

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI
KRAKÓW, DZ. XII, ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Myśli Gandhi'ego o wychowaniu¹⁾.

Słynny pisarz francuski, Romain Rolland, niejednokrotnie już zastanawiał się nad wartością pedagogiczną, tkwiącą w życiu i czynach wielkich ludzi, nad korzyścią przebywania w atmosferze natchnionych twórców, podniosłych myśli i charakterów. W korespondencji prowadzonej z Gorkim w czasie wojny, nakreślił on plan wydawnictwa zyciorysów, do pisania których mieli być powołani najwybitniejsi pisarze wszystkich krajów i ludów. Romain Rolland dał sam wzór takiego wydawnictwa w książkach o Bethovenie i Michale Aniele. Bohaterem ostatniej, świeżo wyszłej pracy jego, jest współczesny nam Hindus Gandhi, zwany mahatmą, t.j. człowiekiem, który „połączył się już i zespolił całkowicie z Istotą świata”. Potęgą swej siły duchowej, natchniony ten w ideały moralno-religijne zapatrzony asceta zapoczątkował w polityce ruch największy, jaki kiedykolwiek przejawiał się w dziejach od lat dwóch tysięcy; wstrząsnął podwalinami Brytyjskiego państwa, poruszył trzysta milionów rodaków swoich, wyrwał ich z biernej kontemplacji, wy dobył olbrzymie drzemiące w nich zasoby energii. Wstrząśnięcie było tak silne, że odczuły je nie tylko ludy Wschodu, powołane jakoby, po długim zastoju, do odegrania raz jeszcze wybitnej roli na arenie dziejowej — echa jego dołtarły na Zachód, niosąc wieści o potędze sił idealnych, o zapoczątkowaniu nowej ery w życiu ludzkości.

Gandhi jest nie tylko wodzem i organizatorem swojego narodu, ale i pedagogiem. Wierzy on w możliwość kształtowania i doskonalenia dusz przez odpowiedni system wychowawczy. W tym celu zakłada w 1920 roku w Ahmedabad uniwersytet narodowy, instytuty dla nauczycieli, a także szkoły dla dzieci od lat czterech. Nauka jest wszędzie bezpłatna i przeniknięta nawskroś duchem religijnym. Tryb życia prosty, surowy, jedzenie wyłącznie

¹⁾ Romain Rolland „Mahatma Gandhi”. Paryż 1924.

wegetariańskie, ubranie sporządzone ze swojskich materiałów domowego przemysłu. Zwraca się baczną uwagę na kulturę serca i na roboty ręczne, zwłaszcza na tkactwo. Dzieci winny móc możliwie najwcześniej zarabiać na swe utrzymanie.

W uniwersytecie narodowym młodzież zapoznaje się ze skarbami religij i języków wschodnich, a także z kulturami, które kolejno oddziaływały na Indje, ulegając jednocześnie jej wpływowi przemożnym, urokowi jej ziemi i przyrody. Gandhi mniema, że na tej podstawie wytworzy się czasem nowa, syntetyczna cywilizacja w której zestroją się harmonijnie zdobycze różnych ludów i wieków. Zdążając do współżycia i współdziałania różnych czynników kulturalnych, cywilizacja ta będzie zasadniczo odmienna od amerykańskiej, w której jedna silniejsza przygniotta inne i bezwzględnie narzuciła im swoją przewagę.

Studja uniwersyteckie zdążać mają w kierunku uzdolnień i upodobań poszczególnych jednostek, uświadamiać im, do czego są właściwie powołane, wyzwalać z pęt zawodów, narzuconych często przez własny bezwład, lub też zwyczaje i tradycje rodzinne. Dla złagodzenia różnic klasowych pomiędzy ludźmi należy inteligentów kształcić zawodowo, zawodowcom zaś ułatwiać studja literackie.

Specyjalną opieką otacza Gandhi instytuty kształcące nauczycieli i wychowawców¹⁾, których organizacja przypomina w wielu względach zakony średniowieczne.

Do apostołskiej swej pracy przygotowują się oni przez długie studja i ćwiczenia. Wstępująca do instytutów młodzież zobowiązuje się: 1) zawsze i wszędzie przestrzegać prawdy, nie kłamać nigdy, nawet gdyby to wydawało się pożyteczne dla dobra rodziny i ojczyzny; 2) nie zabijać żadnej istoty żyjącej, być dobrym dla nieprzyjaciół swoich, zwyciężać zło przez miłość; 3) panować nad namiętnościami, dochować bezwzględnej wierności żonie-przyjaciółce; 4) spożywać tylko czyste pokarmy, z wykluczeniem mięsa, odrzucać wszystko, co nie jest człowiekowi koniecznym potrzebne; 5) nie kraść, a także nie posiadać żadnych przedmiotów, które nie są niezbędne do zaspokojenia potrzeb dnia bieżącego; 6) wyrzec się wszelkich dóbr materialnych, usuwać zbytek, upraszczać życie.

Kandydaci na nauczycieli często jeszcze zobowiązują się dodatkowo, nie używać żadnych przedmiotów wprowadzanych z zagranicy,²⁾ poprzestawać na wyrobach swojskich, a także nie bać się niczego: wypadków, strat, nieprzyjaciół, śmierci; daje to siłę i pogodę ducha.

Praca w instytutach trwa lata całe bez przerw, świąt ani wakacji, natomiast każdy uczeń ma w każdym tygodniu przeznaczone 1½ dnia na dowolne, osobiste zajęcia, co roku zaś przez

¹⁾ Satyāgrah Ashram.

²⁾ Swadeshi.

trzy miesiące podróżuje pieszo po Indjach. Do przedmiotów obowiązkowych, obok sanskrytu i żyjących języków półwyspu, należy język angielski, matematyka, historia, geografia, nauki ekonomiczne, rolnictwo i tkactwo.

Wierząc w przewagę i zwycięstwo sił duchowych nad materialnymi, Gandhi na kształcenie sił tych kładzie główny nacisk w swym systemie wychowawczym, a także zapoczątkowuje w Indjach nową formę walki bezorężnej, z wykluczeniem gwałtów i przemocy. Ruch, którego jest on twórcą i kierownikiem, należy do najciekawszych zjawisk współczesnego życia, niesie z sobą zadatki lepszej przyszłości, budzi nieokreślone jeszcze tęsknoty i nadzieje.

H. W.

Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu.

Okres pokwitania.

Z okresem pokwitania (pubertas) wstępujemy w okres wzmózonego seksualizmu, który w normalnych, przyrodniczych warunkach winien coraz bardziej nabierać charakteru heteroseksualnego. Okres to wogóle w rozwoju autogenetycznym najbardziej przełomowy.

Przytoczyć chcemy w tym miejscu doskonałą charakterystykę tego okresu, jaką podaje *G. Meumann*¹⁾ w „*Abriss der ex-*

¹⁾ O tym okresie ponczają w pewnej mierze wszystkie niemal „psychologie wychowawcze” (ob. literaturę u *Meumanna*: „*Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*”). Z dawnej pedagogicznej literatury polskiej na szczególną uwagę zasługuje głos Jędrzeja Śniadeckiego. W doskonałym, poza wiek swój wybiegającym dziełku, „*Fizyczne wychowanie dzieci*” [nowe wyd. w „*Bibl. Zw. P. N. Sz. P.*”, Nr. 3, Warszawa 1920], zawierającym prawdziwe skarby mądrości pedagogicznej również w odniesieniu do rozwoju i wychowania płciowego, określa Jędrzej Śniadecki „czas dojrzewania”, jako „epokę, w której wzrost zbliża się do końca, nastaje płodność i wznieca się pożądanie płci drugiej, a władze umysłowe nabierają należytej do życia mocy i pewności. We wglądzie fizycznym jest to pora wielkiej jeszcze chyżości życia, a najgwałtowniejszej potrzeby ruchu, czynności i odmiann. Jest to wiek zapалу, niecierpliwości, nieuwagi, porywczosci i nierozmyślnej odwagi. Rozżarzony w tym czasie ogień miłości jest najgwałtowniejszy i wszystkie inne namiętności pożera. A z tem wszystkim jest to panująca w tej epoce i niemal jedyna gorąca namiętność, która wszystkie inne pochłonie lub pod siebie podbije, a które wszystkie nasze poprzednicze prace zniszczy i w niwecz obróci, siły starga i zdrowie podkopie na zawsze, jeżeli się nie zastawimy jej gwałtownemu popędowi, jeżeli jej nie potrafiimy w kluby ująć lub na rozłukaną wrzucić wędzidła”. (Rozdz. VI. „Wychowanie dojrzewającej młodzieży”).

Zupełną dojrzałość wyznacza Śniadecki w naszym klimacie na r. 24 lub 25 u młodzieży męskiej, a r. 20 u żeńskiej, dzieląc zupełnie analogicznie z podzielnem *J. Crighton Brown'a* („*Book of Health*”) rozwój dziecka na następujące okresy: 1) ząbkowanie (pierwszy rok), 2) wypadanie zębów mlecznych, wyrzynanie się nowych (7 rok), 3) dojrzewanie płciowe (14 r.), 4) dojrzałość

perimentellen Pädagogik", (Lipsk-Berlin 1914, str. 54—55):
 „W okresie tym dokonuje się rozwój mózgu, który wstępując zdaje się w stadium ostatecznego wykształcenia subtelniejszych elementów swoich, równoległe z rozbudzaniem się samodzielności duchowej i moralnej. Wzrost jest przyspieszony, przyczem waga ciała częstokroć nie przybiera w odpowiedniej mierze, wzmagają się pobudliwość nerwowa, mózg wykonać musi stosunkowo wielką i niezwykłą pracę, to też tworzy się w tym czasie nierzadko podłoże do późniejszych anomalij. Stany anemiczne (blednica) u osobników płci żeńskiej, nerwowość zaś u żeńskiej i męskiej, poczynają się często w tym okresie. Zarazem pojawiają się też często w okresie pokwitania usposobienia do anomalij duchowych, szczególnie usposobienie do przestępczości młodocianej, młodocianego obłądu (Dementia praecox lub hebephrenica), hysterji i regeneracji. Szczególnie zaś znamiennym jest okres pokwitania pod względem duchowym jako okres przejściowy od czysto dziecinnego fizycznego i duchowego typu do typu człowieka dorosłego. Zatracają się stopniowo właściwości dziecięce, łączą się z właściwościami człowieka dorosłego i wytwarzają owo stadium przejściowe, które znamy jako „lata cielęce“ u chłopców, a „okres podlotkowy“ u dziewcząt; twarz traci dziecinną okrągłość i pulchność, głos chłopców się załamuje; w dziedzinie duchowej coraz bardziej występuje sąd samodzielnny, poczyna się krytykowanie stosunków zwyczajnych i powag ludzkich, życie uczuciowe wzbogaca się i pogłębia u wielu jednostek, co znajduje wyraz także w stylu wypracowań piśmiennych i w pierwszych próbach poetyckich. Wrażliwość i poczucie honoru u ucznia są w tym wieku często w wysokim stopniu subtelne; rozprószenie roślin z powodu budzących się wielu nowych uczuć i organicznych popędów występują także seksualne skłonności — zrazu jeszcze w formie całkiem nieokreślonej — potęguje się oczywiście i pęd do pomnożenia swych wiadomości o życiu płciowem, a wskutek tego zagadnienie pouczeń płciowych zyskuje na znaczeniu.

Właśnie dlatego, że wówczas tworzą się zasadnicze rysy późniejszej osobowości, jest to okres dla wychowania szczególnie ważny; jest to właściwy okres wewnętrznego kształtowania się, kiedy się jednostka znajduje w stanie płynnego rozwoju, w którym tedy fizyczne i duchowe właściwości podstawowe, trwałe rysy charakteru osobowego można

zupelną (r. 21 u Browna, 24 u Śniadeckiego, który zaczyna go jednak w r. 20). A choć trudno zgodzić się na cały szereg innych twierdzeń Śniadeckiego, mimo to przyjąć należy to, co mówi o „o zawczesnej dojrzałości“ i o tych czynnikach, które ją rozbudzają, jako to: „ciepło i wygody — mocne trunki — pokarmy korzenne — rozrywki z osobami płci drugiej — powieści, teatr — widok obrazów lub posągów lubieżnych — a nadewszystko zły przykład“, oraz „haniebny zwyczaj bicia chłopców różgami lub dyscyplinami“, który „nie tylko dojrzałość części rodzajnych przyspiesza, ale nawet do lubieżności na całe życie usposabia“.

częścią jeszcze wzmocnić, częścią przekształcić lub słumić". Z tych powodów zaleca Meumann „dokładne stopniowanie“ stawianych jednostce wymagań, „ażeby nie utworzyć podstawy do wspomnianych chorób, z drugiej zaś strony nader staranne, indywidualne oddziaływanie na umysł i charakter“¹⁾.

W związku zaś z obchodzącym nas tu zagadnieniem wypadnie zaznaczyć szczególne niebezpieczeństwo, jakie wypływa ze wzmózonego, a właściwie po raz pierwszy kształtującego się charakteru seksualnego, którego najważniejszym znamieniem jest: świadomość seksualna, oraz przejście od autoerotyzmu do heteroerotyzmu, pozostające w związku z ukształceniem się organów płciowych, a zwłaszcza ich t. zw. znamion wtórnych. To też w okresie tym szczególniejszego znaczenia nabiera masturbacja wzmózona oraz t. zw. rozpusta płciowa w sensie „normalnych“ stosunków z osobnikami płci drugiej po stronie fizjologicznej, — ze strony duchowej zaś cały szereg nowych uczuć, z których na baczniejszą uwagę zasługują t. zw. „przyjaźnie“ oraz „miłości dziecięce i młodzieńcze“ (studenckie). Nie może być naszym zamiarem omawiać szczegółowo tej niezwykle ciekawej i bogatej dziedziny zjawisk, o których zresztą w dalszym ciągu jeszcze niejednokrotnie będzie mowa. Ograniczymy się tu tylko do pewnych kwestyj; o masturbacji i innych objawach autoerotyzmu w tym wieku mówiliśmy.

Z podanego przez Jaroszyńskiego (o. c. str. 230) opisu tego okresu, podkreślającego, prócz cech fizycznych, wyniki eksperymentalnych badań nad właściwościami (intelektualnymi, jak: zaburzenia uwagi, wzmózenie się sugestywności, spotęgowanie się wyobraźni, oraz emocjonalnymi, jak skłonność do afektów zmiennych, wygórowane samopoczucie, „narcyzm“, zaburzenia uczuć religijnych, skłonność do samobójstwa, oraz moralnymi, jak skłonność do złych nałogów: kłamstwa, kradzieży, włóczęgostwa²⁾), przytoczyć chcemy następującą charakterystykę erotyzmu w tym okresie: „Zarówno u chłopców, jak u dziewcząt obserwujemy często szczególne objawy w dziedzinie erotycznej, polegające na potrzebie odbierania i składania dowodów przywiązania, najczęściej jednak w stosunku do osobników tej samej płci³⁾. Doprowadza to do nadmiernej czułości i sentymentalizmu (u uczniów przeważnie do swych kolegów, u uczenic najczęściej do wychowawczyń i przełożonych), przyczem prawie stale powstaje niechęć do płci przeciwnej³⁾.

Wskutek tego antagonizmu pomiędzy osobnikami tej samej płci popęd seksualny szuka ujęcia na innej drodze i stąd powstaje w tym czasie częsta skłonność do samogwałtu“.

¹⁾ Co do innych właściwości psychicznych i fizycznych w tym okresie p. Jaroszyński i Bichler w „Higjenie Szkolnej“.

²⁾ Por. o tym ostatnim pracę moją p. t. „Psychologia i patologia włóczęgi w wieku dziecięcym i młodzieńczym“. (Lwów, 1914).

³⁾ Podkreślenie nasze.

Słuszność powyższych wywodów (p. *Ruch Ped.* Nr 1—3, 1923: „Przyjaźnie i miłości młodociane“) nie wyklucza jednak pojawiania się już w tym okresie stosunków z płcią przeciwną, zwanych zwyczajnie ze względu na niedojrzałość osobnika młodego „rozpusztą“. Ze istnieje — zwłaszcza u osobników płci męskiej — to rzecz powszechnie wiadoma; w jakim stopniu, na to dat statystycznych dokładnych niema. Brak ich, podobnie, jak przy onanji, szczególnie ze strony pedagogów; wynika to nie tyle z braku zainteresowania się ich tą sprawą, ile z naturalnej u uczniów, a zwłaszcza uczenic tendencji do zatajania faktów. Najwięcej dostarczają ich w tych warunkach lekarze, lecz statystyka lekarska obejmuje z natury rzeczy przeważnie tylko wypadki chorób płciowych. Ciekawe dane dla naszych stosunków znajdujemy u *Dra Bykowskiego* (l. c.), który zebrał je na podstawie własnych badań, przytaczając zresztą daty, zebrane przez innych autorów. Z uczniów jego (kl. VIII.) jeden przechodził rzeżączkę w klasie piątej, drugi w siódmej. *Dr Hornung* znalazł w kl. VII. 4 wypadki rzeżączki, jeden kiły. *Dr Łukasiewicz*¹⁾ podaje 10—12⁰/₀ zarażonych w gimnazjach (Berlin wykazywał przed wojną również 10⁰/₀, odnośnie zaś do młodzieży akademickiej Lwów 22⁰/₀, Berlin 25⁰/₀). Nie sądzi Bykowski, by u nas było gorzej, niż zagranicą. „Obce zakłady bądź rzucają na tę kwestję milczącą zasłonę, wyjątkowo tylko chwając się w szczęśliwym roku negatywnymi wynikami, bądź też, nie przeprowadzając badań wszystkich bez wyjątku uczniów, rzeczywiście same pozostają w miłym złudzeniu. Że zaś i tam stan nie jest tak bardzo idylliczny, świadczą sprawozdania kliniczne, mówią też o tem artykuły lekarzy szkolnych w fachowych czasopismach, nie kierujących się faryzejską pruderją, z których wynika, że i tam rozpoczynają się choroby płciowe zwyczajnie z początkiem klas wyższych, a wyjątkowo już w najniższych“, dowodem tego są wyniki lekarza w Koloszwazze *Dra Konradięgo*, który wśród abiturjentów tamtejszych znalazł trzech, dotkniętych chorobami płciowymi, niektórych zarażonych już w klasie piątej. W teje sprawie z gminy Bykowskiego „zasięgało porady lekarskiej 25, a to raz, względnie dwa razy w roku 12 (42·8⁰/₀), kilkakrotnie w ciągu roku 4 (14·3⁰/₀), raz na dwa lata 2 (7·44⁰/₀), bardzo rzadko 13 (10·7⁰/₀), tylko w dawnych swych latach 4 (14·3⁰/₀), wreszcie wcale nie zasięgających rad lekarza było 3 (10·7⁰/₀)“. Jeszcze ciekawsze są dane, odnoszące się wogóle do życia płciowego. U Bykowskiego na 28 tylko mniejszość, bo 13 (46·4⁰/₀) zachowała „czystość“, będąc w gimnazjum, 15 (53·6⁰/₀) utrzymywało stosunki płciowe, jakkolwiek w rozmaitym stopniu i tak 3 (10·7⁰/₀ ogółu) tylko raz w dwa (7·1⁰/₀) 3 razy, a dwa 5 razy, dwa wreszcie okolicznościowo w czasie wakacyj 3—6 razy. Nałogowych rozpustników było 6 (21·4⁰/₀), z tych jeden (3·6⁰/₀) miał stosunek 8 razy w roku, trzech (10·7⁰/₀) raz na miesiąc, a dwu (7·1⁰/₀) co dwa tygodnie“. Nie jest to jeszcze najgorzej“,

¹⁾ „Choroby płciowe a młodzież“ (Czasopismo pedagogiczne 1906).

dodaje Dr Bykowski i rzeczywiście z następnego roku przytacza daty jeszcze drastyczniejsze. Oto „wstrzemięźliwych w życiu płciowym było 7 (26·2^o/o). Raz lub dwa razy w życiu odbyło coitus 2 t. j. 7·7^o/o, przy okazji 15·4^o/o, większość, 53·8^o/o ogółu, uprawia rozpustę stale, mianowicie 26·9^o/o raz na kwartał, 2 (7·7^o/o) co miesiąc, 1 (3·6^o/o) co dwa tygodnie, 4 (15·1^o/o) raz lub kilka na tydzień. Większość rozpoczęła w klasie VI. lub VII. w wieku 16—18 lat, jeden jednak już od 11 roku życia. Chorobę płciową (rzeżączkę) przebywał jeden, w czasie leczenia wstrzymywał się od stosunków przez 2 lata, ale potem zaczął na nowo w silniejszym stopniu“. W wspomnianej pracy znajdujemy też daty podane przez innych autorów: i tak Z. Kowalski¹⁾ wśród słuchaczy uniwersytetu warszawskiego znalazł tylko 15·3^o/o niewinnych, Moszczeńska (o. c.) wśród słuchaczy politechniki 32·1^o/o. Falski²⁾ wśród starszych uczniów gimnazjalnych 43^o/o; z kategorii tych ostatnich tedy 57^o/o uprawiało życie płciowe, 20·6^o/o nałogowo, mianowicie dwa razy w tygodniu 3·1^o/o, jeden, dwa razy na miesiąc 7·2^o/o, kilka razy w roku 10·3^o/o. Choroby weneryczne przebywało 13 na 42 (29^o/o) utrzymujących stosunki t. j. 13·4^o/o ogółu; Łazowski i Siwicki³⁾ wreszcie stwierdzili, że w szkole średniej życie płciowe zaczęło zwyż 80^o/o, a 20^o/o przechodziło choroby weneryczne⁴⁾. Z motywów podaje Bykowski na podstawie zeznań uczniów: w większości namowę lub towarzystwo, rzadziej względy higieniczne lub ciekawość.

Innego rodzaju przykłady „rozpusty płciowej“ wśród młodzieży szkolnej podaje Dybowski (o. c. str. 9), między innymi, że „w kilku miastach, prawie trzecia część uczniów była chora wenerycznie“, — uczęszczanie uczniów do domów nierządu, spaceru tychże w towarzystwie nierządnic i t. d. — Nader groźnie brzmią opinie lekarzy i socjologów niemieckich z okresu przedwojennego. Roeren („Die öffentliche Unsittlichkeit und ihre Bekämpfung“) podaje, że w r. 1887 liczba sądowych wyroków z powodu przewinień i występków przeciw moralności wynosiła 7409, a w r. 1895 podniosła się na 14.769. „Najsmutniejszym przytem jest to — dodaje — że wzrost przypada właśnie na osoby młodociane“. Tenże autor podnosi, że acz co do „tajnych grzechów“ u niedojrzałej młodzieży dać podać nie umie, to na podstawie relacji wychowawców i przyjaciół młodzieży wnosić można, że „na tym punkcie dzieją się rzeczy straszliwe, że dzisiaj trudnoby było w większych

1) „Stan zdrowia i warunki higieniczne studentów uniwersytetu warszawskiego“, Zdrowie 1898.

2) „Niektóre dane z życia młodzieży szkół średnich“, (Nowe Tory 1906).

3) „Życie płciowe warszawskiej młodzieży akademickiej według ankiety z r. 1903“ (Zdrowie 1905).

4) Za Gromskim (o. c. str. 542) podajemy porównawczą statystykę Kowalskiego oraz Łazowskiego i Siwickiego.

Według statystyki rozpoczęło życie płciowe	Kowalski	Łazowski, Siwicki
przed r. 15	10,63 ^o /o	20,25 ^o /o
między r. 16—19	73,23 ^o /o	60,13 ^o /o
po r. 19	16,14 ^o /o	19,62 ^o /o

miastach znaleźć jeszcze niezepsutych chłopców w 13 roku i że granica wieku zepsucia spada coraz niżej". Zwraca również uwagę na zastraszające stosunki wśród młodzieży akademickiej (i wojskowej), o których wyobrażenie dać może fakt, że na jednym z monachijskich zebrań medycznych w 1902 r. stwierdzono, że młodzież ta stanowi w Niemczech 25% ogólnej liczby chorych na cierpienia płciowe. — Liczbę tę dla samych Prus w dniu 1 stycznia 1900 r. podaje Dr Müller z Norymbergi na 40.900. — O masturbacji wśród młodzieży pisze *Drauner* (w książce pt. „Der Jugend ärgster Feind“), podając opinie szeregu lekarzy, jak *Dra Machera*, *Dra Capelmann*, *Dra Stöhre*, *Dra Kraft-Ebbinga* i in. Ten ostatni stwierdza: „Zboczenie to można napotkać dzisiaj u chłopców w ubolewania godnym stopniu, a że dziewczęta, matki przyszłych pokoleń i krzewicielki dobrego obyczaju, nie są wolne od tego występku, o tym wie każdy lekarz kobiet, dzieci i lekarze chorób nerwowych“. — O rozpuście wśród młodych dziewcząt, padających najczęściej ofiarą uwiedzenia ze strony „dzikich rozpustników“ pisze *Rozenkrantz* (w książce: „Über sexuelle Belährungen der Jugend“). — Warto też za *Drem Rody'm* („Kinderelend in den Grossstädten“ 1905) zwrócić uwagę na nędzę socjalną a zwłaszcza mieszkaniową u proletariatu wielkomijskiego, jako jedną z najgroźniejszych przyczyn zaniku moralności płciowej i wzbudzenia się wśród dzieci rozwiązłości płciowej. Dzieci obojczy płci śpią w jednym łóżku, dzielą łóżko rodziców, tę samą izbę, nieraz posłanie z noclegującymi przybyszami, bywają świadkami zajęć najszybszych, cynicznych rozmów i czynów. Profesor *Schmoller* powiada w swem dziele: „O polityce socjalnej obecnych czasów“: „Niższe warstwy wielkomijskiego proletariatu robotniczego zmuszają stosunki mieszkalne przemocą do spadania na poziom barbarzyństwa i zwierzęcości, zdziczenia i niemoralności, jaką przodkowie nasi mieli już setki lat poza sobą“. Taksamo odzywa się *Paweł Hirsch* o stosunkach mieszkalnych proletariatu: „W obecności dzieci mówi się słowa, odgrywiają się zajścia, których one teraz może jeszcze nie są zdolne pojąć, ale umysł dziecka jest wrażliwy na tego rodzaju rzeczy, a co utkwilo w pamięci z wczesnej młodości, przynosi później, gdy się porusza zmysłowość, straszliwe owoce. Nic dziwnego zatem, jeżeli słyszymy 12-to i 13-to letnie dziewczęta, prowadzące rozmowy, jakie są właściwe zwykle tylko prostytutkom“. Nie ulega wątpliwości, że dzisiaj wiele dzieci nawet, przed dojrzałością płciową, wstępuje już zepsutych w życie i nie są zdolne wnieść do ciężkiej walki życiowej dostatecznej siły odpornej. Tyśiące dorastają, nie przypominając sobie czasu, w którym nie znały nierządu“.

Rzecz jasna, że mamy we wszystkich tych wypadkach do czynienia z anomaljami, wywołanymi przez szczególne warunki obecnego ustroju społecznego i kulturalnego. Gdy jednak anomalje te są niestety tak powszechne, z drugiej zaś strony same wytworzyć się mogą jedynie na podłożu istniejących już dyspo-

zycy płciowych u dzieci, nabierają one i w naszym związku znaczenia. Z faktem tym liczą się także moralisci i liczyć się winni pedagogowie¹⁾.

Przedwczesne życie płciowe, jako ujemny czynnik w rozwoju.

Przytoczone przez nas przykłady dowodzą dostatecznie, jak sądzimy, istnienia przez nas przykłady dowodzą dostatecznie, jak sądzimy, istnienia życia płciowego przed okresem pokwitania, podczas niego i tuż po nim — a zatem w tym okresie życia człowieka, który nazywamy „rozwojowym“. Pomijając w tem miejscu niewinne i naturalne objawy płciowości oraz równoległe często a w każdym razie w związku pozostające objawy wyższego rzędu w postaci niewinnej i nieszkodliwej często, a nawet dla ogólnego rozwoju pożytecznej idealnej erotyki (miłości) młodzieńczej — jako sił pod względem wychowawczym niezwykle plastycznych, zająć się chcemy sprawą ujemnych następstw przedwczesnego życia płciowego sensu stricto. Odnośnie do masturbacji była o nich mowa. Na ogół zaś — abstrahując od strony czysto medycznej, higienicznej i moralnej — a wbrew pojawiającemu się dość często zdaniu o nieszkodliwości a nawet uprawianiu „wyżycia się płciowego“ u starszej młodzieży — zaznaczyć należy z naciskiem słusność słów cytowanego u Ellisa angielskiego pisarza *Carpentera* (*International Journal of Ethics*, 1899): „Mimo wszystko posiada czystość (wstrzemięźliwość płciowa) najwybitniejsze znaczenie dla wieku chłopięcego. Przedłużenie okresu wstrzemięźliwości w życiu chłopca oznacza też przedłużenie okresu jego wzrostu. Jest to proste prawo fizyczne — a w dodatku nader przekonujące; i cokolwiekby jeszcze innego przytoczyć można na korzyść czystości, to to będzie najważniejsze zapewne. Zmysłowe i seksualne nałogi — z których najgorszym niewątpliwie jest samogwałt — uprawiane w wczesnej młodości, oznaczają powstrzymanie wzrostu zarówno pod względem fizycznym, jak i duchowym. A co jeszcze więcej waży: powstrzymują one zdolność odczuwania sympatii. Wszystkie doświadczenia pouczają, że przedwczesne ujawnienie uczuć płciowych zmniejsza i osłabia zdolność do tkliwości i przywiązania“.

Podkreślamy związek przyczynowy między przedwczesnym życiem płciowym a powstrzymaniem rozwoju fizycznego i duchowego. Jestto fakt stwierdzony zarówno przez biologję, jak i etnologję. Na moment ten zwraca bardzo przekonująco uwagę prof. *Dybowskiego* we wspomnianej broszurze. Wskazuje on najpierw na szereg zwierząt, u których zjawisko to daje się obserwować. U małych rozwija się pod wpływem dziedziczności i przykładu starszych życie płciowe już w drugim roku życia; skutek stąd taki, że małpiątko, dotąd pojętne, łatwe do nauki, najbardziej w tym wieku podobne do człowieka, z tą chwilą przestaje się rozwijać. To samo przejawia

¹⁾ *E. Ernst* „Obowiązek rodzicielski. — Przyczynek do kwestji wychowania młodzieży w czystości obyczajów“. Tłum. S. K. Poznań 1207.

się w rozwoju fizycznym zwierząt domowych, u których również wczesne życie płciowe powoduje marnienie rasy (np. bydło huculskie). Wiedzą o tem hodowcy bydła, to też starają się wszelkimi sposobami powstrzymać u niego i opóźnić rozwój płciowości, a to przez czystość, ruch umiarkowany i — rozdział osobników płci różnych. — Tożsamo stwierdzono u ras ludzkich. „Im jaka rasa ludzka dojrzewa wcześniej płciowo, im mniej posiada hamulców, przekazanych dziedzicznie, a służących do pokonywania takich popędów, tem niżej stoi na szczeblach rozwoju kulturalnego, a zarazem jest mniej moralna. I tak u ras najniższych dziecko już bardzo wczesnie, bo w siódmym albo ósmym roku istnienia swego, zaczyna żyć płciowo; odtóż równo z tą chwilą umysł jego tępieje, wyraz twarzy przybiera charakter bardziej zwierzęcy i wszelkie dalsze kształcenie okazuje się bezskuteczne, jak tego doświadczyli tylekrotnie nauczyciele po szkołach misyjnych. Zbydlęcenie organizmu, cofnięcie się wstecz rozwoju mózgu jest następstwem przedwczesnego rozwoju popędów. Jako dalsze skutki tej anormalnej właściwości fizycznej „neotenicznej“¹⁾ następuje przedwczesna, niedołączna starość. U takich ras życie jest krótkie, prawie zwierzęce, postępu w rozwoju społecznym oczekiwać nie można. Cała energia życiowa wydatkowaną tu zostaje na rozpustę płciową. Gdybyśmy znaleźli sposób na powstrzymanie, opóźnienie, rozwoju płciowości u ras niższych, wtedy mielibyśmy niezawodnie środek dla umoralnienia i dla podniesienia ich na wyższe szczeble cywilizacji“. Tożsamo — z pewnemi zmianami — stwierdzić da się także u ludzi kulturalnych np. Europy południowej, gdzie 12-letnie dziewczęta są już często matkami, niedołączając fizycznie i umysłowo.

Jako najważniejsze skutki przedwczesnego życia płciowego wylicza Dybowski: powstrzymanie rozwoju organizmu pod względem fizycznym i intelektualnym, kości szkieletu kostnieją raptownie, szwy kości czaszkowych zrastają się zbyt rychło, mózg karłowacieje, pamięć tępieje, zdolności umysłowe nikną, maleją, życie płciowe pochłania całą energję życiową, do czego rzecz jasna dołączają się choroby zakaźne i tychże skutki fizyczne i moralne. Z tych względów żąda prof. Dybowski unikania wszystkiego, coby przyczynić się mogło do rozbudzenia u dzieci drzemających w nich instynktów (np. koedukacji wczesnej) w dobre, w której ani organicznie ani — zwłaszcza moralnie — nie są one jeszcze gotowe do ich zasymilowania. Od pedagogji zaś żąda kształcenia woli, jako „mechanizmu hamulcowego, dającego możność panowania

¹⁾ Nazwa „neotencji“ w tym wypadku niezupełnie trafnie zastosowana, raczej „progeneza“, albowiem „kiedy przy progenezie całe zwierzę zachowuje młodociany charakter, a przyczyna zjawiska leży w gruczołach płciowych oraz wczesnem ich dojrzewaniu, to przyczyną neotencji jest zahamowanie rozwoju jednego lub kilka narządów, które z różnych może pochodzić powodów“. (Nussbaum-Hilarowicz: „Embrjologia ogólna“ t. I., str. 239).

nad popędami i namiętnościami" i „niedopuszczania do wytwarzania się złych nałogów“¹⁾).

Z powyższymi faktami pozostaje w związku moment pokwitania. Przeciętna niższość rozwojowa kobiet zależy niewątpliwie także od wcześniejszego, niż u mężczyzn o 2 lata, wystąpienia i dokonania się tego procesu; o tyleż więc krótszym jest u kobiet okres „repcji“ wychowawczej, stanowiącej najważniejszą podstawę rozwoju. Dowodzą tego ponad wszelką wątpliwość szczególnie prace takich etnologów, jak *Chamberlain, Reichard, Weule, Schurtz*, którzy zgodnie wskazują na krótkość właściwego okresu dziecięcego, zamykającego się nader wczesnym pokwitaniem, jako jedną z głównych przyczyn zacofania umysłowego u ludów i ras pierwotnych i niezdolności do rozwoju. (Por. *Dr. J. Kretschmar*: „Ent-

¹⁾ Wzajemną zależność innych nałogów, jakoteż postępów w nauce (a więc po części i rozwoju intelektualnego) i „rozpusty płciowej“ u uczniów unaocznia dobrze Bykowski w następujących tablicach i rachunkach korelacyjnych (o. c. str. 33 oraz 65 i n.).

Alkoholizm i rozpusta płciowa.

	1a	0a	
1r	14	1	15
0r	9	4	13
	23	5	28

$$r_{ar} = 0.314 \pm 0.1149^1)$$

Nikotynizm i rozpusta.

	1n	0n	
1r	11	4	15
0r	1	12	13
	12	16	28

$$r_{nr} = 0.682 \pm 0.0681^2)$$

¹⁾ Uzyskany w innej, psychicznie zupełnie różnej klasie, rachunek korelacyjny wynosił: $r_{ar} = 0.815 \pm 0.099$. ²⁾ $r_{nr} = 0.707 \pm 0.114$.

Stály alkoholizm i rozpusta.

	1R	0R	
1A	10	6	16
0R	2	10	12
	12	16	28

$$r_{AR} = 0.48 \pm 0.0993$$

Złe noty (!) i rozpusta (R).

	1. II	0. II	
1. R	4	6	10
0. R	0	18	18
	4	24	28

$$r = 0.547 \pm 0.0892$$

Z innej strony Związek między nałogami a życiem płciowym przedstawia ciekawy i skądinąd wykres Falskiego („Higjena szkolna“, zob. str. 237).

Przyczynki do badań dzieci moralnie zaniedbanych.

(Z Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi).

W ostatnich latach społeczeństwo zwraca baczniejszą uwagę na sprawę dzieci t. zw. moralnie zaniedbanych. Kwestją tą interesują się zarówno prawnicy-kryminaliści, jak i psychologowie, pedagogowie i socjologowie. Coraz większe zainteresowanie budzą ogłaszane we wszystkich krajach Europy i Ameryki statystyki wzrostu przestępczości wśród małoletnich. Wzrost przestępczości wśród młodocianych przewyższa nawet wzrost przestępczości wśród dorosłych²). Szczególnie aktualną stała się ta sprawa wśród małoletnich po wojnie. Wojna spowodowała w ogóle upadek moralności wśród szerokich warstw społeczeństwa, dezorganizując rodzinę, zabierając jej nieraz jedyne go żywiciela, zmusiła kobiety i dzieci do pracy. Nic też dziwnego, że dziecko, które za wcześniej zaczyna żyć życiem dorosłego człowieka i zarobkować, styka się z życiem ulicy i ulega jej zgubnemu wpływowi.

I u nas w Polsce sprawa nieletnich przestępców zaczyna budzić szersze zainteresowanie i trwogę, gdyż i nasze statystyki stwierdzają w ostatnich latach bardzo wielki wzrost przestępczości wśród młodocianych.

¹) Autor ten zaznacza jednakże słusznie, że w wyniku rozwoju (stopień dojrzałości duchowej, kulturalnej) zależy nie tylko od samej formalnej zdolności rozwojowej, kończącej się zasadniczo okresem pokwitania, lecz także od tzw. recepcji, przez którą rozumie oddziaływanie środowiska na rozwijającą się psychikę, a raczej jej rozwój pod wpływem tychże oddziaływań. Stąd więc np. chłopiec germański 12-letni stał pod względem psychicznym na równi z dojrzałym mężczyzną, fizycznie natomiast dojrzał ostatecznie, jak dziś, około 20 r. życia. I ten wiek dopiero uprawniał go do stosunków płciowych, o czym z uznaniem wspominają Caesar (IV. 21.) i Tacyt (Germ. 20). Dopiero za Merowingów nastąpiło pod tym względem zwyrodnienie: i oto widzimy w tym czasie szereg królów, którzy w wieku chłopców stają się ojcami: Teodoryk I (+ 558) w 14 r. staje się ojcem, Childebert II (+ 595) w 17 r. ma dwu synów; Teodoryk II (+ 613) w 25 r. 4 synów, z którymi najstarszy ma lat 10—11; Sigibert III (+ 656) dostaje syna w 16 r., Kłodwik II (+ 657) w 22 r. ma 3 synów. — Lecz natura srodze się na nich poinścila za to przedwczesne ojcostwo; wszyscy oni w podanym wieku umarli (o. c. str. 42). Dowód to, że na pedogenezę (progenezę) czyli młodordóztwo, tj. tę formę biologiczną, w której istoty jeszcze młodociane (w świecie zwierzęcym) osiągnęły dojrzałość płciową i wytwarzają potomstwo, — natura gatunku ludzkiego nie pozwala. (Por. Dra J. Nussbauma-Hilarowicza „Embrjologjé ogólná“ Część II., str. 235).

²) A. Mogilnicki „Dziecko i przestępstwo“. Wyd. Gebethnera i Wolfa, str. 30.

W Warszawie naprzykład liczba nieletnich przestępców wzrosła w ostatnich 3 latach o 300%¹⁾, w Łodzi również²⁾.

Te cyfry zaczynają coraz bardziej niepokoić społeczeństwo i coraz częściej odzywają się w prasie nawoływania do przedsięwzięcia kroków, aby złu zaradzić.

Za próbę w tym kierunku można uważać uruchomienie szkoły dla dzieci moralnie zaniedbanych, powstała w Łodzi w r. sz. 1921/22 za inicjatywą przewodniczącego Wydziału Oświaty i Kultury *Dra St. Kopcińskiego*. Na początku szkoła miała charakter półinternatu i zajęcia trwały do g. 6 pop.; do obiadu (który wszystkie dzieci otrzymywały w szkole) uczono przedmiotów ogólnokształcących, po obiedzie odbywała się praca w warsztatach lub na zagonkach. Na r. sz. 22/23 dla usunięcia dzieci z pod wpływów otoczenia otwarto 2 internaty: jeden przy szkole dla chłopców, drugi oddzielnie dla dziewcząt. W internatach znalazła pomieszczenie część dzieci.

Szkoła ta w okresie, o którym piszę, była przeznaczona dla dzieci w wieku szkolnym, dopuszczających się kradzieży. Cel stworzenia tej szkoły był podwójny: chodziło o to: 1) aby wyeliminować te dzieci ze szkół powszechnych, należały one bowiem często do prowodyrów, mających silny demoralizujący wpływ na kolegów, i były zarazem trudne do prowadzenia, z którymi nauczyciel nie mógł sobie poradzić przy tak licznych klasach (50—60 dzieci), jak normalne; 2) umieścić je w klasach o mniejszej ilości dzieci, aby dać nauczycielom możność większego wpływu i czuwania nad nimi. Szkoła ta o programie 7-oddziałowych szkół powszechnych została włączona w sieć szkół powszechnych, nosiła nazwę szkoły „Wzorowej”. Różniła się od szkoły normalnej po 1) mniejszą ilością dzieci w klasie; 2) dla rozbudzenia w dzieciach zamiłowania do pracy do programu szkoły wprowadzona została praca w warsztatach i na zagonkach. Celem podniesienia kulturalnego poziomu dzieci i obudzenia zainteresowania w kierunku artystycznym Wydział Oświaty i Kultury dostarczał im na każdą niedzielę biletów na poranki do teatru, na koncerty i do kinematografu oświatowego (na specjalne programy dla młodzieży). Zakwalifikowanie do szkoły „Wzorowej” odbywało się na zasadzie piśmiennego uzasadnienia kierownika szkoły, do której dziecko uczęszczało, i zeznań rodziców lub opiekunów dziecka. Często sami rodzice prosili o wzięcie dziecka do szkoły „Wzorowej”; często zaś rodzice, wyobrażając sobie szkołę tego typu za dom poprawczy, bronili słych dzieci, zaprzeczając jakoby dziecko kradło; nieraz miało się wrażenie, że dziecko kradnie za aprobatą domu rodzicielskiego. Jedna z matek — pijaczka przyznała się, że wysłała dziecko jakoby tylko na żebry, bo i ona musi z czegoś żyć. Wyczuwało się, że chłopiec ma w matce

¹⁾ W. Brześciński, „Przestępczość nieletnich na tle działalności sądu dla nieletnich w Warszawie”. Czasopismo „Opieka nad dziećmi”. Styczeń-luty. 1923 r.

²⁾ Według sprawozdań w gazetach i informacji, udzielonych mi przez sądy dla nieletnich w Łodzi.

cichego sprzymierzeńca i współnika. Na rok szkolny 1921/22 i część 1922/23 zakwalifikowano do szkoły „Wzorowej“ 93 dzieci: 83 chłopców i 10 dziewcząt. Po roku obserwacji przez szkołę okazało się, że wśród jej wychowanców były dzieci: a) kradnące stale; b) sporadycznie; c) takie, które w czasie rocznego pobytu w szkole wcale nie kradły. Ale i wśród kradnących były różne „specjalności“ lżejszych i cięższych rodzajów kradzieży. Po rocznej obserwacji można wszystkie dzieci uszeregować podług ilości i rodzaju kradzieży w sposób następujący:

Tablica I.

Ilość dzieci	„Przestępstwa“, które im szkoła „Wzorowa“ zarzuca
16	kradnie, co i komu się da, z nich 4 sądownie karanych
2	hersztów zorganizowanych przez siebie band złodziejskich, karani sądownie
20	kradnie tylko w domu, ale może wynieść wszystko
2	sami rzadko kradną, ale pomagają sprzedawać kradzione rzeczy
26	kradnie owoce, lakocie, wogóle wszelką żywność
7	rzadko kradnie, ale awanturnicy
1	kradnie na rynku owoce, uważa siebie za „socialistę“; twierdzi, że „chłama okraść nie grzechi“
1	kradnie przeważnie stalówki, gdyż jest namiętym graczem, okrada ojca
3	nie kradną samorzutnie, kilka razy przyjmowali udział w kradzieży, namówieni przez kolegów
1	kradnie z naśladownictwa, widział, jak ktoś ukradł, chciał spróbować, czy i jemu się uda
10	nie kradnie (w tej szkole w przeciągu całego roku nie stwierdzono ani jednego wypadku kradzieży)
3	przestało uczęszczać do szkoły w ciągu roku; brak danych.

Z pośród dzieci kradnących 6 karanych sądownie (z nich 2 hersztów band złodziejskich) należało do notorycznych złodziei, pozostali zaś wzięci byli do szkoły „Wzorowej“ na początku swej kariery złodziejskiej.

10 dzieci niekradnących (w ciągu roku szkoła nie zaobserwowała żadnego wypadku kradzieży) szkoła „Wzorowa“ odesłała z powrotem do szkół normalnych. Przypuszczamy, że dostały się do szkoły prawdopodobnie na podstawie sporadycznego wypadku kradzieży, oskarżone bądź to przez dom rodzicielski, bądź przez szkołę, które się chciały pozbyć dziecka trudnego do prowadzenia.

Wszystkie dzieci, zakwalifikowane do szkoły „Wzorowej“, były badane przez Miejską Pracownię Psychologiczną w celu stwierdzenia, czy i jaki stosunek istnieje pomiędzy stopnie rozwoju umysłowego a defektem moralnym. W tej kwestji istnieje obszerna literatura, ale między uczonymi zarówno prawnikami, jak i psychologami, panuje znaczna rozbieżność zdań co do stosunku inteligencji do defektu moralnego i co do przyczyn przestępczości. Jedni uważają przestępcę jako typ zwyrodniały od urodzenia (Lombroso), drudzy czynią go zależnym od otoczenia i wychowania. Jedni uważają, że istnieje stała zależność między

stopniem inteligencji a defektem moralnym, inni zaś zgadzają się z istnieniem pewnej zależności, lecz z zastrzeżeniem. Dla stwierdzenia tej zależności czynione były przez psychologów badania inteligencji jednostek moralnie zaniedbanych, w Ameryce przez *Goddarda* i *Williamsa*, a w Niemczech przez *Kramera*. *Goddard* badał metodą *Bineta-Simona* wychowañców zakładu dla umysłowo upośledzonych w Vineland. Wśród nich znajdowało się 22 będących jednocześnie moralnie upośledzonymi.

Badanie tych ostatnich wykazało, że stan ich umysłu w z a d n y m przypadku nie leżał poniżej nieznacznego osłabienia umysłowego (leichte Debilität). Do tych samych wyników doszedł *Williams* i *Kramer* przy badaniach młodzieży moralnie zaniedbanej i przestępczej. Na 150 zbadanych przez *Williamsa* młodocianych przestępców 22% było ściśle normalnych, 25% stojących na granicy normalności i 28% upośledzonych — wszyscy ci ostatni bez wyjątku tylko umysłowo słabi (debile). W badaniach inteligencji młodzieży przestępczej i moralnie zaniedbanej (przeważnie w wieku 12—16 lat) stwierdził *Kramer* prawie zupełny brak silniejszych defektów umysłowych. Z pośród 23 z tej grupy, zdradzających pod względem moralnym wyraźne cechy psychopatyczne, 11 było zupełnie normalnych pod względem umysłowym u pozostałych 12 defekt umysłowy bynajmniej nie odpowiadał wielkości defektu moralnego.

Do przeciwnych wyników doszedł Węgier *Bela Tabajdi Kun*¹⁾, który wśród młodocianych przestępców znalazł o wiele cięższe defekty inteligencji, niż wśród umysłowo upośledzonych uczniów szkoły pomocniczej. Słusznie jednak uważa *Stern*, że ta praca jest dowodem nadużywania metody *Bineta-Simona*. Młodociągni przestępcy, badani przez *Kuna*, znajdowali się wszyscy w wieku 14—19 lat, leżącym poza granicami wieku, dla którego jest przeznaczona metoda; nic więc dziwnego, że badani niewłaściwą dla siebie metodą, musieli okazać się szczególnie umysłowo cofniętymi.

U nas *Hameczyk*²⁾ doszedł do podobnych wniosków, jak *Kun*. Zbadał on młodocianych przestępców, wychowañców zakładów poprawczych w Studzińcu, Strudze, Puszczy. Znalazł, że bardzo znaczny % należał do umysłowo upośledzonych.

Tablica II.³⁾

Zakład	Ilość zbadanych	Wiek zbadanych	% umysł. słabych	ponad lat 14
Studzieniec				
w r. 1913	145 chłopców	od 11 do 18	90%	125
w r. 1914	49 „	„ 12 „ 18	90%	39
Puszcza	43 dziewcząt	„ 10 „ 18	77%	30
Struga	20 chłopców	„ 10 „ 18	70%	14

¹⁾ Stern: „Intelligenz der Kinder...“.

²⁾ Hameczyk S.: „Wyniki badania inteligencji nieletnich przestępców“, skład główny w księg. Gebethnera i Wolfa, 1917 r.

³⁾ Obliczenia zestawione przecemnie z pracy Hameczyka.

Przeciętnie więc 82% wszystkich zbadanych okazało się umysłowo upośledzonymi. Z pracy *Hamczyka* wynikałoby tedy, że defektyowi moralnemu towarzyszy naogół stale defekt inteligencji.

Przeciwko uogólnieniu *Hamczyka* można w części wytoczyć zarzut, który *Stern* zwrócił przeciwko *Kunowi*: wiek badanych był naogół zbyt wysoki, ażeby na podstawie wyników metody *Bineta-Simona* można było wyprowadzić dostatecznie uzasadnione wnioski o upośledzeniu umysłowym badanej młodzieży. Wiek wszystkich badanych waha się pomiędzy 10—18 lat. Znaczna większość badanych (208 na liczbę 251) była w wieku 14—18 lat, a więc powyżej granicy, pozwalającej na stosowanie metody *Bineta-Simona*¹⁾.

Metoda ta jest doprowadzona do lat 12. *Hamczyk* zastrzega się, że uzupełnił ją testami *Termana* i *Childesa*, lecz są to testy bardzo trudne, u nas zupełnie niewypróbowane, prawdopodobnie nie nadające się do naszych warunków. Prócz wysokości wieku należy wziąć również pod uwagę, że badani przez *Hamczyka* byli to przeważnie analfabeci, bardzo zaniedbani pod względem wychowania i rozwoju umysłu. Aczkolwiek metoda *Bineta-Simona* miała na celu badanie inteligencji niezależnie od wiadomości szkolnych, to jednak przy jej układaniu *Binet* miał na względzie dzieci, żyjące w pewnych warunkach kultury umysłowej.

Przekonywamy się stale, że dzieci znajdujące się w gorszych warunkach kulturalnych, w których umysł ich nie jest wcale lub mało ćwiczony, dają naogół przy badaniu metodą *Bineta-Simona* o wiele gorsze wyniki, niż ich rówieśnicy, znajdujący się w atmosferze kultury umysłowej. Daje się to naprzykład z łatwością zauważyć przy przejściu dzieci ze wsi do lepiej prowadzonych szkół miejskich. Te gorsze wyniki w znacznej mierze nie są skutkiem wrodzonego upośledzenia, lecz tylko zaniedbania umysłu, który może się rozwinąć przy bardziej sprzyjających warunkach. Dlatego błędnem jest przenoszenie metod, stworzonych dla pewnych określonych warunków kulturalnych, do warunków zupełnie odmiennych i wyprowadzenie wniosków, których nie można uważać za uzasadnione, gdyż pozbawione są podstawy. Nic też dziwnego, że wychowawcy *Strugi*, *Puszczy* itd. badani testami dla siebie nieodpowiedniami, musieli wydać się mocno upośledzonymi w rozwoju umysłowym.

Prócz metody *Bineta-Simona*, *Hamczyk* stosował jeszcze metodę uzupełnień *Ebbinghause*, metodę reprodukcji *Meumana* i metodę indukcyjną *Troszyna*. I tu można było z góry oczekiwać wyników ujemnych, gdyż testy, w których biegłość we władaniu mową odgrywa tak znaczną rolę, nie są odpowiednie dla

¹⁾ Patrz krytykę tego punktu w artykule L. Karpińskiej-Woczyńskiej. Badanie dzieci niedorozwiniętych ze szkół powszechnych w Łodzi. Szkoła powszechna w r. 1921, zeszyt 3—4.

zaniedbanych umysłowo analfabetów, którym „wyjęzyczenie się” sprawia naogół znaczną trudność. Ze względów wyżej wymienionych ani na pracy *Kuna*, ani na pracy *Hamczyka* nie można się oprzeć przy rozstrzygnięciu stosunku zależności między stopniem rozwoju umysłowego, a defektem moralnym.

Inne prace, przytaczane przez *Sterna* (*Rewesz*¹⁾, w których moralnie zaniedbanych badano nie za pomocą metody *Bineta-Simona*, lecz specjalnie zestawionych grup testów, przemawiają również za tem, że niema stałej współzależności między rozwojem umysłu, a moralnością. Rozpatrując wszystkie wyniki, dochodzi *Stern*²⁾ do przekonania, że „upośledzenie moralne, jako patologiczne, a zarazem antyspołeczne zjawisko jest możliwe tylko tam, gdzie niema ani zbyt niskiej, ani zbyt wysokiej inteligencji. Ludzie silnie upośledzeni pod względem umysłowym (imbecyle i idjoci) mogą zapewne zachowywać się zupełnie biernie i obojętnie pod względem moralnym, okazywać słabą wolę i tępotę uczuciową; dla przekształcenia jednak tej moralności w czynną niemoralność brak im zdolności do wydawania sądów, które są potrzebne do wykonania przestępstwa. Należą oni raczej do jednostek społecznie nieużytecznych, a nie społecznie niebezpiecznych. Z drugiej strony wysoka inteligencja nie może wprawdzie sama zagwarantować istnienia dobrej woli pod względem moralnym (są też i b. mądrzy przestępcy), lecz w każdym razie rozporządza temi środkami umysłowemi, które jako przewidywanie następstw, rozważanie korzyści i strat, zrozumienie obowiązujących wymagań etycznych, państwowych, religijnych etc. potrafią wyrzec wpływ hanijący na przejawy życia czysto popędowego”.

Jako ogólny wniosek formułuje *Stern*, że „upośledzenie moralne może istnieć względnie niezależnie od stopnia inteligencji i że dlatego dawna nazwa „moral insanity” nie była całkowicie niesłuszną”.

Wyeliminowanie dzieci kradnących ze szkół normalnych i zgromadzenie ich w jednej szkole stworzyło w Łodzi warunki b. korzystne dla zdobycia materiału, mogącego rzucić światło na sprawę zależności między stopniem inteligencji i defektem moralnym. Fakt ten, że z wyjątkiem 25% całej liczby dzieci, nie mamy do czynienia ze zdeklarowaną „przestępczością” nie wpływa na zaciemnienie sprawy, lecz służy raczej do jej wyświelenia. Chwytny tu przyszłą przestępczość młodocianych „*in statu nascendi*”, widzimy, z jakimi warunkami umysłowemi wiąże się ona w chwili powstawania. Czy przestępczość rozwinie się i utrwali, czy też zaniknie, jako przemijająca choroba dziecięca, to już zależy od warunków wtórnych, jak: warunki ekonomiczne, wpływy rodzinne, rozwój pojęć etycznych i charakteru. Niewątpliwie sam rozwój inteligencji i tu wyrzec może wpływ znaczny w myśl poglądu *Sterna* w tym znaczeniu, że osoby obda-

1) W. Stern: „Die Intelligenz der Kinder” str. 193 i nast.

2) Tamże.

rzony umysłem słabszym, a tembardziej silniej upośledzonym pod względem umysłowym, nie potrafią zmobilizować tych wszystkich umysłowych hamulców, które ograniczają z czasem u normalnych działalność popędów przestępczych. Ten ostatni punkt mógłby nam według *Goddarda* wyjaśnić, dlaczego wśród starszych z pomiędzy młodocianych przestępców spotyka się nieraz znaczny procent umysłowo upośledzonych. Możliwość powiedzieć, że w chwili swego powstawania „przestępczość“ jest naogół niezależna od stopnia rozwoju umysłowego, lecz od innych warunków i życiowych i charakterologicznych, rozwija się ona jednak i utrwała łatwiej tam, gdzie brak normalnego rozwoju umysłowego, sprzyjającego przystosowaniu się społecznemu jednolitości.

(Dok. nast.)

Barbara Milawska.

O metodzie przyczyn i skutków.

(Metoda badania inteligencji według J. Wl. Dawida).

Dokończenie.

Studja i doświadczenia nad „metodą przyczyn i skutków“, zapomocą której możnaby rozpoznać inteligencję i wykryć prawo jej rozwoju, rozpoczął Dawid w r. 1908/9. Chodziło mu o skonstruowanie takiej metody, któraby się odznaczała w użyciu prostotą i łatwością i któraby jaknajmniej odbiegała od warunków, wśród jakich inteligencja ujawnia się zazwyczaj w życiu człowieka w stosunku do zjawisk, sytuacji i przedmiotów konkretnych. Starał się też o uniezależnienie metody badania inteligencji od takich czynników, jak zdolność wyrażania się słownego, jak zasób wiadomości, pozostających w związku z kulturą szkolną i książkową.

Badając inteligencję danego osobnika, posługiwał się *Dawid* testami w postaci obrazów, przedstawiających pewne sytuacje i zdarzenia z życia. Metoda badania inteligencji, t. zw. metoda przyczyn i skutków obejmuje odmianę dwu i wieloczlonową.

1. Odmiana dwuczłonowa. Zdarzenie, które się rozwijało w szeregu zmian, przedstawiamy na dwu rysunkach; pierwszy wyraża moment początkowy, to, co było, zanim się coś dzieć zaczęło; drugi rysunek zawiera moment ostatni, obraz tego, co było na końcu, jako rezultat szeregu zmian, działań, przyczyn. Osoba widzi skutki, ma wskazać przyczyny. Pokazując dwa obrazki, pytamy: Jaki zachodzi tutaj związek, albo: co się tu stało, jak i dlaczego?

2) Odmiana wieloczlonoowa. Zdarzenie lub czynność przedstawione są w szeregu kilku lub kilkunastu rysunków, z których każdy zawiera jedną fazę, jedną z następujących po sobie zmian lub sytuacji. Obrazki te mieszamy, rozrzucaamy na stole, każemy osobie ułożyć je w porządku właściwym i objaśnić,

t. j. powiedzieć, jaki jest związek między niemi, co się tu stało, jak i dlaczego? ¹⁾)

Dla przykładu umieszczamy trzy zadania (testy), wchodzące w zakres odmiany dwuczłonowej.

Obrazki te stanowią podniętę, której zadaniem jest wywołanie w świadomości osoby badanej procesu myślowego. Jak

Rys. 1.



w każdym doświadczeniu psychologicznem wchodzą tu w grę dwa czynniki, t. j. podnięta, wywołująca pewną zmianę psychiczną i reakcja, która zmianę tę wyraża i może być zanotowana w odpowiedni sposób. Wypowiedzenia swobodne badanych na temat, przedstawiony na obrazkach, tudzież ich odpowiedzi na pytania dodatkowe zapisywał *David* dosłownie i w ten sposób uzyskał obfity materiał, na podstawie którego uzasadnia

¹⁾ J. Wł. *David*. Inteligencja wola i zdolność do pracy. Str. 104 i n.

teoretycznie „metodę przyczyn i skutków“, oraz omawia wyniki praktyczne jej zastosowania. Doświadczenia swoje przeprowadził w szkołach warszawskich, w ochronach, szkołach elementarnych i gimnazjach i zbadał inteligencję 235 dzieci i młodzieży w wieku od 3 do 18 lat; zużytkował zaś wypowiedzenia 178 osób.

Zastanówmy się z kolei, jakie procesy dokonują się w świadomości badanego w chwili rozwiązywania zadań, przedstawionych w postaci rysunków. Wskutek reprodukcji, przypomnienia, osoba badana rozpoznaje i nazywa przedmioty narysowane, następnie stara się zrozumieć, jaki między nimi zachodzi związek i wreszcie wyjaśnia, dlaczego albo jak się odbyło dane zdarzenie. Otóż w procesie myślenia rozróżnić można trzy fazy: a) rozpoznanie, b) rozumienie, c) wyjaśnienie.

Między przedmiotami, przedstawionymi na dwu rysunkach (w odmianie dwuczłonowej) i na szeregu rysunków (w odmianie wieloczłonowej) zachodzić mogą różne stosunki, jak współczesności, następstwa, przyczyny i skutku, celu i użytku, pokrewieństwa, tożsamości lub inności i t. p. Badany osobnik ma zrozumieć, że przedmiot, narysowany na jednym obrazku, wyobraża tensam, jaki widzimy na drugim, albo na kilku innych, że jakkolwiek na poszczególnych rysunkach przedstawia się nieco inaczej, jest zawsze jeden i tensam. Chodzi tu o dokonanie abstrakcji celem zrozumienia tożsamości, względnie różności przedmiotów, przedstawionych na rysunkach. Na podstawie swoich doświadczeń rozróżnia *Dawid* trzy czynniki i odpowiadające im do pewnego stopnia trzy okresy w rozwoju psychiki procesu ujmowania tożsamości: „Pierwszy jest to czynnik nierozróżniającego, chaotycznego postrzegania, które sprzyja utożsamianiu; drugi — postrzeganie różniczkujące; różnice przeważają tu często nad podobieństwami, umysł skłonny jest do uważania tychsamych przedmiotów za różne; wreszcie czynnikiem utożsamiania staje się rozumienie związku¹⁾).

Całkowite rozwiązanie zadania polega nie tylko na rozpoznaniu przedmiotów i wykazaniu ich stosunków wzajemnych, ale także i na wyjaśnieniu, t. j. na uzupełnieniu tego, co jest dane. Wyjaśnienie przynosi coś, co „nie jest dane w postrzeganiu i nie może być znalezione przez powiązanie i zabstrahowanie stosunków między danymi postrzegania, wnosi ono pewne ogniwą, wyobrażenia, sądy, które zapelniają odległość między pierwszym a ostatnim momentem zdarzenia“²⁾). Badana osoba ma tedy znaleźć w zadaniach dwuczłonowych ogniwą brakującą, a w zadaniach wieloczłonowych ma podać właściwe następstwo między ogniwami, które nie są dane we właściwym porządku.

Na podstawie dokonanych badań i doświadczeń zapomocą metody przyczyn i skutków, podaje *Dawid* analizę inteligencji, której istotę tworzy myślenie, polegające na rozumieniu i wyja-

¹⁾ O. c. str. 134.

²⁾ O. c. str. 155.

śnianiu rzeczywistości. Proces ten odbywa się gwoli osiągnięcia pewnego celu, zmierzamy do rozwiązania zadań, jakie nasuwa życie codzienne. W doświadczeniu psychologicznym zadania te

Rys. II.



dane są w postaci odpowiednich obrazków; badana osoba rozpoznaje przedmioty i zastanawia się drogą dokonywania abstrakcji i syntezy nad ich wzajemnym ustosunkowaniem, czyli stara się zrozumieć zjawisko lub sytuację. Po zrozumieniu dąży do

wyjaśnienia, t. j. do wykrycia ogniwi, które nie są postrzegalne, a które wiążą dwie fazy, dwa momenty jakiegoś zdarzenia. I wówczas stawia sobie badana osoba hipotezy, tembardziej, że niektóre zadania nasuwają, podobnie zresztą jak się to dzieje w życiu, różne rozwiązania, różne możliwości. Postawione hipotezy sprawdza przy pomocy sądzenia i wnioskowania, a skoro znajdzie właściwe ogniwa, zadanie zostało rozwiązane.

Ilość zawartych w zadaniach elementów i jakościowa ocena wypowiedzeń badanego osobnika tworzy podstawę określenia poziomu jego inteligencji. Każde bowiem zadanie (każdy test), wchodzące w zakres badania zapomocą metody przyczyn i skutków, zawiera pewną liczbę elementów, z których jedne dane są zmysłowo, inne zaś muszą być wyobrażone, są idealne. Elementy dane zmysłowo nazywa *Dawid* przedmiotami, a te, które mają być wynalezione czyli wyobrażone — ogniwami. Ogniwa łączą pierwszy moment akcji z ostatnim, skutek z przyczyną. Zamieszczone wyżej rysunki zawierają następujące elementy:

Rys. I. a) Przedmioty: państwo, dziewczynka, balonik, ławka, książka (5). b) Ogniwa: państwo chcieli złapać balonik (albo patrzyli w górę, jak się balonik unosi); przechylił się w tył; ławka straciła równowagę (3). Zadanie to zawiera tedy 8 elementów.

Rys. II. a) Przedmioty: mężczyzna, pies, drzewo, koszyk, butelka, parasol, tobolek na plecach, laska, sznurek (9). b) Ogniwa: ktoś zawiesił na sęku koszyk, przywiązał psa i oddalił się; drugi obszedł naokoło drzewa; pies biegł za nim (3). Zadanie to zawiera 12 elementów.

Rys. III. a) Przedmioty: pan, pani, stangret, bandyci, zandarmi, rewolwery, powóz, dwa konie, trzy konie, ubranie (kapełuszki bandytów), krajobraz I, krajobraz II, księżyc (13). b) Ogniwa: bandyci ograbili podróżnych; zostawili im swoje ubrania; zabrali powóz; odjechali; zandarmi w tym czasie przejeżdżali; podróżnych wzięli za bandytów i aresztowali (6). Zadanie to zawiera 19 elementów.

Poziom inteligencji danego osobnika oznacza *Dawid* liczbą elementów, jakie umysł zdolny jest objąć zrozumieniem i przyczynowo wyjaśnić, przyczem uwzględnić należy wiek badanego. Dla młodszych dzieci przeznaczają się zadania o mniejszej, a dla starszych o większej liczbie elementów. Rozwój myślowy wyraża się wzrostem liczby elementów. Na podstawie swych doświadczeń wysnuwa *Dawid* następujące wnioski:

Rozumienie i wyjaśnienie zależne jest od dwu czynników, a mianowicie od wieku i liczby elementów; procesy te pozostają w prostym stosunku do wieku i w odwrotnym stosunku do liczby elementów¹⁾. Stwierdzić też można, że myśl opanowuje naprzód elementy dane zmysłowo, a później dopiero te, które są wyobrażane, a zatem myśl wolniej postępuje w kierunku wyjaśnia-

¹⁾ O. c. str. 228.

nia, aniżeli rozumienia. „Cechą więc istotną myślenia na stopniu wcześniejszym, w odróżnieniu od stopni późniejszych i wyż-

Rvs. III.



szych jest to, że umysł operuje mniejszą liczbą elementów i że myśl jest bardziej przyziemna, zmysłowa. Ewolucja myśli polega na tym, że obejmuje coraz większą liczbę elementów i coraz bar-

dziei odrywa się od gruntu zmysłowego¹⁾. Umysł na wyższym stopniu rozwoju przystępuje odrazu do wyjaśnienia, niższe zaś procesy rozpoznawania i wiązania odbywają się w sposób utajony i zautomatyzowany, nie ujawniający się w postaci świadomych wyobrażeń i sądów.

Chcąc oznaczyć poziom inteligencji badanego osobnika, stwierdzamy liczbę elementów, którą zdołał zrozumieć i wyjaśnić. Oczywiście, że im dzieci młodsze, tem łatwiejsze otrzymują zadania, zawierające mniejszą liczbę elementów. Dawid stwierdził w swych doświadczeniach, że większość dzieci w wieku 6—8 lat zdolną była rozwiązać zadania, złożone z 5 elementów, a mianowicie z 4 przedmiotów i 1 ogniwa, a z odmiany wieloczłonowej zadanie, złożone z 4 do 6 obrazków, zawierających 7 do 11 przedmiotów. Taka więc liczba elementów stanowi normę inteligencji dzieci tego wieku. Dla starszych od lat 9 i 13 normą inteligencji jest wyjaśnianie zadań, zawierających 12 do 19 elementów, a z odmiany wieloczłonowej zadania, złożone z szeregu 13 obrazków²⁾. Jednakże w ostatecznej ocenie inteligencji danego osobnika zachować należy dużą ostrożność. Niewyjaśnienie np. przez osobnika w wieku lat 13 zadań, przeznaczonych dla tego wieku, nie jest jeszcze dostateczną podstawą oceny jego inteligencji poniżej normy. Będzie jednak złym symptomatem, jeśli osoba tego wieku nie wyjaśni zadań, zawierających 5 do 8 elementów, tudzież zadań, złożonych z 4 do 5 członów.

Zdaje się, że dotychczas nie podjęto u nas na szerszą skalę doświadczeń, celem badania inteligencji metodą Dawida. W małym zakresie zastosowałem metodę przyczyn i skutków w r. 1913, mając przeważnie na uwadze cele praktyczne i pedagogiczne; chodziło mi o porównanie opinii grona nauczycielskiego o inteligencji uczniów na podstawie ich pracy szkolnej z wynikami doświadczeń przy pomocy wspomnianej metody. Byli to uczniowie IV. kl. wydziałowej (8 rok nauki) i kilku III. kl. szkoły im. św. Jana Kantego w Krakowie. Ogółem zbadałem 39 uczniów w wieku od 13 do 16 lat. Każdy z uczniów badany był osobno; przed rozpoczęciem doświadczenia odbyła się krótka rozmowa, dotycząca stosunków domowych ucznia. Między innymi pytałem o zawód ojca, ilość rodzeństwa, warunki mieszkaniowe (ilość pokoi), czy czyta książki, czy uczęszcza do teatru, na koncerty, do kin, na wykłady, czy należy do skauta, jakie przechodził choroby, czy cierpi na bóle głowy, czy używa napojów gorących, czy pali papierosy, czy rodzice używają i jak często napojów gorących.

Po zanotowaniu odpowiedzi na te pytania podawałem uczniowi kolejno zadania w barwnych obrazkach, sporządzonych według rysunków, zawartych w książce Dawida — najpierw próby z odmiany dwuczłonowej, następnie wieloczłonowej. Objasnienia

¹⁾ O. c. str. 238.

²⁾ O. c. str. 278.

słowne ucznia zapisywałem możliwie dokładnie, a nadto notowałem pewne charakterystyczne momenty, np. zachowanie się ucznia podczas oglądania obrazków. Doświadczenie trwało zazwyczaj 30 do 35 minut. Niektórzy z chłopców pytali, w jakim celu odbywają się te doświadczenia; ciekawość ich była zaspokojona, skoro im powiedziałem, że idzie mi o lepsze poznanie moich uczniów i o sprawiedliwszą ocenę ich postępów w szkole. Każdego też z osobna zobowiązywałem, aby z kolegami nie rozmawiał na temat obrazków; dopóki wszyscy ich nie objaśnią. Celem zilustrowania metody przyczyn i skutków zamieszczam tutaj kilka protokołów przeprowadzonych doświadczeń, a mianowicie wypowiedzenia uczniów słabo pod względem intelektualnym rozwiniętych i uczniów inteligentnych.

Uczeń F. Ł., lat 15, objaśnia podane zadania w sposób następujący:

Rys. I. „Dziecko uciekł balon (pauza, uśmiecha się) i gdy dziecko krzyczy, ci ludzie, co siedzieli na ławce, to się ze strachu wyrwali”.

Rys. II. „Tutaj flaszka jest w torbie, a pies szczeka. Później ten człowiek mi wziął flaszkę i wypija wódkę. (Jak wziął flaszkę?) Dał psu kielbasy i wtenczas podczas jedzenia wyjął flaszkę z torby. (Kto powiesił tę torbę?). Jedna pani, żeby pies pilnował. (Skąd wiesz, że pani?). Bo torbka wisi”.

Rys. III. „Ci 3 panowie zatrzymali powóz, rozwiązali konie; wsiedli na konie ci 3 panowie i tych trzech, co siedzieli w powozie związali i prowadzą ich. (Dlaczego to zrobili?). Bo ich chcieli okraść. (Gdzie są ci państwo? — pokazuję dobrze. A ci 3 panowie? — wskazuje żandarmów)”.

Uczeń ten nie rozwiązał ani jednego zadania, nie rozumie związku między przedmiotami, daje zupełnie błędne wyjaśnienia zadań, przeznaczonych dla młodszych. Poziom inteligencji poniżej normy. W klasie należał do uczniów najstarszych, postępy jego w nauce były niedostateczne.

Uczeń R. S., lat 16.

Rys. I. „W pierwszym obrazku przedstawione, jak dziecko rzuciło balon do góry, a publiczność patrzyła się. W drugim obrazku przedstawione, jak dziecko balon rzuciło, a ten balon doleciał nad ławkę i ławkę z publicznością wyrwali”.

Rys. II. Szedł baciarz drogą i spostrzegł na drzewie torbę z flaszką, a pies to widząc, zaczął szczekać. A baciarz zapatrzył się na niego i potem wziął flaszkę z torby, a w niej był jakiś trunek i wypił go, a potem nos czerwony mu się zrobił. (W jaki sposób dostał flaszkę?). Swoją łaską, torbę przysunął do siebie łaską, a flaszkę wyciągnął drugą ręką”.

Rys. III. „W pierwszym obrazku przedstawione, jak bandyci napadli na powóz i zaczynają rabować, dwu po bokach zaczyna strzelać z floberatów — z lewej strony miał karabin na lewym ramieniu, a trzeci stanął na przodzie powozu i zatrzymuje konie, chwytając ich za nozdrza. A w drugim obrazku przedstawione, jak trzech bandytów prowadzą żandarmi na koniach, dwu bandytów jest przywiązanych do konia, a jeden idzie swobodnie. (Który?). Ten, co tu w spodnicy jest. Działo się to o zachodzie słońca. (Cóż się tu stało?). Tu ci bandyci napadają, a tu chwycili ich żandarmi. (Czy bandyci cisami?). Na jednym obrazku jest 2 bandytów tychsamyli, a trzeci bandyta jest w spodnicy”.

Uczeń ten nie potrafi wyjaśnić zadań swego wieku, ani przeznaczonych dla wieku młodszego. Stwierdzić można duże opóźnienie w rozwoju inteligencji. Chłopiec ten powtarzał klasę III-cią wydziałową (7 rok nauki), należał do uczniów bardzo tępych, jakkolwiek drugi rok siedział w tej samej klasie.

Uczeń Wł. H., lat 14.

Rys. I. „Państwo siedzi na ławce, patrzy się, jak dziecko uciekł balon. A tutaj patrzy się dziecko. Ławka się wyrwała, a oni spadli z ławki.

Balon tu leci, książka wyleciała z rąk. (Dlaczego ławka się przewróciła?).
Od wiatru".

Rys. II. „Jeden obrazek przedstawia jakiegoś pana. A tu na gałęzi wisi parasolka i torba z butelką i ten pies szczeka. Pan nachylony patrzy się na niego. Na drugim pan wziął z torby butelkę i pije, a pies szczeka. (W jaki sposób dostał butelkę?). Tu ten pan wziął ręką.

Rys. III. „Państwo jedzie w doróżce, napadają ich bandyci i mierzą do nich z pistoletów. Jeden z nich zatrzymał konie, wszystkim ogarnął strach, gdy zobaczyli. Tutaj trzech jedzie na koniach, a trzech w środku piechotą. Każdy na koniu trzyma w ręku niby pistolet, a ci po bokach mają ręce pod spodem przykryte. (Dlaczego ci żandarni ich prowadzą?) Bo oni przedtem napadli na doróżkę. (Czy bandyci cisami?) Cisami“.

Uczeń ten żadnego z podanych siedmiu zadań nie zrozumiał i nie wyjaśnił, nawet łatwych, przeznaczonych dla dzieci młodszych. Pod względem rozwoju intelektualnego mocno opóźniony. W klasie należał do uczniów najsłabszych. Chłopiec odznaczał się mizernym bardzo wyglądem, w dzieciństwie cierpiał na spazmy, przechodził zapalenie nerek, cierpiał na bóle głowy i oczu. Zznał, że pije czasem, a ciecic jego pije wódkę i jest czasami nietrzeźwy. Syn wyrobnika, rodzina złożona z 6-ga osób (1-o dzieci) mieszkała w jednej izbie.

Uczeń Ant. B., lat 16, objaśnia *rys. I.* następująco: „Ta dziewczynka puściła balon; balon się urwał i poleciał w powietrze. Ci goście patrzyli za tym balonem coraz wyżej, nareszcie ławka się przewróciła, a oni bęc. (Dlaczego się przewróciła?) — Bo nie przybita, tylko postawiona“.

Rys. II. „Złodziej przeszedł i widzi na patyku powieszoną torbę z wódką i parasol; pies na niego szczeka. Użył podstępu i określił się, a pies za nim i wtedy wziął i wypił“.

Rys. III. „Zbojcy napadli na fiakra, jeden trzyma konie, a dwóch strzela. Pozbierali gości z fiakra, poprzebierali się i powiadali na konie — powiązali tych gości i prowadzą ich — nie to wojskowi ich prowadzą — tych złodzieji. (A ci państwo?). Nie, właściwie tych państwa prowadzą. Alia — zbojce poprzebierali tych gości w swoje ubrania, a sami ubrali się w ubrania gości i uciekli. Wojskowi prowadzą gości, bo myślą, że to zbojce“.

Ogółem miał rozwiązać siedem zadań, z których zrozumiał i wyjaśnił sześć. (5 z odm. 2-czl. i 1 z odm. wieloczl. (Szczególniej charakterystycznie dla rozwoju procesu myślenia jest wyjaśnienie zadania na *rys. III-cim.* Można stwierdzić u tego ucznia inteligencję normalną, postępy jego w szkole były przeciętnie dobre.

Uczeń Edw. S., lat 15.

Rys. II. „Tu widać jakis pijak przychodzi do drzewa, do którego jest przywiązany pies. Na gałęzi tego drzewa wisi torebka z flaszką i parasol. Widać, że mu się chętką zrobiła na trunek, więc przemyśliła, w jaki sposób go dostać. Pies, którego — widać — ktoś zostawił do pilnowania tego, szczeka zajądnie. Pijak, chcący się go pozbyć, obchodzi drzewo naokoło, a pies za nim. Pies określił się swoim sznurkiem tak, że się nie mógł ruszyć. Wtenczas pijak bez najmniejszej przeszkody wypił znakomity dla niego trunek“.

Rys. III. Pewnego razu wybrały się na przedchadzkę dwie panie. Udaly się nad morze, gdzie ich napadli rozbójnicy. Kazawszy im poziadać, zabrali ich powóz i konie. Potem dla odwrócenia od siebie uwagi, rozbójnicy posłali do miasta po policję. Sami widocznie udali napadniętych, a przedtem rozbójnicy poprzebierali się w ubrania podróżnych, a tym dają swoje. Podróżnicy, bojąc się o swe życie, nie odzywali się nic, udając się spokojnie w moc policjantów. I tak prawdziwi podróżni musieli iść przy koniach policjantów jak rozbójnicy, a właściwi rozbójnicy śpiesznie oddalili się od tego miejsca, winszując sobie w duchu, że im się tak dobrze powiodło. (Ile pań było w powozie?) Dwie. (Nie rozpoznaje postaci męskiej — potem mówi, że druga pani jest w przebraniu męczyzny).

Dwa zadania z odmiany wieloczlonowej uczeń ten wyjaśnił zupełnie poprawnie. Jakkolwiek rysunków odnośnych (5 obrazków) nie umieściliśmy z powodu zbyt dużych kosztów, podajemy rozwiązanie tego zadania przez ucznia S.:

„W pewnym miejscu na stoliku stał kosz napełniony jabłkami. Przechodząca świnia uczuła zdaleka miły zapach, więc zbliżyła się do stolika i stając

na tylnych łapkach, chciała dostać jabłka. Lecz że była za mała, w żaden sposób nie mogła ich dostać. Nagle wpadła na dobry fortel. Oto zaczęła podkopywać nogi stolika, który był wkopany do ziemi, po ciężkiej pracy osiągnęła nareszcie zamierzony skutek, bo stół przewrócił się i spadł kosz z jabłkami. Teraz mądra świnią mogła się porządnie najść.

Uczeń ten rozwiązał poprawnie siedm zadań, z tych 5 z odmiany 2-członowej, a 2 z wielocłonowej. Okazuje łatwość w wysławianiu się dążność do szczegółowego objaśnienia. Chłopiec wcale inteligentny, w szkole uczył się dobrze.

Uczeń Ign. L., lat 16.

Rys. II. „Przy tem drzewie widzimy uwiązane go psa, który — jak nam obrazek wskazuje — pilnuje rzeczy swego pana. Jakiś z przechodniów zauważył to, a widząc w koszyku wino, postanowił go dostać. Lecz pies mu przeszkadzał. Postanowił zatem zbliżyć psa do drzewa tak, aby móc spokojnie wyjąć wino z koszyka. Jak nam wskazuje rysunek, człowiek ten musiał być zwolennikiem trunków, gdyż świadczy to po jego fizjonomji. (W jaki sposób się zbliżył?). Człowiek ten widocznie obszedł koło drzewa i pies się owinał“.

Rys. III. „Na pewnej drodze, wiodącej koło wybrzeży, 3 rabusie napadli na przejeżdżających podróżnych, którzy zmuszeni byli pod groźą rewolwerów przebrać się w ich ubrania. Rabusie, wsiadłszy na wózek, odjechał, a na drodze pozostało troje podróżnych, udawali się w dalszą drogę. Lecz rabusie w tym celu to uczynili (że musieli się tamci przebrać), prawdopodobnie czując w bliskości siebie policję. I w rzeczywistości policjanci nadjechali i, biorąc podróżnych za rabusiów, zaarrestowali“.

Zadanie z odmiany wielocłonowej. „Łakoma świnią, zauważywszy pewnego razu na stoliku jabłka w koszyku, wszelkimi sposobami starała się je dostać. Lecz niestety jabłka były za wysoko. Zatem postanowiła podryć jedną nogę stolika tak, aby podstawa, podtrzymująca koszyk, ciężarem jabłek przechyliła się i spadła na ziemię, gdyż stół ten stał na 3 nogach. Dokonawszy tego, mała świnią ze smakiem zjadła jabłka“.

Uczeń ten wyjaśnił wszystkie zadania swego wieku: przystępuje odrazu do wyjaśnienia, pomija zbyteczne szczegóły, odznacza się zdolnością wnioskowania i powściągliwym myślowym. Uczeń bardzo inteligentny, w szkole należał do najlepszych w klasie.

Stosunek postępów w nauce szkolnej do uzyskanych wyników na podstawie badania inteligencji metodą przyczyn i skutków przedstawia się następująco :

Wśród 39 zbadanych — dwu uczniów otrzymało postęp bardzo dobry, 19 dobry, 11 dostateczny, 7 niedostateczny. W 32 wypadkach wynik badania zgodny był z oceną nauczycieli, t. j. 25 uczniów, którzy uzyskali postęp conajmniej dostateczny, rozwiązało też trafnie zadania, u 7 zaś uczniów z postępem niedostatecznym i poziom inteligencji przedstawiał się poniżej normy. W siedmiu wypadkach wynik doświadczeń i ocena postępów szkolnych okazały się niezgodne, a mianowicie 4 uczniów, którzy otrzymali postęp dobry i 3 z postępem dostatecznym, nie rozumiało i nie wyjaśniło zadań swojego wieku. Właściwie niezgodność zachodzi przedewszystkiem co do 4 uczniów, którzy otrzymali postęp dobry, ponieważ ocenę dostateczną otrzymują nieraz uczniowie bardzo słabi, stosuje się do nich łagodną klasyfikację.

Przytoczone protokoły wykazują, że przy pomocy metody przyczyn i skutków można z reguły rozpoznać poziom inteligencji danego osobnika; w razie niezgodności pomiędzy opinią nauczycieli o uczniu na podstawie jego postępów w szkole,

a wynikiem badania, należałoby go poddać dokładniejszej obserwacji, zastanowić się nad przyczynami tego faktu: Wspomniałem już, że w ostatecznej ocenie inteligencji ucznia zachować należy ostrożność i w razie wątpliwości lub sprzeczności doświadczenie powinno być powtórzone przy pomocy innych zadań, przedstawiających równy stopień trudności. Z powodu mojego wyjazdu wówczas za granicę nie miałem już możliwości dalszego obserwowania tych uczniów w ostatnich 4 miesiącach ich pobytu w szkole.

Metoda Dawida wykazuje w zastosowaniu praktycznym wiele stron dodatnich. Autor nazywa ją naturalną i słusznie, ponieważ przy pomocy metody tej „mierzymy i oceniamy inteligencję nie pośrednio przez coś, co nią nie jest, ale bezpośrednio to właśnie, co chcemy zmierzyć“, podczas gdy inne metody polegają na mierzeniu inteligencji zapomocą objawów ubocznych, jak progę rozróżniania, reprodukcji, pamięci, uwagi i różnych testów, wymagających wiadomości szkolnych¹⁾. Objawy te pozostają wprawdzie w pewnym związku funkcjonalnym z inteligencją, ale nie stanowią one dostatecznej podstawy jej oceny. Na podstawie zaś metody przyczyn i skutków otrzymujemy rezultat, nie jako jedną z przesłanek rozumowania, ale już sam wynik, którego szukamy. Miarą inteligencji jest liczba elementów — przedmiotów, ogniw i członów, wchodzących w skład danego aktu inteligencji. Metoda ta nie bada odrębnie poszczególnych przebiegów psychicznych, jak reprodukcję, pamięć, wyobraźnię twórczą, uwagę, ale proces inteligencji w całości tak, jak się ujawnia w życiu. Nadto metoda Dawida ma tę dobrą stronę, że budzi duże zainteresowanie zarówno u dzieci, jak i u dorosłych, a fakt ten wpływa dodatnio na sprawność procesów psychicznych, na pobudzenie inteligencji.

Metoda przyczyn i skutków posiada jednak i pewne braki, z których autor zdawał sobie sprawę, ale których nie zdołał już usunąć i wobec tego konieczną jest dalsza praca nad jej rozwinięciem i udoskonaleniem. Braki te dotyczą zarówno treści zadań, jak i strony teoretycznej i technicznej metody. Pod względem treści należałoby dobrać takie zadania, któreby uwzględniły zakres wyobrażeń i zainteresowania dzieci w poszczególnych okresach życia. Treść obrazków powinna być zajmująca, jednakże unikałoby należało tematów drastycznych, przedstawiających dzieci kradnące, napady bandytów i t. p.

Z punktu widzenia teoretycznego należałoby dobrać rysunki w ten sposób, by nie tylko wzrastała liczba elementów wogóle, ale tak, by w jednym szeregu obrazków wzrastała tylko ilość przedmiotów, a w drugim liczba ogniw. Okazuje się też potrzeba zwiększenia liczby rysunków, wyrażających jednakowy stopień trudności, jednakową ilość elementów, a różnych treścią, a to ze względu na konieczność powtórzenia nieraz doświadczenia z tym samym osobnikiem. Pod względem technicznym pożądanym jest

¹⁾ O. c. str. 381 in.

dobranie rysunków wyrazistych, zawierających treść istotną z pominięciem zbytecznych szczegółów; najodpowiedniejsze byłyby obrazki barwne, możliwie dobrze wykonane. Dawid posługiwał się w swych badaniach rysunkami z pism dla młodzieży i humorystycznych, jak wyd. „Histoires sans paroles“ i „Bilderbogen“, niektóre zaś rysunki wykonał według jego planu jeden z rysowników-artistów warszawskich.

Zebranie odpowiednich rysunków nasuwa duże trudności; konieczne jest tu bowiem wniknięcie w istotę metody, potrzebna duża pomysłowość, fantazja artystyczna i technika zdolności rysunkowej. Dawid dochodzi do wniosku, że najlepiej byłoby zgromadzić z różnych źródeł odpowiednią kolekcję rysunków, wybrać z nich najstosowniejsze, które w miarę doświadczenia można by modyfikować i ulepszać.

Metoda przyczyn i skutków powinna być wypróbowana i udoskonalona w obecnych naszych warunkach. Istnieją dziś pracownie psychologiczne w Warszawie i Łodzi, gdzie odbywają się też badania inteligencji dzieci i młodzieży, przeznaczonych do szkół specjalnych. Psychologowie nasi posługują się przeważnie metodą Bineta-Simona; sądzę, że praca poświęcona teoretycznemu udoskonaleniu metody Dawida i jej praktycznemu wypróbowaniu przyniosłaby niezawodnie wyniki dodatnie i byłaby kontynuacją usiłowań jednego z najwybitniejszych psychologów naszych około rozwoju psychologii pedagogicznej.

H. Rowid.

W sprawie nauczania historii.

Reforma nauczania historii zajmuje po wielkiej wojnie umysły wychowawców całego świata; w literaturze pedagogicznej wszystkich krajów spotykamy krytyczne głosy o dotychczasowym sposobie nauczania historii, liczne próby szukania nowych dróg. Wpłynęły na to wydarzenia polityczne, zmiana układu sił, pojawienie się nowych państw, wystąpienie na widownię nowych wartości społecznych, przemiany w stosunkach międzynarodowych. Doniosły wpływ wywierają stosunki gospodarcze i zdobycze techniki komunikacyjnej przybliżające do siebie odległe kraje.

Bardzo silnie występuje dążenie do uwydatniania w nauczaniu historii wszystkich momentów wszechświatowego znaczenia, podkreślenia wartości pracy twórczej, odkryć i wynalazków, ukazowania promieniowań kultury i budzenia tą drogą uczuć braterstwa.

Wartość nauczania historii w wychowaniu moralnym była omawiana na trzecim Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego (w Genewie 1922 r.), znanym już ze swych tendencji ogólnych czytelnikom *Ruchu Pedagogicznego*. Wydane obecnie sprawozdanie¹⁾ podkreśla wartość nauczania historii dla wyro-

¹⁾ International Moral Education Congress at Geneva 28 July to 1 August 1922. *Summary of Papers Presented on History Teaching and Social Service*. London-Hague, 1923, str. 32.

bienia nowych stosunków pomiędzy ludźmi, opartych na wzajemnym rozumieniu się i szacunku. Wytworzenie świadomości narodowej i potęgowanie cech narodowych przyczyni się do wzbogacenia ludzkości; należy studjować czynniki wytwarzania i wzrostu narodowości, ukazywać różne motywy czynów i wykrywać dobro w polityce nawet przeciwstawnej. Bohaterstwo i poświęcenie na każdym polu — pracy czy bitwy winno być uszanowane, lecz wojna zaborcza i wszelka krzywda powinna być piętnowana. Głównym tematem studjum należy uczynić wartości moralne, duchowe i intelektualne, przy ich ukazywaniu uwzględnić zyciorysy przodowników postępu. Na stopniu niższym nauczania wyszukać należy popędy twórcze dziecka i przez naukę o historii rzeczy i życia codziennego, połączoną z odtwarzaniem, przygotowywać do rozumienia przebiegu dziejów. Wzrost demokracji prowadzi ku przewartościowaniu czynników historycznych. Wiele jednak za marzeń dzisiejszych tkwi korzeniami w przeszłości — należy kreślić poprzez wieki urzeczywistnianie ideałów, z jednakową bezstronnością odnosząc się do wszystkich narodów.

Te postulaty wypowiadali przeważnie pedagogowie i społecznicy, niebędący historykami. Zrodziła się myśl wydania zarysu dziejów świata, któryby uwzględniał wkład cywilizacyjny wszystkich narodów do dziejów ludzkości i wychowawczo oddziaływał na młodzież całego świata.

Wydział wykonawczy Międzynarodowych Kongresów Wychowania Moralnego¹⁾ oraz współdziałające z nim Biuro Międzynarodowe Wychowania Moralnego w Hadze podjęły wykonanie uchwały kongresu międzynarodowego w Genewie, powołując do współdziałania przede wszystkim historyków, lecz zwracając się równocześnie do opinii szerokich kół wychowawców. W drugiej połowie 1923 r. utworzony został związek komitetu międzynarodowego dla spraw nauczania historii, z udziałem wybitnych historyków Anglii, Belgii, Chin, Czech, Francji, Holandji, Indji, Niemiec, Norwegji, Polski (prof. O. Halecki), Szwajcarii, Węgier i Włoch. Proponowane jest założenie we wszystkich krajach komitetów narodowych, któreby podjęły badania nad stanem nauczania historii, informowały się wzajemnie o postępach, opracowywały przegląd zagadnień. Pierwszy taki komitet powstał w Anglii, który postanowił wydać plan zarysu dziejów krajów brytyjskich i rozesłać go jako materiał dyskusyjny szkołom angielskim i komitetom różnych krajów. Projektowane jest urządzenie w ciągu dwu lat najbliższych szeregu konferencji w sprawie nauczania historii ojczystej w związku z dziejami ludzkości. Zapowiedziane już zostały konferencje w Anglii, w Niemczech i w Holandji. Czwarty Kongres Wychowania Moralnego zapowiedziany na wiosnę 1926 r. w Rzymie ma się zająć rozpatrzeniem prac dokonanych.

H. O.-R.

¹⁾ Sekretarz hon. stały Fr. J. Gould, Armorel, Woodfield toc. Ealing, London w. 5, członek z Polski H. Radzińska, red. „Rocznika Pedagogicznego”, Warszawa, Warecka 14.

Recenzje.

Stanisław Szober. *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego.* Wyd. II. uzupełnione. Str. 180. Lwów-Warszawa 1923. Książnica Polska T-wa N. S. W.

W ciągu niedługiego czasu pojawia się II gie wydanie książki znakomitego polonisty prof. Szobera „Zasady nauczania języka polskiego”. W pięciu rozdziałach omawia autor poszczególne zagadnienia z zakresu metodyki języki polskiego, a mianowicie: 1) naukę czytania, 2) lekturę szkolną, 3) metodykę wypracowań, 4) metodykę ortografji i 5) nauczanie gramatyki.

Analizując znane metody czytania pod względem historycznym, psychologicznym i językowym, wykazuje autor ich zalety, względnie wady i dochodzi do przeświadczenia, że duchowi języka polskiego odpowiada najbardziej metoda analityczno-syntetyczna, którą nazwać można „polską metodą elementarną”. Na końcu tego rozdziału znajdujemy krótki ustęp, poświęcony t. zw. ćwiczeniom wstępnym, poprzedzającym naukę czytania i pisania.

Autor przechodzi następnie do treściwego rozpatrzenia zadań i zakresu lektury w szkole powszechnej i w niższym gimnazjum, wykazując na tle głębszej analizy kultury duchowej znaczenie języka ojczystego, jako czynnika wychowawczego. O ile zadanie innych przedmiotów, np. realjów polega na rozszerzaniu horyzontów wiedzy i rozwijaniu zdolności myślenia abstrakcyjnego, o tyle znowu głównym celem lektury jest według autora budzenie życia emocjonalnego i rozwój myślenia intuicyjnego. Dla osiągnięcia tego celu dobrać należy odpowiednie „czytania polskie”, jak artystyczne obrazy przyrody, baśnie, legendy, podania, obrazy z życia zwierząt, szkice obyczajowe, obrazki z dziejów kultury, z życia znakomitych ludzi, rodzajowe, utwory poezji lirycznej. Omówiwszy zakres „Wypisów polskich”, podaje autor najważniejsze zasady i wskazówki w sprawie rozbioru czytanki pod względem treści i języka, informuje o źródłach bibliograficznych, skąd nauczyciel czerpać może materiał przygotowawczy do lekcji ze szczególnem uwzględnieniem duchowej kultury polskiej.

Obszerny stosunkowo ustęp poświęca prof. Szober metodyce wypracowań piśmiennych, które we współczesnej dydaktyce języka ojczystego wysuwają się na plan pierwszy i tworzą punkt ogniskowy zagadnień metodycznych. Omawia tu podstawy psychologiczne wypracowań, poglądy metodyków zagranicznych na tę kwestję, podaje wskazówki, dotyczące treści, formy, układu ćwiczenia i przygotowania doń, a wreszcie szczegółowy program wypracowań na każdy oddział. Bardzo pouczające są uwagi autora o nauczaniu ortografji, przyczem uwzględnia obecne wyniki badań eksperymentalnych w sprawie nauki poprawnego pisania.

Ostatni, również szerzej opracowany rozdział poświęcony jest metodyce gramatyki. Autor zastanawia się nad zadaniem nauki języka, omawia krytycznie panujące dotąd metody w nau-

czaniu gramatyki, tudzież używane podręczniki i dochodzi do wniosku, że nauka ta ma obecnie jeszcze liczne i poważne braki, że cechuje ją „martwy dogmatyzm w metodzie, niewłaściwy układ programu, fałszywy sposób ujmowania i objaśniania zjawisk językowych“, wskutek czego „gramatyka nie może być przedmiotem ani interesującym, ani kształcącym“. Wobec takiego stanu rzeczy zmierza prof. Szober do gruntownej reformy nauki języka, opartej na wynikach badań własnych i innych wybitnych językoznawców polskich i obcych. Reforma ta polegać ma na umiejętnym zaznajamianiu dzieci z faktami języka współczesnego metodą indukcyjną. Historję zaś języka uwzględnić należy tylko w poszczególnych wypadkach, kiedy idzie o wyjaśnienie przytłoczów językowych. W zakończeniu książki podany jest program gramatyki w gimnazjum niższem polecony przez M. R. i O. P., nie różniący się zasadniczo od programu dla szkół powszechnych. Autor podkreśla zalety tego programu, ułożonego sposobem koncentrycznym tak, że dzieci już na stopniu niższym zapoznać się mogą z podstawowemi jednostkami językowemi, t. j. ze zdaniem, wyrazem i gloską. Na stopniu pierwszym gramatyka ma charakter propedeutyczny, poczem następuje kurs systematyczny nauki języka.

Podana tu w ogólnych zarysach treść „Zasad nauczania języka polskiego“ dowodzi, że autor na podstawie bogatego materiału pragnął omówić całokształt zagadnień, wchodzących w zakres umiejętnego nauczania języka ojczystego w naszych szkołach. Jednakże nie chciałby — jak to podkreśla w Przedmowie — by rozważania jego i wnioski pojmowane były jako gotowe przepisy, formułki, zalecenia, ale jako myśli, pobudzające nauczyciela do pogłębiania wiedzy językowej i samodzielnej pracy dydaktycznej. „Nauczyciel — mówi prof. Szober — nie może być bezkrytycznym naśladowcą cudzych wzorów i wskazówek, lecz zawsze żywym twórcą, wcielającym w swą pracę własne pomysły i samodzielnie rozwinięte idee“. Aby nauczycielowi ułatwić tak głęboko pojętą pracę pedagogiczno-dydaktyczną, podaje autor po każdym rozdziale bogatą biblijografię z zakresu omawianego zagadnienia.

Książka prof. Szobera, łącząca w sobie gruntowną znajomość przedmiotu i jasny, pelen prostoty wykład, wymaga jednakże uzupełnienia. Obok rozdziałów bowiem, w których dane zagadnienie zostało opracowane szczegółowo, np. metodyka wypracowań i nauczanie gramatyki, inne są potraktowane zbyt mało wyczerpująco. Dotyczy to w szczególności metodyki czytania i pisania, tudzież lektury szkolnej.

W rozdziale I. odczuwa się brak zarysu dziejowego rozwoju metod czytania w Polsce, tudzież Elementarza polskiego. Treściwe omówienie Elementarza Komisji Ed. Nar., Wolskiego, metody czytania Trentowskiego i opartego na niej Elementarza Estkowskiego byłoby nader pożądane. Stan. Zarański w swoim wartościowem studjum „Wykład Elementarza“ (Kraków 1869)

podkreśla, że Elementarz Komisji Edukacyjnej, wydany w r. 1785 „ułożony jest na podstawie połączonego z pisaniem czytania, o czym w sąsiednich Niemczech dopiero w pół wieku później pomyślano“. „Metoda czytania“ Trentowskiego jest metodą analityczno-syntetyczną, w której punkt wyjścia stanowi sylaba (spółgłoska w połączeniu z samogłoską). Praktyczne zastosowanie znalazła „metoda czytania“ autora „Chowanny“ w Elementarzu Ewarysta Estkowskiego. Książka prof. Szobera uwzględnia jednakowoż tylko ostatnią literaturę elementarzową, t. j. prace Promyka i Falskiego.

Słuszne jest żądanie autora, by naukę czytania i pisania poprzedziły „ćwiczenia przygotowawcze“, trudno się jednakże zgodzić na rodzaj i metodę tych ćwiczeń. Autor zaleca bowiem kreślenie linii pionowych, poziomych, różnych figur geometrycznych, jak trójkątów, kwadratów, owali, kólek i t. p., wreszcie najprostszych przedmiotów. Obecna metoda zarzuca w zupełności tego rodzaju „ćwiczenia przygotowawcze“, albowiem kreślenie linii czy też figur geometrycznych jest dla dziecka nudne i nużące, a nadto są to abstrakcje, bez związku z życiem dzieci. Punktem wyjścia jest rysunek z pamięci i z fantazji, tudzież na podstawie obserwacji przedmiotów z najbliższego otoczenia w związku z nauką o rzeczach. Omówienie nauki o rzeczach Autor pominął, jakkolwiek przedmiot ten stanowi na stopniu elementarnym ośrodek, około którego grupuje się nauczanie innych przedmiotów, także czytanie i pisanie. Sądzę, że w „Zasadach nauczania języka polskiego“ należałoby ją uwzględnić choćby w ogólnym zarysie, jej zadanie, treść i rozwój dziejowy, a o ile idzie o gruntowniejsze poznanie zagadnienia, należałoby czytelnika odesłać do dzieła Dawida „Nauka o Rzeczach“.

Wywody Autora w sprawie „lektury szkolnej“ pobudzają do dyskusji. Zdaniem jego na treść „Wypisów“ składać się winny wyłącznie utwory artystyczne, a „poezji, jak wszelkiej sztuce, obcą jest jakakolwiek moralność“. Stąd sprzeciwia się prof. Szober szukaniu myśli przewodniej, t. zw. sensu moralnego przy analizie czytańki w szkole, która jako utwór „czystej sztuki“ powinna uczucia wynosić ponad życie, oderwać go odeń i dozwolić mu o niem zapomnieć. Trzebaby jednak ustalić pojęcie życia. Jeśli Autor ujmuje je tylko z jego strony przyziemnej, szarej, jako ustawiczną troskę o codzienne potrzeby, można by się zgodzić na to stanowisko. Ale życie obejmuje właściwie wszystko, także i twórczość artystyczną i właśnie objawy życia są niewyczerpanym źródłem natchnień. Poza życiem, poza duszą świata i człowieka nie istnieje nic, nie istnieje też piękno. Czy takie rozgraniczenie piękna i dobra — zagadnień natury estetycznej i etycznej jest możliwe w życiu? Słusznie usuwa Autor moralizowanie, szukanie w każdej czytance sensu moralnego i dobieranie utworów li tylko pod tym kątem widzenia. Jeśli jednak czyn moralny poruszy duszę dziecka, wzbudzi w nim podziw i zajaśnieje pięknem moralnym, czyż nie należy podkreślić takich

momentów. Będą to wzruszenia estetyczne i etyczne zarazem, będzie to połączenie piękna i dobra — owa synteza życia, jaką pozostawili nam najwięksi miłośnicy piękna, Grecy starożytni.

Niezupełnie trafnym wydaje mi się podział przedmiotów nauki na kulturalne (język ojczysty) i oświatowe (wszystkie inne), podobnie i twierdzenie, jakoby tylko język ojczysty budził życie emocjonalne i myślenie intuicyjne, podczas gdy inne przedmioty zapoznają ucznia z językiem pojęć i wartości wyłącznie intelektualnych. Myślenie intuicyjne, a także silne wzruszenia towarzyszą też i nauce innych przedmiotów — i historii, przyrodzie i geografii, a może nawet i matematyce. Lekcje przyrody, czy historii byłyby bardzo nudne, gdyby ich nie ożywiały wzruszenia i myślenie intuicyjne.

Także i rozdział, dotyczący lektury zasługuje na szersze rozwinięcie tematu. Treściwy pogląd na rozwój dziejowy „Czytanki szkolnej“, główne kierunki i poglądy, jakie panowały w wieku 19 na zadanie i treść „Wypisów“, postulaty doby współczesnej, m. i. dążność do usunięcia „Wypisów szkolnych“, a zastąpienia ich odpowiednim „zbiorem książeczek“ — oto ważne kwestje, jakie się tu nasuwają. Bardzo pożądane byłyby też wskazania, dotyczące przeprowadzenia analizy utworu opisowego, a lirycznego na różnych stopniach nauki.

Rozdział, poświęcony metodyce wypracowań jest nader wartościowym studjum, uwzględniającem zarówno literaturę obcą, jak i polską. Nie na wszystkie jednak wskazania metodyczne Autora zgodzić się można bez zastrzeżeń. W projektowanym programie wypracowań umieszcza Autor jako typ ćwiczeń początkowych opisy i to „oddzielnych najprostszych przedmiotów“. Wśród tematów, przeznaczonych dla dzieci w II r. nauki spotykamy n. p. takie: Jabłko — Gruszka — Śliwka — Kłos pszenicy — Liść dębu. Jak poznałem pierwszą literę? — Jak przeczytałem pierwszy wyraz i jaki to był wyraz? — Jak się uczyłem czytać? Zdaje mi się, że dziecko 8 czy 9-letnie stanie wobec tych tematów zupełnie bezradne, a co ważniejsza, nie obudzą w niem żadnego zainteresowania. Zasada dydaktyczna „od rzeczy najprostszych do złożonych“ nie zawsze ma rację bytu, albowiem w myśl tej zasady trzebaby np. naukę przyrody rozpocząć od poznania budowy komórki. Dzieci niezawodnie łatwiej opracują temat więcej złożony, byleby wzięty był z ich życia. Autor nie uwzględnia ćwiczeń wolnych, mających doniosłe znaczenie w rozwoju stylu dziecka i w ogólnym rozwoju duchowym, ale od samego początku zaleca systematyczne i planowe prowadzenie wypracowań według podanych dyspozycji. Pominięta też została sprawa korekty wypracowań uczniów, jakkolwiek zagadnienie to należy do metodyki języka.

W sprawie ortografii w szkole zajął prof. Szober stanowisko zupełnie racjonalne, zalecając metodę profilaktyczną, niedopuszczającą do popełniania błędów. Przepisywanie tekstów, posłu-

giwanie się słowniczkiem ortograficznym są znakomitym środkiem wprawiania dzieci w poprawnym pisaniu.

Tych kilka uwag i refleksyj nasunęła mi książka prof. Szobera. Może niektóre z nich Autor uzna za słuszne i uwzględni z okazji III wydania swych „Zasad nauczania języka polskiego“, które ze względu na naukowe ujęcie i jasność wykładu mają pierwszeństwo wśród istniejących w naszej literaturze pedagogicznej „metodyk języka ojczystego“ (Drzewiecki, Osterloif). Książka prof. Szobera powinna przedewszystkiem znaleźć się w rękach młodzieży, przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego w szkolnictwie powszechnem i średnim. Ze względu na tę młodzież właśnie owe uzupełnienia, o których wspominałem, są bardzo wskazane. W ministerjalnym „Programie nauki w państw. seminarjach nauczycielskich“ znajduje się też „program metodyki języka polskiego w szkole powszechnej“ i w związku z podanemi tam zagadnieniami, tematami pożądanoby było uzupełnienie i szczegółowsze opracowanie „Zasad nauczania języka polskiego“.

H. R.

Język polski (gimnazjum wyższe). Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Warszawa. Skład główny w Książnicy Polskiej Tow. Naucz. Szkół Wyższych, 1923, str. XI + 588.

Na reformę nauczania języka polskiego składały się długie wysiłki zarówno Małopolski, jak i b. Królestwa Polskiego. Mniej więcej około roku 1908 i tu i tam zaczął się ruch silniejszy; w Małopolsce pod wpływem ogólnej reformy szkolnictwa średniego w Austrii, dzięki czemu można było na gruncie autonomicznym w czyn wcielić, chociaż nie w całej pełni, postulaty nauczycielstwa, które z rokiem każdym aż do wojny coraz żywiej i jaśniej się krystalizowały, opierając się na coraz to obfitszej dyskusji w czasopismach fachowych; w b. Królestwie Polskiem podniecie i podstawę stworzyły rozwijające się żywo po roku 1905 szkoły polskie, w których język polski, wobec istniejących warunków politycznych specjalnie ważną odgrywał rolę. I tu i tam akcję w ręce swoje ujęły stowarzyszenia nauczycielskie. Charakter jednak reform różnił się w obydwóch dzielnicach: w Małopolsce głównie zajmowano się całokształtem programu i zagadnieniami praktycznymi, poszczególnym działom poświęcając stosunkowo mało uwagi, w b. Królestwie, choć nie pomijano spraw ogólnych, które zależnie od stosunków panujących nie mogły mieć takiej, jak w Małopolsce ogólnobowiązującej wartości i nie mogły jasno i otwarcie wypowiadać istotnych celów nauczania języka polskiego, głównie zajęto się prawie nie poruszaną w Małopolsce sprawą zagadnień stylistycznych, a nadto gramatyką i ćwiczeniami piśmiennymi. W ten sposób praca obydwu dzielnic niejako uzupełniała się. Ruch żywy w okresie przedwojennym w czasie wojny na chwilę zamarł, ustępując miejsca ważniejszym zagadnieniom organizowania całokształtu szkolnictwa w Polsce,

ale ledwie tę pracę przygotowano, dawne dążenia odżyły i stworzyły dziś już bogatą literaturę, dotyczącą nauczania języka polskiego. Szkielet, ogólne a czasem i bardziej szczegółowe zarysy stworzyło Ministerstwo W. R. i O. P., wydając programy, szereg autorów zaś omówił poszczególne zagadnienia tak, że dziś nauczyciel łatwo może się zorientować w programie tak co do celów nauczania, jak i co do metody. Prace Wóycickiego, Szycówny, Szobera, Komarnickiego, Nawroczyńskiego, Kleinera, Wojciechowskiego, Klemensiewicza, Kridla, Czapczyńskiego i i. i. i. dziesiątki wstępów zwłaszcza do Krakowskiej „Biblioteki Narodowej” utorowały dziś drogę, dając całokształt z programem związanych zagadnień. Ręka zaś w rękę szły z nimi podręczniki Wóycickiego, Wojciechowskiego, Boguckiej-Niewiadomskiej i i. Pozornie zatem zdawałoby się, że tak bogaty dorobek powinien wystarczyć, że wiedza i intuicja nauczyciela dopełni reszty. Pozornie tak. Wystąpiło jednak nowe zagadnienie: poszczególne prace, poświęcone pewnym kwestjom, siłą rzeczy muszą dawać materiał wyzerpujący, w praktyce szkolnej nie zawsze dający się ściśle zastosować, w rękach zaś nieumiejętnych mogący się stać wprost niebezpiecznym, ponadto zjawily się pewne wątpliwości, niezrozumienia — okazała się zatem potrzeba ujęcia całokształtu programu, nietylko w ramach idealnych, ale w praktycznym szkolnym rozwiązaniu, należało nadto przeróżne tendencje uzgodnić i poddać wszystkie zagadnienia zasadniczemu celowi. Tego trudu podjęło się Ministerstwo W. R. i O. P., które wydało w swoim rodzaju pomnikowe dzieło: Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego w wyższych klasach szkół średnich. Opracowane przez najwybitniejszych w zakresie języka polskiego i dydaktyki autorów — Nawroczyńskiego, Szobera i Wojciechowskiego, jest ono niejako ukoronowaniem dążeń w dziedzinie nauczania języka polskiego, jest chlubnym świadectwem wysokiego poziomu naszego szkolnictwa, wogóle naszej kultury. Dla mnie to nietylko olbrzymi dorobek na polu odrodzenia szkolnictwa, ale to przepiękny dokument moralnej wartości naszej, o którym bez wstrząsania wprost mówić nie można. Bo naprawdę jakaś дума ograniczyć musi każdego, kiedy ten bogaty tom weźmie do ręki; kiedy wczyta się w jego treść, jakaś wiara i nadzieja w przyszłość. Optymizm bezgraniczny budzi się w duszy, widzi się bogatą wartość polskiej szkoły i radość polskiego ucznia. Sądzę, że książka ta — choć się z nią niejedyn w szczegółach nie godzi — w duszach nauczycieli znajdzie jedyny oddźwięk: twórczy entuzjazm.

Książka poza programami języka polskiego, które przytoczono w całości z uwzględnieniem wszystkich typów szkół średnich, dzieli się na cztery części: I) wskazówki metodyczne, które obejmują cele nauczania, układ ćwiczeń i główne zasady nauczania, II) lektura, która po omówieniu zasad ogólnych zajmuje się interpretacją lektury w poszczególnych klasach, III) język, gdzie znajdujemy naukę o języku z obszernym omówieniem tak

celów nauczania, jak zakresu i metody, ćwiczenia w używaniu języka, a mianowicie ćwiczenia w mówieniu, w wygłaszaniu estetycznym, uczenie się na pamięć i ćwiczenia piśmienne, wreszcie IV) dodatek, który zawiera 16 przykładów prowadzenia lektury, wskazówki bibliograficzne dla nauczyciela i index autorów i dzieł.

Ten spis treści wskazuje, że „wskazówki“ obejmują wszystkie bez wyjątku zagadnienia, poruszone w programie tak ze stanowiska teoretycznego, jak i praktycznego, choć praktyczne uwagi, przykłady, rady i t. p. wybijają się na plan pierwszy, imponując wprost bogactwem spostrzeżeń i znajomością szkoły.

W tej pod pierwszym wrażeniem pisanej recenzji pragnąłbym zwrócić uwagę na część tylko zagadnień, dotyczących lektury, szczegółową analizę zostawiając na później.

Najważniejsze i najogólniejsze znaczenie mają uwagi wstępne, jako zasadnicza podstawa, na której opiera się całe dzieło.

I tu zaraz spotykamy się z takim postawieniem kwestji, które wyklucza wszelkie możliwe zarzuty, że tego rodzaju książka, omawiająca najdrobniejsze czasem szczegóły, może wpłynąć na wytworzenie się szablonu i zabić wszelką inicjatywę czy swobodę nauczyciela. Program bowiem żąda od nauczyciela, by się nie stał ślepyim wykonawcą wskazówek, ale zachował swą indywidualność i starał się o zajęcie roli „zdecydowanie czynnej“, by na każdym kroku okazywał „inteligentną inicjatywę, a nawet twórczość“. Książka ma tylko na celu wskazać „zasadnicze kierunki jego pracy“, obowiązkiem zaś nauczyciela jest szukanie dalszych, nowych dróg. „Nauczanie — mówią „Wskazówki“ — jest nie tylko jednym z zajęć najdostojniejszych, ale jest także twórczością“.

To wezwanie do nauczycieli, jako charakterystyczny rys dla całego szkolnictwa w Polsce, jako też charakteryzujący wrodzone nam poszanowanie indywidualności i dążenie do doskonałości trzeba specjalnie podkreślić.

Rozumie się jednak samo przez się, że ta swoboda indywidualna nie może wyjść poza pewne granice, t. j. poza cele, jakie stawia sobie szkoła średnia jako taka. Ale to jedyne ograniczenie; w zakresie dojścia do celów, ma nauczyciel ogromną wprost swobodę. A jakież są cele? Otóż tutaj po raz pierwszy może w Polsce wszechstronnie i jasno omówiono całokształt zagadnienia w zastosowaniu do potrzeb narodu, po raz pierwszy bowiem można stanąć na stanowisku interesów wolnego, niepodległego narodu, który wszelkie zdobycze w danej dziedzinie zużytkowuje na swój własny użytek. I tu znowu z całym naciskiem zaznaczyć musimy, że po raz pierwszy u nas w całej pełni i tak wszechstronnie zastosowano wyniki badań najnowszych, tak obcych, jak własnych na polu nauczania.

Zaznacza się to przedewszystkiem w pojmovaniu celów materialnych i formalnych nauczania. Jeżeli chodzi o cele materialne, to „Wskazówki“ wiedzę pragną ograniczyć, ale za to oprzeć ją na gruntownych ćwiczeniach, przemienić w umiejętność, wykluczając wszelki werbalizm i wszelką powierzcchow-

ność. Ten aktywny stosunek ucznia do wiedzy, oparty na sumiennej i gruntownej pracy, wytworzyć też musi zainteresowanie i umiłowanie przedmiotu. Przeciążenie ucznia wywołać może tylko ujemne skutki. Umiejętność zatem zachowania właściwej miary w doborze materiału — to pierwszy krok do dobrego nauczania i w myśl tej zasady zwalczają „Wskazówki“ bezwzględnie wszelkie dążenia do przeładowania programu.

Tem silniej podkreślają „Wskazówki“ cele formalne, które wymagają wykonania treści wychowawczej, wykształcenia „ludzi“, którzy potrafią w życiu współczesnym odegrać rolę czynną i twórczą. Nie tylko zatem chodzi o stosunek do tego, co minęło, ale przede wszystkim o rezultaty w stosunku do życia współczesnego. By dojsć do tego, trzeba wdrożyć młodzież do zagłębiania się tak w świat zewnętrzny, jak zwłaszcza wewnętrzny człowieka, wprowadzić ją „w świat ideałów, stworzonych przez ludzkość kulturalną i naród, w ten sposób, aby się niemi przejęła i chciała je następnie w życiu własnym urzeczywistnić“.

Prócz tych celów wychowawczych i łącznie z niemi dbać musi nauczyciel o pełnię rozwoju duchowego, o kształcenie zdolności do myślenia, a nadto, co „Programy ministerjalne“ po raz pierwszy w Polsce tak wszechstronnie wprowadziły, winien nauczyciel wyrobić w młodzieży zdolność do przeżywania żywych i świeżych obrazów wewnętrznych, fantazję twórczą, smak estetyczny oraz kultywować uczucia swoich wychowanków“.

Aby spełnić te cele, musi nauczyciel nie tylko stać na wysokim poziomie kulturalnym, ale musi „mieć serce“, musi być wrażliwy na przejawy piękna, a przede wszystkim musi umieć wytworzyć odpowiednią atmosferę moralną. „Atmosfera ta musi być szczerą, serdeczną i radosną — niekiedy podniosłą“. Na tle tём dopiero można wychować człowieka i obywatela i kształtować głęboko charaktery młodzieży.

Z tych zaznaczeń widzimy, że po raz pierwszy od czasów Komisji Edukacji Narodowej przemówiły tak władze do nauczyciela i po raz pierwszy potrafiły złączyć cele wychowawcze z troską o wszechstronny rozwój jednostki, poddając je celom wyższemu, służbie narodowej. A uczyniły to, licząc się też z rozwojem psychicznym młodzieży, z jej indywidualnymi cechami, do których dostosowały tak dobór materiału, jak treść i zakres ćwiczeń.

Różnorodne te ćwiczenia mają na celu wyrobienie dyspozycji psychicznych. I tu podkreślić należy to, o czym zbyt często nauczyciele zapominają, że ćwiczenia te wszystkie winny pozostać w bardzo ścisłym związku z sobą w myśl zasady równoległości, ciągłości i koncentracji, i że podstawą dla nich winna być lektura podstawowa przy pomocy uzupełniającej. O tem, dlaczego lektura ma być podstawą i jak ją traktować należy, „Wskazówki“ mówią obszernie, powołując się na jej wartość wychowawczą, zawartość treści, która pozwala oprzeć na niej inne ćwiczenia, na związek z życiem i t. p. W omawianiu sposobu, w jaki należy traktować lekturę, przestrzegają „Wskazówki“ jeszcze raz

przed przeciążeniem, żądają raczej ograniczenia jej i co najważniejsze liczenia się z indywidualnymi skłonnościami i zamiłowaniem istniejących wśród młodzieży drobniejszych grup i jednostek.

Przy omawianiu zagadnień szczegółowszych „Wskazówki” tłumaczą obszernie, dlaczego należy unikać wykładu nauczania historii, literatury, jaką rolę odegrać winny wskazówki historyczno-literackie czy chronologja, jaki związek winien zachodzić między językiem polskim a historją, logiką, psychologją i zagadnieniami filozoficznymi.

Dzięki tym uwagom, w których znajdujemy niejednokrotnie myśli już wcześniej wypowiedziane przez innych autorów, pewne zasady nabierają mocy obowiązującej, stają się wyrazem istotnego charakteru szkolnictwa polskiego. Niektóre z tych kwestyj do dziś dnia były przez rozmaitych autorów kwestjonowane, dziś zwyciężyły ostatecznie przez przyznanie się do nich czynników za charakter szkolnictwa polskiego w pierwszym rządzie odpowiedzialnych. Zastosowane w praktyce szkolnej najlepiej udowodnią swą wartość.

By jednak nie wypaczyć celów przez nieumiejętną metodę nauczania, „Wskazówki” obszernie też tłumaczą, jakimi metodami powinien się posługiwać nauczyciel języka polskiego. I tu znajdujemy się również na poziomie najnowszych postulatów dydaktycznych, czy to, kiedy „Wskazówki” na czoło wysuwają budzenie i rozwijanie zainteresowań, czy też kiedy mówią o potrzebie rzeczowości i pogładowości w nauczaniu, a w tej ostatniej o konieczności posługiwania się obrazami, portretami, sztuchami, mapami, rysunkami uczniów, drukami oryginalnymi i t. p.

Do tych nowych zagadnień, wysuniętych znów przez nowoczesną, psychologiczną estetykę, należy kwestja przeżywania utworów literackich tak bezpośredniego, jak i wtórnego, opartego na odpowiedniej interpretacji utworu. Za metodę najlepszą uważają „Wskazówki” heurazę, opartą na pytaniach nauczyciela i częściowo uczniów. We wszystkich tych zagadnieniach, pośród których znajdziemy i rozkład materiału i jednostki metodyczne, przestrzega się jednak przed oschłością, pedantyzmem, schematyzowaniem, zbytaniem rozczłonkowaniem i t. d. Wszędzie musi być twórcza praca i bezpośrednie odczucie, oparte na gruntownem badaniu i przede wszystkim na wszechstronnem przygotowaniu nauczyciela.

Charakterystyczną jest rzeczą, że nie spotykamy się ze stopniami formalnymi. „Wskazówki” w lekcji wyodrębniają tylko dwie zasadnicze części: powtórzenie i lekcję nową, jednostkę zaś lekcyjną rozszerzają czasem bardzo swobodnie, widzimy zatem, że Ministerstwo zerwało z wyznawaną dotychczas zasadą przestrzegania Herbatowskiego szablonu, co bezwzględnie zapewnia nauczaniu znaczną swobodę. Z tem jednak należałoby połączyć silniejsze uwzględnienie pytań, względnie samodzielnej pracy uczniów, o czem ogólne uwagi dość skromnie wspominają.

Tak się przedstawia część ogólna „Wskazówek”, w której znajdujemy realizację t. j. nietylko teoretyczne, ale i praktyczne

wyjaśnienie tych zagadnień, które choć się je tu i owdzie od lat wprowadza w życie w szkole, tu poraz pierwszy zostały zebrane, by stworzyć jednolitą podstawę w tak jednak jeszcze rozbieżnymi drogami krążącym nauczaniu języka polskiego. Jednolita ta podstawa ze względu na swobodę, jaką pozostawia nauczycielowi i uczniowi, daleką jest jednak od szablonu i na tem polega jej niezmierna wartość.

W części szczegółowej, którą rozpoczyna rozdział o lekturze, znajdziemy rozwiązane wprost wszystkie zagadnienia, które codziennie stoją przed polonistą, jak kwestja stosunku lektury uzupełniającej do podstawowej, czytania w domu czy w szkole, przygotowywania uczniów do przyjęcia nowej treści, kwestja odczytywania utworów, objaśnień rzeczowych i językowych, budzenia współczucia psychologicznego, stosunek odczuwania do analizy treści, stylu, kwestja rozbioru literackiego, streszczeń, reprodukcji, lektury dzieł krytycznych, osobistych upodobań nauczyciela — jednym słowem vademecum nauczyciela, który znaleźć może taki ogrom cennych praktycznych wskazówek — i tak wszechstronnie na doświadczeniu oparte spostrzeżenia i tyle dowodów pro i contra, tyle przeróżnych sposobów, że łatwo w nich znaleźć może własną drogę lub też sobie wykreślić kierunek własnego postępowania. Ten brak doktrynerstwa, szablonu — to zasadnicza cecha całej książki, która w dalszych rozdziałach podaje szczegółową interpretację lektury w poszczególnych klasach, rozpatrując i komentując niemal każde słowo programu ministerjalnego. Jest to wogóle niewyczerpany wprost zbiór metodycznych „możliwości“. Niejednokrotnie znajdziemy zagadnienia, które znaliśmy tylko z nazwy, a których dotąd nikt nie próbował nietylko rozwiązać, ale nawet wyjaśnić.

„Wskazówki“ teorią prawie zupełnie się nie zajmują, przeciwnie o ile możności jak najszybciej przechodzą do praktyki szkolnej nie szczędząc zwłaszcza analiz w formie pytań. Niemal wszystkie utwory, uwzględnione przez ministerstwo, znalazły tu krótsze lub dłuższe omówienie, lektura zaś podstawowa została szczegółowo i wszechstronnie rozebrana.

Rzecz zrozumiała, że szczegółowe omawianie w recenzji całego tego materiału — to rzecz niemożliwa, a nawet wobec zastrzeżeń autorów, że książka ich to tylko rady, wskazówki, to tylko „ich“ sposób rozwiązania zagadnień, a każdy nauczyciel winien po zapoznaniu się z niemi znaleźć swój indywidualny sposób — niepotrzebna. Taksamo nie można czynić zarzutu, że zbyt mało poświęcono miejsca teoretycznemu uzasadnieniu poszczególnych zagadnień, które oświetlono prawie tylko ze stanowiska praktyki, autorowie bowiem silnie podkreślają ten cel praktyczny i z góry wykluczają tego rodzaju dyskusję.

Zresztą uzupełnić ten brak pomaga bardzo bogata literatura przedmiotu podana tak przy każdym poszczególnym zagadnieniu, jak i zebrana na końcu książki.

Tak się przedstawia książka w odniesieniu do zagadnień dotyczących lektury — część, dotycząca gramatyki wywoła pewno żywszą polemikę — po pierwszym przejrzeniu, bez kontroli w praktyce. Ale ta kontrola szczegółowa tylko podniesie wartość książki i uznanie dla autorów, którzy poraz pierwszy w Polsce objęli wszechstronnie całokształt nauczania języka polskiego i postawili je na bardzo wysokim poziomie. Książka ta stanie się ożywcem źródłem dla nauczycieli, stanie się podstawą nietylko poprawnego nauczania, ale podniesie wogóle poziom ujmowania, czy opracowywania zagadnień w nauczaniu języka polskiego, które od dziś już wzniesć się będą musiały bardzo wysoko.

cet.

Dr. Wanda Haberkantówna. „Śmietnik”. Opowiadania przyrodnicze. Wydanie II. uzupełnione z 36 rysunkami w tekście. Książnica Polska. 1924. Lwów—Warszawa. Str. 54.

„Śmietnik” Dr. Haberkantówny to jakby w przeciwieństwie do odstrasającego tytułu, jeden z najlepszych naszych zbiorów opowiadań przyrodniczych dla dzieci.

Miejski śmietnik dostarcza wątku do pierwszego opowiadania o Antku Śmieciarzu, który żyje ze śmietnika, gdyż znajduje tam rozmaite użyteczne, dające się spieniężyć odpadki, papiery, kości, szkło i t. p. W dalszych opowiadaniach przewijają się szeregi zwierząt i roślin, których życie związane jest ściślej lub luźniej ze śmietnikiem wiejskim. A więc: wróble, sroki, kawki, dzierłatki — zimowi goście śmietnika; dalej zapoznajemy się z muchami i omarlicami, których larwy znajdują doskonałe i obfite pożywienie w ciele, wyrzuconego na śmietnik, martwego ptaszka — kończą zaś „pogrzeb” ptaszka gnilne bakterje. Nocą możemy obserwować polujące na myszy sowy i łasice, lub nietoperze, krążące nad śmietnikiem, aby chwycić ćmy, które znów zwabia zapach kwitnącego tam bielunia. Poznajemy pożyteczną pracę i sposób życia żuków gnojowych — wędrowniki i dzieje szczura, dla którego śmietnik jest stałym przytuliskiem.

Liczniej niż świat zwierząt przedstawia nam się w opowiadaniach Dr. Haberkantówny świat roślin „śmietnikowych”. Znajdziemy wśród nich rośliny różnorako przeciw wrogom uzbrojone, rośliny posiadające specjalne przystosowania do rozsiewania swych nasion, rośliny-przybysze z dalekich stron, wędrujące na skrzydłach wiatru, na sierści i kopytach zwierząt na kołach wozów, kolejach i statkach.

We wszystkich opowiadaniach daje autorka nie tylko barwny, zajmujący opis, ale każde z nich zmusza do myślenia i prowadzi do zrozumienia współzależności tych różnorodnych istot od siebie, od warunków środowiska i doprowadza w końcu do zrozumienia, że nawet ów pogardzany śmietnik jest podłożem bujnego życia, pełnego najciekawszych zjawisk, że „śmierć jednych stworzeń potrzebna dla egzystencji innych, że przez życie do śmierci, przez śmierć do życia — koło życia toczy się dalej i dalej“...

J. B.

Z obcych czasopism.

„Revue Pédagogique“. Grudzień i Styczeń. Paryż, 1923 i 1924 r.

Artykuł poświęcony pamięci *Pasteur'a*¹⁾ przenosi w świat naukowych badań i doświadczeń, w sfery myśli, zmagającej się z otaczającą nas zewsząd tajemnicą. Śledzimy krok za krokiem rozwój indywidualności *Pasteur'a*, widzimy ogrom jego pracy, wnিকamy w uczucia, z których dobroczynne moce płynęły na cierpiących. Człowiek to był cichy, skupiony w sobie, zapatrzony w cele tak dalekie, że nikły i małały wobec nich wszelkie osiągalne zdobycze. Ścisły ten, cierpliwy, ostrożny badacz, zdolny był do stawiania hipotez wkraczających w dziedzinę najzuchwalszej metafizyki. Wierzył on, że rozszerzające się nieskończenie widnokreśli wiedzy, rozbudzą nieznanne dotąd siły w człowieku i dadzą mu moc panowania nad przyrodą — wierzył, że z wiedzą spłynie na ziemię jakoby światło z promieni Boskiej mądrości, niosące radość i ukojenie. Życie *Pasteur'a* oddane było całkowicie pracy naukowej, szukaniu praw wiecznych, poza grą znikomych, przemijających zjawisk.

Artykuł p. *Jadwigi Abramson*²⁾ omawia zagadnienia selekcji, przystosowania programów i metod szkolnych do potrzeb i uzdolnień poszczególnych jednostek. Pedagogowie współcześni zdają sobie sprawę ze szkód, jakie wyrządza skupianie wielkiej ilości nader różnych dzieci w klasach, prowadzonych wedle jednego programu, obowiązującego w całym państwie. W szablonie tym zatracają się nieraz najcenniejsze wartości, paczą i tłumią wybujałe indywidualizmy, męczą słabe, do przeciętnych norm niedostosowane zdolności. W Niemczech podjęto próby, zdążające do poprawy powyższych stosunków, do pomocy nauczycielom powołano z a w o d o w y c h p s y c h o l o g ó w, obserwacji ich poddano dzieci uczęszczające do zakładów naukowych. Zachwiały się podwaliny organizacyjne szkoły normalnej, jednakiej dla wszystkich. Na podstawie różnic indywidualnych tworzyć się zaczęły klasy r u c h o m e, dobierające uczniów wedle ich rozwoju, uzdolnień i upodobań. System ten stosowany jest nie tylko do całokształtu wiedzy szkolnej, ale i do poszczególnych przedmiotów, nie tylko do dzieci upośledzonych umysłowo, ale i do uzdolnionych wybitnie. Z klas normalnych, prowadzonych, wedle obowiązujących metod i programów, wydziela się, w miarę potrzeby, dzieci nieodpowiednie, dobiera je i łączy w klasy pomocnicze, których programy mogą się zmieniać, ograniczać lub rozszerzać w miarę postępów osiągniętych przez wychowanków. Opierając się na klasyfikacji typów rozwojowych *Bineta* i *Simona*, zorganizowano w Niemczech pięć różnych rodzajów klas

¹⁾ L. Gérard-Varet „Modestie et génie: Pasteur“.

²⁾ „Sur l'organisation de l'enseignement primaire sélectif en Allemagne“.

dla dzieci w jednym wieku ¹⁾. Utworzono też specjalne kursy dla nauczycieli klas pomocniczych; uczą tam przeważnie pedagogii i robót ręcznych.

W dziale pt. „Inicjatywy“, poza wiadomościami o kooperatywach szkolnych i bibliotekach wędrownych, ciekawe są uwagi inspektora szkół powszechnych z okręgu Nogent-sur-Seine. W dążeniu do rozbudzenia ruchu umysłowego wśród nauczycieli, zamieszkałych przeważnie po wsiach, zorganizował on związek pod nazwą „Mutualité intellectuelle“ ²⁾. Nauczyciele okręgu zjeżdżając się co miesiąc w oznaczonym miejscu, radzą nad sprawami zawodowymi i ogólnokulturalnymi, dowiadują się o nowych wydawnictwach, o godnych uwagi książkach i czasopiśmie. Nawiązują się życzliwe stosunki koleżeńskie, żywa wymiana poglądów, zachęcająca do pracy umysłowej na prowincji, dalekiej od ognisk duchowego życia.

W dziale zatytułowanym „Notatki pedagogiczne“ podaje redakcja sprawozdania z lekcji, wyróżniających się pod względem treści lub formy. Tak np., na tle lekcji geografii przeprowadzonej umiejętnie i starannie przez doświadczonego pedagoga, snuje sprawozdawca uwagi jak należałoby ujmować tę naukę. I wypowiada się przeciw poprzestawaniu na ścisłych, treściwych określeniach, nie przemawiających do umysłów ani serc dziecinnych. Radby uczynić zeń wiedzę żywą, barwną, zajmującą, przepoić słońcem podzwrotnikowych i grozą lodowych, podbiegunowych okolic, bohaterstwem odkrywców i podróżników, twardej mądrością pracowników, co w walce z przyrodą, ze skarbów jej wykuwali szlaki cywilizacyjnego pochodzenia ludzkości. Nauczyciel mógłby za przykładem Rousseau'a, gromadzić uczniów swoich w piękne wieczory i mówić im o gwiazdach rozsianych po niebie — pobudzać ich wyobraźnię, rozszerzać widnokręgi poznania, otwierać oczy na świat w nieskończonej różnorodności jego przejawów. Do takiego prowadzenia lekcji nie wystarczą nawet najlepsze podręczniki — materiał do nich zbiera się długą, wytrwałą pracą, blisko źródeł wiedzy, podniesieniem poziomu własnej kultury.

Przegląd ruchu pedagogicznego w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej podaje wykaz wydawnictw „Biura edukacyjnego“, które wchodząc w organizację Ministerstwa spraw wewnętrznych, spełnia funkcje przydzielone w Europie specjalnym ministerstwom oświaty. Biuro oddaje się wyłącznie sprawom wychowania i kształcenia młodzieży, nie troszcząc się wcale o administrację szkolną, przekazaną osobnym władzom.

W Szwajcarii zarysowują się dążenia do oparcia nauki w szkole powszechnej na podstawie stosunków i warunków lokalnych (Heimatlehre); punktem wyjścia ma być otaczająca przyroda, miejscowe tradycje dziejowe, pomniki, instytucje itp.

¹⁾ Jedna klasa dla normalnych, jedna dla wyjątkowo uzdolnionych, trzy dla opóźnionych i upośledzonych w rozwoju. U nas w Łodzi istnieje dla tych samych celów pracownia psychologiczna, pod kierunkiem p. Dr Wojczyńskiej.

²⁾ „Kooperacja umysłowa“.

Dla zacieśnienia węzłów łączących ze sobą państwa Ameryki południowej, władze szkolne w Argentynie zorganizowały uroczyste obchody na cześć stułetniej rocznicy wyzwolenia Brazylii, nadały szkołom w stolicy nazwy pokrewnych rzezypospolitych łacińskich, zaopatrzyły je w odpowiednie sztandary, zrobione przez uczenie. Przykład ten naśladowały inne państwa, jak Peru, Meksyk itp.

Książka F. W. Romana, współpracownika biura edukacyjnego w Stanach Zjednoczonych¹⁾ informuje o stanowisku socjologii w tamtejszym systemie wychowawczym. Teorie Augusta Comte'a przyjęły się i rozwinęły bujnie na gruncie amerykańskim, nauczyciele współdziałają z socjologami w przeświadczeniu, że praktyczny kierunek nadany nauce tej oddziała dobroczynnie na życie społeczne, na kształtowanie się pojęć i instytucyj. Wierna tradycji swojej, Francja posiadała te idee, z których pierwsze plony zbierają inni. Socjologia zaprowadzona została w seminarjach nauczycielskich, w szkołach średnich i powszechnych, zakres jej stale się rozszerza, oddziaływa na inne gałęzie wiedzy, jak geografia, historia, nauka obywatelska, zdążyła do zajęcia pierwszego miejsca w programach szkolnych. Wielu odnosi się do niej jakoby „z wiarą religijną“, zwiastującą zbliżenie się lepszych czasów i sprawiedliwszych stosunków. Pod jej wpływem, nie rzadko młodzież ucząca się w wyższych zakładach naukowych, miesza się z tłumem robotniczym, pracuje w kopalniach, fabrykach, fermach, by drogą osobistych spostrzeżeń i doświadczeń, poznać nędzę społeczną i nieść im pomoc skuteczną. Jej wpływom zawdzięczają Stany Zjednoczone ustawy, zwalczające sprzedaż alkoholu, prostytucję, pracę dzieci i t. p. Najwyższy, uniwersytecki poziom nauczania ujmuje teoretycznie wiedzę społeczną, uwzględnia jej filozoficzną wartość — w szkolnictwie niższym na plan pierwszy wysuwają się zadania praktyczne. Młodzież staje wobec konkretnych zjawisk codziennego życia — gmina własna, miasto rodzinne, to laboratorium dla wszystkich otwarte. Uczy się patrzeć, badać, obserwować, chwycić życie na gorącym uczynku. Wycieczki odegrywają nader doniosłą rolę: zwiedza się szpitale, żłóbki, więzienia, przytułki, biura, współdzielnie, warsztaty pracy umysłowej i fizycznej, lokale poszczególnych związków, stowarzyszeń i t. p.; ogłasza się ankiety, sporządza tablice statystyczne, opracowuje monografie, na podstawie własnych spostrzeżeń i zebranych materiałów. Służą one do oceny spraw i zagadnień społecznych, do snucia wniosków, szukania środków leczniczych na nędzę i cierpienia zbiorowego życia.

Autor książki mniema, że wychowawcze zadania socjologii z czasem wzrosną jeszcze i rozwiną się. Zbrojny w wiedzę socjologiczną nauczyciel zdoła może skuteczniej oddziaływać na społeczeństwo, oświecać je, bronić przed wpływami przedajnej prasy,

¹⁾ „La place de la Sociologie dans l'éducation aux Etats-Unis“. Paris-Giard rue Soufflot.

przed nieuczciwą agitacją, paraliżującą przejawy woli ludowej. Wszzechwładztwo narodu przejawia się w pełni dopiero w czasie, w którym masy zapoznają się z zagadnieniami bieżącego życia. Przyszłość demokracji zależy od zjednoczonych wysiłków nauczycieli i socjologów. W społeczeństwo pełne bolesnych rozdźwięków, wnieść oni mogą pierwiastki zgody i harmonji, łagodzić nieawiałości, przygotowywać dusze do rozwiązywania zatargów drogą porozumiewania się i ustępstw wzajemnych.

Helena Witkowska.

Kronika pedagogiczna.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w r. 1924. W czasie tegorocznych ferj odbędą się — jak już zawiadomiono w poprzednim zeszycie „Ruchu Pedagogicznego” i w Nr-ze kwietniowym „Głosu Nauczycielskiego” — dwa kursy: jeden na Pomorzu w lipcu, a drugi w sierpniu w Zakopanem. Dotychczas zgłosili wykłady na obu kursach następujący prelegenci: a) Z działu filozoficzno-pedagogicznego — *Prof. un. Dr. Fl. Znaniecki* (Poznań) „Socjologiczne podstawy wychowania” — *Prof. un. Dr. Wł. Tatar-kiewicz* (Warszawa): „Wychowanie estetyczne” — *Prof. un. Dr. M. Błachowski* (Poznań) „Główne zagadnienia psychologiczne w pedagogice i dydaktyce” — *Prof. un. Dr. J. St. Bystron* (Kraków) „Z zagadnień psychologii społecznej”. — b) Z działu przyrodniczo-geograficznego: *Prof. un. Dr. St. Pawłowski* (Poznań) „Bałtyk i jego znaczenie” — *Prof. un. Dr. K. Rouppert* (Kraków) „Szata roślinna Pomorza i Bałtyku” — *Prof. Akad. Görn. Dr W. Goetel* (Kraków) „Zasady geologii tektonicznej i powstanie Tatr” — *Prof. un. Dr. Wł. Szafer* (Kraków) „Ustrój socjalny zbiorowisk roślinności tatrzańskiej” — *Prof. un. Dr. K. Stecki* (Poznań) „O roślinności Tatr” — *Prof. un. Dr. E. Niezabitowski* (Poznań) „Życie zwierząt w Tatrach”. c) Z działu humanistycznego: *Prof. un. Dr. T. Sinko* (Kraków) „Tajemnice arcydzieł Wypiańskiego”. Nadto zgłosili gotowość objęcia wykładów: *Prof. un. Dr. L. Sawicki* (Kraków), *Prof. un. Dr. A. Jakubski* (Poznań). — Tematy podane będą później. Szczegółowy program ogłoszony będzie w najbliższym numerze „Głosu Nauczycielskiego” i w „Ruchu Pedagogicznym”. Podania z potwierdzeniem Przyjdujmy miejscowego „Ogniska Związku P. N. S. P.” wnosić należy do Zarządu Wak. Kursów Uniwersyteckich w Krakowie, Rynek 29 do dnia 15 maja b. r. Zwracamy uwagę przyszłych Słuchaczy W. K. U. na temat „Ministerjalne programy naukowe dla 7-kl. szkół powszechnych”, podany w poprzednim numerze „Ruchu Ped.” i „Głosu Naucz.” i prosimy o nadsyłanie referatów do 1 czerwca b. r.

Kursy wakacyjne dla nauczycielstwa, organizowane przez Ministerstwo W. R. i O. P. Rozkład kursów wakacyjnych dla nauczycielstwa szkół powszechnych w r. 1924, zatwierdzony przez Ministerstwo U. R. i O. P. ukazał się w „Dzienniku Urzędowym” M. W. R. i O. P. Nr. 5 z 1 kwietnia 1924. Nauczycielstwo może się zapisywać na kursy w drodze służbowej za opłatą wpisowego w kwocie 3 zł. na rzecz Rady Opiekuńczej kursu. Karty wpisowe wraz z okólnikiem Ministerstwa i rozkładem kursów są do nabycia w Książnicy Polskiej T. N. S. W. w Warszawie.

„**Nauka i Szkoła**”, kwartalnik T-wa Akc. „Uranja”, poświęcony urzędzom szkolnym i pomocom naukowym ukazał się pod redakcją *Aleksandra Patkowskiego*. Rozwój naszego szkolnictwa, doskonalenie się metod nauczania wymaga ścisłej współpracy sfer naukowych i pedagogicznych z producentami, gdzie niejednokrotnie inicjatywa jednych i drugich, planowość pracy i dobra jej organizacja może się przyczynić do pogłębienia metody i treści pracy szkolnej, do niezależnienia się produkcji od rynków obcych, zwłaszcza niemieckich, nadto utrzymać ducha i tradycję polską w nauczaniu. Towarzystwo „Uranja” w Warszawie (Sienna 39), koordynujące swą działalność ze Sp. Akc. „Nasz Sklep”,

„Naszą Księgarnią” w Warszawie, „Sosnowieckimi Zakładami Graficznymi”, Spółką Akc. „Fizyka”, wydaje pomienione czasopismo, którego zadaniem będzie: przedstawić stan produkcji własnej, potrzeby zaopatrzenia wewnętrzne szkolnictwa polskiego w związku z jego rozwojem, wyłaniającymi się potrzebami i nakreślić program pracy na przyszłość”. Na treść N-ru I-go składają się: artykuł wstępny „Od Redakcji”, *M. H.*: Zaloźyciel „Uranji” ś. p. inż. Marjan Rafał Korńilowicz, *F. Zienkowski*: Giroskopy Fessela i Bohnenbergera, *L. Koziański*: Aparat dla objaśnienia działania śmigła aeroplanowej, *S. Dziubaltowski*: O roli tablicy w nauczaniu biologii, *F. Kopera*: Malarstwo historyczne jako ilustracja dziejów. Kronika. Przegląd wydawnictw i produkcji krajowej, gdzie podano obfity wykaz wyprodukowanych przez Sp. Akc. „Fizyka” przyrządów fizycznych, oraz wydanych przez „Uranję” tablic przyrodniczych.

Komisja Domów Ludowych Centralnego Związku Kółek Rolniczych (Instruktorjat Domów Ludowych). Komisja Domów Ludowych udziela pomocy instruktorskiej zarówno przy zakładaniu domów ludowych, jak i przy ożywianiu działalności oświatowej i społecznej; współdziała przy układaniu planu pracy, ułatwia w uzyskiwaniu planów, wysyła wzorowe statuty, katalogi bibliotek, podręczniki dla organizatorów prac w domu ludowym, pośredniczy w nabywaniu książek i pomocy naukowych i tablic dekoracyjnych. Pomoc może być udzielana listownie, w biurze w Warszawie lub na miejscu przez instruktora wyjazdowego. Komisja Domów Ludowych Centralnego Związku Kółek Rolniczych mieści się w Warszawie, przy ulicy Tamka Nr. 1, tel. 236-36.

„**Płomyk**” — wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Numer 20 „Płomyka”, najbardziej rozpowszechnionego pisma dla dzieci i młodzieży, zawiera: Piosenkę zimową, Gawędę o Laponji, oryginalną bajkę pt. „Co zorza północna wdziała”, Konie Juljusza Kossaka — a w „Płomyczku”-dodatku, przeznaczonym dla młodszej dziatwy przemiłe opowiadania p. t. „Kruk-gadula”. Ponadto do numeru dołączony jest starannie opracowany spis książek, jako pomoc przy wyborze książek do czytania i zakładania biblioteczek. Mile uderza zewnętrzna szata pisma i obfitość pięknych ilustracji.

Czasopisma pedagogiczne.

Ogniwo. Organ Związku Zawodowego Naucz. Pol. Szkół Średnich. Warszawa. Nr 3—7 zawiera m. i. artykuły: *Wł. Weychert-Szymanowska*. Szkoły pracy w Ameryce. — Nauczanie historii w szkole powszechnej i w gimnazjum niż zcm. — *St. Kalinowski*. Nauka i oświata w budzecie Rzpltej Polskiej na r. 1924. — *Dr. St. K.* Dwójwładza w szkole. — *Br. Poletur*. Poetyka jako środek kształcenia i intuicji bezpośredniego przeżycia. — Jako dodatek do „Ogniwa” wychodzi „*Revue Internationale Scolaire*”.

Miesięcznik Pedagogiczny. Organ Związkowego Naucz. Szkół Powsz. w Woj. Śląskiem. Cieszyn. Treść Nru 3 (Marzec 1924): *Henryk Rowid*. Znaczenie Władysława Dawida dla rozwoju nowoczesnych prądów wychowawczych w Polsce. — *Teofil Strzypek*. Metoda biologiczna w nauczaniu historii naturalnej. — *G. Marcinek*. Znaczenie biblioteki szkolnej dla młodzieży. — *Henryk Zyczynski*. Z literatury pedagogicznej. (J Dewey „Szkoła a społeczeństwo”). — *Nawiejski*. O program naukowy dla szkół jednoklasowych. — Kronika. — Recenzje.

Praca Szkolna. Dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”. Warszawa. Nr 1—4 (lut-y—kwiecień 1924): *N. Gąsiorowska*. Nauczanie historii w szkole powszechnej. — *M. Sokółowa*. O próbie reformy w organizacji pracy szkolnej. — *A. Baranowska*. Z doświadczeń szkolnych. — *M. Librachowa*. W sprawie posługiwania się alfabetem ruchowym przy nauce czytania. — *A. Oderfeldówna*. Zainteresowanie jako środek i cel nauczania. — *K. Mroziuk*. Dzienniczki nauczyciela. *St. i M. Kowalewscy*. Z życia szkolnego. — Sprawozdania i oceny.

Życie Szkolne. Miesięcznik naucz. konferencyj rejonowych. Włocławek. Treść Nru 3 (marzec 1924): *M. Pęczalski*. Konferencje naucz. rejonowe, ich zakres i znaczenie. — *M. Orlow*. Podstawy pedagogiczne i psychologiczne programów ministerjalnych. — *T. Flutowski*. Mickiewicz w szkole powszechnej. — *St. Betzecki*. Rachuba czasu u różnych narodów. — *St. Betzecki*. W sprawie monografii powiatu. — *K. Oteradzki*. Lekcja gramatyki w oddz. III.

Polska Oświata Pozaszkolna. Pismo poświęcone sprawom oświaty dorosłych. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa. Zeszyt I. i II. (1924) zawiera artykuły: Od Redakcji. — *Dr. R. Dyboski.* Nauka i oświata pozaszkolna. — *M. Jaworska.* O szkołę powsz. dla dorosłych. — *E. N. XII.* Konferencja oświatowa. — *H. Budzyńska.* Nauczanie języka polskiego na kursach dla dorosłych. — *Dr. K. Nitsch.* Stosunek nauki do oświaty pozaszkolnej. — *H. Orsza-Rudlińska.* Idealy bibliotek powsz. w Rosji. — *Dr. E. Nowicki.* Uniwersytet ludowy na wsi i zakres jego kulturalnego oddziaływania. — Z ruchu oświatowego w Polsce i zagranicą.

W Słońcu. Dwutygodnik ilustr. dla dzieci i wychowawców. Warszawa. Nr. 1-6 (R. 1924): *H. S. O. M. Curie-Skłodowskiej.* — *J. Korczak.* Krzywdy Dzieka. — *Fr. Sow.* Historia metra. — *S. S. T. Woodrow Wilson.* — *St. Żeromski.* Na wzebranych falach. — *S. Lagerlöff.* Wiciura. — Korespondencje.

Iskry. Tygodnik dla młodzieży. Warszawa. Nr 15 (kwiecień 1924): Najwięksi podróżnicy polscy. — Dlaczego niebo zawisło tak wysoko nad ziemią? — U ostrej Bramy. — Jak robić pisanki wielkanocne i batiki? — W poprzek Sybiru.

Zapiski bibliograficzne.

Prof. Stanisław Kot. „Historja wychowania”. Zarys podręcznikowy. Wyd. Gebethnera i Wolffa. Kraków 1924.

Okręg Lwowski T-wa N. S. W. „Epoka wielkiej reformy”. Studja i materiały do dziejów oświaty w Polsce XVIII w., pod redakcją *Dra Stanisława Łempickiego.* Książnica Polska T-wa N. S. W. Lwów—Warszawa 1923.

Stanisław Szczepanowski. „Myśli o odrodzeniu narodowem”. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1923.

Jan Dewey. „Szkoła a społeczeństwo”. Książnica Polska Lwów-Warszawa 1924.

A. H. Hollmann. „Uniwersytet ludowy i duchowe podstawy demokracji”.

Przełożył *Eustachy Nowicki.* Warszawa 1924. Nakł. Ministerstwa W. R. i O. P. Biblioteka „Oświaty Pozaszkolnej” Nr 1.

Ks. Czesław Oraczewski. „Jak się uczyć”. Metodyka pracy umysłowej. Wyd. III. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1924.

J. K. Króliński. „Wychowawstwo w szkole polskiej”. Księgarnia Naukowa. Lwów 1924.

Dr St. Kopczyński. „Zasady higieny szkolnej”. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1924.

Dr W. Miklaszewski. „Maloletni przestępcy w świetle badań wychowawców zakładów wychowawczo-poprawczych”. Nakł. Wydziału Higien.-Lekarskiego Polsko-Amer. K. P. Dr. Warszawa 1924.

St. Baczyńska i A. Oderfeldówna. „Patrzę i opisuję”. — Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1923.

Al. Stala. „Nasza pierwsza książka. Cz. I. Na kl. II. szkół powszechnych”. Wyd. „Naszej Księgarni”. Warszawa.

H. Galle i H. Radwanowa. „Nasza książka. Wypisy i ćwiczenia dla kl. V. szkół powszechnych”. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1923.

Próchnicki-Baranowski. „Polska książka do czytania dla VI. kl. szkół powszechnych”. Wyd. IX. Nakładem Księgarni Naukowej. Lwów 1924.

St. Szober. „Gramatyka polska w ćwiczeniach”. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1923.

St. Szober. „Gramatyka języka polskiego”. Wyd. II. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1923.

Br. Malanowski. „Pisownia języka polskiego. II. Przeszankowanie”. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa.

Ks. Jan Gratewski. „Pan Jezus w duszy dziecka”. Podręcznik do nauki religii w szkołach powsz. Cz. II. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1923.

Pia Górka. „W naszych kościołach”. Pogadanki i obrazki liturgiczne. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

Cz. Nanke. „Historja średniowieczna”. Książnica Polska T. N. S. W. Warszawa 1923.

Cz. Nanke. „Wypisy do nauki historii średniowiecznej”. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1923.

A. Zipper. „Opowiadania z mitologii Greków i Rzymian”. Książnica Pol. Warszawa 1924.

- A. Łaganowski. „Geografja w zakresie szkół średnich”. Cz. wstępna. Krajoznawstwo. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1923.
- E. Romer i M. Polaczkówna. „Geografja dla II. kl. szkół średnich i V. i VI. szkół powszechnych. Książnica Pol. Warszawa 1923.
- F. Fuchs i T. Radliński. „Geografja Eutopy”. Książnica Pol. Lwów—Warszawa 1923.
- E. Romer i Danysz-Fleszarowa. „Atlas Krajoznawczy Województwa Warszawskiego. Lwów 1923.
- St. Pawłowski, J. Bystrzeń, A. Peretiukowicz. „Polska współczesna. Geografja. Kultura. Ustrój”. Książnica Pol. Lwów. Warszawa 1923.
- K. Bzowski. „Nauka w Polsce współczesnej”. Wyd. M. Arch. Warszawa 1923.
- H. Boguszewska. „Patrz dokoła”. Pogadanki przyrodnicze dla kl. V. szkoły powszechnej. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1923.
- M. Arct-Golciewska. „Podręcznik do nauki botaniki”. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1923.
- L. Kozłowski i S. Moycho. „Fizyka i chemja. Cz. II. dla kl. VII. szkoły powszechnej. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa.
- St. Hubert i J. Strycharski. „Z życia zwierząt. Cz. I. Ptaki”. Wypisy przyrodnicze. Książnica Pol. Lwów—Warszawa 1923.
- Vamba. „Cesarz mrówek”. Przełożyła H. Grotowska. Książnica Pol. Lwów—Warszawa 1924.
- L. Bykowski. „Przewodnik do ćwiczeń fizjologicznych”. Książnica Pol. Warszawa 1923.
- J. Grabowski. „Geometria dla szkół 7-klas.” Cz. I. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1923.
- J. Jezierska. „Początki nauczania geometrii”. Wskazówki metodyczne. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

Prenumerata roczna „Ruchu Pedagogicznego” wynosi 6 zł. z przesyłką pocztową. Zeszty I. (Nr 1-2), II. (Nr 3-4), III. Nr 5-6) za I półrocze 3 zł. według relacji 1,800.000 marek za złotego. Prosimy o wyprowadzenie prenumeracji za I półrocze 1924 r. Najlepiej pieniądze przesyłać czekiem P. K. O. Nr 141521. Osobnych rachunków jako potwierdzenia odbioru należności ze względu na połączone z tem wydatki nie posyłamy. Jeżeli kto z P. T. Prenumeratorów zmienia adres, prosimy o podanie adresu dawnego i nowego z dokładnem wyszczególnieniem poczty. Roczniki z r. 1921, 1922 i 1923 r. wysyłamy w cenie 2'50 zł.

TREŚĆ Nru 3—4:

H. W. Myśli Gandhi'ego o wychowaniu. — Dr J. Mirski: Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu. (Ciąg dalszy). — Barbara Milawska: Przyczynki do badań dzieci moralnie zaniedbanych. — H. Rowid: O metodzie przyczyn i skutków — metoda badania inteligencji według Dawida. (Dokończenie). — H. O.-R. W sprawie nauczania historii. — Recenzje: St. Szober. Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego. (H. R.). — Ministerstwo W. R. i O. P. Język polski. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. (Cet). — Dr Wanda Haberkantówna. „Śmielnik”. Opowiadania przyrodnicze. (J. B.) — H. Witkowska: Z obcych czasopism. — Kronika pedagogiczna. — Zapiski bibliograficzne.

Cena oddzielnego zeszytu
1'50 złp.

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

Ogłoszenia na o k ł a d c e : Cała strona 20 złp. zwalor., pół str. 10 złp., 1/4 str. 5 złp., w tekście cała strona 15 złp., 1/2 str. 8 złp., 1/4 str. 4 złp.

Redaktor: Dr Henryk Rowid. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: Władysław Sieńko. Drukarnia „Szkołnicza”, Kraków, ulica Grzegórzecka 30.