicznej. Każda z nich jest symbolem jakiegoś zjawiska fizycznego lub antropogeograficznego na naszej ziemi, a odcienie jej to znaki większej lub mniejszej intensywności owego zjawiska. Maxima owej intensywności wyrażone są zwykle kolorem ciemnym, minima kolorem niebieskim i wogóle kolorem o słabym natężeniu. Tym prostym sposobem uzyskano, iż każdy obraz kartograficzny jest bądź co bądź plastyczny i żywy. Mapki *Romera* to jakby wyspy i kontynenty..., oblane morzami. Wyspy i kontynenty — to nasze plusy, morza — to nasze minusy.

Atlas Polski jest znakomitym przykładem antropogeograficznego zespółu i harmonji ziemi i człowieka, natury i kultury, wzajemnego wpływu ziemi na człowieka i człowieka na ziemię. Stąd płynie owo niesłychane bogactwo jego treści i to treści niebyłakiej, pierwszorzędnej. Atlas przynosi wogóle wiadomości podstawowe, a każda z map jego daje właściwie coś nowego, coś, co albo niekoniecznie wynikało z naszych dotychczasowych badań o Polsce, lub coś, co dopiero odkryła metoda tu stosowana, metoda ilościowo-przestrzennego traktowania danego problemu. Mapki Atlasu niejedną przeto odsłaniają nam niespodziankę.

Przyrodę Polski ilustrują 3 mapki większe i kilka mniejszych choć właściwie wszystkie pozostałe mapki tkwią na podłożu, jakie stworzyła przyroda. Mapka pierwsza oddaje doskonale ową przedziwną rozmaitość ukształtowania Polski i akcentuje ów naczelnny rys w jej obliczu, który intuicyjnie odgadła *Konopnicka*, rys najgłębiej wyżłobiony w jej obliczu — jej polność! Owa polność nadaje naszej ziemi koloryt, charakter i ton tak wybitny, że nie mogą zatrzeć go ani różowo-lśniące Karpaty ani ciemne zapadliska kotliny poleskiej lub pojezierne rozcieki... Polność, jako syntezę wszystkich rysów oblicza naszej ziemi wyraża znakomicie zielony i zielonawy kolor mapki w sposób taki, jak na żadnej mapie Polski. Łagodnie zaś przejścia zieleni w kolor żółty i pomarańczowy oddaje wyraźnie, jak małe są na ogół w Polsce różnice wysokości względnej i bezwzględnej.

Mapka geologiczna, wykonana przez *J. Nowaka*, zdradza rzecz na podobnych mapach Polski niespotykalną, a mianowicie

wzajemny układ i stosunek oraz ułożenie geologicznych utworów. Cztery mapki klimatologiczne stwarzają rzetelne podstawy do wyróżnienia klimatycznych dziedzin w Polsce, dziedzin w naszym urozmaiconym klimacie niewątpliwie istniejących, lecz dotychczas mało znanych. Mapka roślinności *Wł. Szafera* to nie tylko linie zasięgów poszczególnych drzew i roślin, dla pewnych klimatycznych dziedzin Polski nadzwyczaj charakterystycznych, lecz także zarazem historia, geneza i wędrowne szlaki naszej flory.

Druga znacznie większa grupa map Atlasu ma za zadanie zobrazować działalność człowieka na naszej ziemi i wydobyć ze suchych statystycznych zestawień jego czyny i jego dzieła. Więc mapka historyczna oddaje na pierwszy rzut oka dostrzegalną dawną potęgę i wielkość oraz upadek Polski, a mapka administracyjna z r. 1914 z nią porównana zdradza odrazu, jak odmienne i do dawnych niepodobne krainy administracyjne z Polski wykrojono i Polskę narzucono. Mapka administracyjna z r. 1920 wskazuje, jak się dostosowała Polska do nowych warunków.

Zagadnienia demograficzne znalazły swój oddźwięk w szeregu mapek (11), zapomocą których wyrażono gęstość i przyrost ludności, religię, kulturę i siłę mieszkańców Polski, a w szczególności Polaków.

Na mapce gęstości zaludnienia uderzyć musi każdego gęsta ludność (ponad 75 mieszk. na km²) w południowej Polsce, a na mapie przyrostu ludności korzystny w porównaniu z Niemcami przyrost naturalny ludności polskiej. Mapka polskości wykazuje oprócz silnej i zwartej wyspy polskiej, obejmującej cały zachód Polski, dwa charakterystyczne półwyspy polskie, jeden na etnograficznym podłożu litewsko-białoruskim, drugi na ruskim, półwyspy stanowiące podstawę naszego stanu posiadania w tych dzielnicach, przedzielone najmniej polską ze wszystkich ziem zatoką poleską. Mapa ta uzupełniona została mapą etnograficzną Polaków, która, gdy chodzi o nasze kresy północno-wschodnie, jest prawdziwą rewelacją. Pokazuje się bowiem na podstawie ostatniego spisu z r. 1919, jak silną jest polskość na ziemiach litewsko-białoruskich. Takie Podole (zachodnie i wschodnie) oraz Wołyń wystąpiły (po raz pierwszy jako tako uzasadnione) jako krainy o znacznych mniejszościach polskich. Mapka rozmieszczenia rzymsko-katolików schodzi się z nielicznymi wyjątkami z mapą polskości. Niestychanie zaś wiele mówi na wskroś oryginalnie pomysłana mapka, zatytułowana „Kościoły”. Pozwala ona stwierdzić, iż południowo-zachodnia Polska ma najmniejsze, ale dosyć ludne parafje, a Polesie rozległe ale mało dusz liczące, pozwala także zauważyć naszą walkę po zniweczeniu dawnej organizacji kościelnej zapomocą kaplic, nasz wiekowy wysiłek kulturalny na wschodzie i naszą tolerancję.

Mapki, ilustrujące nasz stan posiadania wewnątrz Polski i jego zmiany w stosunku do żydów lub odmalowujące wzrost liczby Polaków na wschodzie a ubytek na granicy b. dzielnicy pruskiej i b. Królestwa Polskiego oraz na wschodzie, odkrywają rzeczy nigdzie w ten sposób nie stawiane. Smutny stan na za-

chodzie rozjaśnia nieco mapka, uwydatniająca pewien korzystny nadmiar polskich dzieci w pruskiej szkole ludowej, a na pograniczu polsko-ruskim mapka, wyrażająca pocieszający dla nas żywiołowy ruch ludności, zmierzający do porzucenia prawosławia. Życie gospodarcze Polskie przedstawione zostało na pozostałych mapkach (16) w ramach najszerzych i odpowiednio do wielce różnorodnych i skomplikowanych zagadnień najbardziej szczegółowo. Niewyczerpana kryje się tu skarbnica wiadomości.

Polska była zawsze krajem wielkiej własności (mapka *Rutkowskiego*) i zachowała ten charakter także obecnie. To zjawisko tłumaczy się jej rozwojem dziejowym. Na wschodzie i na zachodzie Polski zajmuje wielka własność ponad 40% powierzchni, środek Polski zaś od Bałtyku po Karpaty ma wielkiej własności o wiele mniej. Krajem o klasycznym wielkiej własności jest Połesie (ponad 70% powierzchni kraju), z powodu olbrzymich kompleksów leśnych. Zachodnia i południowo-zachodnia Polska, mające ponad 40% powierzchni ogólnej zajętej pod uprawę roli, to śpichlerze Polski i terytorja, w których spodziewać się możemy plonów największych. Obszar pierwszy zawdzięcza swe stanowisko wysoko stojącej kulturze rolnej, obszar drugi przyrodzonej żyzności swej gleby. I pokazuje się, że wysoka kultura to dźwignia niesłychanie potężna. Wystarczy podnieść, że działnica pruska produkowała przed wojną 2 i 1/2 razy więcej, niż najżyźniejsze czarnoziemy Podola i Ukrainy. Stwierdzenie owego faktu napawać nas musi otuchą, że conajmniej w dwójnasób powiększyć jeszcze możemy wydajność naszej ziemi.

W geograficznym rozmieszczeniu różnych gatunków zbóż i innych roślin uprawnych, oraz w rozmieszczeniu zwierząt domowych wybija się wszędzie to kultura, to natura na plan pierwszy. W każdym razie rola kultury jest dominująca. Przyszły rozwój rolnictwa w Polsce zależeć będzie tylko od niej.

Mapka płodów górniczych *Weignera* jest technicznie i metodycznie wykonana tak pięknie i oryginalnie, że pod tym względem niewiele ma sobie równych w literaturze. Odrazu więc unaczynia bogactwo mineralne ziem polskich i podaje nietylko geograficzne rozmieszczenie płodów kopalnych, lecz także przedstawia równocześnie ilość i wartość produkcji. Mapa ludności przemysłowej i mapa ważniejszych gałęzi przemysłu odkrywa odrazu na pierwszy rzut oka dwa obszary przemysłowe w Polsce: śląsko-małopolski i warszawsko-łódzki, jakoteż liczne drobne centra, jak n. p. karpackie, pozaatem uwidoczni rozrzucenie różnych gałęzi przemysłu w Polsce, zależne przedewszystkiem od warunków naturalnych.

Przemysły ziemiopłodne (spożywczy, drzewny) przeważają w każdym razie na wschodzie, oraz na wysoko rolniczo rozwiniętym zachodzie Polski, przemysły górnicze, metalowe i tkackie w polskich wielkich obszarach przemysłowych.

Wreszcie mapka oszczędności ludowych jest nietylko oryginalna, lecz jeszcze tak niesłychanie bogata w treść, że jak z głębokich wynika studjów, tak też osobne studja nad nią można

robić. Pokazuje się wszakże z niej potęga kultury i organizacji i uświadomienia narodowego przedewszystkiem w dzielnicy pruskiej a potem w Małopolsce, a zaniedbanie w b. Królestwie Polskiem i na rozległym wschodzie Polski. Mapka komunikacji, niemiłej oryginalnie pomyślana, jak poprzednia, wyjawia celowe upośledzenie Polski w środki i drogi komunikacyjne. Zwłaszcza przerażająco małą jest długość kolei w b. Królestwie Polskiem, na Litwie i na Rusi, nadzwyczaj rzadka sieć kolejowa i strasznie są zaniedbane drogi wodne, a przedewszystkiem nasza Wisła. Rzuca się wprost w oczy ów konieczny postulat, iż od naprawy dróg trzeba zaczynać odrodzenie ekonomiczne ziem polskich.

Zaznaczyliśmy nader pobieżnie tylko, co nowego przynoszą mapy Atlasu *Romera*. Nie wyczerpaliśmy bynajmniej bogactw w treść i w szczegóły mapek, których czytanie jest ułatwione krótkim objaśniającym tekstem. Można godzinami uczyć się z Atlasu o Polsce, robić studia, porównywać, wykrywać coraz to nowe momenty, przeżywać to lub owo przyjemne albo nieprzyjemne wrażenie, pokrzepiać się lub rachować i kalkulować na zimno. Zdaje się, że nikt nigdy tylu rzeczy w jednym dziele o Polsce nie powiedział i nie podał równocześnie tylu wiadomości, nie ogarnął tak dalekich horyzontów, bo od tajników przyrody aż do najdrobniejszych ludzkich poczynań. Znamy w językach obcych wydawane dzieła podobne treścią, ale nie takie same. Jest więc wspomniały *Atlas of the World's Commerce Bartholomewsa*, lub *Methodischer Atlas zur Länderkunde von Europa*, lub *Documents cartographiques de Géographie économiques* i niektóre wydawnictwa tym podobne, ale żadne z nich, mimo że są w swoim rodzaju dobre i interesujące, nie ma tego rozmachu szerokiego, wszechstronności a zwłaszcza pomysłowości w metodzie, co Atlas Polski. Możemy też śmiało powiedzieć, że żaden z krajów europejskich i państw (chyba może ostatniemi czasy Węgry), posiadających na swe usługi zasobne środki a nawet specjalną organizację, nie zdobył się na wydawnictwo pod względem treści tak obfite, a pod względem metody tak oryginalne.

Atlas daje nam całkowity i zespolony obraz Polski przed wojną. O ile autor i wydawcy zechcą w następnym wydaniu przedstawić Polskę po wojnie, w takim razie Polska będzie jedynym krajem w Europie, który szybko i naocznie będzie mógł zademonstrować światu, jak wielkich spustoszeń dokonała w nim wojna.

Dziś opinia o Atlasie w tem jest zgodna, że Atlas jest dziełem zasłużonem, bo dla swoich jest niezbędnem i pierwszorzędnem źródłem wiedzy o Polsce, a dla obcych był i będzie zawsze korektorem wielu nieprawdziwych i krzywdzących nas informacji, jakoteż będzie zawsze rzetelną podporą naszych słusznych żądań i nieprzedawnionych praw. Jako dzieło nauki i sztuki zarazem, geografji i kartografji, przynosi chlubę naszej nauce. Nie można tu przytoczyć bardziej pochlebnego zdania o Atlasie, jak zdanie prof. Roberta Lorda, doskonałego znawcy historii naszej i sprawy polskiej, „it is probably the best key that has yet appeared to the understanding of the Polish problem“.

St. Pawłowski

Recenzje.

Danysz Antoni. *Studia z dziejów wychowania w Polsce*. (Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, Serja I. Nr. 3), Drukowane w Krakowie 1921 w Drukarni Uniw. Jagiell. Skład główny w Książnicy Polskiej w Warszawie, str. 379.

Jestto książkowe wydanie dłuższych artykułów i studjów, ogłoszonych w różnych czasach i różnych czasopismach. Dla ścisłości historycznej należało przynajmniej część pierwodruku podać w uwagach lub we wstępnem słowie. Skoro autor tego nie uczynił, to snąc poglądy swe zachowuje tesame i teraz. Zebranie jednak tylko bez przeglądu sprawiło, że tasama myśl i w tychsamyx niemał wyrazach pojawia się parokrotnie np. sąd Rotterdamczyka o szkole prywatnej i publicznej.

Na treść dzieła złożyły się studia: 1) Traktat humanistyczno-pedagogiczny z r. 1502 o wychowaniu królewicza. 2) Szymon z Pilzna Maricius jako pedagog, 3) Erazm Glicznier jako pedagog, 4) Jezuicki kanon lektury starożytnych autorów, 5) Zagraniczna podróż naukowa Rybińskiego w 1616—23, 6) Instrukcje wychowawcze Jakóba Sobieskiego, 7) Tuczyńscy w kolegium jezuickim w Ingolsztadzie 1614—9, 8) Komeński w Polsce, 9) Konwikty szlacheckie w Rydzynie.

Traktat o wychowaniu królewskiego dziecka, łączony powszechnie z imieniem E l z b i e t y, żony Kazimierza Jagiellończyka, otwiera u nas teorię wychowania. Autor nasz, filolog klasyczny w obu znaczeniach tego wyrazu, wychowanek dyscypliny niemieckiej, wymienił znane dotychczas odpisy tego traktatu, omówił ulubioną formę literacką humanistów, wskazał na pedagogikę starożytną i jej teoretyków jako źródło pedagogiki humanistycznej, wykazał, że żywiołem traktatów w dobie humanistycznej jest erudycja. Głębszego zrozumienia pracy wychowawczej nie widzi u humanistów, umoralnienie pojmują oni zewnątrznie. Po takim wstępie analizuje prof. D. treść traktatu i przeprowadza porównanie z innymi ówczesnymi wypowiedziami się pedagogicznymi, a zarazem dociera do źródła bezpośredniego i pierwotnego dla każdego przepisu.

Własne też czytanie autor okazał gruntowne w każdym studjum, tyżącym się teorii wychowawczej.

Z pierwszego studjum dowiaduje się czytelnik, że głównym warunkiem dobrego wychowania jest przyzwyczajenie, że przejęcia religijnego w traktacie humanisty niema, bo starożytność nie dała odpowiedniego materiału, że kwiatami wychowawczemi są cnoty (sprawiedliwość, męstwo), a największą ozdobą każdej cnoty jest „wymowa“, wymowa zaś potrzebuje znajomości literatury, do jej zaś opanowania pomaga gramatyka, że prócz ćwiczeń fizycznych, jak łowy, zaprawiające do trudów wojennych, nie ma zażywać wychowanek uciech światowych nieumiarkowanych. Rozdział ten pierwszy zaliczyćby należało do studjów z dziejów wychowania w ogólności.

Dopiero w § 2-gim wchodzimy w sferę intelektu polskiego. M a r y c k i jest wprawdzie teoretykiem pedagogiki uniwersyteckiej, która dziś właściwie nie istnieje, ale mimo to dydaktyczne jego uwagi dla nauczyciela i dla ucznia wszechnicznego i dziś mogą się okazać pożytecznymi (np. rozkład nauki koncentracyjny, wiedzy nie przyjmować bezkrytycznie, naśladować zalety mistrza...). Marycki jak i inni humaniści — raczej konstatuje istniejący obyczaj, niż wprowadza nowy. Nawoływanie jego do zreformowania polskich aka-

demij podjęli postawie na sejmie piotrkowskim 1562/3, ale bezowocnie. „Odpowiedział wymijająco Zygmunt August, że sprawa szkół należy do księży biskupów... aby te szkoły w dobrej sprawie były“, król obiecał dojrzeć. Państwo i rząd nie rozumieją jeszcze wtedy, jakie jest znaczenie szkoły dla państwa i narodowości.

Szczegółowemu rozpatrzeniu myśli Glicznera poświęcony rozdział trzeci. W zarysie znamy je z podręczników pedagogicznych. Ciekawy jest rozdział o karach. Był czas, kiedy „uczniów uniwersytetu karano plagami, a nawet bito młodszych nauczycieli za lichy postępy ich uczniów“. Dla niejednego nowością będzie wiadomość, że szkoły w dobie Erazma są katowniami, w których świszczą bat i różgi, mieszają się krzyk, płacz i groźby, a „jeszcze gorsze są szkoły elementarne, prowadzone przez kobiety, często-kroć oddane pijaństwu“. Erazm zsużył sobie niemilość u rodu niewieściego, choćby za to publicznie wypowiedziane przekonanie: „jest rzeczą niegodną, aby kobieta prowadziła rząd nad rodzajem męskim, zresztą kobieta, popadłszy w gniew, staje się dzikiem zwierzęciem, które się wtedy dopiero uspokaja, kiedy swą wściekłość zaspokoi karą“. Możemy śmiało bez patrzenia w dokumenty zaryzykować twierdzenie, że takiej nauczycielki w Polsce nie było. Pojęcie o młodzieży było za Glicznera inne niż w naszych czasach, skoro i G. nazywa dzieci „chłopiątka łotrowie z początku“. Hozjusz głosił zdanie, że surowa karność daje umysłowi siłę i czyni go zdolniejszym do wysiłków. Ćwiczył też co sobotę różgami synów szlacheckich, wychowujących się u niego, rzekomo, by w nich „wywołać litość dla Chrystusa, biczowanego przez żydów“. Wiemy powszechnie, że G. był zwolennikiem wychowania szkolnego. Tu dowiaduje się czytelnik, że G. nawet czteroletnie dzieci chce oddać szkole, by je uchronić od złego wpływu domu rodzicielskiego. A prof. D. snuje stąd wniosek, że wychowanie w Polsce XVI. w. dzieci bezmyślne było. Główną zaletą nauczyciela w XVI. w. była obszerna wiedza (dziś wyrobienie pedagogiczne i dydaktyczne) i z bliskiej sobie epoki G. umiał wskazać 3 tylko takich uczonych: Novicampionus, Trepka i Nadarzycki. G. zalecał nauczanie gromadne (protestanckie), trafił w porę i skierował wodę na młyn jezuicki, świeżo w Polsce założony. „Ptaczypieniędów“. co załowali grosza na szkołę, było i wtedy już sporo. Pięknie kończy G. swe rozważania pedagogiczne, że Bóg surowo karze tego, „kto się na nauczyciela miece“. A więc nie wyklęty, lecz błogosławiony to stan nauczycielski.

Zasluga było Zakonu Jezuickiego, że wykształcenie swego czasu uchwycił w pewne formy, których ono dotychczas było pozbawione. Ich *Ratio studiorum* zostało tu obszernie omówione. Ratio miała też wskazówki dydaktyczne, jak lekturę prowadzić i co nią objąć. Jezuitów też zasługa, że spopularyzowali humanizm szkolny, wreszcie i to, że posługiwali się językiem oczyszczonym w objaśnieniu autora łacińskiego. Pedagogika jezuicka wierzy święcie, że studia humanistyczne i uszlachetniają jednostkę i popierają państwo. Przykład metodycznego traktowania lektury (str. 179—193) może być z pożytkiem czytany i dziś jeszcze przez filologa klasycznego ze szkoły świeckiej.

Żądza kształcenia się i pragnienie wiedzy jest niejednakowe w różnych wyznaniach, żydzi wiodą prym, środek dzierżą protestanci, a na końcu są katolicy. To też mieli swego czasu żydzi w Polsce własne akademje, dysydenci polscy bardzo byli troskliwi około wykształcenia swej młodzieży: Dla rozszerzenia i pogłębienia swej wiedzy jeździli oddawna Polacy za granicę. Senior Jadnoty czeskiej (polskiej) Jan Rybiciński odbył taką podróż i opisał

ją w rękopisie, znajdującym się w Poznaniu, a prof. D. treść jej nam uprzyśtępniał.

Jeździła przecie i młódź katolicka na zagraniczne studia. Młodzi Tuczyniscy ćwiczą się w kolegium jezuickim w Ingolsztadzie 1654—9, w zakładzie, w którym do roku 1700 było blisko 800 Polaków. Opis zebrania studenckiego i zwyczajów w akademjach jezuicko-studenckich (Tuczynski był rektorem takiej konfraterni studenckiej) zajmuje sporo miejsca obok opowieści o podróży tam i powrotnej.

Instrukcje wychowawcze Sobieskiego znane są wszystkim polskim historiom wychowania. Stary hetman rozróżnia wychowanie ściślejsze i wykształcenie. Jakkolwiek wychowanie religijne polegało w XVII. w. na praktykach religijnych, to hetman pedagog podciąga czyny „humanitarne” pod to pojęcie i zaleca synom religijne czyny takie, jak dawanie jałmużny. Magnat pozwala synom nawiedzać domy mieszczańskie byle „poczciwie”. Przy sposobności potrąca autor o szkołę nowo otwartą w Krakowie, pokazuje podział uczniów na siedzących w ławkach (znamienitości rodu) i na belkach (proletariusze). Widzimy aż 4 kategorie uczniów: magnifici, generosi, domini, uczniowie bez tytułu. Jak stary Sobieski myślał o przyszłości synów, dowodzi szczegół, że każdy ma w czasie pobytu zagranicznego spisywać pamiętnik z treścią polityczno-wojskową. Przestrzegali ich też przed obcowaniem z rodakami w Paryżu takimi, jakich znał z własnego życia, a o których mówi, że „cielętami przyjeżdżają do cudzoziemie, wyjeżdżają wołami do ojczyzny swojej”.

Z studjów o Komeńskim jest obraz stosunków w Jednocie leszczeńskiej, stosunek Amosa do Leszczyńskiego i Opalińskiego, opiekunów Braci Czeskich, bardzo obszernie autor traktuje twórczość pedagogiczno-literacką Komeńskiego. Jego „Świat w obrazach” (Orbis pictus) wprowadzili dopiero za Konańskiego. Jako zasługi Komeńskiego podnosi prof. D. jasne określenie szkoły ludowej jako powszechnej dla wszystkich, podniesienie „katowni” do wyżyny „miejsca świętowania dla umysłów”, nauka mas, nauka pogładowa z gabinetami przyrodniczymi. Stwierdza jednak, że w Polsce dla jego dydaktyki nie było warunków korzystnych, jeszcze arystokratyczne usposobienie narodu budziło wstręt do nauki zbiorowej.

W Rydzynie mieli od r. 1774 Pijarzy kolegium, ufundowane przez Sułkowskiego, a podlegające Komisji Edukacyjnej, która czas jakiś nawet subwencjonowała internat. Jak nie znalazła Komisja zrozumienia i uznania w społeczeństwie ilustruje właśnie i ta uczelnia, do której trudno było ściągnąć młodzież, a ci nawet, co do szkoły weszli, nie wzięli się z nią sercem. Zachowawczość i tradycjonalność stawiły bierny opór zarządzeniom Komisji. „Komisja musiała z planu nauk usunąć zupełnie zoologię. Szlachta przyzwyczajona do widoku nauczyciela w sukni duchownej, z oburzeniem patrzyła na nauczycieli świeckich we fraku i pończochach”. Byli tacy, co sądzili, że z nowymi naukami wiara zaginie, że koniec świata bliski; ba, wprowadzenie musztry przejęło obawą niektórych, czy to przypadkiem nie pierwszy krok do służby wojskowej (dla plebejów) i zestrachani uciekali pod kaptury. Szkoła rydzynska przetrwała do r. 1820, w którym ją rząd pruski rozwiązał.

Podkreśliłem sprawozdawczo ciekawsze miejsca i szczegóły w tym celu, by zachęcać do miłej, lekkiej — jak na naukową lekturę — tych zwłaszcza, co nie mieli sposobności poznać prace dziejów myśli pedagogicznej i obrazu życia wychowawczego.

Mgr.

Dr. H. Życzyński: Wzory metodyczno-krytycznego rozbioru literatury pięknej. Podręcznik do użytku nauczycieli szkół średnich. Cieszyn 1921.

W roku dość gorącej dyskusji nad problemami poruszonymi w książce K. Woycickiego „Rozbiór literacki w szkole” intryguje nas tem więcej każda próba nowych metod w prowadzeniu lektury w szkole zwłaszcza teraz, gdy wreszcie uznano lekturę za jedyną podstawę nauczania.

We wstępie do „Wzorów” autor narzeka na niesystematyczność podręczników, ale sam w nią wpada przez dziwny układ rozpatrywanych dzieł literackich. Najpierw zastanawia się nad techniką ballady Mickiewicza dalej idą „Sonety”, „Popas w Upicie”, „Improwizacja”, „Pan Tadeusz”. Po Słowackim, Rydlu i Asnyku mamy uwagi o Kochanowskiego „Hymnie do Boga” i „Żeńcach” Szymonowicza. Wreszcie Brodzińskiego „Wiesław” sąsiaduje z Sonetem Sępa Szarzyńskiego, a Karpińskiego „Do Justyny” z „Latarnikiem” Sienkiewicza. Jakiejś zasady chronologicznej czy metodycznej (stopniowanie trudności poznawanych utworów, porównywanie elementów składowych, techniki itp.) dopatrzeć się nie można.

Przy dzisiejszym renesansie Mickiewicza z tem większą ciekawością zaczęliśmy czytać pierwsze rozbiory „Lilij” i „Sonetów”. Mamy już od kilku lat świetne rozprawki indukcyjne L. Komarnickiego (Hist. literatury pol. w XIX, 1918), gdzie lektura ballad związana z całym szeregiem zagadnień, historyczno-literackich i stawała się prawdziwą biesiadą dla każdego inteligentnego czytelnika. Z podobną rozkoszą czytało się tamże roz. VII. o sonetach, ale w szkole trzeba było zawsze toż zniżyć i ograniczać się do najważniejszych punktów widzenia. Otóż we „Wzorach” szukaliśmy wzoru jak to przeprowadzić — tymczasem zaraz na wstępie rzecz potraktowano na wywrót; najpierw technika ballad, a potem rozbiór „Lilij”. Gdybyśmy zaczęli od definicji ballady podanej przez Mickiewicza, albo od przypomnienia ballady Niemcewicza „Alondzo i Helena”, byłby ten porządek ninniej więcej uzasadniony. Dopiero po przerobieniu *Lilij* byłaby pora na zestawienia i uwagi historyczno-literackie.

Zbędne przy balladzie jak wogóle przy wszystkich rozpatrywanych utworach jest podawanie treści; szczególnie to razi przy „Hymnie o zachodzie słońca” Słowackiego — i choćby ten jeden przykład powinien był autora ostrzec przed niemethodycznością takiego postępowania, szczególnie w podręczniku dla nauczyciela.

W ogóle cała książeczka byłaby użyteczniejsza, gdyby w niej było mniej opowiadań i parafraz, a więcej pytań i rzeczowych objaśnień. Skoro Mickiewicz np. przy Sonetach krymskich nie szczędził objaśnień, tembardziej należało zbliżyć i umożliwić przeżycie przez dostarczenie wiadomości czy o motywach utworów, czy o nastroju twórcy, a wszystkie inne wydobyc na jasnie świadomości odpowiednio dobranymi pytaniami.

Brak miejsca nie pozwala na szczegółowe omówienie niedostatków książki, ale jeden ustęp w streszczeniu Improwizacji Konrada zupełnie fałszywie przedstawia psychikę bohatera. Autor pisze: „Zwątpiwszy w Boga, jako źródło miłości, zaczyna Konrad wątpić we wszystko, co trwa, jak życie, wieki dziejów, śmierć i wieczność”. Odnosi się to do ustępu:

Czem jest me czucie? — Ach iskrą tylko!

Czem jest me życie? — Ach jedną chwilką!

Ale dalsze pytania i wnioski idą crescendo:

Czem był On (Bóg) póki światy trzymał w swoim łonie? Iskrą tylko!

Czem będzie wieczność świata, gdy On ją pochłonie? Jedną chwilką! Dalej wnioskuję Konrad, opierając się na zasadzie, że on i Bóg są przecież równie iskrą. „Chwila i iskra, gdy się przedłuża, rozpada — stwara i zwała. Śmiało, śmiało! tę chwilę rozdlużmy, rozdalmy. Śmiało, śmiało! tę iskrę rozniećmy, rozpalmy. Teraz — dobrze — tak“.

Niema tu więc cienia pesymizmu, owszem jest ogromna pewność twórcy, przechodząca w przekonanie, że dorówna Stwórcy. Niepotrzebnie też w ten ustęp oparty na niezrozumieniu (str. 51, 52) dostał się monizm i materializm jako czysto przyrodniczy pogląd na świat.

Gdyby autor uwzględnił nowszą literaturę zarówno metodyczną, jak i historyczno literacką praca włożona we „Wzory“ mogłaby być użyteczna dla kolegów przygotowujących się do umiejętnego przeprowadzenia lektury. W dzisiejszym jednak kształcie może się stać jedną z wielu pomocniczych książek dla uczniów, a wtedy liczne streszczenia utrudnią tylko głębsze wnikięcie w czytane utwory.

Fr. Bielak

Od Asnyka do poetów wielkiej wojny — wybór poezyj dla kształcącej się młodzieży — ułożył i wstępem poprzedził Józef Mirski. Lwów i Warszawa 1921. B. Połoniecki str. XXII + 345 + VI.

Każda antologia jest zawsze przedsięwzięciem trudnym, cóż dopiero dla młodzieży! Wybór *Mirskiego* ma zaś, według jego własnych słów „stać się żywym i ożywczym źródłem wzruszeń estetycznych dla młodzi dojrzałszej“. Z celem estetycznym łączy się historyczno-literacki i pedagogiczny.

Wszystkie wymagania wypływające z tych celów mogłyby wydawca zaspokoić, gdyby ograniczył nieco swój szeroki horyzont. Siedmdziesięciu kilku poetów lirycznych Polska w ostatniem pięćdziesięcioleciu posiadała bezwątpienia, ale jeśli chodzi o obraz ruchu literackiego, to można śmiało tę liczbę umniejszyć. Wydawca zrezygnował z kilkudziesięciu autorów, wymienionych we wstępie, wierzymy, że w pszysłem wydaniu wielu z nich całkiem usunie i ze wstępu i z tekstu.

Zasada chronologiczna niezawsze powinna być przeprowadzona bezwzględnie. Glińskiego spotykamy po Konopnickiej, *Mirandolla* jest przed *Orkanem* — pewnie, że tak szło porządkiem dat, ale pożyteczniej, instruktywniej byłoby pokazać naszych poetów i motywy ich twórczości w pewnej perspektywie, któraby umożliwiła ocenę i pozwoliła na interesujące zestawienia.

Przeważnie wybór utworów trafny. — Ze względu na rozwój naszej poezji *Tatr* upomniałbym się o „*Noc pod Wysoką*“ *Asnyka* i wskazał na błąd wybór utworów największego liryka współczesnego *Kasprowicza*. Niema nic z jego „serdecznych z Bogiem zwad“ nic z „*Hymnów*“ nic z „*Chwil*“, chociaż już jest wyjątek z „*Księgi ubogich*“.

Przydatnym okaże się bezwątpienia „*Słowniczek*“, umieszczony na końcu książki. Jednak „*Cupio dissolvi*“ nie jest wcale frazesem psalmowym, tylko wyjątkiem z listu św. Pawła do *Filipensów* i znaczy „pragnę umrzeć“ (i być z *Chrystusem*). Drobnych poprawek wymagają objaśnienia wyrazów *korabl*, *komunik*, *tyń*, *witraż*, *wykus*.

Całość, szczególnie dziś, gdy trudno kupić zbiorowe dzieła poetów będzie ogółowi użyteczna.

Franciszek Bielak

Stala Aleksander: „*Nasza pierwsza książka*“. Część I. Na klasę 2-gą szkół powszechnych.

Emiljan i Aleks. Stalowie: „Wskazówki“ dla osób, które przy nauce języka polskiego z „Naszej Pierwszej Książki“ korzystać będą. W Warszawie, nakładem „Naszej Księgarni“.

Zacznijmy od „Wskazówek“. Krytykując dotychczasowe podręczniki, uważa autor, że „mieliśmy książkę, z której można było nauczyć się czytać, która nie wystarczała do nauczania kogokolwiek mówić (sic!). A zatem ta nowa książka pragnie widocznie nauczyć mówić. Z tego założenia zapewne i osądzać przyjdzie podręcznik. Głównym pragnieniem autorów jest rozwinięcie samodzielności myśleniowej i mówieniowej u dzieci, zachęcenie dziecka do „wysiłku myślowego“ i urzeczywistnienie go zapytaniami. To osiągnąć zamierzają przedewszystkiem tematami obrazkowemi. Obrazek i obserwowanie gra tu dużą rolę. Zachęcają też autorowie do częstego „ilustrowania przerobionego materiału rysunkami“.

Przyjrzyjmy się wykonaniu. Na 103 stronicach 108 czytanek i obrazków. Nowością i zaletą książki są obrazki, które uczniowie mają ilustrować własnym żywym słowem. Dzieci mają przyglądać się obrazkowi, opowiadaniem opisać, co widzą, później nawet łączyć z tem własne przeżycia. Obrazki przeważnie są udatę. (Mniej szczęśliwy był § 99). Czytanka są bardzo różnej jakości, oryginalne i powtarzane, pełne treści i beztreściowe (np. 7), lekkie i nauczne, zwłaszcza przyrodnicze (np. 46, 47) i te ostatnie należeć powinny raczej do nauki przyrodznawstwa niż do nauki języka na tym stopniu nauki. Jeśli idzie o dobór treściowy czytanek, to *Umiem czytać* lub czytanka Jędrzejewskiej nie zostały przez „Naszą pierwszą książkę“ pokonane. A czy „ktokolwiek mówić“ się z niej nauczy bieglej, śmieiej lub poprawniej niż z innych, wolno teoretycznie odpowiedzieć znakiem zapytania. Tak czy owak pomysł jakiś nowy jest i dzięki jemu w historii metodycznej czytanka miejsce mieć będzie. A i to coś znaczy.

W książkach, nauce języka przeznaczonych, radbym widzieć język jak najwzorowszy. To też drobiazgi nawet chcę wskazać, aby przynajmniej w nowym wydaniu je poprawić, ewentualnie i w I. wydaniu choć tylko piórem. Wolę pytania zadawane niż stawiane (Fragestellen), rażą mię „detale“, zastępujące szczegóły, nie brzmi dla mnie miło „aby“ przysłówkowe (czy jest aby dostatecznym) do a' w znaczeniu przeciwstawnego „ale“ jakoś już przywykłem. Przeciw dotychczasowym określeniom zalet pytania zbudowane jest zapytanie: „którą można nazwać jak?“

W czytance § 4 grupa wyrazów, „A którą z jarzyn najbardziej?“ jest bez orzeczenia i podmiotu. Tamże „jakich“ nieprzyjaciół zmienilibym na „których“. Po § 7 jest polecenie: Opowiedz, jak to ty pomagałeś innym — Logicznie winno być ono poprzedzone zapytaniem, czy zagadnięty już kiedy pomagał komu. Jeśli kto czego nie czynił, nie może opowiadać, jak czynił to, czego nie czynił. Co znaczy, że pies kaczki „wyplawia?“ (§ 12) „kurek“ zamiast koguta (§ 13) chyba gwarowy nie litwacki. O tem, czy przykleić kartkę do słoika, czy na słoik dyskutować miałyby już tylko zwyczaj językowy. W § 36 uważam za nieodpowiednie określenie ogólnikowe jak „do przyrządu zwanego międlącą“, „czesać na przyrządzie popobnym do grzebienia“. Wyobrażeń dokładnych dzieci z tego nie uzyskają. Przysłówek „dotąd“ oznacza kres miejsca nie czasu: „Szpulki“ to zapewne tutaj „wrzciona“? Przymiotnik „cały“ przy zbiorowych rzeczownikach zastępujemy zaimkiem „wszystek“ (wszystek zapas. nie cały zapas). W § 55 „półzegarze?“ W § 58 które ptaki (nie jakie). W § 64 „odtąd nam został“ nie jest z ducha polskiego. Dziś = wiele w § 66.

W opowiadaniu § 98 zdanie: Z początku amoniak zaczął mnie silnie szczy-pać — niechby brzmiało: amoniak mię silnie szczypał Czy rozumieją dzieci, jak to uniknąć sparzenia się pokrzywą przez to, że „śmiało i mocno uchwy-cić łodygę potrafimy? Mnie pouczano, że należy pokrzywy chwycić, dłonią nieco od dołu ku górze posuwając, by włoski pokrzywy do dłoni równoległe a nie prostopadłe czy skośnie ułożyć.

Język na ogół jest poprawny, te „detale“ wskazałem jedynie gwoli ułatwienia doskonałości podręcznika chociaż w tym względzie. Boć przecież ku doskonałości wszystko zdąża.

Mgr.

Kronika pedagogiczna.

II-gi kurs Szkoły pracy dla nauczycielstwa szkół powszechnych w Kra-kowie został otwarty w dniu 20 lutego b. r. przy Państw. Kursach nauczyciel-skich na mocy zarządzenia Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego i w porozumieniu z Radą szkolną miejską. Program kursu obejmuje wykłady, seminarja i ćwiczenia: 1. Rozwój historyczny i podstawy psychologiczne szkoły pracy. 2. Metodyka I-go roku nauki (*H. Rowid*). 3. Metodyka przyrodoznawstwa w szkole powszechniej. 4. Ćwiczenia z przyrody żywej i martwej (*Prof. A. Dziurzyński*). 5. Rysunek i prace ręczne. (*H. Policht*). 6. Modelowanie w szkole powszechniej. (*St. Wój-cik*). W związku z wykładami odbędą się lekcje wzorowe w szkołach pow-szechnych i konferencje pedagogiczne. Kurs potrwa 3 miesiące.

Polskie Muzeum Szkolne we Lwowie urządza w marcu i kwietniu b. r. wykłady „O wychowaniu młodzieży żeńskiej“ z następu-jącym programem: Pogląd na dzieje wychowania kobiet w Polsce (*Dr F. Majchrowicz*) — Wychowanie fizyczne dziewcząt (*Dr W. Hojnacki*) — Zna-czenie religii w wychowaniu kobiet (*Ks. Dr Ciemniowski*) — Wychowanie narodo-wy-obywatelskie, O koedukacji (*M. Jworska*) — Skauting w życiu szkolnym dziewcząt (*J. Czermińska*) — Charakter a wychowanie przedszkolne (*B. Żulińska*) — Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym (*A. Gustowiczówna*) — Wychowanie dziewcząt: a) w szkole powszechniej (*M. Bąkowska*) — b) w szkole średniej (*Z. Strzałkowska*) c) w seminarjach nauczycielskich (*Dr K. Nittman*) d) w szkołach handlowych (*Dr K. Zagajewski*) — e) w szko-łach wyższych (*Dr J. Kleiner*) — f) w szkołach przemysłowych (*M. Dem-bówna*) — Gospodarce wychowanie kobiet (*Z. Wygodzina*) — Wychowa-nie estetyczne (*M. Kossowska*).

Zebranie organizacyjne Komisji Pedagogicznej Ministerstwa Wy-znań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Rozporządzeniem z dn. 15 czerwca 1921 r. Ministerstwo W. R. i O. P. powołało do życia *Komisję Pe-dagogiczną*, której zadaniem ma być zorganizowanie, ożywienie i ułatwienie polskiej pracy naukowej na polu pedagogii i stworzenie w ten sposób sil-nych podstaw teoretycznych dla przyszłego rozwoju naszego wychowania i szkolnictwa.

Dnia 4-go stycznia r. b. w sali posiedzeń Warszawskiego Towarzystwa Naukowego odbyło się organizacyjne posiedzenie Komisji Pedagogicznej, na które przybyło 20 jej członków z Warszawy, Lwowa i Krakowa.

Wybory do zarządu dały wynik następujący: Dr Bohdan Nawroczyński (przewodniczący), Dr Józefa Joteyko (zastępczyni przewodniczącego), Dr Mar-rian Falski (sekretarz), Dr Tytus Benni oraz Dr Marja Grzegorzewska.

Na nowych członków Komisji Pedagogicznej pierwsze walne jej ze-branie powołało prof. Dr Antoniego Danysza z Poznania, oraz Dr Marię Lipską-Librachową z Warszawy.

Siedzibą zarządu Komisji Pedagogicznej jest Warszawa. Pisma do niej należy kierować do Ministerstwa W. R. i O. P. na ręce przewodniczącego lub sekretarza.

Z posiedzeń lekarzy szkolnych. Przy Wydziale Higieny Szkolnej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego odbywają się co miesiąc zebrania lekarzy szkolnych; oprócz lekarzy szkół średnich państwowych i prywatnych, szkół powszechnych i seminarjów nauczycielskich, w posiedzeniach biorą też udział przedstawiciele świata pedagogicznego, kierownicy szkół oraz nauczyciele. Na 9 posiedzeniach odbytych w ciągu 1921 r. wygłoszone zostały następujące referaty:

Dr Cieszyński: „Wpływ wychowania fizycznego na rozwój umysłowy młodzieży szkolnej”. Mówca zapoznał zebranych z wynikami badań somato i psychometrycznych, które przeprowadził na uczniach szkoły im. K. Szlenkiera przed i po kursie wychowania fizycznego.

Prof. B. Nawroczyński w referacie p. t. „Dobór młodzieży w szkole” porusza sprawę segregacji młodzieży szkolnej podług uzdolnień, przedstawia w jaki sposób w różnych krajach starano się tę kwestję rozwiązać, uwzględnia szeroko najlepiej obmyślony plan indywidualizacji, w systemie Mannheimskim Sickengera.

Dr T. Jaroszyński w referacie: „O indywidualizacji w wychowaniu” rozparuje sprawę indywidualizacji z lekarsko-psychologicznego punktu widzenia. Opierając się na odrębności typów psychicznych wśród młodzieży szkolnej, mówca zastanawia się nad zagadnieniem profilaktyki wychowawczej, której celem jest zapobieganie objawom psychopatologicznym wśród młodzieży przez prawidłowe wychowanie.

Dr Koczyński w referacie: „Wiek przejściowy czyli t. zw. okres dojrzewania młodzieży szkolnej” kładzie nacisk na brak równowagi pomiędzy nasileniami w rozwoju fizycznym i psychicznym młodzieży, na zastój władz umysłowych i zakłócenie równowagi psychicznej w tym okresie. Z przedstawionych danych mówca wysuwa szereg wniosków, mających na celu otoczenie specjalną opieką młodzieży w wieku krytycznym.

Dr T. Męczkowska. „Wychowanie seksualne młodzieży szkolnej”. Prelegentka porusza sprawę uświadamiania młodzieży w szkole, która winna się również zająć powstrzymaniem zbyt wczesnie rozwijających się popędów płciowych, wyzyskując w tym celu ruch i pracę, by skierować porywy młodzieży do piękna i dobra.

Dr Wojnarowska: w referacie „Gruźlica a szkoła” rozpatruje drogi zakażenia, oraz różne przejawy u dzieci, głównie stan czynny gruźlicy, jako źródło zarazy. Podaje środki zwalczania gruźlicy w szkole.

Dr Gawroński w referacie p. t. „Szkoła ruchowa” uzasadnia najistotniejszą właściwość dziecięcą — ruchliwość, wyzyskując ją wszechstronnie dla rozwoju fizycznego i duchowego dziecka. Mówca przedstawia typ nowej szkoły, w której ruch i intelektualna zabawa stanowią środek do rozwijania pełni sił dziecięcych, prowadząc dziecko do samodzielnego życia.

Oprócz powyższych referatów z ważniejszych spraw bieżących poruszono środki zwalczania chorób zakaźnych w szkole, sprawę dożywiania dzieci, kąpielisk, sportów dla młodzieży szkolnej, stosowania ćwiczeń oddechowych śródlekcyjnych, sprawy przeciążenia szkolnego i wiele innych.

Czasopisma pedagogiczne.

Bibliografia Pedagogiczna. Czasopismo poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych. Warszawa. Wydawnictwo Ministerstwa. W. R. i O. P. Zeszyt III — IV (rok 1921) zawiera: A) W części urzędowej *Okólnik*, polecający obowiązkowe prenumerowanie tego czasopisma do bibliotek państw. szkół średnich, seminarjów naucz. i Rad szkolnych — Spis książek szkolnych i wydawnictw poleconych. B) W części nieurzędowej: Urządzenie pracowni do propedeutyki fizyki i prowadzenie w niej ćwiczeń (T. Męczkowska) — Oceny — Przegląd czasopism — Notatki bibliograficzne.

Miesięcznik Pedagogiczny. Organ Polskiego T-wa Ped. na Śląsku Cieszyń. Redaktor: *Dr Henryk Zyczyński.* Treść Nr I. (styczeń 1922). Nauka

języka polskiego jako czynnik pierwszorzędny w wychowaniu narodowem (*L. Jasek*) — Lekcja z fizyki — tarcie. (*T. Skrzypek*) — Psychologia myślenia. (*Dr H. Zyczyński*) — Nowa organizacja seminarjów nauczycielskich w Polsce. (*J. Cięciata*) — Rysunek — jego cel i znaczenie. (*Br. Matkowski*) — Z ruchu organizacji — Kronika — Recenzje.

Przegląd Pedagogiczny. Organ T-wa N. S. W. Warszawa. Nr 2 — 5: „Nowe” prądy w szkolnictwie francuskim (*St. Kwiatkowski*) — Ile dni mamy świętować? (*B. G.*) — O byt prywatnych seminarjów nauczycielskich — Państwowy Instytut Pedagogiczny — Dla dobra sprawy (*K. Kujawski*) — Kronika Towarzystwa.

Praca Szkolna. Dodatek miesięczny do „*Głosu Nauczycielskiego*”, poświęcony sprawom pedagogiczno-dydaktycznym w związku z praktyką szkolną. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. pod redakcją Zygmunta Nowickiego. Treść Nr 1 i 2 (styczeń — luty 1922 r.). Od Redakcji — O programie przyrody dla szkół powszechnych (*D. Gajówna*) — Ankieta w sp. awie psychologii nauczyciela — Niektóre typy dzieci trudnych (*M. Librachowa*) — Jak wprowadzać samorząd w szkole. (*S. Kisielewska*) — Obrazki z życia szkolnego (*Wojmar*) — Oceny książek.

Przyjaciel Szkoły. Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego. Poznań. Redaktor: *Leonard Borkowski*. Zeszyt 1-2 i 3 (styczeń, luty 1922): Wykształcenie filozoficzne nauczyciela szkoły powszechnej (*W. M. Kozłowski*) — W rocznicę styczniową (*St. Szumowski*) — O wypracowaniach szkolnych (*B.*) — Jakie są zadania historii w szkole powszechnej. (*Dr K. Krotowski*) — Język ojczysty (*R. Zawilński*) — Książka a nauczyciel (*J. O.*) —

Oświata Pozaszkolna. Biuletyn konferencji kwartalnych Wydziału oświaty pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa. Zeszyt I. i II. (r. 1921) Pismo poświęcone sprawom oświaty dorosłych. Treść: Od Redakcji — Co to jest praca oświatowa pozaszkolna (*N. Perzyński*) — Znaczenie wrażeń wzrokowych przy nauczaniu dorosłych (*Prof. Dr J. Joteyko*) — Latarnie, przeźroczka i filmy jako środek techniczny pracy oświatowej. (*Dr M. Stepowski*) — Kinoteatr objazdowy (*Dr B. Kozłowski*) — Znaczenie wrażeń wzrokowych przy prowadzeniu wycieczek, zwiedzaniu wystaw i muzeów (*Al. Janowski*) Sprawozdania z ruchu oświatowego w Polsce i zagranicą.

Plomyk Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Wyd. Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Treść Nrów 1-3 (styczeń-luty 1922): Nad Betleem (*Domostawa*) — Rodzina (*H. Stattlerówna*) — Nad Bałtyk (*T. Radziński*) — Dary dzieci Polski dzieciom Ameryki — Wilno (*M. D.*) Z młodych lat Mickiewicza (*F. Wojciechowski*) — Zuzanna Morawska. Dodatek „*Plomyczek*” dla młodszej dżiatwy.

W Słońcu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Warszawa. Nr 1-2 (styczeń 1922); Nowy Rok — legenda (*Bol. Prus*) — Nowy Rok (*J. Korczak*) — Zbiorowy czyn (*S. S.*) — Nafta (*W. N.*) Przygoda Kasi (*A. Kaczyński*) — Kołysanka (*K. Wierzyński*) — Poszukiwacze skarbu (z ang. *H. J.*)

TREŚĆ Nru 1 — 2:

Dziesięciolecie „*Ruchu Pedagogicznego*”. — *Aleksander Patkowski*: Wychowanie nowego pokolenia. — *Dr Józef Mirski*: Gmina szkolna jako forma samorządu szkolnego. — *M. R.*: Dekalog nauczyciela. — *Dr L. Karpińska-Woyczyńska*: Miejska pracownia psychologiczna w Łodzi. — *St. Pawłowski*: Atlas Polski Romera. — Recenzje. — Kronika pedag. — Czasopisma pedag.

Prenumerata:

Roczna 1000 Mk
Półroczna 500 Mk

Zeszyt 1—2 kosztuje . . . 300 Mk

Nabyć można w Administracji
„*Ruchu Pedagogicznego*”
Kraków, Rynek 29, II. p.

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

Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz.

Czcionkami Drukarni „*Sarmacja*” w Krakowie, ulica Grzegórzecka L. 30 a.