

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPŃIA
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.

O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych.

(Uwagi o ministerjalnym programie nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich).

Wśród całego szeregu publikacji Ministerstwa Wyz. Rel. i Ośw. Publ., zawierających programy nauki w szkołach powsz. i średnich a wydanych w ciągu ostatnich dwu lat, na szczególniejszą uwagę zasługuje „Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich¹⁾”. Publikacja ta ma tem większe znaczenie, że znajdujemy w niej nie tylko odpowiednio ugrupowany materiał naukowy w zakresie poszczególnych przedmiotów oraz uwagi natury metodycznej, ale podkreślone jest w niej także i stanowisko Ministerstwa Oświecenia w sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na najbliższą przyszłość. W jakich zakładach kształcić należy przyszłych nauczycieli? Ile lat trwać winny studia, przygotowujące do zawodu nauczycielskiego? Jaki ma być poziom wykształcenia ogólnego kandydatów nauczycielskich? Jakie winno być przygotowanie zawodowe nauczyciela? Oto najważniejsze problemy, wysunięte i analizowane w obszerniejszym wstępie wspomnianej publikacji.

Ministerstwo przyjmuje w swym „Programie nauki” odnośnie do przygotowania nauczycieli szkół powszechnych zasadę wyższego wykształcenia zawodowego, opartego na ogólnym wykształceniu w zakresie szkoły średniej jako konieczność historyczną. Urzeczywistnienie jednak tej zasady w życiu praktycznym, Ministerstwo usuwa niestety w nieokreśloną daleką przyszłość. Stwierdziwszy, że „zawód nauczyciela-wychowawcy jest tak ważny i tak trudny, iż za wystarczające do tego zawodu przygotowanie należy uznać wyższe specjalne wykształcenie przy dobrym wychowaniu ogólnym”, wysuwa Ministerstwo

¹⁾ Ministerstwo W. R. i O. P. Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. Warszawa 1921. Str. 173+XIX.

w dalszym toku swych wywodów cały szereg trudności w praktycznym przeprowadzeniu tej zasady. Uzależnia tedy realizację tego postulatu od takich czynników, jak stan finansów państwa, poziom kultury naukowej, liczba wyższych zakładów naukowych i sił naukowych; decydujące zaś znaczenie mają warunki społeczne, wśród jakich pracować będą nauczyciele szkół powszechnych t. zn. czy zawód nauczycielski zapewnić zdoła garnącym się doń adeptom takie warunki życiowe i takie stanowisko społeczne, jakie mieć będą w państwie naszym pracownicy umysłowi innych zawodów. Otóż w obecnym stanie rzeczy niemożliwym jest — zdaniem Ministerstwa — urzeczywistnienie postulatu wyższego wykształcenia nauczycieli, tem bardziej, że koniecznością jest dziś masowa produkcja sił nauczycielskich, któraby w krótkim stosunkowo czasie umożliwiła uruchomienie jak największej liczby szkół powszechnych. Zadanie to spełnić może, zdaniem Ministerstwa, w najbliższej przyszłości przedewszystkiem seminarjum nauczycielskie, w którym studja trwać będą pięć lat. W myśl „Dekretu o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskiem“ z dnia 7 lutego 1919 organizuje Ministerstwo Oświecenia stopniowo pięcioletnie państwowe seminarja nauczycielskie na całym obszarze Rzeczypospolitej.

Program ministerjalny określa pięcioletnie seminarjum nauczycielskie jako zakład naukowy specjalny, stojący na poziomie szkoły średniej. Z określenia takiego wynika, że seminarjum ma dwojakie zadanie: ma dać ogólne wykształcenie na poziomie szkoły średniej, tudzież takie przygotowanie zawodowe, któreby uzdolniło wychowanków do pełnienia obowiązków nauczycielskich w szkołach powszechnych. „Poziom niezbędnego wykształcenia ogólnego — czytamy w Programie — możnaby określić przez zestawienie z tem, co przywykliśmy nazywać dojrzałością umysłową. Nie znaczy to, żeby wychowanec seminarjum miał otrzymywać takie samo wykształcenie, taki sam zasób wiedzy, jak maturzysta gimnazjum, ma jedynie otrzymać takie wykształcenie, jakie daje prawo do tytułu dojrzałości umysłowej. Równocześnie przyszły nauczyciel ma otrzymać przygotowanie zawodowe, niezbędne do pożytecznego rozpoczęcia pracy zawodowej i dające punkt wyjścia do dalszego doskonalenia się w toku tej pracy¹⁾).

W słowach tych ujęty został cel seminarjum nauczycielskiego, dla osiągnięcia, którego przewiduje Program ministerjalny okres pięcioletni po skończeniu siedmioklasowej szkoły powszechnej.

Zastanowić się trzeba, czy urzeczywistnienie powyższego celu możliwe jest w ciągu tak krótkiego czasu i wobec przygotowania, jakie przynoszą uczniowie po ukończeniu 7-kl. szkoły powszechnej.

Według Programu ministerjalnego wychowanek pod względem wykształcenia ogólnego osiągnąć winien w ciągu 5 lat dojrzałość

¹⁾ Program str. VII. i n.

umysłową. Wprawdzie znajdujemy zastrzeżenie, że nie chodzi tu o takie wykształcenie, ani o taki sam zasób wiedzy, jakie otrzymuje maturzysta gimnazjum, ale ostatecznie ową dojrzałość umysłową należy ściślej określić, należy podać drogi, wiodące do niej, i to czyni też „Program ministerjalny“ w części szczegółowej. Wykazuje ona tedy, że maturzysta seminarjum winien według „Programu“ otrzymać wprawdzie nie taki sam zasób wiedzy, i takie samo wykształcenie, co wychowanek gimnazjum, ale równowartościowe, a nawet jeśli chodzi o zasób wiadomości z zakresu przedmiotów ogólno-kształcących nie ma zbyt wielkiej różnicy między programami obu typów szkolnych. Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich zawiera te same przedmioty ogólno-kształcące, jakie przewiduje projekt ustawy szkół średnich ogólno-kształcących dla gimnazjów państwowych typu matematyczno-przyrodniczego¹⁾.

Plan zajęć szkolnych w państwowych seminarjach nauczycielskich wymienia następujące przedmioty ogólno-kształcące: religję, język polski, język obcy, historję, geografję z kosmografją, oraz naukę o Polsce współczesnej z nauką obywatelstwa, matematykę, fizykę z chemją i mineralogją, biologję (botanika, zoologja i anatomja z fizjologją), rysunki, śpiew, ćwiczenia cielesne, roboty ręczne. Przeważna część tych przedmiotów, w szczególności religja, język i literatura polska, historja, geografja, nauka o Polsce, rysunki, roboty ręczne mają być postawione na poziomie i udzielane w zakresie przepisany dla wyższego (pięcioletniego) gimnazjum. Można na podstawie nowego programu ministerjalnego stwierdzić, że w ciągu pięciu lat nauki wychowanek seminarjum winien zdobyć wiedzę i wykształcenie ogólne z pewnemi nieznacznyemi ograniczeniami w takim zakresie i na takim poziomie, jak i uczeń gimnazjum w tym samym okresie czasu. O ile jednak odnośnie do wychowanków gimnazjum nie stawia się pozatem żadnych innych wymagań, to jeśli idzie o uczniów seminarjum, powinni oni równocześnie zdobyć „przygotowanie zawodowe, niezbędne do pożytecznego rozpoczęcia pracy zawodowej“.

Tak więc obok osiągnięcia wykształcenia ogólnego na poziomie szkoły średniej stawia „Program“ drugie zadanie, niezawodnie trudniejsze i wymagające głębszej dojrzałości umysłowej, aniżeli pierwsze. Ze względu na ten drugi cel musi wychowanek seminarjum w ciągu swych pięcioletnich studiów przyswoić sobie pewną kulturę pedagogiczną, zdobyć zasady nauczania i wycho-

¹⁾ Ustawa o szkolnictwie średnim ogólno-kształcącym. (Projekt Ministerstwa W. R. i O. P.) Warszawa 1922 (Nakł. T-wa N. S. W.). Według § 27-go Ustawy plan nauczania gimnazjum państwowego typu matematyczno-przyrodniczego winien obejmować naukę religji, języka i literatury polskiej, języka wykładowego, o ile nim nie jest język polski i jego literatura, jednego z trzech języków: angielskiego, francuskiego lub niemieckiego, historii i geografji ze szczególnem uwzględnieniem historii i geografji Polski oraz nauki o Polsce współczesnej, matematykę, fizykę i chemję, naukę o przyrodzie z uwzględnieniem nauki o zdrowiu, naukę rysunku, śpiewu, pracę ręczną, ćwiczenia cielesne.

wania i opanować jako tako technikę nauczania w szkole powszechnej. Musi sobie więc przyswoić jeszcze cały szereg innych oprócz wyżej wyszczególnionych przedmiotów i umiejętności. Ten II-gi dział „Planu zajęć szkolnych“ obejmuje przedmioty specjalne: psychologię, naukę o dziecku, historję wychowania, pedagogikę, logikę i dydaktykę ogólną, metodykę elementarnego nauczania wraz z ćwiczeniami praktycznymi, higienę publiczną i szkolną (oprócz higieny osobniczej i ratownictwa), wreszcie muzykę (gra na skrzypcach). Program „przedmiotów specjalnych“ stawia również wysokie wymagania i utrzymany jest w wielu punktach, na poziomie stosunkowo bardzo wysokim, w każdym razie wybiega on daleko poza ową „pedagogikę“, jaką uprawiano i jeszcze niestety dotąd uprawiają w wielu seminarjach nauczycielskich i ani porównania być nie może między tem, co dotąd stanowiło treść przedmiotów pedagogicznych w seminarjach, a wymaganiami nowego programu ministerjalnego.

Stwierdziliśmy więc fakt, że zarówno wykształcenie ogólne, jak i przygotowanie zawodowe postawione jest w programie ministerjalnym na takim poziomie, iż jego przeprowadzenie i wykonanie dałoby materiał nauczycielski prawdziwie wartościowy. Ale nasuwa się z kolei zagadnienie, czy urzeczywistnienie celu i zadań, jakie Ministerstwo zakreśliło seminarjum, jest w praktyce możliwe i wykonalne. Widzieliśmy, że wychowankowie seminarjum mają w ciągu pięcioletniego okresu wykonać co najmniej podwójną ilość pracy w stosunku do swych rówieśników, uczących się również przez pięć lat w gimnazjach, mają obok dojrzałości umysłowej zdobyć warunki potrzebne do samodzielnego sprawowania urzędu nauczycielskiego. Przedmiotów ogólnokształcących jest co najmniej 13 (tyle co w gimnazjum typu przyrodniczo-matematycznego), zawodowych 7, a nadto praktyka pedagogiczna, obejmująca hospitowanie lekcyj wzorowych, lekcje próbne, konferencje pedagogiczne i inne ćwiczenia. Opanowanie takiego materiału w ciągu lat pięciu byłoby może wykonalne, gdyby do seminarjów nauczycielskich garnęła się młodzież wybitnie uzdolniona, nadzwyczajnie uposażona pod względem intelektualnym i siły woli. Trzebaby przyjąć, że w stosunku do wychowanków gimnazjów młodzież to będzie doborowa, że seminarja zapełnią się samymi wybrańcami, odznaczającymi się niezwykle darami umysłu i woli. Rzeczywistość jednak przedstawia się zupełnie inaczej.

Autorzy „Programu“ zdawali sobie niezawodnie z tego sprawę, że wykonanie tego zadania natrafi w praktyce na poważne trudności i że albo jedna, albo druga część programu ucierpi i ulegnie poważnemu ograniczeniu. Praktyka okaże też zapewne, że uczniowie seminarjum będą bardzo przeciążeni z powodu ogromnego materiału naukowego i wobec nadmiernej liczby godzin tygodniowych zajęć. Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich przeznaczają 35 do 36 godzin tygodniowo. Jest to stanowczo za dużo — przeciętnie 6 lekcji dziennie —

i liczbę tę należałoby ograniczyć do 30, najwyżej do 32 godzin tygodniowo.

W ustroju seminarjów nauczycielskich, a co stąd wynika i w programie nauki wydanym przez Ministerstwo nie zostały tedy usunięte zasadnicze wady i braki, jakie zawsze cechowały ten typ zakładów naukowych nie tylko u nas, ale i w innych krajach. Z powodu równoczesnego połączenia dwojakich celów i zadań, i przeznaczenia nań zbyt krótkiego czasu, wykonanie każdego z nich natrafia na poważne przeszkody. Dlatego też podobnie jak czteroletnie, tak i pięcioletnie seminarjum nie da swym wychowankom ani odpowiedniego wykształcenia ogólnego, ani też przygotowania zawodowego. Dodanie jednego roku nie spowoduje rzeczywistej reformy kształcenia nauczycieli szkół powszechnych; ministerjalny program nauki odbiega bowiem tak daleko od programów, stosowanych dawniej na ziemiach polskich, stanowi zarówno pod względem zakresu materiału i jego ujęcia tak duży krok naprzód, że na jego wykonanie potrzebny byłby przy nader intensywnej pracy i przy istnieniu w seminarjach wybitnych sił nauczycielskich co najmniej lat sześciu.

Jeśli naprawę chcemy przysłać nauczycielowi dać przygotowanie zawodowe, któreby mu umożliwiło samodzielną i umiejętną pracę wychowawczą, potrzeba poświęcić dwa lata wyłącznie „przedmiotom zawodowym” i praktyce pedagogicznej. Przedmioty zaś pedagogiczne w tym zakresie i w ten sposób, jak je podaje „Program ministerjalny” mogą być udzielane wychowankom, którzy osiągnęli już odpowiednią dojrzałość umysłową.

Stąd wynika konieczność rozszerzenia czasu studiów w seminarjum i innego rozłożenia materiału naukowego, tak aby po 5-cio, a co najmniej po 4-roletnim ogólnym kształceniu i wychowaniu nastąpiły dwuletnie studia specjalne.

Według „Programu ministerjalnego” punkt ciężkości w pierwszych trzech latach spoczywa na przedmiotach przyrodniczo-matematycznych i artystyczno-technicznych i w tym okresie jest seminarjum zakładem ogólno-kształcącym (podobnie jak gimnazjum typu matematyczno-przyrodniczego). W ostatnich zaś dwu latach istnieje tendencja do nadania seminarjum charakteru zawodowego wobec przesunięcia punktu ciężkości na przedmioty społeczne i pedagogiczne. Ale i w tym czasie, w szczególności na kursie IV-tym na przedmioty pedagogiczne poświęca „Program” zaledwie 12 godzin na ogólną liczbę 36 godzin tygodniowej nauki. Nie jest więc seminarjum pięcioletnie w takiej konstrukcji szkołą zawodową we właściwym znaczeniu tego określenia.

W „Programie ministerjalnym” znajdujemy takie określenie seminarjum, jako szkoły zawodowej: „seminarjum jest szkołą zawodową, przygotowującą młodzież do zawodu nauczycielskiego, ale najważniejszą kwalifikacją zawodową nauczyciela jest dobre wy-

chowanie i wykształcenie ogólne¹⁾. Na takie ujęcie kwalifikacji zawodowej zgodzić się nie możemy. Dobre wychowanie i wykształcenie ogólne jest bowiem, a przynajmniej być powinno wspólną właściwością każdego człowieka, bez względu na zawód. Właściwości te są koniecznymi warunkami należytego wykonywania obowiązków w każdym zawodzie, oczywiście i w zawodzie nauczycielskim, ale nie stanowią one jeszcze najważniejszej kwalifikacji. Czyż możnaby odmówić potrzeby podobnej kwalifikacji sędziemu, lekarzowi, inżynierowi, księdzu, wogóle ludziom różnych zawodów, nie tylko t. zw. inteligentnych, ale i zawodów fizycznych. Nauczyciel szkoły powszechnej i średniej ogólnokształcącej zmierzać powinien do tego, aby każdy wychowanek wyniósł ze szkoły dobre wychowanie i wykształcenie ogólne, jako podstawę studiów specjalnych w odpowiednich zakładach naukowych i pracy zawodowej w życiu. Według wspomnianej „Ustawy o szkolnictwie średnim ogólnokształcącym” dobre wychowanie i wykształcenie ogólne pojęte są bardzo głęboko²⁾, zadanie gimnazjum państwowego zmierza właśnie do tego celu, ale stąd jeszcze nie wynika, abyśmy abiturjentom tych szkół przyznawali kwalifikację zawodową nauczyciela. Zdaniem naszym najważniejszą kwalifikacją zawodową nauczyciela jest głęboka znajomość psychiki dziecka, umiejętność stosowania celowych środków i sposobów wychowania, samodzielność w stosowaniu metod nauczania. Kwalifikację taką daje nauczycielowi gruntowne studium przedmiotów pedagogicznych oraz wrodzona zdolność — intuicja pedagogiczna. Jedno i drugie rozwinać się może dopiero na podłożu dobrego wychowania i wykształcenia ogólnego. Kwalifikacji takiej seminarjum pięcioletnie dać nie może, co zresztą przyznaje i „Program ministerjalny”. „Najślabszą stroną seminarjum — czytamy we wstępnych uwagach — jako typu szkoły, jest konieczność prowadzenia nauki przedmiotów pedagogicznych w tym wieku, kiedy zainteresowanie praktycznymi zagadnieniami pedagogicznymi dość rzadko budzi się u uczniów samorzutnie, a stopień dojrzałości duchowej i znajomości życia jest niewystarczający do istotnego pogłębienia wielu ważnych zagadnień”. I stąd wysnuwa konkluzję, że seminarjum z powodu szczupłego wymiaru czasu „nie może dać nauczycielowi zakończonego przygotowania do zawodu”³⁾.

Nasuwa się więc kwestja, czy seminarjum „można nazwać szkołą zawodową, skoro nie daje „zakończonego przygotowania do zawodu”. Szkoły zawodowe takie, jak techniczne, ogrodnicze, przemysłowe, handlowe, nie mówiąc już o wydziałach lekarskich, nie wydadzą chyba świadectwa uprawniającego do samodzielnego wykonywania zawodu, o ile brak gwarancji, że kandydat zdobył dostateczne przygotowanie zawodowe. A przecież wobec istnienia

¹⁾ Program, str. 7.

²⁾ Zob. §. 24 „Ustawy”.

³⁾ Program, str. 8.

przeważającej liczby szkół jedno i dwuklasowych w naszym państwie, nauczyciel tuż po wyjściu z seminarjum obejmuje bardzo trudne i samodzielne stanowisko, które wymaga należytego przygotowania do zawodu. Tymczasem *program* przesuwa głębsze wykształcenie pedagogiczne na okres późniejszy po skończeniu seminarjum pięcioletniego. „Przy obecnym układzie kształcenia nauczycieli — czytamy we wstępie — pogłębienie i uzupełnienie wykształcenia pedagogicznego po 5 latach systematycznej nauki w seminarjum będą nauczyciele zdobywali drogą samouctwa. Pomoc w tej pracy muszą im dać poradnie i różnego typu kursy¹⁾. Czy będzie to możliwe wobec licznych obowiązków w szkole i w oświatowej pracy pozaszkolnej, jakie podjąć muszą w obecnych stosunkach szczególnie na wsi, nietrudno na to dać odpowiedź! Należyte przygotowanie zawodowe powinien tedy nauczyciel uzyskać już w czasie nauki w seminarjum, a to uwarunkowane jest rozszerzeniem czasu studjów o dwa lata. Wówczas dopiero „Program nauki“, opracowany dla pięcioletnich seminarjów, mogłoby być wykonany z należyтым skutkiem — oczywiście o ileby wykonawcami byli nauczyciele z pełnymi studjami uniwersyteckimi i z wybitnem uzdolnieniem pedagogicznym.

Ministerjalny „Program nauki w państw. seminarjach“ jest dziełem dużej wartości i stanowi poważny przyczynek w naszej literaturze, poświęconej organizacji szkolnictwa i pracom programowym. Twórcy „Programu“ ożywieni byli szczerem pragnieniem i dążeniem do postawienia stanu nauczycielskiego na możliwie wysokim poziomie. Opracowanie programu nauki w szczególności języka polskiego, matematyki, przyrody, geografii i przedmiotów pedagogicznych, omówieniu których poświęcimy później specjalną uwagę, daje wychowankom możliwość zdobycia głębszej wiedzy. Zarówno zakres i jakość materiału, jak i ujęcie metodyczne dowodzą, że „Program“ przenika duch nowej pedagogiki, że chodziło twórcom nie o wiedzę słowną, ale o wszechstronny rozwój wychowanka, o umożliwienie mu głębszej kultury umysłowej, etycznej i estetycznej, o uzdolnienie go do pracy produktywnej na polu oświaty — słowem o wychowanie osobowości. Żałować tylko należy, że kruche założenie, w myśl którego połączono równoczesne kształcenie ogólne i zawodowe powoduje liczne trudności w wykonaniu tego programu, że ujęcie celu seminarjum zawiera pewne nieścisłości i sprzeczności, co ostatecznie stanowi przeszkodę w zbudowaniu konsekwentnego i celowo ujętego, odznaczającego się prostotą systemu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

Program ministerjalny uważać należy jako poważny krok naprzód w rozwoju systemu kształcenia przyszłych nauczycieli. Dzieło to ułatwi niezawodnie rozwiązanie problemu przygotowania do zawodu w duchu żądań ogółu nauczycielstwa, wypowiedzianych na Sejmie nauczycielskim w roku 1919 w Warszawie. Jednomyślnie powzięte uchwały Zjazdu wyrażają, że przygotowa-

¹⁾ Program. str. IX.

nie nauczycieli szkół powszechnych obejmować winno: 1. wykształcenie ogólne w zakresie programu szkoły średniej (gimnazjum) i 2. wykształcenie zawodowe w szkole pedagogicznej, co najmniej dwuletniej, o charakterze wyższej szkoły zawodowej. W myśl tej uchwały kształcenie nauczycieli szkół powszechnych trwać winno lat 14, 7 lat w szkole powszechnej, 5 lat w szkole średniej i 2 lata w Instytucie Nauczycielskim (w Pedagogjum). Osobna uchwała proponuje na okres przejściowy sześćoletnie studia nauczycielskie po skończeniu 7-klasowej szkoły powszechnej, a mianowicie cztery lata trwać winno kształcenie ogólne, a dwa studia zawodowe¹⁾.

Pomimo tych wszystkich trudności, o jakich na początku wspomina „Program ministerjalny“ mamy głębokie przeświadczenie, że stopniowa realizacja systemu kształcenia nauczycieli w duchu wspomnianych uchwał jest już dzisiaj możliwa. Stopniowe przekształcenie istniejących seminarjów nauczycielskich na pięcioletnie szkoły średnie ogólnokształcące, w którychby „polonica“ (język polski, historia i geografia Polski) stanowiły „podstawę dydaktyczną“ i organizowanie przy nich jako nadbudowy dwuletnich Instytutów Nauczycielskich (Pedagogjów) z 7-klasową szkołą ćwiczeń, byłoby właściwem rozwiązaniem problemu, byłoby gwarancją wysokiego poziomu oświaty i kultury narodowej. W ten sposób przygotowani nauczyciele wychowaliby nowe pokolenie, zdolne do ugruntowania potęgi Rzeczypospolitej.

H. Rowid.

Zagadnienia pedagogiczne w pismach teozofów współczesnych.

*„Pedagogja jest nauką rozeznawania dusz
w ciałach na ten świat przychodzących“.*

Stowacki

„Granice możliwego rozszerzają się ciągle“

Ochorowicz.

W czasach, w których wielkie przemiany dziejowe wydobyły z dusz ludzkich najwznioślejsze a jednocześnie i najniższe instynkty, gdy tuż obok bohaterstwa i poświęcenia pełni się bujnie spekulacja i lichwa — gdy minister oświaty zaznacza²⁾ „że najważniejszym zadaniem szkolnictwa jest odbudowa moralna, bo skutki długiej wojny odbiły się ujemnie na etyce współczesnego pokolenia, wywołując wyuzdany egoizm, lenistwo i chęć zysku“ — gdy w programie dla seminarjów nauczycielskich³⁾

¹⁾ O Szkołę Polską. Część III. Warszawa 1920. Książnica Polska
T-wa Naucz. Szk. Wyższych.

²⁾ Na uroczystości zjednoczenia szkolnictwa w Poznaniu, w lutym 1921.

³⁾ Warszawa 1921 r. Nakład M. W. R. i O. P.

czytamy, „że władze szkolne uważają kształcenie osobo-
wości nauczycieli za sprawę naczelną, której poświęca
specjalne opracowanie” — w czasach takich warto zapoznać się
z pedagogicznymi poglądami pisarzy, dla których zagadnienie
dobra jest zagadnieniem najważniejszym, którzy wierzą nie-
złomnie w istnienie praw moralnych, w ich konieczne,
poniekąd fatalne wcielenie się w życie jednostek i narodów. Na-
leżą do nich: Dr Rudolf Steiner, kierownik ruchu teozoficz-
nego, którego ogniskiem jest instytut w Dornbach pod Bazyleją¹⁾
Anna Besant, przewodnicząca towarzystwa teozoficznego z sie-
dzibą w Adjarze, w Indjach²⁾; J. Krishna murti³⁾, L. Hauser⁴⁾.
Z polskich pisarzy do kategorii tej zaliczyć można Dra Jul-
jana Ochorowicza⁵⁾. Są oni wszyscy głęboko przeświad-
czeni, że pokolenie nasze przeżywa ważny, przeło-
mowy okres historyczny; dokoła nas i w nas piętrzą się ku
rozliczne, zawiłe zagadnienia; szybkim krokiem zbliżamy się ku
końcowi naszej epoki, wszędzie kielkują już zaczątki nowego
świata, nowej kultury⁶⁾; zaznacza się powszechnie pragnienie prze-
miany stosunków. Prawdziwa reforma społeczna, wedle nich wy-
płynąć może tylko z głębi natury ludzkiej, przyjdzie nie z ze-
wnątrz, lecz z wewnątrz, nie przez przeobrażenie form, urzędzeń
i instytucyj, ale przez udoskonalenie człowieka, podnie-
sienie jego moralnej i duchowej wartości.

Wychowawcy i nauczyciele winni zdawać sobie sprawę z do-
konywujących się przemian, boć ich to pieczy powierzone jest
młode pokolenie; winni w niem pielegnować troskliwie cechy,
które charakteryzować będą człowieka przyszłości, przyspieszać
ewolucję dziejową, przyczynić się doń świadomie i umiejętnie.
Najważniejsze to zadanie pedagogji współczesnej wysunąć je na-
leży na czoło całego systemu wychowawczego, przystosować doń
programy i metody. Nieświadomy zadań tych nauczyciel, parali-
żuje nieraz przejawy najcenniejszych właściwości natury ludzkiej,
marnuje zarówno własną energję, jak i siły powierzonej sobie
młodzieży.

Jakiż to ma być ów świat nowy, jakież cechy charaktery-
styczne stosunków, które rozwijać mają przyszłe, po nas idące
pokolenia? Określić je można nazwą *współdzielczych*. Kul-
tura to będzie bardziej od naszej uduchowiona i społeczna; egoizm
tak powszechnie dziś panujący, zastąpiony zostanie przez altruizm,
współzawodnictwo przez współdziałanie; na miejscu konkure-
ncji stanie kooperacja; walka klas ucichnie wobec coraz do-
nośniej brzmiących hasła o solidarności ludzkich spraw.

¹⁾ „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswis-
senschaft“, Berlin 1913.

²⁾ „Mélanges théosophiques“, Paris 1910.

³⁾ „Erziehung als Liebesdienst“. Lipsk — wydawca Dr Hugo Vollroth.

⁴⁾ „Les trois leviers du monde nouveau: compétence, probité, altruis-
me. Essai de reconstruction sociale“. Paris 1918.

⁵⁾ „Metoda w etyce“. Przegląd filozoficzny. Warszawa 1896 r.

⁶⁾ Wedle wierzeń teozoficznych schyłek to piątej rasy ludzkiej, z jej
szóstej podrasy rozwinię się wyższy i lepszy typ człowieka.

i interesów. Zapowiedź kultury tej widzimy w żywiolowym ruchu do tworzenia zrzeszeń, stowarzyszeń, do organizowania sił i zaszobów społecznych. Ruch ów wszędzie, dokoła nas odczuwać się daje, wciąga w swe kręgi coraz liczniejsze zastępy pracowników. „Nadejście Rzeczypospolitej Spółdzielczej zbliża się cicho i spokojnie, jak każdej rzeczy wielkiej i mocnej¹⁾).

Aby jednak ruch ten nie utonął w zalewających świat falach egoizmu, aby na miejsce interesów jednostek, nie postawił równie samolubnych interesów klas i zawodów, aby do nowych tworzących się form nie przystosowywał dawnych metod postępowania, do tego dokonać się inusi w duszach ludzkich rewolucja moralna²⁾ którą przyspieszyć mogą wychowawcy i nauczyciele, świadomi cech człowieka przyszłości, kiełkujących już w wielu sercach i umysłach. Winni oni zwracać uwagę nie tyle na stronę umysłową ile etyczną — dbać nie tyle o wiedzę, ile o rozwinięcie w uczniach życia wewnętrznego i poczucia moralnej odpowiedzialności. Trzeba przy każdej sposobności ukazywać młodzieży związek, jaki zachodzi między jednostką, przyrodą i społeczeństwem, kształcić w niej zdolności syntetyczne: zdolność do współpracy z innymi, do zbiorowego rozwiązywania zadań, pokonywania trudności, godzenia różnych a czasem nawet sprzecznych umysłów, upodobań i temperamentów, organizowania sił i środków dla osiągnięcia określonego celu. Nauczycielowi pomocne tu być mogą zbiorowe czytania, praca na roli i w warsztatach, wszystkie gry i zabawy, wycieczki i przedstawienia amatorskie. Budzić należy współczucie dla wszelakiego stworzenia, dla ludzi, zwierząt i roślin, tkliwość dla słabych i cierpiących, chęć niesienia im pomocy. Szczególny nacisk kłaść trzeba na obowiązki, za drugie zaś uważać prawa.

My dzisiaj zbyt dbamy o nasze prawa, nic z nich nie chcemy uronić, ani ustąpić na korzyść innych. Kto posiadał mądrość prawdziwą, ten nie będzie sobie rościł praw żadnych, bo wie, że światem rządzi bezwzględna sprawiedliwość³⁾, nikt skrzywdzić go nie może, o ile sobie na to nie zastrzyżł i sam nigdy nie skrzywdził nikogo. Poprzez życie nasze wije się nieprzerwany łańcuch przyczyn i skutków... wyzwolić się zeń niepodobna...

Dzieci najbardziej uzdolnione, są zwykle wątłe i subtelne. fizycznie, nerwowe i wrażliwe — uczuciowość silnie w nich się zaznacza, widzą i odczuwają zjawiska niedostępne dla innych — umysł ich żywy jest, ruchliwy, mają wrodzoną szlachetność i wspaniałomyślność. Należy się im specjalnie troskliwa opieka, wiedziana bowiem i marnieją w zetknięciu z brzydotą i brutalnością życia.

Wychowawca patrzący w przyszłość, urabiać ma różny od współczesnego, nowy typ człowieka, kształcić nie silnych, do

¹⁾ Słowa Edwarda Abramowskiego — „Rzeczypospolita Spółdzielcza“ Warszawa 1921 r. Wydawnictwo Polskich Stowarzyszeń Spożywców.

²⁾ Jan Hempel „Rewolucja wewnętrzna“ Warszawa 1920 r.

³⁾ Tak zwane prawo karmy.

dzisiejszej gwałtownej i podstępnej walki o byt przystosowanych ludzi, ale rozwijać właściwości, które zapewnią zwycięstwo przy użyciu zgoła innych środków, nie materialnych już lecz duchowych. Braterstwo, będące dzisiaj pustym dźwiękiem, stanie się wówczas rzeczywistością... Takie to ideały moralne stawiają teozofowie i okultyści — przyświecać one winny wychowawcom pokoleń, powołanych do zapoczątkowania w dziejach e'ry solidarności ludzkiej, do wcielenia w życie odwiecznych marzeń, przejawiających się w systemach religijnych, filozoficznych i społecznych. Wierzą oni, że w każdej jednostce tkwi święta iskra, nieraz przygaszona i ukryta głęboko — należy ją odszukać, rozniecić, rozpałić. Wychowanie jest niczem innym, jak wyzwalaniem z ludzi boskiego pierwiastku.

Obok zagadnień etycznych wymienieni powyżej pisarze poruszają z a g a d n i e n i a n a u k o w e, zastanawiając się nad stanem wiedzy współczesnej, nad zachodzącymi w niej zmianami, nad dokonywującym się przełomem we wszystkich niemal dziedzinach poznania. Wysnuwane stąd wnioski dotyczą nieraz programów szkolnych, przedmiotów i metod nauczania. Stwierdzają oni bankructwo wiedzy materialistycznej¹⁾ upadek racjonalizmu²⁾, zachwianie wielu twierdzeń, uznawanych dotąd za pewne i niezmienne. Uczeni, dla których nienaukowem jest wszystko, co leży po za doświadczeniem zmysłowem, to wedle nich ślepcy — nie widzą oni rzeczywistości, zamiast prawdy, chwytają jej cienie. W życiu codziennem, na każdym kroku nasuwają się zjawiska nieuchwytnie dla naszych przyrządów i rozumowań, stajemy oko w oko z zagadnieniami, których naukowo, w dzisiejszem słowa tego znaczeniu, rozwiązać niepodobna — natrafiamy na zapory, przeszukody, granice, do przekroczenia których nowych szukać należy środków, nowych sił i metod... Dokoła nas jest wiele światów tajemniczych i nieznanych, nic o nich nie wiemy, podobnie jak ślepi nie wiedzą o kształtach i barwach a głusi o dźwiękach. Nie odstąpi ich rąbku doświadczenie zmysłowe ani rozumowanie logiczne — kto dotrzeć doń pragnie, musi pogłębić i rozwinąć w sobie życie wewnętrzne, zdobyć zmysł duchowy³⁾, poznanie intuicyjne, mało dostępne dla dzisiejszego człowieka. „Jeno intuicją przenieść się możemy w jądro danej rzeczy i poznać jej istotę — twierdzi Bergson — analiza zawodzi“.

W każdym człowieku tkwią zarodki organów duchowego poznania, wychowawcy i nauczyciele winni je rozwijać otwierając przed uczniami niezgłębione dziedziny uczuć i myśli, wyrabiać upodobanie do życia kontemplacyjnego, wewnętrznego. Młodzież tak wychowana wyzwoli się z pod panowania rzeczy materialnych, narzuci im swoją przewagę...

¹⁾ „Le matérialisme actuel“. Paris. Flammarion. Bibliothèque de philosophie scientifique.

²⁾ Dr Goldstein: „Nowe drogi w filozofii współczesnej“. Książnica naukowa i artystyczna. Kraków-Warszawa 1912 r.

³⁾ Dr Rudolf Steiner: „Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten“. Berlin 1914.

W dziełach polskich wieszczów odnajdujemy poglądy na wiedzę pokrewne tym, jakie wypowiadają teozofowie i okultyści współcześni. „Przyszła wiedza narodu mego — mniema Słowacki — ugruntowana będzie na słowach, iż wszystko przez Ducha i dla Ducha stworzone jest, a nic dla celesnego celu nie istnieje“. Gdzieindziej mówi, myśląc o księgach Genezyjskich przyrody: „abyś je odczytał, zgłębił i z drugą tajemniczą księgą na dnie ducha twego złożoną porównał“... Najlepszą może charakterystykę wiedzy duchowej odnajdujemy w następującym wierszu Mickiewicza:

„Ziemia i cały świat, co mię otaczał —
 „Gdzie dawniej dla mnie tyle było ciemnic,
 „Tyle zagadek i tyle tajemnic,
 „I nad któremi jam dawniej rozpaczał —
 „Iż w nim ujrzałem wszystko w głębi, na dnie,
 „Jak w ciemnej wodzie, na którą blask padnie.
 „Teraz widziałem całe wielkie, morze
 „Płynące z środka, jak z źródła, jak z Boga,
 „A w niem rozlana była światłość błoga.
 „I mogłem latać po całym przestworze,
 „Biegać jak promień przy boskim promieniu
 „Mądrości bożej i w dziwnem widzeniu,
 „I światłem byłem i źrenicą razem.
 „I w pierwszym, jednym rozlałem się błysku,
 „Nad przyrodzenia całego obrazem;
 „W każdy punkt moje rzuciłem promienie,
 „A w środku siebie, jakoby w ognisku,
 „Czułem odrazu całe Przyrodzenie...
 „Przeszedłem ludzkie ciała, jak przebiega
 „Promień przez wodę; ale nie przylega
 „Do żadnej kropli: wszystkie na wskrós inaca.
 „I wiecznie czysty, przybywa i wraca —
 „I uczy wodę, skąd się światło leje,
 „I słońcu mówi, co się w wodzie dzieje, —
 „Stały otworem ludzkich serc podwoje;
 „Patrzyłem w czaszki — jak alchemik w słoje.
 „Widziałem, jakie człek żądze zapalał,
 „Jakie i kiedy sobie myśli nalał,
 „Jakie lekarstwa, jakie trucizn wary
 „Gotował skrycie....

Wedle teozofów, wiedza udzielana w szkołach tworzyć winna harmonijną całość¹⁾, wykładane przedmioty mają wspierać się i uzupełniać. uwydatniać związki zachodzące między człowiekiem a przyrodą i ludźmi pomiędzy sobą.²⁾ Przepoici należy wychowanie duchem religijnym, pełnym tolerancji, wywołanym z wszelkiego dogmatyzmu. Budzić trzeba w młodzieży poszanowanie dla wszystkich religij, boć są one tylko różnemi przejawami jednego uczucia i wszystkie chcą jednako choć w różny sposób udoskonalić człowieka, zbliżając go do Stwórcy³⁾. Zwraca-

¹⁾ Wynika to z ich panteistycznych poglądów.

²⁾ Tat — tram — asi — to ty jesteś — formuła indyjska stosowana do bliźnich.

³⁾ Stawiają na równi „Naśladowanie Chrystusa“ i Złote wiersze Pitarasora.

cają też uwagę na piękno stworzenia, widzą w nim ważny czynnik wychowawczy. Piękno przyspiesza ewolucję przyszłej rasy, budzi radość i siłę do życia, sympatię do ludzi. W programach szkolnych muzyka, śpiew, rysunek, plastyka winny pierwszorzędne zajmować miejsce.

* * *

Z poszczególnych przytoczonych powyżej autorów, Krishn-
a murti kreśli ideał wychowawczy, przyświecający założycielom
i kierownikom hinduskiego kolegium w Benares, któremu na-
dano nazwę Braterstwo. Nauczyciele odrzucają tam wszelkie
kary, usiłują wzbudzić ku sobie serdeczne uczucia, miło-
ścią, mądrością i przykładem oddziaływują na wychowanków.
Tylko nauczyciel kochany przez uczniów spełnić może swoje za-
danie. „Braterstwo” rozwija przedewszystkiem w dzieciach „zdo-
lność kochania i służenia drugim”, tępi przejawy niechęci i niena-
wiści, ceni wyżej dobroć i charakter od siły fizycznej i umyślo-
wych zdolności. W kolegium hinduskim unikają przeciążenia
nauką, starają się o utrzymanie równowagi między kształceniem
umysłu, a ćwiczeniami fizycznymi. Panuje tam nastrój wesoły,
swobodny, serdeczny.

Steiner analizuje właściwości natury ludzkiej i poucza jak
z dzieckiem w różnych latach życia postępować należy. W okre-
sie pierwszym, do roku 7-go, kiedy rozwijają się zmysły,
przeważny wpływ ma nań otoczenie, mają wzory, które usiłuje
środkować, kształty, barwy, dźwięki i przykłady. Stąd znaczenie
środowiska fizycznego, przedmiotów i zabawek. W okresie dru-
gim, między 7 a 14 rokiem, budzi się uczucie i zmysł mo-
ralny, dziecko nie tyle rozumie ile odczuwa zagadnienia życia —
na tę stronę też należy baczną zwracać uwagę, przemawiać doń
nie określeniami, lecz obrazami i wzruszeniami. Najszlachetniejszym
będzie osobisty wpływ nauczyciela, doniosłe znaczenie mają też
życiorysy wielkich ludzi. „Trzeba, by każde dziecko w tym wieku
wybrało sobie bohatera, by mu torował drogę na Olimp”. Czas
to najważniejszy do rozwijania pamięci, do nauki języków; dziecko
pamięciowo może opanować zjawiska, które później dopiero z cza-
sem zrozumie. W okresie trzecim budzi się myśl, zdolność
rozumowania i sądzenia, w tym wieku dopiero podjęta
być może skutecznie kultura umysłowa, uczniowie mogą już są-
dzić i oceniać na podstawie nabytych poprzednio doświadczeń i wia-
domości.

Zjawisko zmian zachodzących w dzieciach w różnych okre-
sach życia oddawna znane jest pedagogom ¹⁾, Steiner nadaje im
tylko teozoficzną interpretację, przelotny zachodzące w roku 7-mym
i 14-tym zwie nowymi narodzinami. Do roku 7-go dziecko ma
tylko ciało fizyczne, w 7-mym rodzi się ciało eteryczne,
w 14-tym astralne.

¹⁾ Na tej podstawie opierało się wychowanie średniowieczne: pazia,
giermka, rycerza, terminatora, czeladnika, majstra i nowoczesny system
szkolny: szkoła powszechna od 7 do 14 i średnia od 14 roku życia.

Hauser widzi w pracy wychowawczej jedną z najpotężniejszych dźwigni przyszłego świata. Powstaje przeciwko współczesnym przeładowanym programom szkolnym — należy je ograniczyć, unikać przeciążenia pamięci wynikami obcych myśli i doświadczeń, rozwijać natomiast w uczniach zmysł spostrzegawczy i samodzielność. Do roku 12-go wystarczy nauka czytania, pisanie, rachunków i rysunku. Najlepiej wychowywać dzieci na wsi, na świeżem powietrzu, budzić w nich miłość ziemi-żywności, wysunąć na plan pierwszy roboty ręczne, zajęcia fizyczne, warsztaty, wycieczki, zabawy zbiorowe, sporty, zwiedzanie wszelakich zakładów i pracowni. Wadliwa klasyfikacja, oparta na umyślowym uzdolnieniu i sumiennie nabytych wiadomościach, zastąpiona być winna przez ocenę wysiłków indywidualnych, zależnych od przyrodzonych właściwości poszczególnych jednostek. Od zdolnych wiele żądać można, mają oni pomagać drugim, otaczać opieką słabszych kolegów.

W programie szkół średnich moralność świecka, higjena i polityka uwzględnione być winny. Moralność opiera się na odczuciu solidarności zachodzącej pomiędzy ludźmi, na przeświadczeniu, że zło zawsze się mści, a dobro jednych od drugich zależy. Szczęście osobiste znaleźć można tylko w pomysłności otoczenia, do którego każdy w miarę sił swoich ma się przyczynić. Na postępowanie nasze oddziałują potężnie wewnętrzny stan duszy, podniosłość myśli i uczuć. Zwalczać trzeba obłudę, zwaną niesłusznie kulturą towarzyską — prawdziwa kultura płynie z życzliwości do ludzi, z serdecznością dla nich współczucia — forma nie wypełniona treścią czczą jest i bez znaczenia.

Hauser wiele uwag poświęca wychowaniu obywatelskiemu, które określa mianem polityki. Wartość urządzeń państwowych zależy od wartości obywateli, którzy je tworzą i utrzymują — każdy naród ma rząd, na jaki zasługuje; do republikańskiego ustroju dorosły tylko te społeczeństwa, które umieją samodzielnie stanąć o swoich losach. Naprawę państw nie od reform konstytucyjnych, ale od systemów wychowawczych i szkolnych zacząć by należało. Nauczyciel wpajać ma w uczniów swych przeświadczenie, że największym wrogiem życia społecznego jest egoizm. Zawód polityczny, to nie droga do kariery, władzy i zaszczytów, godności i bogactw, ale twarda służba obywatelska, ciężki trud dla drugich podjęty. Piastowanie władzy nakłada odpowiedzialność za teraźniejsze i przyszłe losy narodu, wymaga zupełnego podporządkowania spraw osobistych sprawom publicznym. Od kandydatów na posłów i ministrów wymagać należy nie tylko wiedzy fachowej polityczno-społecznej, ale także kwalifikacji moralnych i świadectwa, że pracowali już bezinteresownie dla dobra drugich. Tylko rząd z doborowych jednostek złożony skupić może dokoła siebie wszystkie wysiłki ludzi dobrej woli, podnieść moralny poziom ogółu. Zasady te wryć ma nauczyciel w sumienia przyszłych wyborców, urzędników, sędziów i mężów stanu.

Ochorowicz nawołuje nauczycieli do pracy nad kształ-

ceniem charakterów, umiejętność wszczepiania zasad etycznych w serca ludzkie nazywa etoplastją. Odnosi się krytycznie do współczesnej pedagogii i jej przesadnych pojęć o wartości nauk. Wychowywanie ważniejsze jest od nauczania; życie zbyt czynne wyjaławia dusze; załować nie trzeba czasu na życie wewnętrzne, na zastanawianie się nad najważniejszymi zagadnieniami bytu.

Większość uczniów uczy się dżsiiaj dla względów praktycznych, dla stopnia i patentu — zatracają się w tem całkowicie idealne cele nauczania. Szkoły przyszłości nie powinny uprawniać do niczego — wystarczy, by dały młodzieży zasób pożytecznych wiadomości, rozwinęły w niej zmysł moralny, przyzwyczyały do pracy i samodzielnych wysiłków. Młodzież tak wychowana, sama zdobędzie prawa i da sobie radę w życiu.

Ochorowicz mniema, że nadchodzi kres materialistycznej naszej cywilizacji — przyszłość poczyna się pod hasłem wielkich wysiłków etycznych — etoplastja stanie się najważniejszą nauką, od jej rozwoju zależy postęp i szczęśliwość rodu ludzkiego.

* * *

Teozofowie i okultyści zaznaczają wyraźnie, że pisma ich są tylko wstępem do praktycznego działania, pozyskać chcą wychowawców i nauczycieli, zakładać szkoły przepojone nowym duchem.

Styczniowy numer biuletynu „Gwiazdy“, wychodzącego w Paryżu¹⁾ donosi, że Braterski związek wychowawczy²⁾ zakupił w pobliżu Nicei małą posiadłość, w której wychowuje i kształci dzieci na zasadach ideologii teozoficznej. Dąży on do sprawiedliwszych urzędzeń i stosunków, wytworzyć chce atmosferę, w której lepsze pierwiastki natury ludzkiej mogłyby się swobodnie rozwijać. Organizacja oparta jest na współdzielczości, wszyscy pracują wspólnie na roli i w warsztatach, zdobywając w ten sposób środki niezbędne do utrzymania.

Dr Rudolf Steiner założył pod Stuttgartem, w Waldorfie szkołę, która przygotowywać ma młodzież do rozwiązywania czekających ją zadań społecznych³⁾. Szkoła to prywatna, koedukacyjna, jednolita, kształcąca powierzone sobie dzieci przez cały okres przeznaczony na naukę. W 1921 roku liczyła 420 wychowanków, przeszło 100 kandydatom odmówiono przyjęcia ze względu na brak pomieszczenia. Zasady pedagogii antropozoficznej stosowanej w Waldorfie znajdują wyraz swój na łamach pism jak: „Waldorf Nachrichten“, „Soziale Zukunft“, „Dreigliederung des sozialen Organismus“, oraz w wykładach Dra Rudolfa Steinera pt. „Drei Vorträge über Volkspädagogik“, wydanych w Stuttgarcie w 1919 roku. Przy układaniu planów baczy

¹⁾ „Bulletin de l'Ordre de l'Etoile d'Orient“. Paryż. Styczeń 1921 r.

²⁾ „Union fraternelle éducative“.

³⁾ Zdania te streszcza Steiner w książce pt. „Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft“.

się pilnie, by uwaga dziecka mogła przez czas dłuższy skupić się na jednym przedmiocie.

W czerwcu 1920 roku powstał związek antropozoficzny, który założył wyższe kursy naukowe w Dornbach¹⁾ pod Bazyleją w Szwajcarii. Zgłosiło się na nie od razu przeszło 200 słuchaczy ze wszystkich krajów Europy. W programie nauk pedagogika nader ważne zajmuje miejsce.

Słynny poeta hinduski Rabindranath Tagore, pomny ile sam jako dziecko wycierpiał w szkole, założył własną szkołę w leśnej pustelni oddziedziczonej po ojcu. Uczniowie żyją w niej swobodnie na łonie natury, wstają wcześnie, chodzą boso i sami własną pracą zaspokajają w sposób możliwie najprostszy swe potrzeby życiowe. Codziennie jedna godzina ranna a druga wieczorna poświęcone są medytacji, zdążającej do duchowego pogłębienia człowieka. Wychowawcy w przeświadczeniu, że gramatyka zabija w dzieciach miłość do języka, a wyliczanie dat, nazw i faktów miłość do ziemi ojczystej, ograniczają do minimum wiedzę podręcznikową, zwracają natomiast uwagę młodzieży na świat otaczający, by go poznali a jednocześnie dążyli do harmonijnego z nim współżycia. Nauczanie przejęte jest duchem religijnym, wolnym od wszelakiego dogmatyzmu — przyjmowani są uczniowie wszystkich wyznań. Grają oni sztuki i śpiewają pieśni założyciela szkoły, który kształcił ich usiłując dla „ostatecznej Prawdy, wyzwalającej z cieśni poziomego istnienia, darzącej bogactwem nie materjalnem lecz duchowem“.

W sierpniu 1921 roku odbył się we Francji, w Calais, pierwszy zjazd pedagogiczny, zorganizowany przez „Stowarzyszenie Przyjaciół Nowego Wychowania“. Na zjazd przybyło około 150-ciu uczestników, przedstawicieli 11 różnych narodowości. Nie brakło wśród nich wybitnych pracowników i pionierów nowych zasad, twórców nowych metod wychowawczych. Prace zjazdu trwały dwa tygodnie. Zawiązano „Ligę Międzynarodową Nowego Wychowania“, uchwalono wydawać własne pismo w kilku językach, dla rozprzestrzenienia po całym świecie poglądów Ligi, dla szerzenia wiadomości o zdobywcach doświadczeń praktycznych na polu wychowawczem. Programowe wykłady wygłosił Dr Ferrière, dyrektor międzynarodowego biura nowych szkół, autor cennych prac pt.: „Wychowanie w rodzinie“, „Autonomia uczniów“, „Przetworzenie szkoły“. Wypowiedziane na zjeździe referaty i odczyty wydane zostały w Londynie²⁾ informują one o nurtujących dziś prądach i kierunkach.

* * *

Zestawiając pedagogiczne poglądy teozofów i okultystów, na których wpływ Indji silnie stę zaznaczył, dochodzimy do wniosku, że nie wypowiedzieli oni nic zasadniczo nowego, nic, coby znanem nie było nauczycielom i wychowawcom Zachodu, czego

²⁾ Kursy odbywają się w zakładzie zwanym „Goetheanum“.

³⁾ M. J. A. Hawliczek, 11 Tavistock Square, Londyn. W. C. 1.

by znaleźć nie można w literaturze pedagogicznej dzisiejszej i dawnej. Na zasadach solidaryzmu społecznego, pokrewnego teozoficznemu „braterstwu“, osnute są francuskie podręczniki Châtele, pt. „Czytania moralne“¹⁾. Końcowy ustęp tomu poświęconego moralności indywidualnej wzięty jest jakoby z pism teozoficznych — brzmi on następująco: „Wypadki zewnętrzne są niczem, człowiek wewnętrzny wszystkim. Należy zawsze słuchać głosu sumienia. Ludzkie sądy, opinie, nagrody, stanowisko, bogactwo, to tylko gra przypadku, nie warto na nie zwracać uwagi“. Odczucie solidarności ludzkiej, wartość, jaką ma dla człowieka kultura duchowa, zaznacza się w programie „Nauki o Polsce współczesnej“ dla szkół powszechnych, opracowanym przez Ministerstwo Oświecenia Publicznego. Czytamy w nim następujące słowa: „Pod względem moralnym zadanie tej nauki polega na ukazywaniu zależności bytu każdej wsi czy miasta od doli i siły Polski, losów każdego człowieka od zbiorowej twórczości i praw Rzeczypospolitej — utrzymania związku praw z powinnościami, odpowiedzialności każdego obywatela za życie zbiorowe... Człowiek, jest największym skarbem narodu, podnieść należy jego wartość... Rzecz, to sprawa wspólna, dźwigana i broniona wysiłkiem wspólnym... Dziecko winno odczuć niezmierną doniosłość czynnika duchowego... Budzić należy ciekawość poczucia wielkiej dziedziny duchowych zagadnień“...

Pedagogiczne uwagi teozofów i okultystów nie przynoszą nic zasadniczo nowego, bo też nie roszczą sobie oni bynajmniej prawa do oryginalności, twierdzą owszem, że przypominają prawdy odwieczne i niezmienne. Warto jednak nad nimi się zastanowić, boć mimo swej dawności, nie weszły dotąd w życie, nie urzeczywistniły się, nie zdołały przeniknąć i przetworzyć naszych wychowawczo-szkolnych systemów. A może czasy ich realizacji teraz właśnie nadchodzą, może rychłą jest chwila, w której teorie wcielą się w programy, metody i instytucje, przeobrażą dusze nauczycieli i promieniować z nich poczną na młodzież; kształtując owego „lepszego człowieka“, który, „królestwo boże“ sprowadzi kiedyś na ziemię? Czyli to utopie, marzenia? Czyli też w rozbiyskujących, tu i ówdzie światełkach dopatrzeć można dróg, uchwycić wątek, który prowadzi do powyższego celu?...

Mniemam, że wątek ów dałby się wysnuć z dziejów wiedzy ludzkiej. Stwierdza ona, że człowiek powoli, stopniowo dochodzi do poznania różnych kategorii zjawisk, sformułowania praw nimi rządzących, opanowania sił długo nieuchwytnych, przystosowania ich do swoich potrzeb i celów. Poznał on i ujarzmił potęgę tkwiącą w poszumie wichrów, w rwącym biegu wód, w elektryczności i magnetyzmie — analiza spektralna odsłoniła mu tajemnice gwiazd, promienie Roentgena wnętrza ciał ziemskich — przez umiejętną hodowlę zdołał uszlachetnić

¹⁾ Gustave Châtel „Lectures morales“. Paris 1913.

różne gatunki roślin i zwierząt, upiększyć ich kształty, barwy, wonie, wlać w nie soczystość i słodycz, udelikatnić ich tkanki, rozwinąć utajone ich właściwości. Czyżby pokrewne procesy nie mogły zachodzić w nieskończenie bardziej zawilej dziedzinie kształtowania dusz ludzkich, orabiania ich wedle ideałów etycznych i społecznych, których miraż od wieków niepokoją umysł, występują w powracających wciąż utopjach, programach, systemach, jakoby w nieprzeartem dążeniu do wcielenia się w życie, przeniknięcia sfery ludzkich spraw i stosunków. Dziedzina to nauk psychicznych. Poznanie utajonych sił i własności natury ludzkiej może uzbroić wychowawców i nauczycieli w broń skuteczną do zwalczania zła, opanywania namiętności, wydobywania na widownię szlachetniejszych instynktów — może nadać znaczenie etoplastji, w której Ochrowicz widział niezawodny środek do moralnego odrodzenia narodu... Może broń owa, może środki te są nader proste¹⁾, jak prostemi są dla nas dzisiaj techniczne przystosowania wiedzy o siłach i właściwościach przyrody? Niemniej przeto do odbycia ich trzeba genjusza, trzeba człowieka, który sformułować potrafi cudowne zaklęcie, rozwiązujące zagadkę „rządu dusz“...

Stoimy u progu wiedzy, która w życiu i w wyobrażeniach naszych dokonać może zmian zasadniczych — stoimy wobec olbrzymich potęg duchowych, które rozbudzić i wyzwolić należy, a wszelkie siły materialne będą im kiedyś poddane. Trafnie scharakteryzował to Maurycy Maeterlinck²⁾ w słowach następujących: „Przed trzema wiekami poziom wiedzy naszej o elektryczności był taki, jakim jest dzisiaj poziom nauk psychicznych. Nikt nie przypuszczał, że stoimy u źródeł siły wielkiej, niewyczerpanej, wszechobecnej, która miała czasami opanować świat i przekształcić materialne warunki ludzkiego życia. Siły duchowe mogą kryć w sobie podobne niespodzianki, z tą różnicą, że potęgi to i zagadki znacznie wyższej miary, dotykają bowiem naszych wiekniustych przeznaczeń, przenikają życie całe i śmierć“. W 1913 roku, na posiedzeniu Towarzystwa dla badań psychicznych w Paryżu, Bergson postawił następujące pytanie: „Co by było gdyby wiedza nowożytna, zamiast poczynać od matematyki i przyrody, za punkt wyjścia postawiła sobie badanie sił duchowych, gdyby Kepler, Galileusz, Newton byli psychologami? Trudno dziś wyobrazić sobie do jakiego stopnia rozwoju doszłaby psychologja, podobnie jak nie wyobrażono sobie przed Galileuszem czem będzie w przyszłości fizyka. Stosunek psychologji owej do naszej współczesnej byłby może taki, jakim jest stosunek obecnej fizyki do stanu nauki tej przed Arystotelesem. Może znalazłbyśmy prawdy nieskończone dla nas donioślejsze od wszystkich zdobyczy nowożytnej wiedzy? Może o prawdy te dzisiaj pokusić się należy? Uchylić nam wypada bramę, za którą kryje się wiele niebezpieczeństw, przeniknąć zagadnienia najtrudniejsze, jakie kiedykol-

¹⁾ Jajko Krzysztofa Kolumba.

²⁾ „L'hôte inconnu“. Paris 1918.

wiek niepokoili ludkość, stanąc oko w oko wobec niezgłębionych, otchłannych tajemnic, wobec istoty człowieka i zawiłej gry jego przeznaczeń“...

Jakoby w przygotowaniu do czasów, które przyjsć mają, w społeczeństwie współczesnem zaznacza się żywe zajęcie sprawami wewnętrzną, duchową kulturę — przejawia się ono w różnych dziedzinach życia¹⁾ — wiedza i literatura indyjska coraz większe budzą zainteresowanie²⁾ — zaznaczono nieraz w czasach ostatnich, że szybkim krokiem zbliża się ku nam odrodzenie wschodu, że zauważyć już można wyraźne tegoż zapowiedzi³⁾.

* * *

W czasie wojny światowej nieraz nasuwało się pytanie, jakie są drogi i środki wiodące najskuteczniej do odrodzenia Ojczyzny — powstała myśl założenia szkoły charakterów, snuły się plany i formy, w jakich myśl ta mogłaby się urzeczywistnić. Poruszałam ją kilkakrotnie w różnych zreszeniach, jak dotąd bezskutecznie. Poruszam raz jeszcze w czasopiśmie nauczycieli — niewiadomo bowiem gdzie i kiedy myśl, jako siew rzucona, zakiełkuje i rozkwitnie...

Ze wszystkich dóbr, jakich możemy dziś pragnąć, najwięcej potrzeba nam charakterów. Cenniejsze one nad rozległe granice, nad węgiel i zboże, armję i flotę. Może w naszych nauczycielskich sercach tkwi zdolność ich urabiania i kształtowania? Nad zagadnieniem tem warto się zastanowić...

Helena Wittkowska

Gmina Szkolna

jako forma samorządu uczniów.

(Dokończenie).

Sąd w składzie niczem nie różni się od typu zwykłego. Podkreśla tylko Jamrógiewicz rolę profesora, jako kuratora, bez którego obecności żadne posiedzenie odbyć się, ni żaden wyrok bez jego sankcji prawomocności mieć nie może. Wogóle kładzie Jamrógiewicz nacisk na konieczność współdziałania grona w gminie: ono nadaje autonomję w ogólnych zarysach i zmienia je w miarę potrzeby. grono ustanawia kuratora, który ma obowiązek zdawać mu sprawę, — dyrektor zaś ma prawo wglądać w działanie autonomji a wszelkie uchwały i rozporządzenia muszą uzyskać jego aprobatę.

¹⁾ Warto przejrzeć najnowsze wydawnictwa, czasopisma, programy wykładów i statystykę słuchaczy, wystawy dzieł sztuki, zapoznać się z ekspresjonizmem współczesnym.

²⁾ Liczne przekłady arcydzieł literatury indyjskiej.

³⁾ Prof. M. Dzieduchowski: „Pesymizm, romantyzm i podstawy chrześcijaństwa“.

Z innych gmin wspomnieć się godzi o gminie Pappégo (na niższym stopniu nauki tj. w kl. IV. w gimn. VIII. we Lwowie). Pappé przynosi żywcem organizację Heppa tem znamiennej, że każda czynność jest ściśle wyróżniona i powierzona osobnemu urzędnikowi. Wzorowym jest z wielu względów układ prawa w tej gminie a to głównie z tego powodu, że prawo to dokładnie określa obowiązki obywateli i urzędników, i słuszna, boć, aby żądać ściśłego wykonania obowiązków, należy wprzód obowiązki te dokładnie opisać. Prawo gminy Pappégo składa się z następujących części;

I. Prawo gminne, określające przepisy zachowania się uczniów „przed dzwonkiem“, „podczas pauzy“, tudzież przepisy porządku i czystości. Następuje część II: Obowiązki obywateli, (raczej urzędników, powyżej — przy Heppie — wymienionych), a więc: bakałarzy, gospodarzy gminnych, mających czuwać nad porządkiem i czystością klasy i uczniów, ławek, książek, piór, katedry, klozetu itd., — dalej „zeszytowego“, który rozdaje i zbiera zeszyty i utrzymuje przyrządy rysunkowe w porządku, poprawia zadania kolegów nieobecnych (?), baczy, czy w każdym zeszytce jest bibuła; — „tablicowy“ dba o tablicę, gąbkę, kredę; „zdrowotnik“ (?) zostaje podczas pauzy w klasie, wietrzy ją, czuwa, by nikt inny w klasie nie został, po dzwonku staje u drzwi i wstrzymuje pędzących, — „ogrodnik“ stara się o kwiaty do ołtarzyka, dba o piękność i czystość tegoż, co poniedziałku dodaje do wazonków szczyptę soli odżywczej, stara się o czystość obrazów; — potem idą obowiązki „zawiadowcy zbiorów szkolnych“, „przedowników wycieczek i zabaw klasowych“ i „skarbnika“. Mimo pewnej dziwaczności i nieściśłości tytułów przyznać należy, że obowiązki rozdzielono dobrze i z pedagogicznym taktem. Do „Prawa gminnego“ dodano również „Kodeks gminny“ z dokładnym indeksem kar za wyszczególnione przewinienia. Nie sądzę, by kodeks taki raz na zawsze ustalony był potrzebny, osłabia to bowiem wychowawcze działanie samego sądu, a nadto nie wszystkie w nim podane kary z pedagogicznego punktu widzenia uważałyby można za odpowiednie choć są i dobre, np. „za nieprzystoite wyrażenia, nie wolno z winowajcą przez 2 godziny i 2 pauzy rozmawiać“.

Nader korzystne doświadczenia z gminą szkolną poczynił również Rowid w jednej z klas wydziałowych (wiek: 14 — 16 lat), doświadczenia tem cenniejsze, że odnoszą się — jak to podnosi autor — do bądź cobądź pośledniejszego „materiału uczniowskiego“. Rowid pokreśla „powagę“, z jaką „obywatele“ i urzędnicy odnosili się do swej gminy i swych obowiązków — i nader cenne rezultaty wychowawcze, osiągnięte przez gminę wogóle a specjalnie przez Sąd koleżeński, na dowód czego przytacza oryginalne protokoły z posiedzeń „Zwierzchności“ oraz „Sądu“. Oczywiście — dodaje — ten ton poważny w stosunku do gminy szkolnej ujawniać się musi także i w postępowaniu nauczyciela, w sposobie przyjmowania „uchwał, wniosków i życzeń“ młodych obywateli, w czuwaniu nad tem, by powzięte uchwały były wyko-

nywane. Zwraca też Rowid — zdaniem mojem — nader słusznie uwagę na to, że miernikiem wartości gminy szkolnej nie mogą być same postępy w nauce. „Na postępy uczniów w zachowaniu, w przedmiotach nauki, tyle się składa różnorodnych czynników i inteligencja dziecka, jego wrodzone zdolności zamiłowanie do przedmiotów, środowisko i stosunki społeczne, a co najważniejsza metoda nauczania i umiejętność zainteresowania młodzieży danym przedmiotem, że ocena gminy szkolnej i jej znaczenia pod tym kątem widzenia nie miałyby właściwie celu. Znaczenie samorządu w szkole tkwi przede wszystkim w nim samym, jako w doniosłym czynniku wychowawczym, i bez względu na niezawodny wpływ, jaki wywiera na całość kształtu pracy uczniów, na jej wydajność, posiada samorząd sam w sobie wysoką i trwałą wartość kształcącą, jest on bowiem znakomitą szkołą życia“. Na pytanie, w jakim wieku zdolni są uczniowie do samorządu, odpowiada autor, że nie przed 13—14 r. życia, tj. wtedy dopiero, gdy — zgodnie z wynikami badań psychologicznych — budzi się w młodzieży równoległe z okresem pokwitania popęd społeczny i organizacyjny oraz zdolność i skłonność do myślenia abstrakcyjnego. Na stopniu niższym natomiast „powinien panować oparty na miłości i rozumny absolutyzm“. Powierzać należy wtedy dzieciom drobne czynności do samodzielnego wypełniania i stopniowo przygotowywać je w ten sposób do przyszłego samorządu.

Gmina Gürtlera w Zaleszczykach ciekawa o tyle, że idzie tu o młodzież starszą, nie tak łatwo dającą się wdrożyć do samorządu. Mimo to podobno rezultaty były dobre. Winni sami się nieraz zgłaszali do sądu. Z gminy prof. Majera w Jaworowie godzi się wspomnieć o instytucji „cenzorów“, którą za przykładem Czackiego wprowadzono celem godzenia powaśnionych i zapobiegania w ten sposób niebezpieczeństwu pieniactwa.

Niewątpliwie jednak najbardziej przemysłaną i najwszechstronniejszą jest organizacja gminy, skonstruowana przez Czesława Mączyńskiego. Ideę samorządu przyjmuje Mączyński dlatego, że w przeciwieństwie do niewychowawczej a raczej antywychowawczej szkoły dawniejszej z jej sądownictwem, dyscypliną przymusową i zewnętrzną, kłamstwem, wrogim najczęściej stosunkiem między uczniem a nauczycielem widzi w gminie możliwość odrodzenia szkoły. Nowoczesna zasada heurystyczna w nauczaniu znajduje swoje analogon w dziedzinie kształcenia moralnego woli. Kształci się ją nie zapomocą reguł i maksym, lecz przez uznanie i stosowanie, próby i ćwiczenia. A właśnie gminy szkolne pozwalają stosować tę indukcyjną metodę kształcenia woli. Wyrabiają one szereg cnót, o których dawna szkoła ani marzyć mogła, jakoto: samodzielność, obowiązkowość, poczucie odpowiedzialności za swe postęпки, poczucie sprawiedliwości drogą praktycznych prób, analiz, ćwiczeń wyrabiane: usuwa przymus i bunt, rodzi „posłuszeństwo dobrowolne“, bo z uznania płynące; usuwając sądownictwo dotychczasowe, tyle szkodliwe, wprowadza w to miejsce sąd gminny; w miejsce dotychczasowego koleżeństwa, polegającego na ujemnej solidarności wobec nauczyciela i szkoły,

tworzy „koleżeństwo dobre“, oparte na zrozumieniu wartości pracy, jej konieczności z jednej, a potrzebie wzajemnej pomocy z drugiej strony; organizuje opinię publiczną do współpracy, dalej przygotowuje ucznia do życia i to w dwojakim znaczeniu: formalnie przez wyrabianie w nim pewnych cnót, nawyków, dyspozycji charakteru, materialnie zaś przez wprowadzenie go w świat form życia obywatelskiego i państwowego; w postaci pogadanek (w duchu foersterowskiej „Jugendlehre“ i „Lebenskunde“) daje gmina doskonałą sposobność do uświadomienia moralnego, zaostrzenia sądu etycznego i budzenia uczuć etycznych. Zarzuty, jakie się z pewnych stron podnosi przeciw gminie, zbija Mączyński w sposób nader trafny; szczególnie zwracające się przeciw sądownictwu, które on uważa za integralną część gminy. Prócz zwyczajnych urzędów i funkcji radby rozszerzyć ich zakres działania bardzo daleko, bo aż na klasyfikację, czuwanie nad uczęszczaniem do szkoły, prawo przedkładania swych próśb i życzeń co do nauki i postępowania nauczycieli w tychże obecności. — W zasadzie oświadcza się za organizacją jednej klasy jako gminy, wyjątkowo tylko możnaby — jego zdaniem — kilka klas połączyć w jedną większą gminę, przyczem liczba obywateli nie powinna przekraczać co najwyżej 100. Jest natomiast za łączeniem gmin szczególnie w większą jednostkę administracyjną np. okręg, „bo to daje uczniowi-obywatelowi możność wglądnięcia w zarząd więcej skomplikowanej maszyny i przyzwyczajają ich do zwracania uwagi na całość“. To też w Statucie swoim rozwija Mączyński plan organizacyjny takich okręgów, na których czele staćby miała Rada okręgowa, złożona z wójta każdej gminy i po 2 członków, wybranych z gmin. Rada ta wybiera: marszałka i jego zastępcę, podskarbiego wielkiego i pisarza wielkiego, i ona to tworzy dla gmin wszystkich rozmaite komisje, jak np. komisję kótek i Czytelni naukowej, komisję Bratniej pomocy, komisję zabawową i wycieczek i t. d.

Nader cenne są uwagi Mączyńskiego co do warunków powodzenia gminy. Odnoszą się one głównie do kierującego nauczyciela, od którego żąda pracy ciągłej, i umiejętnej, wytrwania i wiary mimo niepowodzeń początkowych; grono musi się do gminy odnosić z życzliwością i powagą i winno w każdym razie liczyć się z raz nadaną jej konstytucją. Na pytanie, czy zaprowadzać wszędzie gminy, daje Mączyński odpowiedź ujemną; na wszelki sposób nie należy gmin wprowadzać odrazu w całym zakładzie, a zwłaszcza nie w klasach wyższych, których młodzież zbyt już jest „dojrzała“, iżby gminy przynieść im mogły poważniejszą korzyść.

* * *

Na tem kończę przegląd form i typów, jakie się dotąd dzięki pomysłowości poszczególnych jednostek i dzięki rozmaitym warunkom zdołały wytworzyć. I cóż nam ten przegląd okazuje? Przewszystkiem niezwykłą żywotność idei samorządu, która wszędzie znajduje gorących zwolenników i wielbieli, pełnych wiary i entu-

zjazmu, a posiada nadto niezwykłą zdolność do akkomodowania się do odrębnych warunków miejsca, wieku dzieci, intencji ich kierowników. Na szablon miejsca tu niema, natomiast pole otwarte do samodzielnych i oryginalnych, byle ostrożnych i umiejętnych prób, pomysłów, twórczości. Osobiście — na podstawie własnych doświadczeń — wierzę w to, iż w idei „samorządu szkolnego“ tkwi istotnie bardzo poważne i żywotne źródło nowych oddziałań wychowawczych, które jednakowoż stać się może, jak wszystko zresztą, co się wychowania tyczy, źródłem — żeby tak rzec — za-trutem, a więc czynnikiem pedagogicznie szkodliwym, jeśli nie stanie się zadość pewnym istotnym bodaj warunkom. Wymienimy je pokrótce: 1) wiara i dobra wola, takt pedagogiczny, i umiejętność, współpraca i zapał nauczyciela; 2) ufność i uznawanie konstytucyjnych urządzeń gminy ze strony grona oraz współdziałanie z kuratorem gminy w rozbudzaniu nowego ducha samorządnego; 3) unikanie szablonu a natomiast stopniowe, na woli i rozumieniu uczniów oraz naturalnych potrzebach klasy, jako społeczeństwa, oparte wprowadzanie i rozszerzanie urządzeń gminnych; 4) unikanie częściej formalistki biurokratycznej przy całej zresztą wymaganej ścisłości w wykonywaniu obowiązków; 5) sądy w gminie pełnej, już do sądu wdrożonej, uważam za konieczne, na niższych jednak stopniach i w stadiach przygotowawczych należałoby raczej wprowadzać urządzenia proponowane przez Kołłątają, jakoto, cenzorów oraz sądy przygodne; 6) w związku z sądami, choć i z całem życiem gminy za niezbędne uważam społeczne i obywatelskie pogadanki, wprowadzające nie tylko w urządzenia prawno-polityczne i obywatelskie, ile raczej wyjaśniające istotę organizacji społeczno-państwowej, a nadewszystko pogadanki etyczne, których celem — by użyć terminu Komisji Edukacyjnej „instrukcja i edukacja moralna“; 7) nie wprowadzać wcale lub tylko wyjątkowo gminy po raz pierwszy do klas wyższych, raczej przyznać im — za wzorem Waltera, Heppa i innych pewne ogólne, nadzorcze czynności i odpowiedzialność za nie, a tak i ich po części wciągnąć do współpracy dla dobra zakładu; 8) bardzo ważnym jest również względ ten, czy młodzież danej klasy czy zakładu ma skądinąd odpowiednie — żeby tak rzec — przysposobienie psychiczne do przyjęcia gminy; idzie o tzw. „atmosferę moralną“ klasy wzgl. całej szkoły, która dla idei samorządu może być pomyslna i żywotna, bądź też z góry wszelkie w tym kierunku podejmowane wysiłki skazywać na rozbitcie.

Dr Józef Mirski

Projekt nowej organizacji szkolnej.

Znakomity pedagog niemiecki *Wilhelm Paulsen* ogłosił niedawno zarys „naturalnego ustroju szkolnictwa“, który obudził nadzwyczajne zainteresowanie nietylko w kołach nauczycielskich i w prasie zawodowej, ale także w pismach codziennych i w sferach politycznych. Projekt Paulsena, zastosowany do nowych warunków życia rodzącej się epoki dziejowej, jest obecnie przedmio-

tem gorącej dyskusji w całym Niemczech. Podajemy według czasopisma „*Das Werdende Zeitalter*“, organu Międzynarodowego Koła Pracowników około odrodzenia wychowania (Nr 1. z r. 1922), głównie zasady Paulsenowskiego projektu „Szkoł prawdziwej wspólnoty narodowej“.

1. Zasady ogólne. 1. Szkoła nie jest terenem nauczania, ale wspólną placówką życia młodzieży obojga płci.

2. Szkoła nie uznaje w wewnętrznym swym życiu ani różnic klasowych, ani stanowych, nie uznaje też zrzeszeń kościelnych ani partij politycznych.

3. Szkoła zawiera w sobie wszelkie warunki kształcenia i rozwoju, odpowiadające wszelkiej możliwości i bogatej różnorodności uzdolnień dziecka.

4. Rozbudowa szkoły odbywa się w zupełnej niezależności od istniejących typów szkolnych; szkoła nie uznaje celów egzaminów ani zawodu. Rządzi się ona własnymi prawami i nie daje żadnych przywilejów, płynących z wykształcenia.

II. Wspólna szkoła. Paulsen różniła wspólną szkołę dziesięcioletnią (Gemeinschaftsschule), dającą swym wychowankom ogólne wykształcenie. Jest to szkoła życia i zbiorowej pracy, gdzie młodzież osiąga najpierw ogólny rozwój, poczem w organizacjach pracy zbiorowej w ramach życia szkolnego powstałych, poświęca się kształceniu zawodowemu, odpowiednio do swych uzdolnień i skłonności. Udział uczniów w tych organizacjach pracy nie jest bezwzględnie obowiązujący z wyjątkiem tych wypadków, które dotyczą urządzeń pomocy wzajemnej, tworzonych w szkole wspólnego życia.

Żywy organizm zbiorowy, jakim jest taka szkoła, pozostawia swobodę każdej jednostce, uwzględniając jej istotne uzdolnienia. Rozwój sił indywidualnych, fizyczny i duchowy rozwój osobowości oddziaływa w sposób naturalny na każdą zdrową organizację zbiorową. Społeczeństwo i jednostka nie stanowią kontrastu, na skutek wzajemnego oddziaływania sił istniejących w bycie jednostkowym i społecznym dokonuje się prawo stawiania się osobowości.

W szkołach tych niema stałych rozkładów godzin, ani programów naukowych. Materiał naukowy ograniczony do minimum, szkoła ta zrywa bowiem zupełnie z zasadą materialnego wykształcenia. Rozwój sił intelektu, uczuć i woli jest właściwym celem i istotą każdej pracy.

Ogólne wytyczne odnośnie do zadań i celów kształcenia, tudzież ukształtowania życia podane są dla większych okresów, np. dla pierwszych 4 lat szkolnych, następnie dla dwu dalszych i wreszcie dla trzech ostatnich.

W organizacjach pracy zbiorowej mają zastosowanie prawa i zasady pracy artystycznej i naukowej, Dziecko nie jest wprawdzie ani badaczem, ni artystą, ni rzemieślnikiem, ale ono bada, działa i formuje przy pomocy swych rąk. Zbiorowa praca w szkole służy o ile to możliwe, jej własnym potrzebom gospodarczym.

III. Wspólna szkoła wyższego stopnia obejmuje

trzy następne lata, t. j. 10. 11 i 12 rok wspólnej pracy i nauki. Paulsen propozuje trzyletnie kształcenie w tej szkole po skończeniu wspólnej szkoły 9-letniej. Istnieją na tym stopniu obok siebie szkoły ogólnokształcące i specjalne; po skończeniu pierwszych idzie młodzież do szkół akademickich, drugie zaś prowadzi do Uniwersytetów ludowych.

W miarę dojrzewania fizycznego coraz szersze zastosowanie ma organizacja pracy zbiorowej. Podjęte są tu usiłowania, by młodzież jak najwięcej czasu i energii obracała w kierunku swych uzdolnień czy to naukowych, czy też artystycznych, czy wreszcie technicznych. Ważne dziedziny pracy, spajające społeczeństwo kulturalne, jak język ojczysty, historia, sztuka, ćwiczenia cielesne wchodzi w zakres działalności wspólnoty szkolnej, o ile nie zostały wybrane, jako przedmioty studjów specjalnych.

Uczniowie, którzy sobie uświadomili w szkole wyższego stopnia swoje uzdolnienia i nauczyli się je rozumnie stosować, znajdują nie tylko drogę do zawodów w życiu praktycznym, ale mieć będą również wstęp do istniejących obecnie szkół wyższych (uniwersytetów). Szkoła ułatwi im wedle możliwości osiągnięcie tego celu zapomocą specjalnych urządzeń. Nie powinna jednakowoż z tego powodu ucierpieć istota wspólnej szkoły, jej wewnętrzna organizacja ma zostać nienaruszoną i bez zmiany.

VI. Zewnętrzny ustrój wspólnej szkoły. Wszyscy nauczyciele zatrudnieni w szkole, tworzą grono nauczycielskie, przedstawiciele rodziców stanowią Wydział rodzicielski, a reprezentanci młodzieży klas wyższego stopnia Wydział uczniowski, wszyscy zaś razem tworzą Wydział Gminy szkolnej. Rodzice uczniów poszczególnych klas wybierają dwu swych reprezentantów do Wydziału rodzicielskiego. Wydział gminy szkolnej jest ogniwem, spajającym szkołę i ogół rodziców. Gmina szkolna, złożona z nauczycieli, rodziców i uczniów jest świadomą twórczynią życia szkolnego, jest ona ośrodkiem oświaty i kultury życia publicznego narodu.

V. Ustrój zbiorowego szkolnictwa. Rada szkół^{*)} ciała złożone z przedstawicieli rodziców, nauczycieli i uczniów poszczególnych szkół wspólnych, oraz z przedstawicieli organów państwowych i gminnych, określa i ustanawia zasadnicze formy życia szkolnego, uwzględniając przytem właściwości i ducha każdej szkoły. Stara się w tym celu Rada szkół o warunki zewnętrzne i popiera kulturalną współpracę poszczególnych gmin szkolnych.

Konfiguracja czaszki a inteligencja*).

Kwestja dokładnego mierzenia czaszki dotychczas nie została ustalona ani ostatecznie rozstrzygnięta. Broca, Topinard, Luys, Hovelaque, Hervé — przy wymiarach czaszki sto-

*) Odczyt wygłoszony na posiedzeniu naukowym Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi w dniu 20 stycznia 1921 r. w Warszawie.

sowali różne metody i różnych w tym celu używali przyrządów. Najdawniejszym instrumentem do mierzenia czaszki jest cefalometr Antelmea (1838), nieco późniejszym — cefalometr Luysa (1886). Jako instrument pomocniczy pewne zastosowanie w kranjometrii ma również goniometr Broca. Najwięcej jednak spopularyzowanym przyrządem do mierzenia czaszki jest metalowy cyrkiel Benedikta. Cyrkiem tym, o łukowato wygiętych nóżkach, których odchylenia wykazuje odpowiednia podziałka, można z dokładnością 0,5 mm. wymierzać długość i szerokość głowy. Do mierzenia zaś wysokości głowy niezbędny jest cefalometr. Długość głowy mierzy się w ten sposób, że jeden koniec cyrkla stawia się na dolnym zrząbku kości czołowej (glabella) w punkcie przecięcia linii nosa i brwi, drugim trzeba poszukiwać na potylicy punktu najdalej wystającego (spinæ occipitalis externæ). Wymiar ten stanowi średnicę przedniotylną głowy. Średnicę poprzeczną stanowi na tymże mniej więcej poziomie wymiar łączący dwa najodleglejsze punkty z obu stron czaszki.

Na podstawie dwóch średnic, mianowicie: przedniotylniej i poprzecznej otrzymujemy wskaźnik czaszkowy w ten sposób, że liczbę, określającą średnicę poprzeczną, mnożymy przez 100 i dzielimy przez liczbę średnicy przedniotylniej. Otrzymany tym sposobem rezultat, na przykład 87 oznacza, że na każdy cm. długości głowy przypada 0,87 cm. jej szerokości. Czyli inaczej: jeżeli te wymiary głowy przyjmiemy za dwie średnice nieregularnej elipsy, to cyfra 87 oznacza stosunek małej średnicy do wielkiej, co można określić następującą formułą: $M : W = 0,87 : 1$.

Czaszki zarówno dzieci jak i dorosłych różnią się jedne od drugich co do wymiarów i co do kształtu.

Ze względu na te różnice Virchow czaszki ludzi rozklasyfikował w następujący sposób:

1. Macrocephalia (czaszka duża czyli dużogłowie).
2. Microcephalia (czaszka mała czyli małogłowie).
3. Dolichocephalia (czaszka długa czyli długogłowie).
 - a) Sphenocephalia (czaszka klinowata);
 - b) Leptocephalia (czaszka wąska);
 - c) Klinocephalia (czaszka siodłowata).
4. Brachycephalia (czaszka szeroka czyli krótka);
 - a) Oxycephalia (czaszka stożkowata),
 - b) Platycephalia (czaszka płaska);
 - c) Trochocephalia (czaszka okrągła);
 - d) Plagiocephalia (czaszka ukośna, krzywa czyli asymetrycz.)
5. Akrocephalia (czaszka wysoka).

Oto krótkie lecz treściwe uwagi teoretyczne, które przeciętnemu czytelnikowi powinny wystarczyć dla zrozumienia niektórych zagadnień z dziedziny kranjometrii. W imię zaś nauki pragnąc należy, aby istota tych zagadnień w szkole naszej zyskała nieco więcej popularności.

Przystępując do poszukiwań, których rezultaty zamierzam podać w niniejszym sprawozdaniu, miałem głównie na celu stwierdzenie, czy zachodzi jakikolwiek realny stosunek pomiędzy wymiarami czaszki a zdolnościami intelektualnymi dziecka, i czy wogóle, na podstawie zewnętrznych cech jednostki można a priori wyrokować o stopniu jej inteligencji.

Zbadałem przedewszystkiem dokładnie umysłowe zdolności 224 dzieci, mianowicie 99 chłopców i 125 dziewczyn w wieku od 7—12 lat.

Stosowałem tu metodę własną, która od wielu innych różni się zasadniczo tem, że oddzielnym próbom czyli testom poddawano te poszczególne pierwiastki psychiczne dziecka, które w połączeniu integralnym stanowią prawdziwą istotę inteligencji.

Badano zatem: postrzeganie, pamięć bezpośrednią, pamięć trwałą, reprodukcję i kombinowanie. Nadto, jako pośrednie sprawdziany inteligencji mierzono jeszcze: szybkość reakcji, wrażliwość na dotyk i na ból.

Następnie przy pomocy cyrkla Benedicta mierzyłem głowy tych dzieci w kierunku podłużnym i poprzecznym.

Z otrzymanych średnic przedniotyłnej i poprzecznej wyprowadziłem wskaźnik czaszkowy, który służył za podstawę do określeń antropologicznych poszczególnych jednostek.

Tymczasem muszę odbiec nieco od tematu głównego w celu udzielenia pewnych formalnych wyjaśnień. Otóż z poprzedniej mojej pracy¹⁾ przy segregacji na grupy długogłowców i krótkogłowców wyłączając dzieci naszych, stosowałem system najprostsz, oparty na różnicy pierwszej cyfry wskaźnika. Żywy, jak to zaobserwowałem w praktyce, zbadawszy w ciągu ostatnich lat kilku ogółem 3170 czaszek dziecięcych, pierwszą cyfrą wskaźnika bywa 8 lub 9, wyjątkowo 7, fenomenalnie 10. Przeto czaszki ze wskaźnikiem 8 zaliczałem do typu długogłowców, ze wskaźnikiem 9 do krótkogłowców, ze wskaźnikiem 7 do nadmiernych długogłowców, wreszcie ze wskaźnikiem prawdziwie patologicznym, zaczynającym się od liczby 10 do nadmiernych krótkogłowców. Podług takiego systemu obliczeń ilościowy stosunek typów czaszkowych wśród dzieci naszych daje się określić w następujących liczbach:

Długogłowców	90,5%
Nadmiernych długogłowców	0,7%
Krótkogłowców	8,7%
Nadmiernych krótkogłowców	0,1%

Podziałka ta nader prosta i praktyczna przy porównaniu dzieci, pochodzących z różnych środowisk na gruncie rodzimym, nie może jednak stanowić miary porównawczej w ogólnem znaczeniu antropologicznem. Chcąc w niniejszem mojem sprawozdaniu wykazać różnicę czaszek dzieci polskich w stosunku do ras innych, zastosowałem jako miarę znaną tablicę Morselli, opartą na następującej podziałce:

¹⁾ Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym.

	określa się wskaźnikiem
Nadm. długogłowiec (hiperdolichocefal)	65—70
Długogłowiec (dolichocefal)	70,01—75
Pośredniogłowiec (mezocefal)	75,01—80
Krótkogłowiec (brachicefal)	80,01—85
Nadkrótkogłowiec (hiperbrachicefal)	85,01—90
Nadm. krótkogłowiec (ultrabrachicefal)	90,01—95

Z określenia kranjometrycznego interesującej nas grupy zbadanych dzieci podług Morselli otrzymujemy tablicę niniejszą:

	Chłopców:	dziewczyn:
Nadmier. długogłowców	— — ⁰ / ₀	— — ⁰ / ₀
Długogłowców	— — ⁰ / ₀	— — ⁰ / ₀
Pośredniogłowców	1— 1 ⁰ / ₀	— — ⁰ / ₀
Krótkogłowców	20—20 ⁰ / ₀	26—21 ⁰ / ₀
Nadkrótkogłowców	44—45 ⁰ / ₀	71—57 ⁰ / ₀
Nadm. krótkogłowców	34—34 ⁰ / ₀	28—22 ⁰ / ₀

Otóż okazuje się, że prawie wszystkie 224 dzieci z wyjątkiem jednego z ogólnej liczby, co stanowi zaledwie 0,4⁰/₀, którego wskaźnik znajduje się poniżej liczby 80, należą do krótko i nadmiernych krótkogłowców. Tymczasem podług M. V. Mercante, dyrektora sekcji pedagogicznej uniwersytetu w La Placie (Argentyna¹) przeszło 50⁰/₀ tamtejszych dzieci, ze wskaźnikiem czaszkowym poniżej 80, należą do typu pośredniogłowców i długogłowców. Różnica zatem pomiędzy dziećmi naszymi a dziećmi Argentyny prawie niepomiarowa. Dodać należy, że obliczenia Mercante'a potwierdzają opinie pod tym względem takich antropologów, jak Weisbach, Arnold, Mantegazza. Zważywszy, że większość dzieci Argentyny są z pochodzenia Hiszpanami, Włochami, Anglikami, Francuzami, przychodzimy do wniosku, że wśród ras tych przeważa typ antropologiczny, pośredniogłowców, (mezocefal) i długogłowców (dolichocefal). Co do Francuzów opinię powyższą... podziela również Broca. Pomiarów zaś dzieci naszych dają rezultaty wysoce odmienne: należą one wyjątkowo do typów antropologicznych krótkogłowców i nadmiernych krótkogłowców.

Jeżeli M. V. Mercante twierdzi, że rasy najwyższej kulturalne zbliżone są do typu krótkogłowców (brachicefal), to wypada podkreślić ten pocieszający objaw, iż dzieci proletariatu Zawiercia, nad którymi dokonano pomiarów, należą do rasy „nadmiernej” kulturalnej nietyko w stosunku do dzieci obywateli argentyńskich, ale i dzieci ras europejskich.

Powracając do tematu zasadniczego, mianowicie do szukania możliwie uchwytne go stosunku pomiędzy inteligencją, a wymiarami czaszki, zaznaczam, że w tym celu zbadane dzieci w zależności od stopnia inteligencji podzieliłem na dwie grupy, mianowicie na zdolne i niezdolne czyli grupy Z. i N.

Nie chcąc sobie utrudniać zadania, celowo unikałem tutaj podziały na grupy poszczególne, nie segregowałem dlatego dzieci

¹) M. V. Mercante. Variations de l'Indice Cephalique selon l'âge et le sexes. (Dr J. Joteyko: I. Congres International de Pédologie-volume I).

na wyjątkowo zdolne, średnie, miernie i prawdziwie niezdolne. Nie miałem bowiem pewności czy nawet przy radykalnej segregacji intelektualnej grupy te wykażą jakkolwiek różnicę co do ich średnic i wskaźników czaszkowych.

Ponieważ takie lub inne rozstrzygnięcie niniejszego problemu polega jedynie na cyfrach, jako wartościach wyłącznie realnych, dlatego uważam za wskazane podać zebrany i odpowiednio zgrupowany materiał.

Grupa dzieci Z (w ogólności).

CHŁOPCY					DZIEWCZYNKI				
Wiek	Ilość badanych	Średnica przednio-tylna	Średnica poprzeczna	Wskaźnik	Wiek	Ilość badanych	Średnica przednio-tylna	Średnica poprzeczna	Wskaźnik
7	1	143	141	8650		1	169	143	8462
8	14	2318	2104	127278		27	4506	3973	237753
9	48	8104	7160	432324		52	8646	7603	455576
10	6	1021	894	52526		7	1177	1015	60267
11	2	342	289	16922		1	176	144	8188
12	4	679	607	26857					
	75	12627	11195	664557		88	14674	12878	770246
	Średnia	16,8	14,9	8869		Średnia	16,7	14,6	8743

Grupa dzieci N (w ogólności).

8	4	674	586	34134	7	1	168	146	9125
9	14	2402	2082	121081	8	8	1308	1135	69560
10	3	512	441	25245	9	21	3443	3022	193635
11	1	175	135	7714	10	7	1138	999	69770
12	2	355	204						
	24	4118	3538	180460		37	6057	5302	342090
	Średnia	17,7	14,9	8596		Średnia	16,4	14,3	8719

Porównanie.

	16,8	14,9	8869		16,7	14,6	8743
	-17,1	-14,7	-8596		-16,4	-14,3	-8719
	-00,3	+0,2	+ 273		+0,3	+0,3	+ 24

Przeglądając badawczo powyższe kolumny cyfr zarówno grupy Z jak i grupy N, widzimy przedewszystkiem wzajemne wahanie się poszczególnych liczb w obydwóch grupach bez jakiegokolwiek wyraźnej przewagi jednej nad drugą. Postrzegamy tu

i ówdzie przykłady pewnego niejakiego rozmachu makrocefalicznego wśród grupy Z—i przeciwnie, przykłady mikrocefalii w grupie N, jednak poszczególnych tych faktów nie można uogólniać, ani też na tej podstawie budować jakiegokolwiek teorii. Niezależnie od tego wniosku, że poszukiwany przez nas stosunek niezawodnie istnieć musi, ale istnieje w znaczeniu względnym, subtelnym, nie zaś ogólnym i bezwzględnie, jakbyśmy sobie tego życzyli. Chociaż za istnieniem tego stosunku, zdaje się, przemawia zarówno prosty sens logiki, jak i prawo psychofizyczne, nie znaczy to jeszcze, aby eksperymentator, zmierzyszy głowę dziecka, bez poznania metodycznego jego wartości intelektualnej, mógł już stawiać nieomylną ddiagnozę psychometryczną. Wysnuwanie tego rodzaju wniosków byłoby przedczesnem.

W poszukiwaniu konkretniejszych rezultatów pozostawiamy na razie indywidualne porównania jednostek, a skierujemy uwagę przede wszystkim na przeciętne średnie i wskaźniki czaszkowe porównywanych grup dzieci.

Otóż, obserwując odnośne liczby, rzuca nam się w oczy ten znamieny fakt, że dzieci, zarówno chłopcy, jak dziewczyny, grupy Z, czyli dzieci inteligentniejsze odniosły wyraźną i stanowczą przewagę nad grupą N, pod względem szerokości czaszki.

Różnica ta wynosi u chłopców 0,2 cm, u dziewczyn 0,3 cm. Większa szerokość czaszki spowodowała naturalnie podwyższenie się cyfry wskaźnika czaszkowego. Różnica wskaźnika grupy Z nad N stanowi u chłopców 273, u dziewczyn 24. Natomiast długość głowy chłopców grupy Z okazała się mniejszą od grupy N; u dziewczyn zaś obserwujemy zjawisko przeciwne.

Kwestję wymiarów długości głowy pozostawiam ponownym w przyszłości dociekanom, a tymczasem powracam do interpretacji interesujących rezultatów, dotyczących szerokości czaszki.

Czy objaw ten mamy uważać jako ewentualny przypadek? Zdaje się, że nie. Otóż muszę tu zaznaczyć, że rzekomy ten przypadek narzuca mi się już po raz drugi. Badając ostatnimi czasy cechy kranjometryczne 120 wychowanców Domu poprawczego, którzy zwrócili moją uwagę swoją predyspozycją antymoralną, zaobserwowałem również objaw prawie analogiczny. Metodę w danym razie wybrałem następującą: Znając dokładnie zdolności umysłowe badanych chłopców na podstawie dłuższej obserwacji szkolnej, podzieliłem ich, podobnie jak dzieci Zawiercia, na zdolniejszych i mniej zdolnych, czyli grupy Z i N. Następnie segregowałem podług tego układu ich dane kranjometryczne.

Rezultaty otrzymano następujące: (Zob. tabelkę na str. 77).

Otóż mamy powtórny dowód, że grupa osobników inteligentniejszych odznacza się wyraźnie większą szerokością głowy od mniej inteligentnych.

Różnica ta dość znaczna, bo równa się (15,3—14,9) 0,4.

Stosunek zaś długości głowy zaznaczył się odwrotnie. Pod tym względem przewaga grupy N nad grupą Z stanowi 0,3 cm. Wskutek takich wymiarów dwóch średnic wskaźnik czaszkowy grupy inteligentniejszych wypada większy, podobnie, jak to za-

obserwowaliśmy w badaniach poprzednich. Konfiguracja przeto czaszki grup inteligentniejszych akcentuje silniej typ nadmiernie krótkogłowców (ultrabrachicefal) aniżeli mniej inteligentnych.

A zatem, na podstawie danych obiektywnych, coraz więcej utwierdzamy się w tem przekonaniu, że dwie grupy dzieci o różnym stopniu inteligencji, różnią się w stosunku prostym przeciętną szerokością czaszki; słowem — wyższa skala szerokości głowy w znaczeniu kolektywnem stanowi niezawodnie pewną gwarancję wyższego rozwoju umysłowego.

Grupa Z Porównanie. Grupa N

Ilość badanych obiektów	Suma średnic przednio-tylnich	Suma średnic poprzecznych	Wskaźnik	Ilość badanych obiektów	Suma średnic przednio-tylnich	Suma średnic poprzecznych	Wskaźnik
40	7139	6102		77	13,942	11,439	
Średnice przeciętne	17,8	15,3	8820	Średnice przeciętne	18,1	14,9	8232

Zresztą dowodzenia, że grupa dzieci inteligentniejszych od mniej inteligentnych wyróżnia się bezsprzecznie szerokością czaszki i odmiennością wskaźnika czaszkowego, stanowią niejako harmonijny suplement znanej teorii antropologicznej, mianowicie, że im rasa kulturalniejsza, tem więcej jest zbliżona do typu krótkogłowców. Wszak konstatujemy, że wskaźnik dzieci Zawiercia waha się w granicach 78—95, wychowalców Studzieńca 77—95, dzieci Argentyny 70—85, plemienia Basków 71—82, Tasmańczyków 70—79, Eskimosów 66—76. Kranjometryczna ta segregacja, zdaje się, nie staje w sprzeczności z uszerogowaniem tych nacji podług stopnia ich kultury, a zatem i inteligencji.

Tyle co można powiedzieć o różnicach czaszki w stosunku do porównywan statystycznych czyli zbiorowych.

Przykładów względnej różnicy czaszek w zależności intelektualnej dostarczają nam również porównania indywidualne.

Obliczywszy z pośród 224 zbadanych dzieci (badanie I) ilość czaszek, których szerokość sięga powyżej 15,0 cm, czyli maximum, stwierdzamy, że w grupie dzieci zdolniejszych, złożonej z 163 obiektów, znajdujemy czaszek o powyższych wymiarach 37 czyli 21%, w grupie zaś dzieci niezdolnych na ogólną ilość 61, znajdujemy tych czaszek zaledwie 5 czyli 8%. Godnym jest uwagi ten objaw, że prawie trzykrotna ilość obiektów należących do tego typu czaszkowego przypada na grupę dzieci zdolniejszych. Nasuwa się stąd wniosek, że pedolog, oceniając w ten poglądowy sposób stopień inteligencji dzieci, może gwarantować przynajmniej za 72% ddiagnoz jako trafnych.

Przeciwnie zaś obliczenia czaszek o szerokości mniejszej od 14,0 cm, czyli szerokości minimalnej wykazują, że w grupie dzieci zdolniejszych znaleziono tylko jedno dziecko, którego średnica

poprzeczna czaszki równała się 13,8 cm. Unikat ten w porównaniu z ogólną ilością stanowi zaledwie 0,6%. W grupie natomiast dzieci mniej zdolnych z czaszką o szerokości minimalnej znaleziono ich pięć, czyli 8%, a zatem różnica bardzo znaczna.

Pierwsze z pięciorga wspomnianych dzieci, mianowicie chłopczyk lat 11, którego średnice i wskaźnik wynoszą: 17,5, 13,5, 77,14, w znaczeniu antropologicznym jest maksymalnym wąskogłowcem; pod względem zaś intelektualnym zdradza wyraźnie niedorozwoj (imbecylizm). A zatem obiekt ten, to uosobnienie typu, gdzie regresja intelektualna pozostała w ścisłej harmonii z patologicznym rozwojem czaszki. Oto wyraźny i klasyczny wzór paraleli psychofizycznej, który może służyć za prawdziwe studjum dla pedologa.

Dwie dziewczynki lat 8 i 9, których czaszki określono: 16,6, 13,8, 83,03 i 16,8, 13,6, 80,95, chociaż, jak to wskazują cyfry, o normalnej długości głowy, należą jednak do umysłowo słabych (debilizm).

Ilustracja wymowna, mianowicie: typy nadmiernych wąskogłowców, bez względu na normę albo nawet nadmierność średnicy przedniotylniej, są niejako przedstawicielami niezdolnych. Jednak trzeba pamiętać, że teoria ta nie jest bez wyjątków.

Natura pod tym względem widocznie nie zawsze jest prostolinijna, a lubi wytwarzać pewne odchylenia. Dowodów takiego zjawiska dostarcza nam osoba wspomnianego wyżej chłopca lat 9 z grupy Z, o wymiarach czaszki: 16,6, 13,8, 83,13, który chociaż wąskogłowiec, jednak pod względem umysłowym jest dosyć inteligentny i moralny. Objaw ten, jakkolwiek na drodze poszukiwań naukowych stanowi pewną komplikację wyników, jednak, jako wyjątek fenomenalny (0,6%) pozostaje dysonansem bez znaczenia wobec tego teoretycznego wniosku, że wąskogłowiec jest względną cechą niezdolności umysłowej.

Pozostałe dwie dziewczynki tej grupy w wieku 9 i 10 lat, o wymiarach czaszki: 14,7, 13,4, 91,16 i 15,4, 13,0, 84,41 należą do typu antropologicznego małogłowców (mikrocefalia), a pod względem intelektualnym do słabych (debilizm); jako zaś objekty pospolite, wiele interesującego materiału do rozważań pedologicznych nie przedstawiają.

Godnem jest jeszcze zanotowania, że z pośród całego ogółu badanych dzieci znaleziono dwóch chłopców lat 9, odznaczających się wyjątkową długością średnicy przedniotylniej. Wymiary pierwszego: 18,5, 14,8, 80,00; drugiego: 18,5, 15,2, 82,70. Obadwaj ci chłopcy pod względem intelektualnym zaliczeni do grupy niezdolnych. Oto ich dajagnozy psychometryczne: 1) Postrzeganie 2, pamięć 2, kojarzenie 1, kombinowanie 3. Uwaga: Brak koncentracji myśli, rozumowanie słabe. Przechodził zapalenie mózgu. (Debilizm). 2) Postrzeganie 1, pamięć 2, kojarzenie 1, kombinowanie 1. Debilizm. Przechodził odrę. Pierwszy z tych osobników, ze względu na przebytą chorobę, która niezawodnie spowodowała obniżenie funkcjonalnej sprawności mózgu w sferze procesów intelektualnych, przestaje dla nas być problematem.

Drugi natomiast nie tylko długogłowiec ale właściwie dużo-

głowiec (makrocefal) jest o tyle okazem zagadkowym, że jego anamneza nie dostarczyła nam przyczynowych danych, powodujących jego niedorozwój umysłowy. Ponury wyraz twarzy tego osobnika świadczy o jego sferze uczuciowej ujemnie. Być może, że systematyczna obserwacja zarówno pedagoga jak i psychiatry zdołałaby wyjaśnić tę anormalność, a raczej asymetrię pomiędzy rozwojem fizycznym a umysłowym.

Interesującym jest jeszcze jeden szczegół, dotyczący dziewczynki lat 9, u której znaleziono wymiary czaszki: 14,2, 14,4, 101,40. Typ więcej jeszcze jak okrągłowca z widocznymi cechami wodogłowia (hydrocefalja). Okaz ten — to curiosum, które raz jeden spotkałem w ciągu dokonywanych badań nad dziećmi. Dziewczynka ta pod względem umysłowym przedstawia typ normalny. Wyjątkowa krótkość głowy w stosunku do sfery umysłowej pozostała bez wpływu.

Uogólniając wszystkie powyższe uwagi na temat konfiguracji czaszki, pozwolę sobie zaznaczyć, że na podstawie tych obiektywnych spostrzeżeń, jakie mogły mi się nastąpić w mojej praktyce pedagogicznej, obejmującej zmierzenie trzech tysięcy z górą czaszek dziecięcych, — przewaga pod względem inteligencji krótkogłowców nad długogłowcami jest niezawodna.

Mniejsza czy większa średnica przedniotylna jest ilością w tym stosunku prawie bierną.

Przeciwnie zaś szerokość głowy w dużej większości wypadków, jak to wykazują cyfry, jest cechą inteligencji dodatnią. Z wyjątkami i komplikacjami zawsze liczyć się należy.

(Dokończ. nast.)

F. Jaros

Przegląd obcych czasopism.

„Przegląd Pedagogiczny“ („Revue Pédagogique“. Paris) — lipiec—grudzień 1921 r.

W piśmie powyższem na pierwszy plan występują zagadnienia dotyczące ustroju i metod nauczania we francuskich szkołach powszechnych. Bogatym jest dział bibliograficzny, przegląd czasopism i książek wydawanych we Francji i za granicą. Pożądanem byłoby zasilenie naszych bibliotek pedagogicznych tłumaczeniami takich dzieł, jak n. p. Pawła Oltramare¹⁾ lub J. M. Guyau²⁾. Pierwszy w studjum z dziedziny biozofji stormułowac usiłuje „naukę życia“, drugi mówi z właściwym sobie talentem o sztuce wychowania, której przypisuje przemożny wpływ na kształtowanie człowieka. Postarać się też należałoby aby na łamach „Przeglądu“ w dziale poświęconym zagranicy i polskie szkol-

1) „Vivre“ Essai de biosophie théorique et pratique.

2) „Education et hérédité“.

nictwo uwzględnione było — są sprawozdania z rucbu pedagogicznego w Czechach, w Meksyku, w Chinach, nas zaś dotąd brakuje...

Nowe prądy zdążające do reformy zarówno organizacji szkolnej jak metod nauczania, znalazły oddźwięk w artykule Karola Chabot¹⁾, omawiającym książkę Ad.-Ferriere'a²⁾, wydaną przez Biuro międzynarodowe dla nowego szkolnictwa. Właściwy Francuzom intelektualizm radby oprzeć cały system wychowawczy na wiedzy ścisłej, na wskazaniach płynących z biologii i psychologii. Chabot stwierdza na podstawie przykładów jak trudno jest nieraz stosować w życiu racjonalne teorie, jak muszą się do wymagań jego naginać i przystosowywać.

Też same nowe prądy były przedmiotem obrad na kongresach w Lipsku³⁾ i Calais⁴⁾. Pierwszy z nich zgromadził przeszło 800 pedagogów niemieckich i był poświęcony wyłącznie zagadnieniom wychowania moralnego. Zapadła uchwała zdążająca do zaprowadzenia we wszystkich szkołach nauki moralnej, opartej na podstawach ścisłej wiedzy, niezależnej od organizacji wyznaniowych. Kongres w Calais miał międzynarodowy charakter, przybyli nań delegaci z Anglii, Szkocji, Irlandji, Belgji, Hiszpanji, Szwajcarii, Honlandji, Indji, z krajów Skandynawskich, z Czech i Jugosławji. Kongres połączony był z wystawą prac uczniów i ze zwiedzaniem szkół wszelakiego stopnia i typu⁵⁾. Nowe, śmiałe, często rewolucyjne teorie pedagogiczne były przedmiotem obrad i dyskusyj. Interesowano się żywo zagadnieniami pedagogji twórczej, wydobywającej z wychowanka wszystkie wrodzone mu zdolności i talenty — zagadnieniami upadku autorytetów i samorządu szkolnego, rolą wychowawczą dramatu, pracy ręcznej i t. p.

Redakcja „Revue Ped.“ szczególnej uwadze czytelników poleca artykuł inspektora Profita⁶⁾, w którym omawia on obszernie zasady współdzielczości w szkołach, wykazuje jak przez zespolenie sił i środków wzbogacać można zbiory szkolne, zakładać muzea, zaopatrzone w przedmioty niezbędne do pogładowego prowadzenia nauki.

Z artykułów metodycznych na uwagę zasługują doświadczenia Ferdynanda Cattiera w nauczaniu historii⁷⁾. Przedmiot ten należy do najtrudniejszych w szkole początkowej — autor radzi urozmaicać go przez organizowanie wycieczek, oglądanie obrazków, odczytywanie odpowiednio dobranych tekstów — płynie z nich „poezja przeszłości“ ułatwiająca w znacznej mierze pracę nauczyciela.

H. W.

¹⁾ „Transformons l'école“.

²⁾ „Transformons l'école“. Appel aux parents et ax autorités. Bazy-leja 1920 r.

³⁾ Odbył się w marcu 1921 r.

⁴⁾ Odbył się w sierpniu 1921 r.

⁵⁾ Szczegółowe sprawozdanie pomieszczone jest w „Bulletin international de l'enseignement secondaire“.

⁶⁾ „Cooperatives scolaires“.

⁷⁾ „La lecture d' histoire expliquee“.

Société Alfred Binet. — Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale. — Sierpień — wrzesień i Październik — listopad 1921, Paryż.

Oba zeszyty jesienne wypełnia artykuł Dra Simona p. t. „Ciało ucznia”. Autor bardzo gorąco poleca nauczycielom sprawę wykonywania w szkole pomiarów uczniów, podaje wskazówki jakie pomiary czynić należy, jak je skutecznie i jakie z nich wysnuwać wnioski.

Opierając się na długoletniem doświadczeniu, twierdzi, że pomiary potrzebne są nie tylko antropologom, lekarzom i psychologom do celów ściśle naukowych, ale też mogą i powinny oddać wielkie usługi nauczycielom w pracy wychowawczej.

Dzięki własnoręcznemu wykonywaniu pomiarów zdaje sobie nauczyciel jasno sprawę z rozwoju fizycznego dziecka, może czuć nad życiem fizycznym swych wychowanków, uzyskuje wgląd w stosunki życia pozaszkolnego, którychby może nigdy inną drogą nie odkrył, a które dla wychowania ważne mają znaczenie. Dzięki pomiarom wreszcie, poznaje nauczyciel dziecko już nie jako jednostkę abstrakcyjną, ale, jako żywą istotę z krwi i kości, do której łatwiej mu się zbliżyć i przywiązać.

Z pośród bardzo licznych pomiarów stosowanych przez antropologów wybiera Dr Simon tylko kilka użytecznych dla szkoły, t. zn. takich, które pomogą nauczycielowi od razu ocenić stan lub rozwój fizyczny dziecka.

Omawiając każdy pomiar, podaje autor dokładnie technikę i sposób, w jaki zestawiać należy otrzymane dane cyfrowe, aby z tablicy czy wykresu otrzymać jasny obraz fizjonomji klasy jako całości i równocześnie poznać właściwości każdego dziecka wchodzącego w skład tej klasy czy szkoły. Następnie podaje szereg ćwiczeń w zastosowaniu praktycznym wyników pomiarów. Przed rozpoczęciem pomiarów radzi Dr Simon zapoznać się dokładnie (wedle metryki lub katalogu szkolnego) z wiekiem ucznia i zebrać informacje o pochodzeniu badanego dziecka i jego przeszłości.

Właściwe pomiary dzieli na trzy grupy: a) pomiary anatomiczne, b) fizjologiczne, c) pomiary głowy. Karta pomiarów, projektowana przez Dra Simona dla użytku szkół powszechnych i średnich zawiera następujące rubryki: (Zob. tab. na str. 84).

Dla ochrony i internatów poleca Dr Simon inne pomiary, kładąc w nich szczególny nacisk na obserwacje stanu zdrowia dzieci: oczy, uszy, zęby, sposób oddychania, czystość głowy i t. d. Badania te, czynione przez ochraniarki i sanitariuszki szkolne, nie mogą oczywiście zastąpić badań lekarskich, są tylko przygotowaniem do nich, mają zwrócić uwagę lekarza szkolnego i rodziców na dzieci, których zdrowie wymaga szczególnej opieki.

Przyjrzyjmy się dokładniej, jak np. dr Simon radzi nauczycielom zapoznawać się z przeszłością ucznia. Używa w tym celu następującego kwestjonariusza: 1. Narodowość, 2. Zawód rodziców i szczegółowe o nich wiadomości, czy żyją ze sobą, czy matka wdową, czy ojciec trzeźwy i t. p. 3. Ilość rodzeństwa,

którem z rzędu dzieckiem jest badany uczeń. 4. Czy dziecko uczęszczało do jakiegoś zakładu wychowawczego przed wstąpieniem do szkoły (ogródek freblowski, ochrona i t. p.), od kiedy i jak długo (data). 5. Ile lat miało dziecko, wstępując do szkoły

Imię i nazwisko: X Y.

Data urodzenia: 10. X. 1908.

Data pomiaru	Wiek ucznia		Liczba bezwzględna	Wiek odpowiadający liczbie pomiaru	Ocena			
X. 1921	13 lat	Klasa, do której uczęszcza	kl. 5	10 lat 6 m.	-2'6	Pomiary anatomiczne		
		Wzrost	139 cm	12 lat 3 m.	-9			
		Wysokość tułowia i głowy	73.7		=			
		Waga ciała	46 kg	16 lat	+3			
		Obwód klatki piersiowej	74 cm	15 lat 6 m.	+2'6			
		Szerokość ramion	32.6 cm	14 lat	+1			
		Spirometr (zawartość płuc)	1 1.650 2 1.860 3 1.790	12 lat	-1	fizjologiczne		
		Dynamometr ręka prawa	1 18 2 19 3 20				12 lat	-1
		" lewa	1 14 2 17 5 18.5					
		Srednica głowy 1. największa przednio-tylna	180	Pomiary głowy				
		2. poprzeczna max.	147					
		Suma obu	327		11 lat 9 m.		-1'3	
		Obwód głowy	52.25		12 lat	-1		

powszechnej, do ilu szkół uczęszczało i kiedy. (daty). 6. Czy przerywało naukę z powodu chorób, jakie to były choroby, jak długo trwały i kiedy (data lub przynajmniej oznaczyć, do której klasy uczeń wówczas uczęszczał). 7. Czy uczeń ma zwyczaj spażniania się? Nauczyciel, zestawiając odpowiedzi otrzymane i porów-

nując je z tablicą wykazującą wiek uczniów jego klasy, łatwo zauważyć, że dany uczeń opóźniony jest w nauce z powodu częstej zmiany szkół, i t. p., że inny osłabiony przebytemi chorobami niezdolny jest do wysiłku; jakiego od niego nauczyciel wymaga i t. d.

Cwiczenia w zastosowaniu.

Sporządzić listę dzieci opóźnionych w nauce, dzieląc na serie wedle wieku. Sporządzić listę dzieci wyprzedzających w nauce swój wiek fizyczny. Obok nazwisk uczniów wypisać w osobnych kolumnach czynniki, których wpływ na dzieci chcemy określić: środowisko, ilość szkół do których uczęszczał, pochodzenie ze wsi, choroby i t. d.

Policzyć następnie, czy te warunki spotyka się częściej u dzieci opóźniających się w nauce, czy u dzieci wyprzedzających w nauce swój wiek, upewnić się, czy współistnienie kilku takich czynników opóźnienia nie wpływa ujemnie na wynik postępu w nauce.

Inne kwestje, które można badać w podobny sposób: Czy dzieci, które przed szkołą powszechną przeszły szkołę freblowską, wyprzedzają w nauce swych kolegów, którzy przed 6-tym rokiem życia nie uczęszczali do żadnego zakładu wychowawczego? Czy występują różnice w „karjerach” szkolnych dzieci najstarszych, średnich i najmłodszych pochodzących z jednej rodziny? i t. d.

Przy wszelkich pomiarach i wnioskach zaleca dr Simon: 1^o nie spieszyć się. 2^o przestrzegać ścisłości pomiarów. 3^o starać się zawsze zużytkować praktycznie poczynione pomiary, zbierać tylko takie dane, które mogą nam w pracy wychowawczej służyć, a nie marnować czasu na czczem gromadzeniu cyfr. J. B.

Recenzje.

Dargielowa Aleksandra. *Lubię czytać.* Czytanki i ćwiczenia na drugi rok nauki. wydanie przerobione i rozszerzone. Tysiąc 150—200. Nakładem S-ki Akc. Polska Składnica pomocy szkolnych. Warszawa 1921.

Też samej autorki są już 3 książeczki: *Chcę czytać—Lubię czytać—Umiem czytać.* Mają one wszystkie wielkie wzięcie, poczytność ich się wzmaga, do szkół są coraz silniej i coraz szerzej wprowadzane. Na razie zajmujemy się środkową, która jest pierwszą książkę do czytania, przeznaczoną dla tych, co już się z elementarzem spoufalili, co już po literacku (poprawnie) wyrażać się zaczynają, ale jeszcze biegłości czytania nie posiadają.

Lubię czytać pomyślane i zbudowane metodycznie ku zupełnemu zadowoleniu nauczyciela. To zaleta książki. Uwaga jednak autorki była widocznie tak spętana w czasie tworzenia książki metodycznością wyższą, że zapomniała o względach mniejszych, a przeciw w nauczaniu nie małego znaczenia. Dziecko jak prostaczek ma dla druku respekt ogromny; co drukowane, to ma dlań znaczenie autorytetu. Dlatego też wszelkie władze oświatowe rozumne zawsze i wszędzie dbają o to, by pierwsze po elementarzu książki dla dzieci przeznaczone były możliwie doskonałym

wzorem. „Lubię czytać: takim wzorem pożądanym nie jest, choć to już wydanie i „przerobione“ i rozszerzone“ i rozszerzone aż w 200 tysięcy.

Cóż jego wada? Zbyt pośpieszne wydanie rękopisu do druku, zanimby był ktoś inny rzecz przegładną i w rękopisie autorki wygładził — i zbyt pośpieszne wydanie druku do księgarni, zanimby korekta była przeprowadzona z pedantyzmem, obowiązującym w tego rodzaju wydawnictwie.

Na karb niedopatrzenia korektorskiego liczę omyłki jak: nebo (w § 33) zasieli (zamiast: zasiał w § 49), zmarnieli (zamiast: zmarniały w § 51), wszystkie że dalej robić (dalejże robić w § 64), kurjerze (zamiast: w Kurjerze w § 92), rozciągała się (zamiast: rozciągała 97), znowy (zamiast: znowu 100), Powódź (!) (w 101) chopca (w 111) i t. d. Sumienny wydawca i dbały o szaty swego dzieła dałby wykaz błędów przynajmniej po wydrukowaniu książki i przeprosiłby czytelnika za swoją niedbałość. Pozostawienie na końcu linii tekstowej samego w, z, przyimków należnych do następnego imienia i tylko w związku z następnym wyrazem zrozumiałych, uważam już za wspólny błąd składacza i korektora (§ 73, 77, 96). Nie wyliczam reszty niedopatrzeń, bo wyszukać i poprawić je wszystkie w 201-ym tysiącu jest obowiązkiem autora.

Nie bardzo wystrzega się nasz podręcznik naleciałości, szpecących mowę polską, skoro ma takie wyrazy jak: jarmark (4), kolacja (19), kajet (24), pakuja (!) (38), szykować (!) (70), choć miłsze i bardziej polskie byłyby: targ, wieczerza, zeszyt i t. d. Nawet „doktora“ winno się zmienić na „lekarza“, by szkoła przyczyniała się do stwarzania jasnych i dokładnych pojęć, a nie utrzymywała mylnych.

Licha jest interpunkcja, na przecinkowanie prawie się tu nie zważa np. w § 2, 7, 12, 36, 49, 60, że tylko na niektóre wskażemy. Lekceważenie znaków pisarskich doprowadziło do takiego zdania (?): „Osobno zaś takie, które trzeba zaraz zjeść, usmażyć na powidło, albo ususzyć“. Gdyby pierwszy wyraz miał początkową małą literę, a zamiast kropki przed sobą przecinek, byłoby wszystko zrozumiałe.

Przypatrzmy się językowi tego podręcznika. Są tu: rzecz od jedzenia (do jedzenia 10), chyżo za roboty (do roboty 48), uszki (117), wróblaka (125 niby uczniaka, pismaka i t. p.). Spotykamy nie przemyślane wyrażenia, wyczuwa się, że autorka co innego chciała powiedzieć, a co innego wypisała np. Staruszek trzymał za sznurek i szedł za nim (§ 8, a wię za sznurkiem? Nie. On szedł za psem, o którym mowa o dwa zdania wstecz) — Napisz 5 nazw przedmiotów (w 21), a idzie najwidoczniej o nazwy 5 przedmiotów różnych. Pojęcie „można“ tu równoznaczne z pojęciem „warto“ lub „należy“ (41). Całkiem zbyteczne jest dodawanie przydawki „cały“ za często i bezmyślnie np. całe rośliny cały gaj, cały głos (70) i wyraz ten, przyswajany od młodości wczesnej, staje się frazesem w guście nawyczki „mociumpanie“: Jak bezmyślnie już starsze nawet pokolenie nadużywa tej przydawki, obserwujemy przy rzeczowniku „szereg“, którego prawie

nie słyszymy ani nie czytamy inaczej jak tylko w połączeniu „cały szereg“ (a chodzi pisarzowi czy mówiącemu o długi szereg, jeśli już coś sobie naprawdę wyobraża przy użyciu tego wyrazu). Napewne autorka przez powiedzenie „Siwek jakby należał do rodziny Franków“ (§ 111) nie chciała powiedzieć tego, co powiedziała. Chcemy rozumieć, że ów koń jakby należał do rodziny Frankowej. Ale to nie jest rodzina Franków! Dziecko samo raz w klasie poprawiło, że król siadł na wysokim krześle, a nie „wszedł na wysokie krzesło“, jak mówi czytanką 119 (Autorka tego opowiadania tak napisała, ale autorka „Lubię czytać“ może to zmienić na lepsze). Nie jest wzorem polszczyzny wołanie dzieci: „będziemy go chowali“. Tak się słyszy potocznie, ale tak nie powinno się słyszeć z książki szkolnej.

Jeszcze parę uwag językowych: nie zatracajmy spójników: *gdy*, *skoro*, nadużywając w ich miejscu spójnika porównawczego „*jak*“, a czyni to omawiana książka (n. p. 7). Powitanie „*dzień dobry*“ piszemy w cudzysłowach i osobno. Podobać się może coś komuś *najbardziej*, nie *najlepiej*, bo się i nie podoba coś dobrze, tylko bardzo. Idzie nie o dobroci stopień, tylko wogóle o stopień. Różnicę należy czynić między zaimkami „*jaki*“ a „*który*“, czego autorka nie czyni (n. p. 12). To, co się udało komu, nazywamy rzeczą *udałą*, a tylko maskowane, udawane, oszukane, zwiemy *udaniem* (55). Z najlepszym podobaaniem w parze tu idzie gorsze rozboleń (ręce go gorzej rozboleły 66). Forma *oczo*, gdy mowa o jednej parze oczu, nie jest uzasadniona niczem. Nadużywa się w potocznej mowie zaimka „*taki*“ zamiast partykuły „*tak*“, ale wzór szkolny tego niechby nie czynił (76). Zamiast „*doniesiono*“, policyjnego wyrażenia, lepsze byłoby „*dano znać*“ (w opowiadaniu 110). Przysłówki jak „*gdzieniegdzie*“ piszemy łącznie, a nie rozłącznie (132). Może w nowym wydaniu będzie już i „*w jesieni*“ zamiast *na jesieni*, żeby nie wywołać zapytania dzieci: „czemu się nie mówi: *na lecie* i *na zimie*, ale *w zimie*?“

Nie przytoczyliśmy tu wszystkich usterek omawianego podręcznika. Nie szło nam o przeprowadzenie korekty, to niech wykona ten, czym to obowiązkiem. Jeszcze jedno tylko: zdanie w § 17 że „*Oddział wojska na siwych koniach jechał*“ zostało już raz tak zrozumiane jakoby to był wyróżniony oddział z siwymi końmi od oddziałów z innej maści końmi i że ten oddział jechał, a inne stały. Tak. Dzieci są często delikatniejsze w rozumieniu i rozróżnieniu niż starsi.

Kończę dwoma spostrzeżeniami: 1) autorowie doskonali podają swój rękopis przegładnięciu innych, wiedząc, że cudze oko i cudzy umysł łatwiej dostrzeże strony ujemne i pokaże, co i jak poprawić; 2) znam czytankę na klasę drugą, gotowa już od lat blisko dwu, ale autor i przyjaciele jeszcze poprawiają, jeszcze przepuszczają przez próby praktyki, sam wydawca tego pragnie, bo chce mieć dzieło doskonałe, a nie towar na pokup. *Lubię czytać* warte jest rewizji sumiennej, bo ma wszelkie dane być podręcznikiem naprawdę doskonałym. A do tego się przyczynić pragnie i ten kolekcja recenzyjny.

Dr J. Mg.

Kilka najnowszych książek dla dzieci.

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

K. Homolacs. Wigilja Wojtusia. Lwów—Warszawa. Książnica Polska T-wa N. S. W.

Juljusz German. O dobrej wróżce i polskiem dziecku śmiałem. Nakładem Książnicy T-wa N. S. W.

Marja Buyno-Arcotowa. Rycerz złotego serduszka. Z rycinami A. Gawińskiego. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

A. Gawiński. Przygody Okruszka. Wyd. M. Arcta. Warszawa.

Powiedziano to już nieraz, że pisać dla dzieci nie jest wcale rzeczą łatwiejszą, niż pisać dla dorosłych, że więc pisać dla dzieci powinni także artyści. W wielkiej jednak masie książek potrzebnych i poszukiwanych zdarza się rzadko, aby wśród nich były rzeczy o wybitnej wartości.

Stoję na tem stanowisku, że dzieci winny czytać niewiele, bardzo niewiele, ale zato rzeczy cenne. Zajmowanie fantazji dziecka, psucie jego oczu, zabieranie pewnej energii umysłowej dla książek marnych uważam za rzecz szkodliwą. O wiele lepiej byłoby, by dziecko się bawiło, ćwiczyło fizycznie, niż ślepczało nad książką, która mu tylko czas zabija.

Książka dla dzieci powinna być także dziełem sztuki. Ten jej przymiot uważałabym za najważniejszy, wyższy nad wszelkie inne. I wtedy byłoby rzeczą drugorzędą, czy jest z tendencją, czy bez niej, czy się dziecko wiele z niej nauczy, czy nie. Ponieważ jednak takie książki dla dzieci są rzadkością, więc pozostaje tylko jedna cecha dodatnia dla innych, aby dziecko osiągnęło jakąś korzyść z czytania tej książki. Więc albo się dziecko uczy przez nią w sposób zajmujący, albo ćwiczy w dobrej, poprawnej mowie, albo wreszcie otrzymuje pewne oświecenie czynów ludzkich. Jedną z tych korzyści musi książka przynosić, inaczej nie warto jej dzieciom dawać.

Mam zdać sprawę z pięciu świeżo wydanych książek dla dzieci—dwie z nich K. Homolacsa, jedna J. Germana, jedna Arcotowej i jedna Gawińskiego. Wszystkie wydane jak na dzisiejsze stosunki prawie luksusowo, bogato ilustrowane, drukiem wyraźnym. O żadnej nie mogę powiedzieć, że jest dziełem sztuki, ale wszystkie posiadają pewne wartości. Najwięcej zainteresowania budzić będą musiały u dzieci książki Homolacsa, gdyż jest w nich to, co nie tylko dzieci, ale i dorosłego człowieka zwykle najwięcej interesuje t. j. żywa akcja, autor czerpie tematy z życia zwierząt, Ukochanym jego motywem jest współzycie człowieka ze zwierzęciem. Chce wpoić w dzieci przekonanie, że zwierzęta są dobre, nieraz lepsze od człowieka, jeśli człowiek dla nich dobry, że znają wdzięczność, wierność, przywiązanie. W Wigilji Wojtusia daje autor ładną scenę, jak zwierzęta ubierają drzewko chłopczykowi, któremu wojna wszystko zabrała. W bajce O Kosturku, Azie i Burku, opowiada fantastyczną historię złąkanej królowej, której zwierzęta pomagają do uwolnienia ro-

dziców. Opowiadanie przeplatane wierszami, które dodają książce żywości i uroku, gdyż pisane ładnie, dobrym językiem.

Książki J. Germana „O dobrej wróżce i o polskim dziecku śmiałym“ ma pewne walory artystyczne. Ma widoczną tendencję, by dzieciom przez opowiadanie przedstawić obraz naszych walk o całość, by uczyć miłości ojczyzny, ale cierpi na brak żywości akcji i większego zaciekawienia, bo całe opowiadanie naciągnięte do tendencji. Należać jednak będzie do lepszych książek dla dzieci.

Książki Gawińskiego „Przygody Okruszka“ i Arcowej „Rycerz złotego serduszka“ pokrewne są treścią, obie przedstawiają dziwy światów urojonych, do których dostaje się człowiek i widzi, że są lepsze, niż ziemia. Pierwsza książka przedstawia krainę baśni; w tej dobrej, cudownej krainie staje zawsze Okruszek po stronie dobrych sił, walczy z czarownikiem i zwycięża. W drugiej książce mały Danuś dostaje się do krainy Dobrego serduszka i tu też po wielu przygodach uwalnia królewicza i pokonuje Starego władcę. Obie książki mają tendencję etyczną, podkreślają wartość dobra na świecie i potrzebę walki ze złem. Obie pisane dość rozwlekle, mieszczą dużo przygód i biorą temat już wyżyłkany.

Pozostaje też kwestja do dyskusji, czy dobrze jest przedstawiać dzieciom światy urojone, czy dobrze ludzić ich fantazją tem, co nie istnieje i wykazywać zawsze zwycięstwo dobra. W świecie rzeczywistym ono nie zawsze zwycięża. Co tu ważniejsze czy prawda życiowa, czy pewne zamierzenia etyczne?

Z formy, w jakiej wydaje się u nas tyle książek dla dzieci, widać, że one są bardzo poszukiwane, że się opłacają, że więc tem zagadnieniem zająć się powinni znakomici artyści.

Stefanja Tatarówna

B. Dyakowski: Wąż Władka z rycinami. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Str. 142. Książka ta opowiada nam dzieje zaskronca hodowanego w domu przez 12-to letniego chłopca i trzy jego siostrzyczki. Dzieci przepędzają lato na wsi, resztę roku w mieście i na tem tle rozgrywają się przeróżne zdarzenia, których bohaterem jest „wąż Władka“—zaskroniec. Przygodnie dowiadujemy się też zajmujących szczegółów z życia traszek, padalców, żmij, ryb, myszy.

Ścisłe wiadomości przyrodnicze, barwny i żywy sposób pisania i przystępna forma, sprawiają, że opowiadanie o wężu Władka będzie z pewnością bardzo przyjemną ale i pożyteczną lekturą dla starszych dzieci. Zapozna je z właściwościami i sposobem życia naszych węży, zachęci do obserwacji i rozbudzi zainteresowanie się zwierzętami, które zazwyczaj wzbudzają tylko strach lub odrazę.

Liczne ryciny i pełne humoru opisy niektórych przygód Władka i jego węży podnoszą jeszcze wartość tego przyrodniczego opowiadania. Książeczka ta powinna znaleźć się w bibliotekach szkolnych, a z pewnością będzie czytana z zapałem.

J. B.

Odpowiedź p. Kłosińskiemu.

Ze wszystkich metod prowadzenia dyskusji najgorszą, chociaż może najłatwiejszą jest metoda polegająca na zarzucaniu przeciwnikowi ignorancji. Najgorszą zaś jest nie dlatego, że może obrazić, to bowiem zależy głównie od stopnia obraźliwości osobistej lub pobłażliwości; jest najgorszą dlatego, że na zarzut tego rodzaju niema argumentów. Trudno i niewygodnie jest być rzecz-nikiem własnej kompetencji, dlatego zarzuty tego rodzaju trzeba zawsze pominąć milczeniem; taksamo potraktować trzeba zarzut „pobieżnego przejrzenia elementarza”. Przechodzę natomiast do rzeczowych zarzutów p. Kłosińskiego, dotyczących mojej oceny.

1. P. Kłosiński dowodzi, że elementarz jego oparty jest na metodzie analityczno-syntetycznej z jednostką fonetyczną wyrazem, że zastosował jedynie „ pewne modyfikacje”. Chodzi właśnie o te modyfikacje. Jeżeli autor rozpoczyna od samogłosek, daje w następstwie do analizy jeden wyraz, po którym natychmiast stosuje się szeregi sylab nieanalizowanych zapewne, i na teże stronie daje spółgłoski zmiękczone za pomocą i (siu, sio, sia, sie) — to nie może być mowy o zdecydowanym stanowisku metodycznym; ani analiza nie jest w takim razie uwzględniona należycie, ani wyraz nie występuje jako jednostka metodyczna. Nie są to modyfikacje metody analityczno-syntetycznej, lecz mechaniczne, nie zespolone organicznie połączenie różnych metod.

2. Jeżeli psychologowie doby najnowszej największy kładą nacisk na funkcje słuchowe i artykulacyjne związane z nauką czytania, czynią to zdaniem mojem niesłusznie. Nie w wymówieniu wyrazów „las” czy „osa” znajdują trudność dzieci normalne, a o takich tylko mówimy, lecz w odczytaniu ich i mechanizmie czytania u dzieci i analfabetów nie da się sprowadzić do funkcji słuchowo-wymawianiowych, niepodobna nawet twierdzić, że przy nauce czytania one właśnie najważniejszą odgrywają rolę. W szczegółową analizę tej funkcji odczytywania u dzieci nie mogę się tutaj oczywiście wdawać. W każdym razie potrzeby stosowania specjalnej nauki wymowy nie uznaję, być może wbrew opinii cytowanych przez p. Kłosińskiego autorów, lecz tylko z osobistego stanowiska pisać mogę ocenę nie ze stanowiska Tenera, Rudnickiego i innych. Pestalozzi był również autorytetem nielada i polecał, aby dzieciom w kolebce powtarzano szeregi sylab dla ćwiczenia w wymowie — a jednak uważamy, że był w błędzie. Nauka wymowy, mojem zdaniem, powinna sprowadzić się do tych wypadków, gdy są u dzieci błędy wymowy.

3. Nie występowałam specjalnie przeciwko śpiewaniu nosówek, tylko przeciwko umieszczaniu tego rodzaju ćwiczeń w elementarzu, — odnośny ustęp w ocenie mojej sformułowany jest dość jasno.

4. Co do znaków pisarskich, jest tak olbrzymia różnica między wprowadzaniem od samego początku wszystkich znaków pisarskich (średnik i przenośnik na str. 8), w towarzystwie podwójnego alfabetu, cyfr i znaków nutowych, a nie wprowadzaniem

ich wcale aż do przedostatniej strony elementarza, jak to mamy w książce Falskiego, że niema tu żadnej podstawy do insynuowania mi sprzeczności i braku konsekwencji.

5. Bez względu na to, czy na Zachodzie lub Wschodzie dzieci 7-letnie uczą znaków nutowych, uważam, że jednoczesne przyswajanie dzieciom tak różnorodnych symboli, jak litery, cyfry i nuty jest zupełnie niewłaściwe. Można polemizować co do ustalenia w tej kwestji pewnego porządku i następstwa, inaczej zresztą rzecz się przedstawia nawet wówczas, gdy to się wszystko robi współrzędnie na innych lekcjach, przy specjalnem zwróceniu uwagi dziecka w danym kierunku, ale pomieszczanie wszystkich tych znaków w elementarzu, na tej samej stronie uważam za błędne pod względem metodycznym.

6. Profesor muzyki ocenił próby p. Kłosińskiego z punktu widzenia specjalisty muzyka. Co do mnie — oceniałam elementarz, jako elementarz, nie jako podręcznik do nauki śpiewu i uważam, że właśnie dlatego, iż jak słusznie zaznacza p. Kłosiński, tyle się komplikuje trudności przy metodyce czytania, nie należy tych komplikacji powiększać, obciążając naukę czytania wymaganiami innych metodyk, w danym razie wymaganiami metodyki śpiewu.

M. Librachowa.

Na powyższem wyjaśnieniu Sz. Autorki artykułu „O najnowszych elementarzach“, zamykamy dyskusję w sprawie książki Wł. Kłosińskiego.
(*Redakcja.*)

Kronika pedagogiczna.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie. Zarząd główny Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. urzęduje w czasie tegorocznych ferij V. Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem i II. W. K. U. w jednej z miejscowości na Pomorzu. Każdy z obu kursów potrwa pięć tygodni, a mianowicie na Pomorzu od 3 lipca do 5 sierpnia, w Zakopanem zaś od 24 lipca do 26 sierpnia.

Program obu kursów obejmie trzy działy: 1) pedagogiczny (wykłady z filozofii, psychologii dziecka i pedagogiki); 2) krajoznawcza (geografia, przyroda i historia kultury na tle środowiska); 3) teoria i praktyka „Szkoły Pracy“ (rysunek, modelowanie, programy szkoły powszechnej). Kierownictwo W. K. U. zwróciło się do wybitnych i znanych w Polsce prelegentów z propozycją objęcia wykładów na kursach.

Szczegółowy program wykładów, seminarjów, ćwiczeń, wycieczek naukowych, tudzież warunki przyjęcia podane będą w najbliższym czasie w „Głosie Nauczycielskim“ i w pismach codziennych. — Podania o przyjęcie na kurs przesyłać należy do Sekretarjatu Wak. Kursów Uniwersyteckich, Kraków, Rynek 29, Związek Pol. N. S. P. — Zarówno na Kurs pomorski jak i zakopiański przyjęcie uzyskają nauczyciele (ki) kwalifikowani. Pierwszeństwo mają Członkowie Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych.

150-ta rocznica utworzenia Komisji Edukacji Narodowej i śmierci Stan. Konarskiego. W r. 1923 cała Rzeczpospolita Polska obchodzić będzie uroczyste jubileusz Komisji Edukacyjnej i zgonu Konarskiego. Ministerstwo W. R. i O. P., które dało inicjatywę, opracowuje program obchodu. W Warszawie, w Krakowie i we Lwowie zawiązały się Komitety obchodu. Przygotowanie wydawnictw naukowych i kontrolę nad wydawnictwami popularnemi, które ukazać się z okazji jubileuszu, powierzyło Ministerstwo Ośw.

Komisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Krakowie. Z prac naukowych wydał wkrótce: dzieło Stanisława Tynca „*Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacyjnej*”, *Dra Stan. Kota „Geneza Komisji Edukacji Narodowej”*, *Dra J. Lewickiego „Rozporządzenia Komisji Edukacyjnej”*. Macierz Polska we Lwowie przygotowuje dziełko popularne o Konarskim i Komisji Edukacyjnej.

Redakcja „*Szkoły Powszechnej*” ogłosiła w zeszytach III—IV z r. 1921 konkurs na artykuły omawiające działalność Komisji Edukacyjnej w poszczególnych miejscowościach. Ostateczny termin nadsyłania prac konkursowych upływa z dniem 1 października 1922.

Instytut Nauczycielski Koła T. N. S. W. w Łodzi. Łódź zdobywa sobie coraz widoczniej naczelne wśród miast polskich stanowisko pod względem działalności na polu wychowania i szkolnictwa. Rozbudowa szkoły powszechnej, realizacja powszechnego nauczania, organizowanie przez Wydział szkolny m. Łodzi wykładów i odczytów z zakresu pedagogiki, otwarcie biblioteki i czytelnicy publ. dla dżiatwy i młodzieży szkolnej, otwarcie zakładu wychowawczego dla dzieci niedorozwiniętych (anormalnych), uruchomienie miejskiej pracowni psychologicznej — oto szereg doniosłych czynów w ciągu niespełna 3 lat ostatnich.

W b. r. szkolnym (w grudniu 1921) zdobywa Łódź nową placówką pedagogiczną — Instytut Nauczycielski, zorganizowany staraniem miejscowego Koła T. N. S. W. przy czynnym współudziale Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego.

W myśl „*Tymczasowego Statutu*” zadaniem Instytutu jest systematyczne kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół średnich, seminarjów nauczycielskich, szkół powszechnych i innych (§ 1). Instytut dzieli się pod względem ustroju wewnętrznego na wydziały oraz tworzy kursy specjalne i urzędza wykłady publiczne o charakterze uniwersyteckim. (§ 4). Kierownictwo Instytutu należy do kierownika i Rady Instytutu (§ 7). Uczniami I. N. są czynni nauczyciele szkół średnich, seminarjów i szkół powszechnych. Na kursy specjalne i wykłady publiczne o charakterze uniwersyteckim mogą być dopuszczeni absolwenci szkół średnich (§ 13). Nauczanie w Instytucie obejmuje wykłady, ćwiczenia i praktykę szkolną (§ 15). Zwyczajnymi uczniami Instytutu są: a) posiadający wyższe wykształcenie bez praktyki nauczycielskiej; b) posiadający ukończoną szkołę średnią ogólnokształcącą i 3-letnią praktykę nauczycielską; c) seminarjum naucz. oraz 5-letnią praktykę; d) nauczyciele szkół średnich i powszechnych, mający pełne kwalifikacje uznane przez Ministerstwo W. R. i O. P. (§ 16). — Przy końcu semestru uczniowie zwyczajni składają kolokwja oraz otrzymują poświadczenie złożonych kollokwjów i odbytych ćwiczeń w książeczce legitymacyjnej (§ 19).

Wśród docentów Instytutu są przeważnie siły miejscowe, częściowo zamiejscowe z Warszawy, Krakowa i Poznania. Między innymi wykładają: Dr Kopciński (Psychologia ogólna), Michejda (Dydaktyka ogólna), Dr Maliniak (Wstęp do filozofji), Czapczyński (Metodyka języka polskiego), Dr Gorzycki, Dr Jarosz, Dr Magiera, Dr Lehr-Spawilski, Dr Szymkiewicz, Wójcicki Kazimierz.

Kierownikiem Instytutu Nauczycielskiego jest p. Tadeusz Czapczyński.

Projekt Państwowego Instytutu Nauczycielskiego (Pedagogjum) w Krakowie. Dyrekcja państw. Kursów Nauczycielskich w Krakowie przedłożyła Ministerstwu W. R. i O. P. tudzież Kuratorjum Okręgu Szkolnego Krakowskiego memoriał w sprawie otwarcia w Krakowie od września 1922 r. Państw. Instytutu Nauczycielskiego. Instytut ten ma obejmować: 1. Studium roczne specjalne dla dalszego kształcenia czynnych nauczycieli kwalifikowanych, 2. Studium roczne dla kandydatów nauczycielskich po skończeniu szkoły średniej ogólno-kształcącej, 3. Studium dwuletnie dla młodzieży która skończyła VI kl. szkoły średniej. 4. Siedmioklasową wzorową szkołę powszechną. 5. Muzeum Szkolne, bibliotekę pedagogiczną, pracownie i gabinety. Zadaniem Instytutu ma być nadto organizowanie cyklów pedagogicznych odczytów i wykładów dla nauczycielstwa. W razie zrealizowania

jektu powstałaby w Krakowie ważna placówka, gdzieby się skupiała praca pedagogiczna, mająca na celu rozwój i doskonalenie szkoły powszechnej.

Trzeci Zjazd międzynarodowy w sprawie wychowania moralnego odbędzie się w Genewie od 28 lipca do 1 sierpnia b. r. Celem Zjazdu „praca nad wychowaniem moralnym drogą współdziałania ludzi wszelkiej rasy, wszelkiej narodowości, wszelkiej wiary”. Zjazd nie ma zamiaru reprezentowania poglądów danego społeczeństwa, ani jakiegokolwiek stronnictwa. Dostarczą wszystkim, którzy się zajmują kwestją wychowania moralnego, sposobności do przedstawienia swej opinii i do porównania jej z opinią innych, bez względu na ich przekonania religijne albo filozoficzne.

Oficjalnymi tematami obrad będą: 1. Duch międzynarodowy i nauczanie historii. (Od historii środowiska do historii narodu, od historii narodu do historii ludzkości. Jak ustosunkować ideał obywatelski i narody do ducha ogólnoludzkiego braterstwa? Wzajemne wspomaganie się w zaraniu cywilizacji. Historia rządów i historia ludów. Historia pracy i historia wolności. Nauczanie historii w zastosowaniu do różnych stopni szkół. Podręczniki historii i prawda historyczna). 2. Solidarność i wychowanie. (Idea solidarności w teoretycznym nauczaniu moralnym. Wzajemne wspomaganie się w wychowaniu rodzinnym. W jaki sposób przeciwdziałać w rodzinie i szkole panowaniu pieniądza? Wzajemne wspomaganie się w praktyce szkolnej — wzajemne nauczanie. Praca ręczna w szkole na usługach wzajemnej pomocy społecznej. Samorząd uczniów na różnych stopniach nauczania, zwłaszcza w wieku młodzieńczym. Praktykowanie solidarności w związkach skautowych, szkolnych Czerwonych Krzyżach i t. p. Indywidualizm młodzieży a ideał służby społecznej).

W Międzynarodowym Komitecie Wykonawczym Zjazdu zasiadają reprezentanci Ameryki, Anglii, Belgii, Danii, Francji, Holandii, Indii, Rosji Szwajcarii, Węgier, Włoch. Na czele Komitetu miejscowego stoją m. i. Paweł Bovet, Edward Claparède i Adolf Ferrière. Za udział w Zjeździe płaci się 20 franków szwajcarskich. Zgłoszenia przyjmuje: *Secrétariat du III. Congrès International d'Éducation morale. Institut J. J. Rousseau, Taconnerie 5, Genève.*

Sprawą uczestniczenia Polaków w Kongresie zajmuje się p. Dr J. Joteko, prof. Instytutu Pedagogicznego w Warszawie, Pl. Trzech Krzyży.

Czasopisma pedagogiczne.

Bibliografia Pedagogiczna. Czasopismo poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych. Wydawnictwo Ministerstwa W. R. i O. P. Zeszyt I. (rok 1922) zawiera: a) W części urzędowej spis książek szkolnych dla państw: gimnazjum wyższego i komunikaty. b) W części nieurzędowej: Jak urządzać pracownię i gabinety biologiczne w szkołach średnich (*Dr H. Wanickówna*) — Oceny — Przegląd czasopism — Czasopisma- obce — Notatki bibliograficzne.

Muzeum. Cza opismo poświęcone sprawom nauczania i szkolnictwa, wydawane przez Okręg Lwowski T-wa N. S. W. Zeszyt I. (r. 1922), poświęcony filologii klasycznej, rozpatruje ogólne zasady i obecny stan nauczania języków klasycznych (*Dr Fr. Smolka*), plan języka łacińskiego jako nadobowiązkowego w gimnazjach matematyczno-przyrodniczych i neohumanistycznych (*Dr E. Ulrich*), lekturę autorów starożytnych i jej wpływ na moralne odrodzenie młodzieży (*Dr St. Pilch*), zagadnienia metodyczne. Zeszyt zawiera nadto oceny i sprawozdania, przegląd czasopism i wiadomości bieżące.

Miesięcznik Pedagogiczny. Organ Pol. T-wa Ped. na Śląsku. Cieszyr. Treść Nru 3 (marzec 1922): Wspomnienie o Lenartowiczu (*L. Jasek*) — Kultura niemiecka w oświeceniu krytycznym (*Dr H. Zyczyński*) — Rysunek w nauce przyrody (*Jerzy Cienciata*) — O nauce gimnastyki w szkołach (*J. Wojnar*) — Ocena nowego podręcznika do nauki rachunków (*K. Buzek*), Kronika — Recenzje — Komunikaty.

Przegląd Pedagogiczny. Organ T-wa N. S. W. Warszawa. Nr 10 — 11 (marzec — kwiecień 1922): O godność nauczyciela (P. S.) — Tymczasowy Statut Instytutu Nauczycielskiego T. N. S. W. w Łodzi. — W sprawie ł. zw. Gmin szkolnych (H. Kopia) — W sprawie seminarjów nauczycielskich (Memoriał przedłożony Ministrowi W. R. i O. P.) — Nauczycielstwo — a Sejm i Samorząd (K. Kujawski).

Ruch Filozoficzny Lwów. Nr 8, 9, 10 (marzec 1922): Z powodu uwag prof. T. Kotarbińskiego o potrzebie zaniesienia wyrazu „filozofja“ (*Boł. Gawecki*) — Konkurs dla studentów filozofji (*prof. Dr K. Twardowski*) — Sprawozdania — Przegląd czasopism — Zapiski bibliograficzne — Wykłady, odczyty, referaty — Organizacje — Zjazdy — Varia.

Wiadomości z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Organ Lwowskiej Podkomisji do badania dziejów wych. i szkol. w Polsce pod redakcją *Dra Stan. Łempickiego*. Treść Nru 2: Od Redakcji — O materiały do historii szkolnictwa galicyjskiego (*Zarząd Lwowskiej Podkomisji*) — Lwowska „szkoła normalna“ (*M. Opalek*) — w sprawie pamiętników Euzebjusza Czerkawskiego i Andrzeja Wilhelma (*F. Bostel*) — Sprawozdania i recenzje — Sprawozdanie Lwowskiej Podkomisji — Drobne wiadomości.

Przyjaciel Szkoły. Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego. Poznań. Zeszyt 4, 5, 6 (luty — marzec 1922): Udział nauczyciela w organizacji szkolnictwa (W. M. Kozłowski) — Zadania wychowania estetycznego (*É. Groele*) — Historia w szkole powszechnej (*E. Groele*) — W sprawie zabytków przedhistorycznych (*Dr Z. Zakrzewski*) — Drobne wiadomości.

Płomyk. Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa. Treść Nr. 4 — 7 (luty, marzec, kwiecień 1922): Watykan (*J. Karwasińska*) — Nasze ściany (*St. Baczyńska*) — Rodzina — Teofil Lenartowicz (*H. R.*) Antek Sikora (*J. Ciembroniewicz*) — O książkach (*J. P.*) — Sztuczne gniazda dla ptaków (*J. Włodarski*) — Czerwonaki (*A. Janowski*) — Jeniec — Teatr dla dzieci — Waga własnej roboty. Do każdego zeszytu dodatek dla młodszej dżiatwy „Płomyczek“.

Droga. Dwutygodnik poświęcony sprawie życia polskiego. Wychodzi w Warszawie pod red. Stan. Gulińskiego. Zeszyt 3 za marzec zawiera m. i. artykuły: O współczesnym głodzie duchowym (*Jan Rundbaken*) — Szkoła, a człowiek nowy w Polsce (*Kaz. Kosiński*).

Zapiski bibliograficzne.

Aleksander Patkowski. Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei spółdziałania. Wyd. „Naszej Księgarni“ Warszawa 1922.

F. Jaros. Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym. Wyd. Związku P. N. S. P. Kraków 1922.

A. Szererowa. Z historii rozwoju pracy dzieci. Sosnowiec 1922.

Dr A. J. Mikulski. Przepisy praktyki szkolnej. Wyd. II. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Lwów 1922.

Projekt Ministerstwa W. R. i O. P. Ustawa o szkolnictwie średnim ogólnokształcącym. Nakładem T-wa N. S. W. Warszawa 1922.

J. Chrzanowski — K. Wojciechowski. Wypisy Polskie Część I. Książnica Polska T-wa N. S. W. Lwów — Warszawa 1922.

Dr St. Weckowski. Książka francuska, Część II. Książnica Polska T. N. S. W. Warszawa 1922.

St. Weckowski i J. Szarota. La France. Seconde Partie. Książnica Polska T. N. S. W. Warszawa 1921.

Dr J. Knapczyk. Początki języka angielskiego dla szkół powszechnych i średnich. Część I. Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1922.

Ch. Dickens. A Christmas Carol. (Pieśń wigilijna). Opracował *K. Kar-daszewicz.* Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1921.

J. Jakóbiec i St. Leonhard. Trzecia książka do nauki języka niemieckiego dla szkół średnich i powszechnych. Z ilustracjami *L. Misky'ego.* Książnica Polska T. N. S. W. Lwów — Warszawa 1922.

- B. Gebert i Gebertowa.* Historia starożytna Część II. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1922.
- Opowiadania z dziejów powszechnych. Część I. Wyd. III. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1922.
- L. A. Seneka.* Listy moralne do Lucyljusza oraz księga o sposobach na przypadki. Z łac. przełożył *M. Olszowski.* Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1922.
- Dr Bol. Gawecki.* Zasady mechauiki ogólnej. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów 1922.
- Br. Guthke.* Zbiór zadań fizyki. Nakładem Z. Manitiusa. Łódź.
- A. Oderfeldówna.* Patrzę, liczę, mierzę. Część II. (Książka ucznia). Nakł. Pol. Składcicy Pomocy szkolnych. Wnrszawa 1921.
- B. Dyakowski.* Jak urządzać gniazda i opiekować się ptakami. Wyd. „Oświata” T. N. S. W. Warszawa 1922.
- Szkło i wyroby szklane. Wyd. „Oświata” T. N. S. W. Warszawa 1222.
- O piasku i jego krewniakach. Wyd. „Oświata” Warszawa 1922.
- M. Słezkowska.* Wśród zawieruchy dziejowej. Obrazy historyczne od 1758—1796. Wyd. II. zmienione. Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1922.
- J. German.* O Janku co walczył we Lwowie. Ilustrował *Z. Radnicki.* Książnica Polska. Lwów—Warszawa.
- N. Pajzderski.* Poznań. W tekście 152 ilustracji. Wydawnictwo T. N. S. W. „Nauka i Sztuka” Lwów—Warszawa 1922. Książnica Polska.
- É. Jezierski.* Serce Polski. Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1922.

KONKURS.

Instytut Nauczycielski Tow. Naucz. Szkół Średnich i Wyższych Kola Łódzkiego w Łodzi, subwencjonowany przez Ministerstwo W. R. i O. P., a pozostający pod opieką Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego, rozpisuje niniejszem konkurs na stanowisko docentów następujących przedmiotów: języka i literatury polskiej, historii polskiej i powszechnej, pedagogiki i dydaktyki, logiki, psychologii i historii filozofji, geografji, nauk przyrodniczych, chemji, matematyki, fizyki, filologii klasycznej, gimnastyki i wychowania fizycznego.

Instytut zapewnia docentom 6 godzin tygodniowo wykładów, płatnych po 2000 Mk. za godzinę, nadto stosownie od umowy wynagrodzenie za wykłady publiczne, wreszcie pomoc przy uzyskaniu posady nauczyciela szkół średnich państwowych lub prywatnych w Łodzi i przy wyszukaniu mieszkania.

Celem Instytutu jest dokształcanie nauczycieli szkół średnich i powszechnych, nadto urządzenie wykładów publicznych o poziomie uniwersyteckim.

W roku szkolnym 1922/3 czynny będzie semestr I i II. Wykłady rozpoczną się 10 września 1922 r.

Podania opatrzone odpisami dokumentów i dowodami pracy naukowej przesyłać należy do dnia 10 kwietnia do Instytutu Naucz. T. N. S. Ś. i W. w Łodzi ul. Dzielnia 58.

W Łodzi, dnia 10 marca 1922 r.

Józef Kowalczyk
sekretarz

Tadeusz Czapczyński
kierownik

* * *

Instytut Socjologiczny w Poznaniu pragnąc zapoznać się szczegółowo i zaznajomić społeczeństwo z warunkami i wynikami pracy nauczycielskiej w szkolnictwie ludowym, ogłasza niniejszem

KONKURS

na wspomnienia nauczycielki i nauczyciela szkół elementarnych wiejskich lub miejskich.

Ponieważ społeczne warunki pracy inne są dla mężczyzn niż dla kobiet, więc Instytut wyznacza osobne nagrody:

50000 (pięćdziesiąt tysięcy) marek za najlepsze wspomnienia kobiety nauczycielki.

50000 (pięćdziesiąt tysięcy) marek za najlepsze wspomnienia mężczyzny-nauczyciela.

Wspomnienia powinny objąć niemniej niż 300 stron pisanych, wielkości zwykłego zeszytu, im więcej tem lepiej. Muszą one zawierać:

1) Życiorys autora (autorki) do czasu poświęcenia się zawodowi nauczycielskiemu, ze szczególnem uwzględnieniem tych czynników, które go spowodowały do wyboru tego zawodu.

2) Dokładny opis życia osobistego autora (autorki) w ciągu jego nauczycielskiej pracy ze szczególnem uwzględnieniem stosunku otoczenia społecznego (zwłaszcza rodziców dzieci szkolnych) do jego (jej) osoby i działalności we wszystkich miejscowościach, w których zajmował (a) się nauczaniem.

3) Krótki opis warunków zewnętrznych nauki szkolnej; budynków i urządzeń szkolnych, położenia szkoły, odległości z której dzieci przychodzić muszą na naukę, czasu, w którym nauka się odbywa i t. d.

4) Charakterystykę dzieci szkolnych: ich usposobień, ich warunków domowych i t. d.

5) Opis dokładny przedmiotów, celów i metod wychowania szkolnego, faktycznie używanych przez autora (autorke).

6) Opis wyników nauczania, ze szczególnem uwzględnieniem niezwykle pomyślnych i niezwykle niepomyślnych skutków. Chodzi tu zwłaszcza o jednostki, które w wyjątkowym stopniu skorzystały z wychowania szkolnego, oraz te, względem których wysiłki pedagogiczne nauczyciela okazały się wyjątkowo bezpłodne: należy też o ile możności wyjaśnić przyczyny powodzenia i niepowodzenia.

7) Zamiaty, pomysły i marzenia autora co do polepszenia stanowiska społecznego nauczyciela i podwyższenia poziomu i skuteczności wychowania szkolnego.

Najważniejszą sprawą, na którą zwrócić należy uwagę przy pisaniu tych wspomnień, jest porządkowanie możliwie licznych i szczegółowo opisanych przykładów i faktów konkretnych.

Nazwiska i nazwy miejscowości można zmieniać, kto i jak chce.

Wspomnienia kobiet winny być przesyłane pod adresem: Dr Marja Szwejkowska, Dyrektorka Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego, Grodno.

Wspomnienia mężczyzn pod adresem: Prof. Dr Florjan Znaniecki, Poznań, Uniwersytet.

Termin nadsylenia rękopisów: 1 lipca b. r. Rozstrzygnięcie konkursu nastąpi przed 1 października b. r. W razie, gdyby żadna z prac, nadesłanych na wzmiankowany termin, nie zasługiwała na nagrodę, Instytut zastrzega sobie prawo odłożenia konkursu na pół roku.

Prace nadesłane stanowiąc będą własność Instytutu Socjologicznego. Gdyby Instytut znalazł dla której z nich wydawcę, autor otrzyma połowę honorarjum, druga połowa przypada Instytutowi.

TRĘŚĆ Nru 3—4:

H. Rowid: O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych. Uwagi o ministerjalnym programie nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. — *H. Witkowska:* Zagadnienia pedagogiczne w pismach teozofów współczesnych. — *Dr J. Mirski:* Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów (dokończenie). — *h.* Projektynowej organizacji szkolnej. — *F. Jaros:* Konfiguracja czaszki a inteligencja. — *H. W.* Przegląd obcych czasopism. — *J. B. Société Binet.* — Recenzje. — *St. Tatarówna:* Kilka najnowszych książek dla dzieci. — *M. Li-brachowa:* Odpowiedź p. Kłosińskiemu. — Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata:

Roczna 1000 Mp
Półroczna 500 Mp

Zeszyt 3—4 kosztuje . . . 300 Mp

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

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Redaktor odpowiedzialny: **Stanisław Nowak**
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.
Czcionkami drukarni „Sarmacja“ Kraków, ulica Grzegórzecka 30.