

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIAZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Szkice z socjologii wychowania.

V.

Rozwój osobowości ludzkiej.

Wśród wielu objawów dysharmonii między nowożytną cywilizacją a nowożytnym człowiekiem jednym z najbardziej uderzających jest znany i uznany konflikt między użytecznością społeczną indywiduum a osobistym jego rozwojem.

Konfliktu tego nie znają społeczeństwa niższe. Ponieważ tam każdy osobnik czynnie uczestniczy w całym życiu kulturalnym zbiorowości, więc wszystkie jego zdolności wrodzone i nabyte znajdują zastosowanie, przynajmniej takie, jakie jest możliwe w granicach istniejącej kultury. Tylko te dążenia są wyłączone i nie mogą się wyrażać u każdego osobnika, których grupa wogóle nie uznaje i nie dopuszcza u nikogo. Im wyżej tedy i wszechstronniej z punktu widzenia uznanych sprawdzianów doskonałości rozwinięta jest jednostka pod względem ogólnej sprawności fizycznej i umysłowej, tem użyteczniejszą jest dla grupy. Pewne tylko zaczątki konfliktu zarysowują się w położeniu społecznym kobiety. Względy użyteczności społecznej zmuszają ją do pracy takiej, która utrudnia, choć nie umożliwia całkowicie, uczestnictwo w pewnych najbardziej interesujących czynnościach grupy: religijnych, politycznych, częściowo towarzyskich. Ale jej sfera zajęć, obejmująca cały zaczątkowy przemysł, zarodki rolnictwa i hodowli, w dodatku do przygotowania pokarmu i opieki nad dziećmi, jest faktycznie szersza i bogatsza od sfery męzczyzny, choć mniej ciekawa; niema żadnego porównania między rolą kulturalną kobiety w społeczeństwie młodsze, a rolą dzisiejszej pani domu. Więc faktycznie konflikt, o którym mówimy, nawet w stosunku do kobiet w stanie t. zw. dzikości nie ma doniosłego znaczenia.

Dopiero ze społecznym podziałem pracy rozpoczyna się rosnąca ciągle niezgodność tych dwóch sprawdzianów wartości

człowieka. Objawia się ona najprzód w sferze czynności fizycznych, czyli w dziedzinie techniki materialnej. Chociaż w starożytności i średniowieczu specjalizacja techniczna więcej naogół dawała pola dla dążeń twórczych osobnika, niż przy dzisiejszej organizacji pracy (za wyjątkiem rolnictwa), lecz i wtedy zaabsorbowana w swej specjalności jednostka nie mogła być w pełni kulturalną osobowością. Użyteczność społeczna rolnika i rzemieślnika stawała na przeszkodzie jego duchowemu rozwojowi. Później konflikt ten rozciągnął się na czynności ekonomiczne w miarę rozwoju handlu i specjalizacji handlowej. W Grecji starożytnej klasycznego okresu uważano, że pełnię życia osobistego osiągnąć mogą tylko wolni obywatele, nie mający innej funkcji społecznej prócz polityki i wojny. Wiadomo, że stanowili oni niewielką mniejszość w każdym państewku greckim, i że ich życie i doskonalenie się kulturalne umożliwione było przez to jedynie, że wszystkie zadania specjalne, cała produkcja materialnych wartości, spoczywały na barkach bądź niewolników i nawpół-niewolnych poddanych, bądź wolnych rzemieślników, rolników i kupców. W oczach greckich myślicieli tylko człowiek materialnie niezależny mógł być doskonałym człowiekiem, i jedynie czynności, jakie powinien był spełniać, było uczestniczenie w rządach, obrona ojczyzny przed nieprzyjacielem, ćwiczenia fizyczne oraz amatorskie zajmowanie się sztuką, poezją i filozofią. Już u Platona zaś zaczyna się dalsze rozróżnienie: czynności wojenne też wymagają pewnej specjalizacji, tak że właściwie wojownik jeszcze nie jest najwyższym typem człowieka, dopiero rządzący państwem filozof osiąga pełnię życia kulturalnego.

W Rzymie ten krok uskutecznia się istotnie. Za Cesarstwa zajęcia wojskowe nabierają charakteru zawodowego i są postrawione wraz z rzemiosłem, pracą własnoręczną na roli oraz handlem ludziom niższych kategorii. Ideał człowieka rzymskiego, to bogaty mąż stanu, który wprawdzie w razie potrzeby potrafi dowodzić legionami, lecz nie jest żołnierzem. Za to posiada kulturę estetyczną i intelektualną i może być twórczy (rozumie się, nie zawodowo lecz jako amator) w tych dziedzinach. W okresie upadku Rzymu pojawia się prąd, znajdujący swój wyraz filozoficzny w epikureizmie, a dążący do usunięcia nawet działalności politycznej z owego ideału, jako stojącej na przeszkodzie pełnemu i swobodnemu osobistemu rozwojowi; całkowicie jednak ten prąd nigdy nie opanował wyższych sfer społeczeństwa rzymskiego.

Dopiero czasom nowszym danem było wprowadzić całkowity rozbrat użyteczności społecznej i wszechstronnego kulturalnego rozwoju jednostki. Wiadomo, że od początku średniowiecza dwa były ideały ogólnoludzkie: wojownika będącego jednocześnie mężem stanu, oraz kapłana. Oba wyłączały wszelkie czynności materialnie produkcyjne (pomijamy tu wyjątek — typ mnicha pracującego fizycznie). Pierwszy ideał jednak dopuszczał w pewnych granicach twórczość polityczną, drugi intelektualną i estetyczną. Synteza ich dokonywać się zaczęła z początkiem odrodzenia.

Zarazem rozwijała się specjalizacja zawodowa w tych czynnościach, które były jeszcze uważane za godne człowieka wyższego typu. Powstały zawodowe zaciężne wojska, rosnąca z centralizacją monarchiczną biurokracja przyjęła większość czynności politycznych, nauka, literatura i sztuka zaczęły być coraz bardziej uprawiane zawodowo przez ludzi, dla których stały się środkami zarobku, zajęcia kapłańskie, coraz ściślej i szczegółowiej schematyzowane, nie dawały możliwości pełnego uczestniczenia w życiu estetycznym i intelektualnym, zwłaszcza że to życie wyłamywało się z pod kontroli Kościoła i przestawało być chrześcijańskim. I oto wytwarza się jedyny w czasach nowszych ideał wszechstronnie rozwiniętego człowieka — arystokratyczny ideał dyletanta.

Człowiek doskonały według tego ideału, to człowiek zasadniczo bezpożyteczny i bezpłodny. Interesuje go cała kultura: jest znawcą w zakresie wojny i powstałego z wojny sportu, rozumie się na literaturze i sztuce, pojmuje kwestje polityczne, zna przynajmniej z drugiej ręki najwybitniejsze dzieła wiedzy ludzkiej, ma pojęcie o wielkich wynalazkach technicznych i o najważniejszych sprawach ekonomicznych; prócz tego, posiada umiejętność hedonistycznej organizacji życia oraz opanował wszystkie finanse stosunków społecznych, zwłaszcza towarzyskich. W żadnej z tych dziedzin jednak nie wolno mu być poważnie produkcyjnym; tylko jako dyletant może dawać drobne twórcze przyczynki. Produkcyjność bowiem w jakiegokolwiek dziedzinie wymaga specjalizacji, absorbuje czas i energię, a przez to staje na przeszkodzie zainteresowaniom w innych dziedzinach i uniemożliwia wszechstronność życia kulturalnego. Arystokrata-dyletant może podziwiać dzieła specjalisty, lecz samym specjalistą gardzi. Pierwotnem źródłem tej pogardy był wprawdzie fakt, że specjalista zarabkował swą specjalnością, a więc nie był człowiekiem ekonomicznie niezależnym; z rozwojem wszakże ideału wszechstronności na pierwszy plan wysunął się inny motyw, mianowicie nieunikniona w pewnej mierze jednostronność specjalisty. Arystokrata-dyletant zresztą bynajmniej nie uważa siebie za społecznie bezużytecznego. Jego zadaniem jest tworzenie samego siebie jako pełnej, wszechstronnej, doskonale scharmonizowanej osobowości; takie osobowości zaś są w społeczeństwie potrzebne, wprawdzie nie jako wzory dla ogółu — gdyż społeczeństwo nie mogłoby istnieć gdyby posiadało zbyt wiele jednostek tego typu, — lecz jako żywy łącznik różnych dziedzin kultury, które specjalizacja zawodowa zbyt rozłącza. I może istotnie arystokrata-dyletant spełnia pewną rolę społeczną przez samo swe istnienie, — dopóki jest wyjątkiem wśród zawodowców; bezużyteczny jako człowiek-twórca, może być użytecznym jako wartość kulturalna, swego rodzaju dzieło sztuki. Ale nie trzeba chyba dowodzić, że nie jest to ideał osobowości, któryby jakiegokolwiek społeczeństwo mogło przyjąć i starać się urzeczywistniać drogą wychowania u swoich członków.

Pomimo, że klasy wytwórcze zawsze oburzały się na ten wzór bezpłodnego, choćby najlepiej scharmonizowanego i wszechstronnego istnienia, jednakże faktem jest, że nie mają dotychczas takiego pozytywnego ideału człowieczeństwa, któryby mogli ideałowi arystokratycznemu przeciwstawić, jako indywidualnie równowartościowy, a społecznie produkcyjniejszy. Mają tylko ideały specjalne, odpowiadające specjalnym funkcjom społecznym, oraz, jako pewnego rodzaju ich dopełnienie, ogólno-ludzki wzór idealny charakteru moralnego. Ponieważ każdy człowiek, jakiegokolwiek zajmuje stanowisko, jest członkiem zorganizowanego społeczeństwa i znajduje się w stosunkach społecznych z innymi, więc jest pewne minimum wymagań mniej lub więcej podobnych dla wszystkich, którym każdy winien uczynić zadość. Wymagania te dotyczą specjalnie społecznej strony życia ludzkiego. Należy tu np. powstrzymywanie się od czynności szkodliwych dla innych, zachowywanie ogólnych norm obyczajowych, wypełnianie obowiązków względem jednostek i grup, z którymi osobnik jest związany stosunkami społecznymi, sumiennność w wykonywaniu czynności zawodowych ze względu na ich społeczne znaczenie i t. d. Charakter moralny jest to więc po prostu kompleks tych „cnót”, indywidualnych, które są niezbędne dla harmonijnego współżycia społecznego osobników, zajmujących różnorodne stanowiska w obrębie tej samej grupy. Każdy człowiek może i w myśl wymagań społecznych powinien posiadać charakter moralny podobny do charakteru moralnego każdego innego człowieka, bez względu na wszelkie różnice indywidualności i stanowisk.

Ponieważ tedy w charakterze moralnym objęte są tylko te właściwości ludzkie, które mają być wspólne wszystkim członkom społeczeństwa, więc treść jego jako wzoru jest bardzo uboga w porównaniu z treścią arystokratycznego ideału wszechstronnie kulturalnej osobowości. Z drugiej strony nie ulega wątpliwości, że przy dzisiejszym ustroju kulturalnym, ze względów użyteczności społecznej, ważnem jest, aby ludzie istotnie posiadali te cnoty, które składają się na charakter moralny. Tymczasem okazuje się, że mimo swego ubóstwa i mimo swej ważności społecznej jest to wzór nadzwyczaj trudny do urzeczywistnienia i rzadko w pełni urzeczywistniany. Rzadko który człowiek posiada charakter moralny w całym zakresie wymagań społecznych. Dziwnem jest przytem, jak mało stosunkowo pociągającym typem jest taki człowiek dla innych, nawet dla tych, którzy go podziwiają. Dziwnem jest też, jak nieznacznem jest pozytywne zadowolenie, które mu dają własne jego cnoty, wbrew wszelkim twierdzeniom moralistów, że cnota jest własną swą nagrodą (chyba że do pozytywnego zadowolenia ze spełnionych obowiązków doliczymy czysto negatywną satysfakcję, że się uniknęło nieprzyjemnych skutków niespełnienia tych obowiązków, oraz ewentualne zadowolenie próżności osobistej). Patrząc na rzecz bezstronnie i bez uprzedzeń, nie możemy powstrzymać się od wniosku, że charakter moralny jest czemś, dla jednostki bardzo trudnem do

zdobycia, a mało wartem po zdobyciu. Dowodzi to oczywiście, że przy kształtowaniu tego wzoru idealnego czynne były tylko względy na użyteczność społeczną osobnika, a nie na rozwój jego indywidualności i zadowolenie jego dążeń i że objawia się w nim praktyczne zrozumienie wymagań pewnego ustroju społecznego, lecz brak zrozumienia psychologii indywidualnej. To też w rezultacie, jak wiadomo, nie zapewnia on tej harmonii ludzkiego współżycia, którą zabezpieczyćby powinien. Jeżeli ustrój społeczeństw cywilizowanych trwał i jako tako się rozwijał dotychczas, zawdzięczał to w większej bez porównania mierze ideałom specjalnym, aniżeli normom moralności ogólnej.

Mamy więc taką sytuację, że ideał wszechstronnej kulturalnej osobowości jest dostępny tylko niewielu i to kosztem bezpłodności i bezużyteczności społecznej, ten zaś wzór idealny, który jest w zasadzie wszystkim jednakowo dostępny i którego urzeczywistnienie byłoby w obecnych warunkach społecznie pożyteczne, jest ciasny, trudny i, mówiąc otwarcie nudny, nie sprzyja rozwojowi osobnika i nie daje mu należytego zadowolenia. Czyżby więc słusznem było, że ideały indywidualistyczne są w konflikcie zasadniczym z wymaganiami społeczno-kulturalnego ustroju, a więc że albo dla społeczeństwa poświęcić trzeba jednostkę, albo dla jednostki — społeczeństwo?

Konsekwentny socjalizm i konsekwentny anarchizm typu Stirnera i Nietzsche'go zgodnie przyjmują ten konflikt jako przesłankę, tylko wyprowadzają z niej przeciwne wnioski praktyczne: socjalizm poświęca ideały osobiste, anarchizm — ustrój społeczny. Cóż, kiedy taki wybór nie daje się przeprowadzić, gdyż w rezultacie poświęcenie indywiduum musi doprowadzić do unicestwienia kulturalnego społeczeństwa — do zaniku ideałów indywidualistycznych. Widzieliśmy już, że cywilizacja nowoczesna skazana jest na zagładę, o ile człowiek nowoczesny nie tylko do niej nie dorośnie — do czego mu jeszcze daleko i coraz dalej — ale nie przerośnie jej i nie stworzy nowej cywilizacji. Społeczeństwo dzisiejsze nie może trwać bez nowych ideałów osobowości, choćbyśmy jego zewnętrzną organizację kulturalną jaknajbardziej udoskonalili. Z drugiej strony zaś anarchiczne rozbicie tej organizacji i pozostawienie jednostce całkowitej swobody bez oparcia o jakiś ustrój, w ramach którego dokonywać się może jej praca, byłoby tylko nawrotem do barbarzyństwa, stąd znów trzebaby się gramolić, by po kilkuset latach stanąć wobec tych samych, co dzisiaj, problemów; rozwój indywidualny bowiem wymaga cywilizacji społecznej i możliwy jest tylko przy świadomem zbiorowem podtrzymywaniu i twórczem rozwijaniu zdobyczy poprzednich pokoleń. Zarówno socjalizm jak anarchizm rozumiały to w nowszych czasach; faktycznie wszakże jeden i drugi zadawał się postulowaniem, że urzeczywistnienie tej strony reformy kulturalnej, na którą on kładzie nacisk, doprowadzi do samorzutnego urzeczywistnienia owej drugiej, brakującej mu strony. Socjalizm twierdzi, że za socjalizacją produkcji, która da każdej

jednostce podstawy bytu materialnego i zniesie antagonizmy społeczne, z natury rzeczy przyjdzie do pełniejszego i swobodniejszego rozwoju jednostki; anarchizm wierzy, że gdy jednostka uzyska zupełną swobodę, współpraca kulturalna sama wypłynie z natury człowieka, w którego psychice leży dążenie do solidarności. W istocie tedy nie dają one rozwiązania problemu, tylko stwierdzają jego istnienie i wyrażają wiarę, że przyszłość go rozwiąże.

Tymczasem nie przyszłość, lecz teraźniejszość gwałtownie domaga się jego rozwiązania, gdyż od tego rozwiązania przyszłość zależy. Cywilizacja nasza, jak widzieliśmy, musi być zrewolucjonizowana w ten sposób, by miejsce dzisiejszej, arystokratycznej i schematycznej organizacji pracy, opartej na hierarchicznym systemie rzeczowo określonych, gotowych stanowisk, zajęła inna, demokratyczna, swobodna i dynamiczna organizacja, w której człowiek każdy wyrabiać sobie będzie własną funkcję społeczną i budować własne stanowisko, zgodne z jego osobistymi dążeniami i zdolnościami. Otóż jasnym jest, że zarówno przeprowadzenie takiej rewolucji kulturalnej jako też wykorzystanie jej owoców wymaga innych ludzi, niż przeciętni ludzie dzisiejsi — nie jakiejś nowej rasy „nadludzi“, lecz poprostu ludzi, których wszystkie dążenia i zdolności, miast być od dzieciństwa przeważnie hamowane, zniekształcane lub naginane do potrzeb rzeczowych, były raczej rozwijane do tego poziomu, na którym stają się twórcze oraz harmonizowane między sobą.

Już dzisiaj są, choć nieliczne, stanowiska społeczne, wymagające twórczych i wielostronnych indywidualności; gdyby zaś każde stanowisko miało być wytworem indywidualnym, dostosowanym do osobistych dążeń i zdolności, każda jednostka ludzka winnaby być wielostronną i twórczą indywidualnością, by praca kulturalna społeczeństwa była istotnie harmonijna i płodna. Podczas gdy dla spełnienia zgóry narzuconych i rzeczowo określonych zadań nie trzeba nic więcej, prócz specjalnego wykształcenia w odnośnych czynnościach i charakteru moralnego, to, aby być oryginalnym i twórczym nawet w jakiejś specjalnej dziedzinie, trzeba w działalność swą włożyć w pewnym stopniu całą swą osobowość. Im więcej tedy ma się do włożenia, tem lepiej. Mniemanie, że spełnianie jakiejś funkcji specjalnej zasadniczo nie wymaga wielostronnie rozwiniętej, pełnej indywidualności, że społeczeństwo obejść się może bez ideałów ogólnego osobistego rozwoju i zadowolnić się specjalistami o dobrym charakterze moralnym, jest nawet w granicach obecnego ustroju tylko w przybliżeniu słuszne. Lecz ponieważ ustrój ten musi albo upaść, albo być zupełnie przekształcony, w tej nowej cywilizacji, która zająć winna jego miejsce, pełny rozwój osobisty każdej jednostki będzie warunkiem należytego spełniania przez nią jej roli społecznej; oczywiście jest przytem, że już dla sprowadzenia rewolucji kulturalnej, przekształcającej dawną cywilizację na nową,

poziom przeciętny rozwoju osobistego musi być znacznie wyższy, niż dzisiaj.

Trzeba więc, by pedagogja nietylko radykalnie zmieniała dzisiejsze metody przygotowywania osobnika do jego funkcji społecznej, lecz także wytworzyła i zrealizowała nowy ideał osobowości, zastępujący zarówno arystokratyczny ideał wszechstronnie obeznanego i uzdolnionego dyletanta jako też burżuazyjno-ludowy wzór człowieka z charakterem moralnym. Ideał ten wtedy tylko uczyni zadość dzisiejszym i przyszłym potrzebom społecznym, jeżeli łącząc w sobie będzie wielostronność działania i różnorodność zainteresowań kulturalnych z płodnością i użytecznością zawodowca, twórczość na własnym polu ze zrozumieniem i poparciem cudzej twórczości na innych polach, spełnianie swej roli społecznej nie z poczucia obowiązku, lecz z zamiłowania, oraz dostosowywanie się do warunków życia społecznego nie na drodze tłumienia, rzekania się lub poświęcania czegokolwiek dla innych, lecz tak, by dobro innych wypływało z zadowolenia własnych potrzeb i pragnień.

W jakiej formie możliwy jest tego rodzaju ideał osobisty w dzisiejszych czasach? Wszak wciąż rosnące bogactwo kultury utrudnia człowiekowi objęcie nawet jednej specjalnej gałęzi którejkolwiek z wielkich dziedzin życia kulturalnego — nauki, sztuki, techniki, polityki i t. d. Wszak wielość coraz to nowych wrażeń i pobudek wciąż odciąga jednostkę z prostej drogi użytecznego działania i zdaje się, że tylko bardzo silne poczucie obowiązku umożliwia wytrwanie w spełnianiu swych zadań społecznych. Wszak wzrastająca złożoność i schematyczność stosunków społecznych ciągle mnoży konflikty między jednostkami i między grupami, które, zdaje się, łagodzone być mogą tylko przez ograniczanie własnych wymagań. Czy to wszystko nie czyni owego ideału osobowości ludzkiej niezniszczalnym marzeniem?

Nie może być oczywiście mowy o tem, aby rozwój wielostronnej twórczej osobowości dawał się osiągnąć przy pomocy tych metod, które do tej pory są w użyciu. Dawanie dziecku i młodzieńcowi kilku lub nawet kilkunastu lat t. zw. ogólnego wykształcenia z późniejszą specjalizacją w pewnej dziedzinie, w której ma do końca życia pozostać, chyba obu celów: rozwoju osobistego i przygotowania do funkcji społecznej. Z nabytego we wczesnej młodości ogólnego wykształcenia pozostaje na przyszłość tylko to, co osobnik rzeczywiście zużytkowuje w swej specjalności, a i to musi ulec zmianom w dostosowaniu do rzeczywistych wymagań zawodowych. Zresztą wykształcenie to jest z konieczności tak powierzchowne, tak mało zawiera głębszych i żywotnych zagadnień kulturalnych, tak nie daje pojęcia o trudnościach twórczej pracy kulturalnej, tak niewielką obejmuje sferę wiadomości, że istotnie trudno pojąć, jak można kiedykolwiek mówić o młodzieńcu, który skończył np. gimnazjum, jako o posiadającym „ogólne wykształcenie“. Na dobitkę, zamiast aby ze wzrastaniem kultury wykształcenie szkolne stawało się coraz

gruntowniejsze i bogatsze w treść, w obawie „przeciążenia młodocianych umysłów” robimy je coraz płytszym i uboższym.

Nieprawdziwą jest też legenda o wysokości wartości formalnego ćwiczenia, które umysł zdobywa w szkole i które pozostaje nawet gdy wywietrzeje treść udzielonych mu wiadomości. Niegdyś ćwiczył się on w pamięciowym przyswajaniu; dziś uczy się przyswajając rozumowo. Bezwątpienia, umiejętność przyswajania jest potrzebna, lecz tylko jako pomocnicza w stosunku do umiejętności tworzenia; bez względu na to, jaką metodą przyswajanie się odbywa, cała wiedza przyswojona jest martwą, o ile nie jest użytkowywana dla zadań twórczych, zorganizowana w odniesieniu do własnych i żywotnych problemów twórczego umysłu. Przyswajanie powinno się odbywać w związku z tworzeniem i jedynie takie ćwiczenie umysłu jest istotnie płodne. W niektórych nowych prądach pedagogicznych, jak wiadomo, zasada ta jest zrozumiana i zaczyna być próbnie wprowadzana w czyn, lecz przy dzisiejszym tempie reform pokolenia miną nim nowe metody wyrobnią się jak należy i rozpowszechnią. Tymczasem zaś młodzież przez całą szkołę elementarną, całe gimnazjum i często pierwsze lata uniwersytetu (niekiedy przez cały uniwersytet, jak u nas na wydziale prawnym) zdobywa „ogólne wykształcenie” jako martwy balast bez żadnego twórczego zastosowania. Cały ten czas nie bierze ona żadnego udziału czynnego we wróćem dokoła niej życiu kulturalnym; rozwijanie jej osobowości odbywa się w jakimś świecie fikcyjnym, którego ani ona sama, ani nikt prócz nauczycieli, poważnie nie bierze.

Pod tym względem nawet dawne kształcenie wszechstronnego arystokraty-dyletanta, pomimo że nie miał on być społecznie użytecznym, na lepszych opierało się podstawach, gdyż wypływało z częściowego przynajmniej poczucia, że działalność, choćby amatorska, jest warunkiem opanowania jakiegokolwiek sfery zagadnień kulturalnych. Młody arystokrata od wczesnego dzieciństwa ćwiczył się w tej samej działalności, którą spełniali dorośli i którą sam miał spełniać po dorostaniu, a nie w fikcyjnym przygotowaniu do tej działalności. W dziedzinie fizycznej miał bezsensownej „gimnastyki” uczył się walczyć prawdziwą bronią, jeździć na prawdziwych koniach, uczestniczyć w prawdziwym polowaniu; w muzyce kształcił się, komponując, w językach starożytnych, mówiąc nimi, w literaturze, układając wiersze i listy, w sztukach plastycznych malując lub rzeźbiąc, w życiu społecznym uczestnicząc w zebraniach towarzyskich, spełniając pewne funkcje rodowe, pomagając rządzić podwładnymi, przysłuchując się naradom politycznym itd. To też szesnastoletni młodzieniec XVI, XVII lub XVIII wieku był istotnie wszechstronniej rozwinięty i kulturalnie dojrzały, niż dziś człowiek o dziesięć lat starszy; wiadomo zaś, że nie tłumili to ani jego radości życia w dzieciństwie, ani jego zdolności używania życia do najpóźniejszej starości.

Nie możemy, rzecz prosta, powracać do ówczesnych metod, skoro żądamy od człowieka nie dyletantyzmu, lecz rzeczywiście,

społecznie użytecznej twórczości. Przykład ten powinien nam tylko pomóc zrozumieć niedorzeczność naszych obecnych metod rozwijania osobowości. Jeżeli nawet w czasach, gdy kultura była uboższą, niż dziś, i nawet względem ludzi, od których nie żądało się nic prócz oświeconego amatorstwa, nie marnowano czasu i energii na przygotowywanie do rzeczywistej działalności przez długoletni okres działalności fikcyjnej, lecz od razu ćwiczano w tych czynnościach, które na zawsze miały dla osobnika pozostać żywotne, o ileż mniej my możemy sobie pozwolić na marnotrawstwo najlepszych lat życia jednostek — tych lat, w których oryginalność i zdolność twórcza właśnie się wyrabia. Wszak dzisiejsza kultura jest daleko bogatsza i trudniejsza do opanowania, niż przed dwustu lub trzystu laty; wszak my chcemy, by człowiek był istotnie produkcyjny, więc trudniejsze niż wówczas stawiamy mu zadania.

Florjan Znaniecki.

(D. n.).

Życie w szkole twórczej.

Wrażenia i refleksje z podróży pedagogicznej.

Dziecko w szkole twórczej. — Autorytet. — Jak powstają programy naukowe? — O metodach w szkole twórczej. — Obecne studia nauczycielskie. — Czynniki rządowe a szkoła twórcza. — Rodzice, jako członkowie nowej społeczności szkolnej.

Utrzymywanie stałej łączności z dążeniami i wysiłkami, podejmowaniami na polu reform wychowawczych przez narody o wysokiej kulturze, zetknięcie się z życiem, panującym w tej dziedzinie, bezpośrednia obserwacja pracy w szkole twórczej nasuwa wiele wrażeń i uwag, pobudza do głębszej refleksji, zmusza do porównywania dorobku własnego społeczeństwa ze zdobyczami obcymi, a zarazem do dalszej intensywniej pracy, aby dotrzymać kroku w pochodzie ducha cywilizowanej ludzkości. Dlatego też podróże naukowe zagranicę mają dla nauczycielstwa ogromne znaczenie, mogą się one przyczynić do twórczych usiłowań i do podejmowania prób około doskonalenia własnej szkoły, około pogłębienia pracy wychowawczej. Szczególniej w dobie obecnej, w okresie tworzenia międzynarodowej kooperacji pracy umysłowej, w okresie powszechnej dążności do wychowania człowieka w duchu miłości i zgodnej współpracy pokojowej wszystkich narodów nieodzowna jest ta łączność i wzajemne poznanie dokonanych ulepszeń i zdobyczy na polu wychowania młodych pokoleń.

Dzięki poparciu Komisji Pedagogicznej Ministerstwa W. R. i O. P. udałem się do Niemiec, Belgji i Francji, gdzie miałem sposobność przypatrzenia się życiu w szkole współczesnej, w szczególności w nowych szkołach niemieckich i belgijskich. Zanim przejdę do bardziej szczegółowego omówienia poczynionych obserwacji, chciałbym się podzielić z Czytelnikami „Ruchu Pedagogicznego” niektórymi ogólnymi wrażeniami, jakie odniosłem w czasie tej podróży, odbytej w ostatnich miesiącach ubiegłego roku.

Zwiedziłem szkoły doświadczalne, gimnazja zorganizowane w duchu szkoły jednolitej i Instytuty Pedagogiczne w Dreźnie, Hellerau, Lipsku, Berlinie, Hamburgu, Bremie i w Brukseli. Z prawdziwym zadowoleniem mogę stwierdzić, że wszędzie doznałem nader zycziwego i koleżeńskiego przyjęcia, a tamtejsze władze szkolne, kierownicy i nauczycielstwo ułatwiali mi zadanie i starali się, abym w krótkim stosunkowo czasie mógł zgromadzić jaknajwięcej spostrzeżeń. Pismo naszej ministerjalnej Komisji Pedagogicznej i legitymacja redaktorska ułatwiały mi wstęp do szkół doświadczalnych i Instytutów Pedagogicznych. Ta usługowość i uprzejmość ze strony niemieckich i belgijskich sfer pedagogicznych zasługuje na tem silniejsze podkreślenie, że szkoły zreformowane zwiedzają bardzo licznie zarówno miejscowi nauczyciele, jak i goście obcy i to z najdalszych krajów europejskich, a nawet pedagodowie z innych części świata. W księdze zwiedzań, prowadzonych bardzo skrupulatnie w nowych szkołach doświadczalnych, zauważyłem podpisy pedagogów z Norwegji, Szwecji, Czech, Szwajcarji, Bułgarji, Estonji, Litwy, Rosji, z Japonji, Transwalu i t. d. W czasie mojej podróży zetknąłem się też z pedagogami bułgarskimi i japońskimi, m. i. z Drem Kacarrowem, proi. pedagogji w uniwersytecie sofijskim.

O istnieniu wspaniałych gmachów szkolnych w państwach zachodnich, zarówno w miastach, jak i po wsiach, wiadomo powszechnie. Uderza wspaniałe urządzenie i wyposażenie szkół, a więc ogrody szkolne, boiska, łazienki dla dzieci, warsztaty uczniowskie, gabinety, czytelnie dla dzieci i biblioteki, muzea szkolne, szatnie, studnie higieniczne i t. p. Wewnętrzne życie szkolne i sam wygląd sal naukowych uległy zupełnej zmianie w porównaniu ze szkołą dawną typu przedwojennego.

Wchodząc do sali szkolnej, widzimy zupełnie inny obraz, niż dawniej. Znikły w przeważnej części ławy szkolne i katedry nauczycielskie, a w ich miejsce są stoły, stoliki dla dzieci i wygodne krzeselka, ustawione jedne wzdłuż ścian, inne w środku izby szkolnej. Po 4 lub 6 dzieci siedzi wokoło stołu i pracuje, a nauczyciel zatrzymuje się przy tej lub owej grupce. W szafkach i na półkach znajdują się różne materiały do robót (głina, plastylina, tektura, drzewo i t. p.), tudzież różne narzędzia i zbiory naukowe. Na ścianach, półkach i szafach widać też prace dzieci: rysunki, wyroby z gliny, tektury i drzewa, kalendarze, różne wykresy, plany, szkice wykonane na podstawie odbytych wycieczek, dzienniczki i sprawozdania pisemne. Dzieci poruszają się swobodnie, wychodzą do szaf i wyjmują potrzebne im do pracy materiały i narzędzia. Mimo takiej swobody ruchów panuje w szkołach twórczych z małemi wyjątkami prawdziwa karność, bo wszystkie dzieci przeważnie zajęte są pracą, budzącą w nich głębokie zainteresowanie. Dzieci zajęte różnemi robotami siedzą przy stolikach, gdy zaś nauczyciel opowiada podczas lekcji historii, języka, nauki moralnej, śpiewu, zabierają swoje krzeselka, otaczają go kołem, co przedstawia nader ujmujący obrazek.

Istotną cechą życia w szkole twórczej jest fakt, że dziecko samo, jego zainteresowania i potrzeby stanowią punkt wyjścia wszelkich usiłowań pedagogicznych. I oto dziś dopiero urzeczywistniają się wielkie idee *Rousseau'a*, który w „*Emilu*” podkreśla doniosłość poznania natury dziecięcej, twierdząc, że dotychczas dziecka nie znamy. „Z powodu fałszywych pojęć, jakie o niem mamy — mówi *Rousseau* — schodzimy coraz bardziej na bezdroża. Nawet najrozumniejsi wychowawcy, mając zawsze na myśli to, o czem powinien wiedzieć człowiek dorosły, nie zdają sobie sprawy, że dziecko tej wiedzy nie rozumie. Dopatrują się zawsze w dziecku dorosłego, nie zważając, czem dziecko jest, zanim dojrzałym zostanie człowiekiem. Starajcie się przeto wpięrow poznać uczniów waszych, albowiem zapewniam was, że ich wcale jeszcze nie znacie. Przyroda chce, aby dzieci dziećmi były, zanim mężami się staną. Jeślibyśmy zmienili ów porządek, wyhodujemy jeno zawczesne owoce, które ani wieku właściwego nie osiągnęły, ani smaczniemi są, a rychło się psują; przysporzymy sobie młodych uczonych a stare dzieci. Dzieciństwo ma właściwy sobie sposób patrzenia, myślenia, odczuwania; niema nic bardziej nierozsądnego, jak gdybyśmy chcieli zastąpić to naszym sposobem myślenia, odczuwania — słowem naszą jaźnią”.

W szkole twórczej schodzi na plan dalszy program nauki, wogóle zgóry ustalonego programu niema. Kwestja wyczerpania materiału naukowego, stanowiąca tak zasadniczą cechę szkoły dawnej, nie wchodzi wcale w rachubę. Nad sprawą tą nie zastanawia się wogóle współczesna pedagogja, nie stanowi ona kryterjum oceny pracy nauczyciela. Główną treść nauki stanowią rzeczy i zjawiska, wysunięte przez życie samo, a więc to, co obudziło zainteresowanie dzieci w sposób naturalny. To też dzieci spędzają czas w szkole takiej w atmosferze pogodnej i radosnej pracy, poruszają się swobodnie, rozmawiają na temat podjętych zadań, pomagają sobie wzajemnie i udzielają wskazówek (temsamem przestała istnieć kwestja „podpowiadania”, tak denerwująca nauczycieli w dawnej szkole), krytykują swe prace, obmyślają wspólnie z nauczycielem program następnych zajęć i zabaw.

W takim ustroju szkolnym zmienia się oczywiście z gruntu rola nauczyciela. Przestaje on być autorytetem w dawnym znaczeniu, osobą często obcą dziecku, do której przemawiać można tylko z pewnej odległości i tylko wtedy, gdy się jest wezwanym, której trzeba się czasami bać, bo może o coś zapytać, czego się nie wie lub nie umie. Zjawisko obawy, strachu wobec nauczyciela jest w szkole twórczej chyba tylko przykre wspomnienie niedawnej przeszłości; dzisiaj nie istnieje tu wcale. Stosunek między dziećmi a nauczycielem jest nad wyraz serdeczny, przyjacielski, rodzinny. Dziecko nie obawia się złej noty, bo cenzury i świadectwa usunięte, a w ich miejsce wprowadzono karty indywidualności. Nie obawia się kar, bo wobec nauki, opartej na zainteresowaniach dziecięcych i wobec swobody ruchu, są zbyteczne. Panuje zaufanie do nauczyciela i szczerść wzajemna.

Dziecko każdej chwili przychodzi do niego, radzi się i pyta o różne kwestje w związku ze swą pracą. Nauczyciel jest zawsze wśród dzieci, zatrzymując się to przy jednej, to przy drugiej grupie i razem z nimi pracuje. Charakterystycznym jest też objawem, że dzieci witają się z nauczycielem podaniem ręki, gdy przychodzą do szkoły i gdy wracają po nauce do domu. Obecność obcych osób w sali szkolnej nie wpływa na zmianę tego nastroju wśród dzieci; w obecności gości, czy inspektora lub wizytatora zachowanie dzieci cechuje ta sama swoboda i prostota. Pod tym względem zaszły w szkołach niemieckich niewzruszone zmiany, jeśli zwrócimy uwagę na rygor wprost koszarowy, jaki tam dawniej panował.

W wielu szkołach doświadczalnych, w szczególności w szkołach hamburskich, zwanych wspólnotami szkolnymi (Gemeinschaftsschulen) nie ma właściwych programów nauki, któreby były stosowane z roku na rok. Programy powstają w ten sposób, że dzieci bądź samorzutnie, bądź też pobudzane przez nauczyciela, wysuwają różne i coraz to nowe zagadnienia, które je najbardziej w danym dniu interesują i one to stanowią główną treść nauki i zajęć. Około danego zagadnienia skupiają się wiadomości przyrodnicze, geograficzne, historyczne i t. d. Istnieje dążność do wiązania różnorodnych zagadnień z rozmaitych dziedzin wiedzy w harmonijną całość (Gesamtunterricht), do wytworzenia centrów zainteresowań. Jedno zagadnienie, rozpa-trywane z różnych stron, stanowi nieraz przedmiot zajęć i nauki przez kilka tygodni z rzędu. W klasach wyższych szkoły elementarnej prowadzą uczniowie „dzienniki zajęć” w formie treściwego sprawozdania z przebiegu pracy i zdarzeń każdego dnia. Sprawozdania z wykonanej każdego dnia pracy piszą też nauczyciele i w ten sposób powstaje obraz życia całorocznego w szkole, który oczywiście w następnym roku ulega odpowiednim zmianom, ponieważ życie samo wciąż się zmienia, wciąż nowe przynosi zdobycze i odkrycia.

Uwagi dotychczasowe wykazują dobitnie, że w takim systemie edukacyjnym stosować trzeba zgoła odmienne, niż dotąd, metody pracy w szkole. Metody te, stanowiące jedną z istotnych cech szkoły twórczej, polegają na działaniu, badaniu, obserwowaniu, eksperymentowaniu. Nauczyciel tylko kieruje, pobudza, radzi i podaje stosowne wskazówki, a uczniowie usiłują samodzielnie dojść do poznania zjawisk i rzeczy. W miarę rozwoju dzieci wzrasta też na wyższych stopniach nauki i ich samodzielność, pomysłowość i twórczość. Uczniowie biorą sobie sami potrzebny materiał i narzędzia, szukają wskazówek w książkach, w encyklopedjach i słownikach, ułożonych specjalnie dla dzieci.

Praca i nauka w szkole twórczej wymaga też innego niż dotąd przygotowania nauczycieli. Równoległe z tworzeniem nowego systemu edukacyjnego ulega daleko sięgającym zmianom system kształcenia nauczycieli. W państwach zachodnich, w szczególności w Niemczech, dokonuje się obecnie likwidacja seminarjów nau-

czyielskich 6-cio i 7-mioletnich, rządy nie otwierają kursów niższych, tak, że ostatnia matura w seminarjach odbędzie się w r. 1927, względnie w r. 1928. Istniejące seminarja przekształcone zostały na 6-cio klasowe szkoły średnie ogólnokształcące, a nowe pokolenie nauczycieli odbywa już swe studia w znakomicie zorganizowanych Instytutach i Akademjach pedagogicznych, pozostających w pewnym związku z uniwersytetami. Studja zawodowe nauczycieli szkół elementarnych trwają w Instytucie po skończeniu gimnazjum jeszcze dwa do trzech lat.

W szkołach doświadczalnych uczy zespół wybitnych nauczycieli, którzy dobrowolnie zgłaszają się do pracy w szkole twórczej, a władze szkolne pozostawiają im jak najdalej idącą swobodę w stosowaniu metod i w opracowywaniu programów. Na częstych konferencjach i zebraniach dyskusyjnych, w których czynny udział biorą też i przedstawiciele rodziców, rozważa się najważniejsze kwestje wychowawcze i dydaktyczne. Nauczyciele w szkole twórczej ogłaszają wyniki swoich doświadczeń, pobudzając w ten sposób liczne koła kolegów, pracujących według przestarzałych metod, do podejmowania podobnych prób i reform. W niektórych szkołach doświadczalnych odnosi się nawet wrażenie pewnego zamętu, ciągłego szukania, próbowania — i nie jeden pomysł, niejedna próba nie dają pożądaných i spodziewanych wyników. Zjawisko to jednak jest dowodem życia, intensywnej pracy, ścierania się poglądów i idei, szukania dróg i jak najlepszych sposobów, z czego z czasem wyłoni się doskonalsza forma wychowania człowieka. Tam, gdzie się zagnieździły szablony, rutyna i bezmyślne stosowanie narzuconych metod, nastąpić musi martwość i skostniałość. Szukanie, a nawet czasowe błędzenie są dla rozwoju i przyszłości szkolnictwa w każdym razie mniej szkodliwe, aniżeli stan takiej martwości.

Rządy popierają te usiłowania i w swoich zamierzeniach reformatorskich w dziedzinie szkolnictwa obierają właściwą drogę: tworzą szkoły doświadczalne znakomicie wyposażone, powierzają obowiązki w tych szkołach wybitnym pedagogom, znanym nie tylko ze zdolności praktycznych, ale i z prac teoretycznych, organizują kilkutygodniowe zwiedzanie tych szkół przez grupy nauczycieli z różnych stron kraju, a dopiero po takim przygotowaniu następuje ujęcie dokonanych reform w pewne normy i stopniowe ich rozpowszechnianie w innych szkołach kraju.

Celem umożliwienia pracy w tym duchu, obowiązani są także inspektorowie i wizytatorowie do zwiedzania szkół doświadczalnych, do studjowania nowych objawów i prób w dziedzinie wychowania, do współpracy z nauczycielstwem. Oczywiście wizytacje takie nie mają charakteru kontroli, ani też celem ich jest udzielenie nauczycielom wskazówek metodycznopedagogicznych, ale idzie głównie o to, aby członkowie administracji szkolnej mieli możność zapoznania się z nowymi prądami, zorientowania się w usiłowaniach nauczycielstwa i ułatwienia im pracy w szukaniu nowych, lepszych dróg wychowawczych. To też konferencje

powizytacyjne (miałem możność uczestniczenia w jednej takiej konferencji w Dreźnie) mają w szkołach doświadczalnych prze-
ważnie charakter dyskusyjny, a o narzucaniu poglądów pedago-
gicznych lub wskazań metodycznych mowy być nie może.

W pracy około tworzenia nowej szkoły biorą żywy udział rodzice, mający wybitny wpływ na bieg spraw wychowawczych. Przez swych przedstawicieli biorą udział w posiedzeniach Rad pedagogicznych z głosem stanowczym, mogą być obecni w czasie nauki, zbierają się często w budynku szkolnym. Na t. zw. „wieczorach rodzicielskich“ bywają poruszane różne tematy w sprawach wychowania, jak: rozwój fizyczny dziecka, znaczenie wycieczek, prace ręczne w szkole, nauka rzeczy ojczystych, o lekturze i książkach dla młodzieży, porada zawodowa, karta indywidualności czy cenzury, o nowych szkołach i t. p. Rodzice dbają też bardzo o potrzeby materialne szkoły i w jednej ze szkół w Bremie kierownik p. Scharrelmann, jeden z najwybitniejszych pedagogów obecnej doby, z dumą pokazywał mi różne sprzęty i pomoce naukowe, dostarczone szkole staraniem rodziców.

Wspólne usiłowania rodziców i nauczycieli przygotowują grunt pod budowę nowego gmachu edukacyjnego. W szkole twórczej wychowywać się będą pokolenia, zdolne do podjęcia zadań około organizowania społeczności wolnych narodów, rywalizujących w wytwarzaniu niezniszczalnych wartości Ducha ludzkiego.

Henryk Rowid.

O znaczeniu pielęgnowania zdrowia młodzieży wyższych uczelni.

(Ciąg dalszy).

Pod względem społecznym zdrowie wywiera duży wpływ także na rodzinę, tę podstawę teraźniejszej kultury i moralności. Pomijam skutki ekonomiczne, jakie wywierać może brak zdrowia na stosunki rodzinne, ale podniosę tylko kilka ogólnych uwag natury moralnej i społecznej. Jak często lekkomyślny lub niesumienny mężczyzna przyprowadza niewinną żonę o ciężką chorobę, bardzo często nieuleczalną. Jak często, przeżyta przez mężczyznę w czasach kawalerskich, choroba staje się powodem bezpłodności małżeństwa? Zdrowie nie tylko wpływa na ilość, ale i na jakość potomstwa. Jak często pokutuje i płaci zdrowieniu biedne dziecko za winy jednego z rodziców? Brak zdrowia, tężyzny fizycznej, wyczerpanie, jest także najczęstszą przyczyną tragedji i nieporozumień małżeńskich ze wszystkimi ujemnymi skutkami. Podstawą tedy normalnego pod każdym względem życia rodzinnego, jest zdrowie fizyczne i moralne obu małżonków.

Ze stanowiska społecznego znaczenia zdrowia jeszcze jeden moment wziąć należy na uwagę. Każdy z nas prócz tego, że przeżywa tu na ziemi swoje życie indywidualne, jest zarazem

nosicielem pewnej sumy cech dziedzicznych, nabytych z pokolenia na pokolenie, które przenieść może na swoje potomstwo, jest ogniwnem w nieprzerwanym łańcuchu, utrzymującym ciągłość rodu ludzkiego. Cechy te mogą być dodatnie lub ujemne, a przenoszą się za pośrednictwem specjalnych komórek rozrodczych. Pewne wpływy ujemne, działające na organizm, wywierają też mogą ujemny wpływ na te komórki (kiła, alkoholizm zatrucie ołowiem). Od doboru tych cech w znacznym stopniu zależy jakość potomstwa, zależy jakość przyszłych pokoleń. Nie pielęgnując zatem zdrowia, postępujemy lekkomyślnie, popełniamy niejako zbrodnię wobec społeczeństwa, nie licząc się z odpowiedzialnością, jaka na nas ciąży, dając życie potomstwu słabemu. Powinniśmy mieć świadomość i poczucie tej odpowiedzialności społecznej. Odpowiedzialność ta, ciężąc na każdym z nas, powinna nas z jednej strony pobudzać do życia opanowanego, umiarkowanego, prowadzonego zgodnie z zasadami higieny, do unikania szczególnie tych szkodliwości, któreby mogły wpływać ujemnie na komórki rozrodcze (kiła, alkoholizm), z drugiej strony do rozmyśłu przy wyborze towarzyszy życia, pamiętając o tem, że od odpowiedniego doboru cech dziedzicznych obu małżonków zależy jakość potomstwa i że obowiązkiem społecznym powinno być dążenie do silnej rozrodczości, przede wszystkim najlepszych pod względem fizycznym i intelektualnym jednostek, a do ograniczenia rozrodczości słabych fizycznie, moralnie i upośledzonych umysłowo. Sądzę, że należyte zrozumienie tej odpowiedzialności i odpowiednie pouczenie młodzieży o istocie życia płciowego i o szkodliwych następstwach rozpasania płciowego, będzie silniejszym bodźcem hamującym, niż wszelkie morali-zowanie.

W końcu zdrowie ma znaczenie i dla losów całej ludzkości. Żeby to wytłomaczyć, muszę zrobić małą dygresję. Są pewne sprawy, pewne dążenia i wyobrażenia, które stają się zrozumiałe tylko wtedy, gdy się zajmie jakieś wspólne stanowisko, wybierze jakiś specjalny punkt widzenia. Do takich zagadnień należy znaczenie zdrowia dla losów ludzkości. Pewne sprawy, jak stosunek człowieka do wszechświata, zadania i cel życia jego na ziemi, zadania i przyszłość naszej kultury muszą człowieka interesować i zajmować jego umysł. Jest w danym przypadku rzeczą drugorzędną, jak sobie te zagadnienia człowiek rozstrzygnie. Czy znajdzie gotową odpowiedź w zasadach naszej wiary, czy skonstruuje ją sobie sam, opierając się na dotychczasowych zdobyciach nauki, ale te zagadnienia muszą interesować i zajmować umysł człowieka inteligentnego, musi on starać się stworzyć sobie jakiś ogólny światopogląd, na co potrzeba pewnej kultury duchowej. Trzeba mieć pewną kulturę duchową, starać się o stworzenie sobie pewnego ogólnego światopoglądu, żeby ta sprawa mogła wogóle zająć naszą uwagę. I wtedy interesować nas będzie pytanie i wtedy zrozumimy postawienie takiego pytania, jakie może mieć znaczenie zdrowia dla losów całej ludzkości. Ale jeżeli ktoś żyje

wyłącznie dniem dzisiejszym, jeżeli oprócz dążenia do zdobycia majątku i najszerzego używania tych bogactw, nie troszczy się wogóle o nic, z wyjątkiem o zadowolenie swoich osobistych przyjemności i zachcianek, to dla niego wyżej postawione pytanie nie tylko będzie trudne do zrozumienia, ale dla niego ono wogóle nie istnieje. Svante Arrhenius¹⁾ w swojej książce „Obraz wszechświata w dziejach ludzkości“ powiada: „Piemiona na najniższym stopniu kultury stojące, żyją tylko dla dnia bieżącego. Co było wczoraj, co będzie jutro, to nie obchodzi ich zgoła, o ile nie wiąże się z codziennymi troskami. Obce są im wszelkie rozważania o wszechświecie, o jego rozwoju“.

Jeżeli zaś przyjrzymy chociażby taką wiarę, że ludzkość dąży do coraz doskonalszego przystosowania się do otaczających ją warunków, do coraz lepszego poznania i opanowania sił przyrody, do coraz doskonalszych form społecznych, chociaż często w tem dążeniu zdarzać się mogą i wahania wsteczne, do coraz większego doskonalenia się i niezmordowanie dąży do poznania prawdy, to zrozumiałą jest rzeczą, że w tem dążeniu, w tem spinaniu się ku prawdzie więcej szans powodzenia i szybkiego postępu ma ludzkość, składająca się z tęgich, zdrowych fizycznie i moralnie, oświeconych, solidarnych i sprawniejszych jednostek, niż z tłumu ciemnego, niezorganizowanego, upośledzonego fizycznie i intelektualnie.

Nie mogę też nie poruszyć pytania, które czasami i u nas jest stawiane. Mianowicie, czy stosowanie zasad higieny na szeroką skalę nie wpływa ujemnie na jakość i tężyznę naszej rasy? Nie ulega bowiem wątpliwości, że np. przez umiejętne pielęgnowanie i karmienie niemowląt udaje się utrzymać przy życiu i przeprowadzić przez najniebezpieczniejszy okres wieku sporą ilość z natury wątlých i mało odpornych osesków i w ten sposób zmniejszyć znacznie ich śmiertelność. Dużo jednostek wątlých, któreby przy braku odpowiedniej opieki zginęły w pierwszym roku życia, utrzymuje się wprawdzie przy życiu, ale jednostki te, doszedłszy do wieku dojrzałego, pozostawić mogą i często bardzo pozostawiają po sobie potomstwo również wątlę i nieodporne, przysparzając społeczeństwu ludzi mniej wartościowych pod względem fizycznym. To samo powiedzieć można o wielu innych chorobach i niebezpieczeństwach, grożących człowiekowi, których unikamy dzięki stosowaniu przepisów zapobiegawczych. Można zatem rzeczywiście powiedzieć, że postęp kultury sanitarnej usuwa do pewnego stopnia cały szereg niebezpieczeństw dla zdrowia, które odgrywały dotąd rolę niejako czynników doboru naturalnego, że zatem mogłoby to niekorzystnie odbić się na jakości naszej rasy. Istnieją pewne oznaki nie tyle świadczące może o degeneracji, ile o pewnem zmniejszaniu się tężyzny fizycz-

¹⁾ Svante Arrhenius: „Obraz wszechświata w dziejach ludzkości“, przełożył z szwedzkiego prof. Ludwik Brunner. Warszawa, Wende i Ska 1912 r.

nej człowieka¹⁾. Ale gdyby nawet przyjąć takie stanowisko, to i tak nie byłoby to dostatecznym powodem do potępienia higieny i zaniechania stosowania jej zasad oraz środków podniesienia kultury zdrowotnej. Walki o byt, warunków doboru naturalnego w tem znaczeniu, jak je obserwujemy w przyrodzie dzikiej, nie możemy, jak wiemy, przenosić dosłownie do warunków, w jakich żyjemy w społeczeństwach cywilizowanych. A i w dzikiej przyrodzie walce o byt nie przypisujemy obecnie tego bezwzględ- nego, wyłącznego znaczenia, jak dawniej. Nawet w przyrodzie dzikiej często spostrzegamy dążenia do harmonijnego współ- życia, do tworzenia zespołów różnogatunkowych roślin, wykazu- jących raczej zgodność, pewne współdziałanie w celu najlepszego i najekonomiczniejszego wyzyskania warunków wspólnej gleby i klimatu. I takie zespoły różnogatunkowych roślin, będące już w równowadze, odznaczają się wielką stałością.

O ile silniej podobna tendencja zaznacza się wśród społe- czeństw ludzkich! Cywilizacja stawia odmienne i coraz nowe warunki, do których człowiek musi się dostosowywać i jakkolwiek cywilizacja i postęp higieny znosi pewne warunki, które dotąd odgrywać mogły rolę czynników doboru naturalnego, to jednak ta sama cywilizacja stawia na to miejsce nowe czynniki, zastępczo działające. Higiena musi uwzględniać te uwagi i spostrzeżenia i rzeczywiście uwzględnia je. Higiena coraz bardziej dąży do tego, żeby pojęcie zapobiegania chorobom i przeciwdziałania osłabieniu tężyzny fizycznej pogłębić. A nauka daje jej coraz nowe środki, by pewne przez cywilizację zmienione czynniki doboru naturalnego zastąpić innemi, nowemi. Rozwój genetyki i eugeniki, które już dziś dają pewne praktyczne wskazówki. pozwalają mieć uzasadnioną i daleko idącą nadzieję, że w przy- szłości hodowlę człowieka postawić będzie można na pewnych i trwałych podstawach naukowych, że zapobieganie znajdzie swój jak najdalej idący wyraz w two- rzeniu innego lepszego, tak pod względem fizycznym, jak i mo- ralnym, typu człowieka. Eugenika zdaniem *Galtona*²⁾, twórcy tej nauki, rozszerza obowiązki miłości bliźniego na przyszłe poko- lenia, pogłębia jej zadania, wzmacnia znaczenie węzłów małżeń- skich przez zwrócenie bacznej uwagi na przewidzieć się dające do pewnego stopnia właściwości oczekiwanego potomstwa. Sprze- ciwia się złe pojętej czułości, szkodliwej dla rasy filantropji, pobudzając w zamian do pięknych i wielkich czynów. Podnosi znaczenie węzłów krwi, wzmacnia miłość i przywiązanie do ro- dziny i rasy. Jednem słowem jest to silna, męska wiara pełna nadziei, oparta na najszlachetniejszych uczuciach ludzkich.

¹⁾ Winkler Doc. Dr. Wilhelm: „Der Rückgang der körperlichen Tüchtig- keit in Oesterreich in den Jahren 1870—1912“, aus den Ergebnissen der Oester. Heeresergänzungsstatistik. Arch. f. soz. Hygiene u. Demographie B. 14, H. 3 u. 4, 1921.

²⁾ Garton Francis. „Eugenics as a Factor of Religion“. Cytuję z wyżej wymienionej pracy prof. K. Pearsona.

Z tego zestawienia widzimy, jak sprawa higieny jest skomplikowaną, jak głęboko wnika ona w najróżnorodniejsze dziedziny naszego życia indywidualnego, społecznego, ekonomicznego i politycznego. Jeżeli należyte zdanie sobie sprawy ze znaczenia zdrowia jest dla każdego kulturalnego człowieka potrzebne, to słuchacze wyższych uczelni powinni być tembardziej głęboko przejęci tą sprawą, wchodzi tu bowiem w grę specjalnie jeszcze ich osobisty interes. Po pierwsze o ile w szkołach powszechnych, a po części także w szkołach średnich rozpoczyna się u nas słaby ruch w kierunku większego uwzględniania wymogów zdrowotnych i ustanawiania opieki lekarskiej, to młodzież wyższych uczelni pozbawiona jest tej opieki i pozostawiona jest sama sobie. Młody człowiek, kończąc szkołę średnią, dostaje się w warunki zupełnie odmiennie, różne od tych, w jakich pozostawał będąc uczniem. Przedewszystkiem zaczyna korzystać ze swobody i możliwości całkowitego rozporządzania swoją osobą. Ze szkoły średniej nie wynosi dostatecznych wiadomości o potrzebie pielęgnowania swego zdrowia, jeżeli przeto nie wyniósł z domu trwałych podstaw moralnych, jest zupełnie bezbronny wobec pokus, z którymi się spotkać może, a które zużyć i zniszczyć mogą jego zdrowie. W takich chwilach przełomowych właśnie u boku jego stać powinien fachowy doradca i przyjaciel.

Po drugie każdy zawód ma jeszcze swoje specjalne niebezpieczeństwa grożące zdrowiu, otóż młodzież podczas studjów powinna zapoznać się nie tylko z najważniejszymi ogólnymi przepisami higieny, ale prócz tego poznać dokładnie te niebezpieczeństwa, które jej w przyszłym zawodzie grozić będą. Po trzecie ściśle przestrzeganie przepisów higieny ma też pewne dydaktyczne znaczenie, podobnie jak każde naganianie woli do stałego i systematycznego wypełniania pewnych obowiązków, co obok bezpośrednich korzyści dla zdrowia, ćwiczy i wyrabia wolę. W końcu, kto za młodu nie tylko nie nauczył się stosowania przepisów higieny, ale wprost grzeszy stale przeciwko jej nakazom, ten w wieku dojrzałym z trudem tylko oduchy się złych przyzwyczajęń i traci wrażliwość na wszelkie postulaty zdrowotne. Dwie ostatnie uwagi dotyczyć się powinny całego okresu wychowawczego, tak domowego, jak i szkolnego.

Znaczenie i potrzebę pielęgnowania zdrowia słuchaczy wyższych uczelni zrozumiemy jeszcze lepiej, gdy przyjrzymy się, jaki jest stan zdrowia słuchaczy naszych wyższych uczelni i jak się przedstawiają warunki higieniczne, wśród których żyje nasza młodzież. Dla należytej oceny stosunków zdrowotnych wśród młodzieży wyższych uczelni nie mamy danych, dotyczących się ostatnich czasów. Z konieczności zatem muszę uwzględnić prace dawniejsze, dotyczące się stosunków uniwersyteckich w Warszawie w 1897/8 i 1903 roku. Mamy tu na myśli prace *Z. J. Kowalskiego*¹⁾,

¹⁾ Kowalski Dzdzisław Julian, stud. wyd. lekarskiego: „Stan zdrowia i warunki higieniczne studentów Uniwersytetu warszawskiego w świetle cyfr”. Warszawa 1898.

który pierwszy postawił tę sprawę racjonalnie i późniejszą pracę Łazowskiego i Siwickiego¹⁾, opartą jednak na małej stosunkowo liczbie badanych. Obie prace tyczą się studentów Uniwersytetu warszawskiego, dają zatem do pewnego stopnia podstawę do porównania, o ile omawiane stosunki pogorszyły się lub polepszyły. Dane, opracowane przez Kowalskiego, dają nam następujący obraz. Badani rekrutowali się w 21·38‰ z Warszawy, 40‰ ze wsi, reszta pochodziła z miast i miasteczek prowincjonalnych. 59·33‰ przyznaje nauce gimnazjalnej ujemny wpływ na zdrowie. Przeciętny wzrost badanych wynosił 1·71 m., waga 157·23 funta. Obciążonych dziedzicznie było 34‰, w tem w kierunku chorób płucnych 15·67‰. Nie chorowało stale i nie miało skłonności do żadnych chorób zaledwie 50·07‰. Najczęstsze były choroby gardła 18‰ i choroby płuc 9‰. Zły wzrok wykazało 41‰. Używało szkieł dla poprawy wzroku 28·33‰. Najwięcej używających szkieł przypada na 18 rok życia, tj. na czas ukończenia gimnazjum. Na ból zębów skarżyło się 59‰. Do zepsutych zębów przynależało się 91‰. Na bóle głowy cierpiało 59·67‰. Z tego na sporadyczne bóle głowy 37·99‰, na stały ból głowy 62·01‰, na bezsenność 9·33‰. Czuło się zdenerwowanymi 57‰. Utrzymywało stałe stosunki z kobietami 80·67‰, zarzuciło te stosunki 4‰, nie żyło jeszcze życiem płciowym zaledwie 15·33‰. Postradało niewinność w 14 roku — 3‰, w 15 — 6‰, w 16 — 14·67‰, w 17 — 15·67‰, w 18 — 22·34‰. Przełomowym wiekiem jest zatem 18 rok życia, gdy człowiek jeszcze się rozwija fizycznie. Z utrzymujących stosunki płciowe przebyło lub przebywało w czasie zbierania ankiety 40·33‰ choroby weneryczne. Przeważająca większość studentów na zapytanie, czy wstrzemięźliwość płciowa wywiera jaki wpływ ujemny na zdrowie fizyczne i umysłowe, odpowiedziała przecząco.

Pali 56·66‰, pije 77·33‰, z tego regularnie, codziennie pije 14·67‰, zupełnie niepijących jest tylko 22·67‰. Kąpie się raz na miesiąc 21·05‰. Gra i śpiewa 47‰, tańczy 82‰, gimnastykę uprawia tylko 27·67‰, jeździ na rowerze 35·33‰, jeździ konno 81‰, pływa 69·31‰, poluje 39·33‰, używa spacerów 36·67‰, nie uprawia żadnych sportów, ani gimnastyki 9‰. 48·33‰ studentów mieszka jako sublokatorzy, pokoje mieszkalne są na ogół małe, 62·33‰ tych pokoi wychodzi na podwórze. Odżywiali się ci studenci na ogół dostatecznie, ale jakościowo odżywianie pozostawiało wiele do życzenia. Co do trybu życia, to zauważyć należy, że 41·67‰ chodzi spać około północy, 24‰ przed północą, 34·33‰ po północy.

Warunki ekonomiczne przedstawiały się jak następuje: Utrzymywało się samodzielnie 33·66‰, pewną pomoc z domu miało 39·67‰, a całkowitą pomoc otrzymywało z domu 28·67‰,

¹⁾ Łazowski Tadeusz J. (stud. Polit.) i Siwicki Konrad (stud. wydz. Iekar. Uniwer. Warsz.): „Życie płciowe warszawskiej młodzieży akademickiej”.

Według ankiety z roku 1903. „Zdrowie”, Roczn. XXI., Ser. II., Tom V., Listopad 1905, Zeszyt II. i 12, oraz „Zdrowie”, Roczn. XXII., Ser. II., Tom VI., Zeszyt I., str. 20, Zeszyt 2, str. 75 i Zeszyt 3, str. 143.

t. j. 71:33% musiało poza nauką myśleć o zdobywaniu środków do życia. Na jednego zarabiającego przypadało przeciętnie 2:07 godzin dziennie lekcji (korepetycji). O ile na 1-y kursie student pracował przeciętnie 6:64 godzin dziennie, to na drugim — 7:66 godzin dziennie, a podczas egzaminów 10:86 godzin dziennie. W niedzielę i święta odpoczywało tylko 59:33%. Na wakacje wyjeżdżało na wieś 71%, ale z tej liczby pracowało, dając korepetycje (na kondycji) 47:33%. *Doc. Dr Janiszewski.*

(Dok. nast.).

Sprawozdanie z ankiety w sprawie metodyki języka polskiego.

W roku 1922 rozpisana została przez Ministerstwo W. R. i O. P. ankieta na temat metodyki języka polskiego w szkole powszechnej. Ankieta obejmowała szereg pytań, dotyczących kwalifikacji nauczycieli, przygotowywania się do lekcji, korzystania z podręczników, stanu bibliotek szkolnych, zadawania do domu i t. p., ponadto zawierała żądanie dokładnego opisu lekcji, przeprowadzonej na pierwszym lub na którymkolwiek z wyższych stopni szkoły powszechnej. Ankietę rozesłano do szkół całej Polski. Odpowiedzi napłynęło kilkaset i te posłużyły jako materiał do niniejszego opracowania, dając pewien obraz nauczania języka polskiego w naszych szkołach.

Ankieta dostarczyła najwięcej materiału z metodyki klas niższych: drugiej, trzeciej i czwartej, mniej z piątej i szóstej, najmniej z klasy siódmej. Różnice opracowywania czytańek w poszczególnych klasach niewielkie, zarysowują się różnice w byłych dzielnicach, jednak nie zasadnicze.

Na tok lekcji składa się zwykle: 1) Nawiązanie albo wprost odczytanie lub opowiadanie czytanki przez nauczyciela; 2) Czytanie przez dzieci częściami, zawierającymi pewną logiczną całość, z objaśnieniem nieznacznych wyrazów lub trudniejszych zwrotów, zwróceniem uwagi na treść a więc analiza; 3) Opowiadanie przez dzieci części i całości czytanki, na pytania i samodzielnie; 4) Myśl, zawarta w czytance; 5) Dyspozycja; 6) Czytanie dla wprawy; 7) Ilustrowanie lub inne zajęcie, związane z lekcją.

Taki jest mniej więcej temat każdej lekcji. W woj. poznańskim nauka odbywa się ściśle wedle stopni formalnych. W toku lekcji znajdziemy więc: 1) Przystosowanie i 2) Zaznaczenie celu (apercepcja); 3) Podanie nowej rzeczy (wykład), na co składa się: a) omówienie, b) powtórzenie całości; 4) Połączenie ze znanymi już rzeczami (skojarzenie); 5) Wyłonienie przewodniej myśli; 6) Zastosowanie.

Dla łatwiejszego zorientowania się, zredukujemy tę dużą ilość punktów i uwzględnimy tylko zasadnicze zęby lekcji. Wtedy wyróżniamy w każdej lekcji trzy części: 1) przygotowanie (na-

wiązanie); 2) podanie i opracowanie nowego materiału; 3) zastosowanie i ćwiczenie.

• Rozpatrzmy po kolei wszystkie te części oddzielnie.

1) Przygotowanie albo nawiązanie bywa różne zależne nie od klasy, lecz od rodzaju czytanki i pomysłowości nauczyciela. A więc np. przygotowanie stanowi: pogadanka wstępna, odpytanie poprzedniej lekcji lub krótko kilku poprzednich, czytanie treści obrazka, a potem sprawdzanie w czytance o ile domysły są słuszne, opowiadanie nauczyciela, który przerywa je w punkcie kulminacyjnym celem rozbudzenia zainteresowania u dzieci, szukających rozwiązania sytuacji w czytance, memorowanie znanych wierszy, związanych z treścią lekcji albo krótkie podanie treści czytanki.

Niektórzy podają w przygotowaniu objaśnienie wszystkich niezrozumiałych wyrazów i całych zwrotów, tak ażeby dzieci, przystąpiwszy do czytania, nie napotykały już żadnych trudności. Najczęściej spotyka się w przygotowaniu pogadankę, zwłaszcza przy opracowaniu artykułów treści rzeczowej. Pogadanka o rzeczach odbywa się albo z przypomnienia, albo na podstawie okazu lub ilustracji. Często dzieci przynoszą różne rzeczy, z czego nawet zakładają własny gabinet. Bywają pogadanki rzeczowe przy czytankach etycznych np. w czytance p. t. Ława, gdzie chodzi o pewien sentyment dla starej ławy, przy której mały Jasiek uczy się chodzić, a która potem służy za opał ubogiemu staruszkowi i dostarcza mu kilku jasnych i dobrych chwil, nauczyciel przeprowadza szczegółową pogadankę na temat, kto robi ławy, z czego robi się ławy i w jaki sposób, omawia wszystkie możliwe rodzaje ław, jakie dzieci widziały i widzieć mogą, tak, że moment etyczny wśród tych powodzi ław zupełnie się zatracza.

W dwu wypadkach, spotkanych w ankiecie, punktem wyjścia była pogadanka na temat kradzieży, popełnionej w klasie i odpowiednio dobrana czytanka: „Sumienie” i „Cudze”. Dość często używają nauczyciele ilustracji. Bywają jednak wypadki nieumiejętnego posługiwania się niemi. Tak np., wiesz nauczyciel tablicę na ścianie, każe ją dzieciom obserwować, i wtedy gdy dzieci zajęte są tą czynnością, sam czyta powiastkę i dopiero w drugiej części lekcji omawia ilustrację z dziećmi. Odpytywanie kilku czytanek treści etycznej lub rzeczowej naraz jako nawiązanie, motywują tak, że w ten sposób ćwiczy się orientację, tak co do poszczególnych lekcji, jak i całości przedmiotu, uczy się szybkiego kojarzenia myśli i wzbogaca wyobraźnię dziecka.

W wielu jednak wypadkach przygotowania ani nawiązania niema wcale. Nauczyciel przystępuje od razu do czytania, które uskutecznia albo on sam, albo dzieci. Jeżeli czyta nauczyciel, odczytuje zwykle całość, jeżeli czytają dzieci, czytają albo w całości, albo częściami. Motywując czytanie całości, mówi jeden nauczyciel: Jest to metoda, jakiej używa dziecko, czytając powiastkę w domu. Dziecko czyta powiastkę całą, nie pytając nikogo o wyjaśnienia. Więc też i w szkole niech czyta całość.

Inny czyta powiastę w całości, aby zaspokoić wrodzoną ciekawość dziecka, aby dać mu wzór czytania z odpowiednią modulacją i dykcją.

2) Przystępujemy teraz do omówienia drugiej części lekcji, a mianowicie rozbioru czyli analizy samej czytanki. Analiza polega na rozbiórce czytanki na części, zawierające pewną logiczną całość, przyczem nauczyciel lub dzieci wyjaśniają nieznane wyrazy, zastępują je innemi, wyszukują synonimy, wyrazy bliskoznaczne lub przeciwne, objaśniają całe zwroty i wyrażenia spotykane w tekście, zastępują je przez zwroty, mające podobne lub jednakowe znaczenie, zapisują nowopoznane na tablicy lub w zeszytach w celu zapamiętania. Na wyższych stopniach zwracają uwagę na prowincjonalizmy, wyrazy obce, onomatopeje, nauczyciel wyjaśnia etymologię wyrazów i t. p.

Często pytają dzieci, podkreśliwszy przy czytaniu o nieznane sobie wyrazy. Wtedy dziecko pyta o to, co chce sobie wyjaśnić, co zwróciło jego uwagę i zaprawia się do samodzielności. Wyrazy objaśniają albo inne dzieci albo sam nauczyciel. Takie czytanie nazywa się w Małopolsce statarycznem i bywa często stosowane z przesadą, nauczyciel pyta nie tylko o każde zdanie, ale o każdy wyraz w zdaniu, na co dzieci całem zdaniem muszą odpowiadać, tak, że ten sam tekst powtarza się kilka razy, w różnem tylko ugrupowaniu wyrazów. Np. po odczytaniu tekstu „Mały pastuszek paś bydło na pastwisku, koło niego bawiło się kilkoro dzieci“, nauczyciel pyta: Kto paś bydło na pastwisku? Gdzie pastuszek paś bydło? Jaki pastuszek paś bydło? i t. d. Na każde z tych pytań, dzieci dają odpowiedź całem zdaniem. Ma to na pozór kształcić jasność i poprawność wyrażania się, w rzeczywistości jednak krępuje niezmiernie samodzielność ucznia, wodząc go na pasku pytań. Nauka taka robi wrażenie lekcji raczej języka obcego, a nie barwnego żywego języka ojczystego, którego piękno i bogactwo ma uczeń poznać. Taka wiwisekcja i operowanie trupami językowemi do pożądanego celu nie doprowadzi.

Po przeczytaniu i objaśnieniu każdej części dzieci opowiadają treść, albo na pytania, albo samodzielnie jako zdanie sprawy z przeczytanego. Potem dopiero następuje opowiadanie całości najpierw przez zdolniejszych, później słabszych uczniów, najpierw dokładnie, później jako krótkie zebranie całości. Ćwiczenia takie stosowane często aż do przesady, powtarzane ciągle w tej samej formie, wywołują nudę i monotonię lekcji, usypiając czynności psychiczne ucznia.

Bywają wypadki, że nauczyciele stosują tutaj zamiast opowiadania, ilustrowanie, motywując to tem, że gdy dzieci opowiadają rzecz bezpośrednio po jej wysłuchaniu, zbyt sugestjonują się słyszanemi zwrotami i mało wykazują samodzielności. Bywa też stosowane opowiadanie, w zmienionych rolach, a także dramatyzowanie powiastki, ale rzadko. Czytanie takie bywa związane zwykle z dyspozycją albo planem czytanki. Dyspozycję układają

dzieci albo przy czytaniu częściami, wypisując punkta z każdej części oddzielnie, albo odrazu z całości po zupełnem jej opracowaniu. Układ dyspozycji następuje czasem już przy pierwszym czytaniu, gdy dzieci jeszcze nie orjentują się w całości. Czasem zadaje nauczyciel ułożenie planu jako ćwiczenie domowe, w innym znów wypadku opowiada nauczyciel dzieciom powiastkę i bez czytania poleca ułożyć dyspozycję.

Po analizie utworu, następuje odczytanie całości albo przez nauczyciela, jako wzór estetycznego czytania, albo przez dzieci dla ujęcia całości i dla wprawy. W wyższych klasach następuje charakterystyka osób, omawianie analogii z poznanymi warunkami lub przeżyciami.

Przechodząc do trzeciej części lekcji, spotykamy t. zw. wysnuwanie, wydobywanie, wyciąganie nauki moralnej. Często dzieje się to bardzo szablonowo.

Dzieci np. czytają o człowieku, który po uratowaniu komuś życia ucieka, nie chcąc przyjąć nagrody. W zakończeniu nauczyciel mówi: „Tak samo i wy działki, jeżeli w życiu kiedyś co dobrego czynić będziecie, to czyńcie cicho, tak, ażeby ten uczynek był tylko tobie i Bogu znany, a nie głośny przed ludźmi i światem, bo kiedy staje się głośny, traci na wartości wobec Boga”.

W innym wypadku: gdy dzieci przeczytały o chłopczyku, który dostał brzośkwinię i nie zjadł jej, lecz zaniósł choremu koledze, nauczyciel wygłasza nakaz: „I wy działki powinnyście zawsze tak postępować”. Albo np. omawiając pokusę Michałka przywłaszczenia sobie cudzych nowych butów, nauczyciel stawia dzieciom za przykład Józefa i żonę Putyfara.

W innych jednak wypadkach dąży nauczyciel do tego, by dzieci własne refleksje snuły pod wpływem przeczytanego, żeby się zastanowiły, jakby w danym wypadku same postąpiły, żeby wydawały sąd o czynach, o jakich czytały i o bohaterach, a stąd, żeby wpływały pewne obywatelskie postanowienia, bez moralizowania.

Na jednej lekcji, gdzie była mowa o miłości dla rodziców, zachęca nauczycielka dzieci, ażeby czynem dały dowód rodzicom, że ich kochają i za trzy dni opowiedziały jej o tem.

Inni zaznaczają, że nauki moralnej nie podają, gdyż przykład dobrego uczynku sam przez się działa umoralniająco. Dzieci opowiadają tylko o podobnych wypadkach z życia.

Co do przeprowadzenia wierszy, ankietą dostarczyła kilku lekcji. Na opracowanie wiersza składa się pogadanka wstępna, mająca na celu zaznajomienie z treścią wiersza, potem odczytanie całości przez nauczyciela z odpowiednią modulacją, następnie czytanie przez dzieci albo chóralnie, albo pojedynczo z objaśnieniami.

Niektórzy nauczyciele podkreślają wartość oddziaływania estetycznego, chcą, aby wiersz działał swoją harmonijnością i piękną formą, o treść mniej im chodzi, dlatego nie rozważko-

wują go zbyt pytaniami i objaśnieniami, inni jednak dokonywują pod tym względem prawdziwej wiewióreczki np. wiersz p. tyt. „Kruk i zebraczek” poprzedził jaknajdokładniejszy opis kruk, jego budowy, sposobu życia, zupełnie jak na lekcji przyrody. Nauczyciel przyniosłszy do klasy wypchanego kruk pyta: Jak się nazywa ten ptak? Jakiej barwy posiada pierze? Jakie ma części ciała? Czem jest zakończony tułów? Jaką ma głowę? Jakie ma oczy? Jakie posiada palce? Do czego służy mu pazury? Jaki jest dziób jego? Do jakich ptaków należy? i t. d., albo wiersz: „Żegnajże mi wiosko miła”, gdzie jako tablica poglądowa służył ogólny widok miasta, a jako pogadanka dokładny opis budynków, studni, żorawia i t. d.

Materiału z metodyki wyższych klas (VI i VII) niewiele. Kilka lekcji zaledwie: „Stępy akermanskie”, „Latarnik”, „W piwnicznej izbie”, wyjątek z „Ksiąg Narodu i Pielgrzymstwa Polskiego”, z „Pana Balcera w Brazylii” — to prawie wszystko.

Naogół wzięwszy, podają nauczyciele najpierw pewne wiadomości biograficzne autora, kreślą warunki, w jakich autor tworzył, zaznaczają z genezą utworu, a to w celu wytworzenia pewnej atmosfery, sprzyjającej odczuciu piękna i zrozumienia myśli utworu.

Następuje czytanie utworu przez nauczyciela, zaklasyfikowanie do odpowiedniego działu literackiego. Teraz czytają uczniowie częściami logicznymi, z objaśnieniami co do treści, nauczyciel zwraca uwagę na styl, piękne formy, porównania i zwroty. Uczniowie mają się wczuwać w myśl czytanych utworów i samodzielnie oceniać, a nie posługiwać się krytyką podrzędnych pisarzy. Mają na tych utworach kształcić uczucia i wyobraźnię. Nauczyciel zwraca uwagę na budowę całości, plan, zadaje ćwiczenia, zdążające do pogłębienia przeżytych wrażeń i myśli autora, albo poleca przeczytać w całości utwór, z którego wyjątek czytano na lekcji (Pan Balcer w Brazylii).

Zadawanie do domu. W związku z przerobionym materiałem, jest zadawanie do domu. W niższych klasach zadają nauczyciele zwykle czytanek (nie więcej, jak jedną), powiastkę omówioną w klasie, opowiadanie powiastki, tak, aby inne osoby występowały, czytanie dla wprawy przerobionych czytanek, czytanie nowych, ale łatwych, rozbiór logiczny zdań, układanie planu, memorowanie wierszy, w polsce jeden wiersz na miesiąc do wyuczenia się, w Małopolsce dłuższe wiersze na przeciąg 2 tygodni, krótsze na przeciąg tygodnia, bajki do wyuczenia się na pamięć, streszczenia czytanek, przepisywanie wierszy, napisanie listu, ćwiczenia ortograficzne i gramatyczne, nie więcej jak na dwie strony kasetu, rozbiór gramatyczny w takim zakresie w jakim dzieci przeszły. W wyższych klasach samodzielne opracowanie jakiegoś zagadnienia lub czytanki.

Niektórzy zaznaczają, że zajęcia domowe nie powinny trwać dłużej nad jedną godzinę. Inni zadają na wyraźne żądanie rodziców, na początku roku mało, pod koniec dużo.

Jako cel zadawania do domu określają: wprawę w czytaniu, utrwalanie nabytych wiadomości, przyzwyczajanie dzieci do wykonywania pewnej pracy, dla wyrabiania samodzielności umysłowej w pracy ucznia, obowiązkowości; rozwijania umysłu pożytecznymi wiadomościami, memorowanie wierszy dla kształcenia uczuć religijno-moralnych a także dla gimnastyki umysłowej.

Inni zadają w tym celu, aby dzieci zatracali prowincjonalizmy i narzecza, inni jeszcze, aby zapobiec wałęsaniu się dzieci przy zbytku wolnego czasu. Ktoś zadaje dlatego, że uczniowie opowiadają czytanki, wysnuwają z nich inne nauki od wysnutych na lekcji i w ten sposób kształcą charakter religijno-moralny.

Podręczniki. Cała nauka języka polskiego oparta jest na czytankach t. zw. „Wypisach”. Przedstawiają one wszędzie wielką różnorodność, z wyjątkiem Małopolski, gdzie w miastach stale jest używana: Druga, Trzecia i Czwarta książka do czytania, a po wsiach: Szkółka dla młodzieży część II, III i IV.

W b. Królestwie w niższych klasach są używane: Wypisy *Boguckiej* i *Niewiadomskiej* część II, III i IV. Pierwszy zbiorek powiastek, opowiadań, wierszyków i ćwiczeń *Szempołowskiej* i *Unszlicht-Bernsteinowej*. Nasz Świat *Karpowicza*. Czytelnia szkolna i domowa II, III i IV *Pogładowskiego*. Strzecha rodzinna *Wocalewskiego*. Posiew i Snopek *Brzezińskiego*. Książka do czytania *Wernica*. Mowa ojczyzna *Perkowskiej* i *Herzberżanki*. Wypisy polskie *Cieszkowskiej*, *Bukowickiej*, *Makowskiego*, *Gallego*. W klasie V: Wypisy *Gallego*. Czytania polskie *Reitera*. Wypisy *Próchnickiego* i *Baranowskiego*. W klasie VI i VII: Nasi pisarze, ich życie i dzieła *Boguckiej* i *Niewiadomskiej*. Krótka stylistyka *Gallego*. Arcydziała literatury: Wiesław, Ballady, Bajki, Grażyna, Konrad Wallenrod, Wyjątki z Ksiąg Narodu i Pielgrzymstwa polskiego, Pan Tadeusz w całości. — W Małopolsce: Klasa VI i VII: Czytanka *Benoniego*, *Próchnickiego* i *Baranowskiego*, tom II i III. Historia literatury polskiej *Doleżana*. Utwory najznakomitszych prozaików i poetów.

Lektura dzieci. Pozaszkolna lektura dzieci przedstawia się w sposób następujący w woj. poznańskim:

I i II-gi oddział czyta katechizm i historję świętą, starsze oddziały „Przewodnik katolicki”. Duży procent szkół biblioteki wcale nie posiada, dlatego też dzieci żadnych książek nie czytają. W innych czytają pisemka: „Warta” i „Opiekun dzieci”. W wielu miejscowościach na ziemiach Polski, biblioteki zniszczone przez wojnę.

W Małopolsce oprócz bibliotek szkolnych, korzystają dzieci z biblioteki T. S. L., bibliotek Kółek rolniczych, T. O. L. W niektórych szkołach, zaznacza nauczyciel wyraźnie, że dzieci czytają tylko „Szkółkę”, w innych szkołach, czytają dużo i chętnie. Z autorów podawanych dzieciom, widzimy: Amicisa, Bukowiecką, Teresę Jadwigę, Jadwigę z Łobzowa, Morawską, Daleką, Domińską, Szalejównę, Rogoszwównę, Selmę Lagerlöff, Rybowskiego, Belzę,

Dyakowskiego, Anczyca, Janowskiego, Chrzęszczewską, Niewiadomską, Urbanowską, Brzezińskiego i Orszę.

W wyższych: Kraszewskiego, Konopnicką, Prusa, Sienkiewicza: „Trylogię“, „Quo Vadis“, „Krzyżacy“, Żeromskiego (Syzyfowe prace), Rodziewiczównę, Orzeszkową i t. d.

Jeden z nauczycieli podkreśla, że uczniowie z wyższych klas, z zamiłowaniem czytają „Pamiętniki“ Paska. W czasie przerwy uczeń zdaje sprawę z przeczytanego, co nauczyciel uważa za korzystniejsze, niż bezmyślne bieganie po korytarzu. Ten sposób spędzania pauz nawet sprawia, że uczeń, wróciwszy do domu, mówi: „Ach! jak szybko minęło tych pięć godzin“.

Niektórzy jednak uważają, że czytanki zawierają tak wiele materiału, że trudno go wyczerpać, dlatego też żadnej lektury nie dają.

Przygotowanie nauczycieli. W bardzo wielu wypadkach, nauczyciel, przygotowując się do lekcji, nie korzysta z żadnych podręczników, kategorycznie oświadcza, że posługuje się tylko podręcznikiem szkolnym. Niektórzy zaznaczają, że nie nie czytają sami, a dzieci korzystają tylko ze Szkółek.

Jedna nauczycielka przestudjowała już Plany dla szkół VII-klasowych a teraz czyta Matusiaka, inna czerpie z lektury, która jest w języku polskim bogatą i niewyczerpaną, dzieci w tej szkole czytają Szkołkę, biblię i katechizm.

Niektórzy utrzymują, że ponieważ nauczyciele nie posiadają dostatecznego wykształcenia, powinnyby ukazać się wraz z nowymi podręcznikami szkolnymi pomocnicze podręczniki metodyczne dla użytku nauczycieli, celem uzupełnienia ich wiedzy fachowej.

Duży procent nauczycieli, przygotowując się do lekcji, korzysta z różnych podręczników n. p. Matusiaka, „Przewodnika metodycznego do nauki gramatyki i ortografii“ Oryszkiewiczza, „Ustalonej pisowni polskiej“ Łosia, Gramatyki Szobera, Większej Gramatyki Kryńskiego, „Prawideł pisowni“ Majewskiej, „Nauki stylistyki“ Boguckiej i Niewiadomskiej. Niektórzy używają „Historji“ Niewiadomskiej, „Geografji“ Nałkowskiej, „Zoologii“ Nussbauma, „Botaniki“ Limbacha. Do literatury na wyższych stopniach: „Adam Mickiewicz“ Kallenbacha, Chmielowskiego, „A. Mickiewicz jego życie i dzieła“ Konopnickiej, „Kazimierz Brodziński“ Odyńca, „Portrety literackie“ Siemińskiego, „Literatura Polski“ Mazanowskiego i t. p.

Pomoc szkolne. Przeważnie szkoła nie posiada żadnych. W niektórych zniszczone wojną, w innych czekają na zaopatrzenie z Ministerstwa. Dużo szkół posiada: obrazy ściennie, słowniki, tablice ortogr., karty pocztowe do czytanek, rysunki schematyczne, okazy, modele i obrazy zwierząt, roślin, minerałów, typów ludzkich, okolic, pomników, scen historycznych. Niektórzy wymieniają jako pomoc rysunek nauczyciela na tablicy.

Gramatyka. Materiału do metodyki gramatyki ankieta dostarczyła bardzo mało. Nadesłano jedno tylko opracowanie

lekcji gramatyki, z czego trudno jakieś uogólnienia wyciągać. Poza tem ograniczono się do luźnych uwag co do celu nauki gramatyki, sposobów jej prowadzenia i używanych podręczników. Jako cel podkreślają przeważnie dążenie do należytego i bez błędów posługiwania się językiem ojczystym w piśmie i mowie. Charakterystyczne są uwagi, tyczące się tego przedmiotu, zwłaszcza w Małopolsce, gdzie najnudniejsze i najbardziej jałowe lekcje, to były lekcje gramatyki. Nauczyciel mówi: „odpowiednio prowadzona nauka gramatyki stanie się nawet miłą i celową“, albo: „gramatyki należy uczyć znaną metodą, urozmaicając lekcję humorem, aby dzieci ożywić na godzinie tego nie lubianego przedmiotu“

Nauczycielstwo podkreśla, że w gramatyce nie chodzi o wykuwanie reguł, nauka powinna być oparta na przykładach i z nich dopiero mają dzieci wysnuwać zasady gramatyczne i definicje. Wypływa więc ona z samopoznania, a nie jest zgóry narzuconą.

Wielu nauczycieli prowadzi gramatykę nie systematycznie, lecz przygodnie, nie używając wcale podręcznika, zwłaszcza w niższych klasach.

Gramatykę rozpoczynają już w klasie I-szej, gdzie materiałem jest zdanie, podział na wyrazy, zgłoski i głoski, samogłoski i spółgłoski, rzeczownik, liczba pojedyncza i mnoga, kropka i przecinek.

W klasie II-giej: Zdanie pojedyncze, podmiot i orzeczenie, zdania rozwinięte, odmienne części mowy, deklinacje rzeczowników, czasowników w trzech czasach, znak pytania i wykrzyknik.

W klasie III-iej: Zdanie złożone, odmiana imion, stopniowanie przymiotników, czasownik — strona czynna i bierna, nieodmienne części mowy, określniki rzeczownika, czasowniki i przymiotniki.

W klasie IV-iej: Powtórzenie. Rodzaje zdań pobocznych.

W klasie V-iej i VI-iej: Składnia.

Systematyczny rozkład materiału podano z Małopolski, gdzie nauka gramatyki ma swoją tradycję i swoje podręczniki. Używają tam gramatyki *Konarskiego*, *Jadzewicza*, podają także gramatykę *Maleckiego* i *Kryńskiego*.

W b. Królestwie i Wielkopolsce używane są: Krótka gramatyka polska i ćwiczenia językowe — *Dzierżanowskiej*. Gramatyka — *Niewiadomskiej*. Początki gramatyki języka polskiego z ćwiczeniami i przykładami — *Drzewieckiego*. Nauka gramatyki, pisowni i stylu — *Zawadzkiego*. Pierwsze zasady gramatyki języka polskiego — *Rygiera*.

Do ćwiczeń ortograficznych używają przeważnie podręcznika *Szebera*, *Boguckiej* i *Niewiadomskiej*.

Uwagi nauczycielstwa. Nauczycielstwo wysoko stawia wartość nauczania języka polskiego. Język — to dusza narodu, dbać należy o piękność i czystość języka. Zwłaszcza w poźniejszym spotyka się stale nawoływania, aby „każdy w teraźniejszym czasie przy odbudowie Polski tyle pracował, ile mu sił

starczy. Starać się, by dzieci język ojczysty pokochały, rozwijając zainteresowanie do czytania, by czytały po opuszczeniu szkoły, związać naukę języka polskiego z religią".

Uważają, że nauka polskiego powinna być w ścisłym związku z nauką o rzeczach. Dziecko, które zdobyło sobie zasób jasnych i dokładnych wyobrażeń na podstawie bezpośredniej obserwacji, na podstawie działania i przeżyć, potrafi swe postrzeżenia i przeżycia wyrazić poprawnie w myśli i słowie.

Co do godzin nauki języka polskiego można powiedzieć, że nauczycielstwo naogół uważa liczbę godzin za niewystarczającą, zwłaszcza w klasach wyższych, nawet we wschodniej Małopolsce, gdzie odpadło nauczanie języka ruskiego i niemieckiego.

Podręczniki uważają za nieodpowiednie.

Zarzucają im suchość materiału, liche rozczłonkowanie czytanek, brak stopniowania, brak ilustracji. Domagają się podręczników, uwydatniających wartość i piękno życia.

Do opracowania podręczników powinno być powołane jak najszerze grono nauczycieli szkół powszechnych.

Program uważają za przeładowany, możliwy do wykonania tylko w specjalnych warunkach. Co do wartości istnienia programów, zarysowują się dwa stanowiska: Jedni podkreślają potrzebę programu tylko w ogólnych zarysach, inni — zwłaszcza starsi nauczyciele — przestrzegają przed zbytnią swobodą, zwłaszcza u nauczycieli początkujących.

Co do metody zaznacza się dążenie do jej ujednostajnienia. Jeden z nauczycieli mówi: „Ile słów, tyle metod, a mogłaby się już raz wytworzyć metodyka nauczania i rządzenia”.

Podkreślają ważność czynnego stosunku ucznia do przedmiotu, nauczyciel nie powinien być prelegentem wobec milczącej dziatwy, należy wprowadzić metodę czynnego poglądu.

Naogół nauczycielstwo stawia takie żądania:

- 1) Dać szkole dobre podręczniki i inne środki naukowe;
- 2) Zwiększyć liczbę godzin języka polskiego;
- 3) Zakładać biblioteki szkolne;
- 4) Dla nauczycieli, mówiących źle po polsku, urządzać kursa przymusowe;
- 5) Siły pomocnicze oddać pod ściślejszy dozór pedagogiczny;
- 6) Zakładać kółka pedagogiczne, urządzać lekcje wzorowe i konferencje nauczycielskie;
- 7) Zakładać uniwersytety ludowe;
- 8) Subwencjonować pisma naukowe i premjować fachowe rozprawy i artykuły na temat metodyki języka polskiego.

Nauczycielstwo naogół zdaje sobie dokładnie sprawę z wartości i celów nauczania języka polskiego. Jednak często są to tylko teoretyczne wywody. Przedstawienie lekcji praktycznie, tak, jak ona wygląda w rzeczywistości, wykazuje często rozbieżność

między wykonaniem a teorią. Monotonja w przeprowadzaniu poszczególnych lekcji, brak powiązania materiału, pokawałkowanie czytanki na części, a części na cząsteczki, szablonowe moralizowanie, brak żywszego zainteresowania u dzieci, zabijanie samodzielności przez wodzenie na pasku pytań, wszystko to wieje niejednokrotnie z kart ankiety. Słusznie na obronę powiedzieć można, że inaczej wygląda prawdziwa, żywa lekcja, niż martwy jej konspekt, gdyż wszystko to zależy od tonu lekcji, zapалу, jaki nauczyciel w nią wkłada, wogóle wszystkiego, co się składa na osobowość nauczyciela, jednak niezaprzeczone braki i ujemne cechy lekcji wpływają w znacznej mierze od samego materiału nauczania, t. j. „Czytaniek”. Nic dziwnego, że kwestja ta jest obecnie rzeczą pierwszorzędną wagi.

Nauczycielstwo naogół krytycznie się do nich odnosi, widzi wszystkie ich błędy i braki, jednak posługiwać się nimi musi, gdyż... nie rozporządza innemi.

Jeżeli więc sprawa czytanek w tak ujemny przedstawia się sposób, znaczy to, że nauczanie języka polskiego na fałszywym znajduje się gruncie. Racjonalniej o wiele byłoby oprzeć naukę języka polskiego na literaturze dziecięcej ciągłej. Byłoby to punktem zwrotnym w tej dziedzinie, stanowiłoby etap w całym łańcuchu rozwoju tej sprawy, od używania tekstów poważnych i trudnych, nie liczących się zupełnie z umysłowością dziecka, jak psalterz i modlitewniki począwszy, poprzez „fabrykowanie” specjalnych czytanek dla dzieci (t. zw. wiadomości pożytecznych), poprzez zbieranie cenniejszych wyjątków z literatury, ale rozbitych i nie tworzących całości, aż do postawienia jej na właściwym gruncie, a więc stworzenia specjalnej literatury dla dzieci, literatury, która uwzględniłaby prawa dziecka, jako człowieka dzisiejszego, a nie nakładającej tylko obowiązków „człowieka jutrzejszego”.

I to byłoby „uznaniem dzieciństwa samego w sobie”.

Janina Melchertówna.

Kronika.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w r. 1925. Zarząd Główny Związku P. N. S. P. organizuje w b. roku V-ty Wak. Kurs Uniwersytecki w Wejherowie na Pomorzu od 4 do 31-go lipca tudzież VIII-my Wak. Kurs Uniwersytecki w Zakopanem od 3 do 28-go sierpnia.

Program kursu pomorskiego i tatrzańskiego obejmie trzy działy: 1) filozoficzno-pedagogiczny, 2) socjologiczny, 3) krajoznawczy na tle środowiska.

Kierownictwo W. K. U. zwróciło się z prośbą do wybitnych specjalistów, przeważnie profesorów naszych wszechnic z prośbą o objęcie wykładów na obu kursach.

Szczegółowy program wykładów, seminarjów i wycieczek podany będzie do wiadomości Nauczycielstwa w najbliższym zeszycie „Ruchu Pedagogicznego” i w „Głosie Nauczycielskim”.

Na Wak. Kursy Uniwersyteckie mogą uzyskać przyjęcie nauczyciele szkół powszechnych i seminarjów nauczycielskich. Pierwszeństwo mieć będą członkowie Związku P. N. S. P.

Podania o przyjęcie, zaopatrzone w zaświadczenie Prezydium Ogniska naucz. wnosić należy do Zarządu W. K. U. w Krakowie, Rynek 29 (Związek P. N. S. P.) do końca maja 1925 r.

Opłata za kurs wynosi 70 zł (wykłady i umieszczenie wspólne).

Zarówno w Wejherowie jak i w Zakopanem zorganizuje Kierownictwo W. K. U. szereg wycieczek naukowych i krajoznawczych pod przewodnictwem prelegentów.

Sekcja Kształcenia Nauczycieli. Dnia 20 kwietnia odbyło się w Warszawie posiedzenie Zarządu S. K. N. pod przewodnictwem *Dra Kupczyńskiego i dyr. Jędrzejewicza*. Omawiano wiele doniosłych spraw, między innymi zwołanie Zjazdu polonistów seminarjów naucz. w Warszawie w dniu 31 maja i 1 czerwca.

Program Zjazdu obejmie referaty: 1) Nauka literatury w seminarjum, 2) Program języka polskiego w seminarjach naucz., 3) Metodyka języka polskiego w szkole powszechnej. Zarząd postanowił też zająć się urządzeniem szeregu konferencji nauczycielstwa seminarjalnego w czasie tegorocznych ferij w miejscowości klimatycznej, w Puszczy Marjańskiej. Uchwalono zwrócić się do Ministerstwa W. R. i O. P. z prośbą o zakomunikowanie Sekcji projektu ustawy o kształceniu nauczycieli, który w najbliższym czasie ma być przedłożony Sejmowi, a to celem zajęcia odpowiedniego stanowiska w tej doniosłej sprawie.

Sekcja Kształcenia Nauczycieli Związku P. N. S. P. rozwija się nader pomyślnie; w wielu miastach powstają Koła S. K. N., do których wstępują nauczyciele seminarjów, szkół powszechnych i inspektorowie szkolni. W ciągu krótkiego czasu istnienia Sekcji (od lutego 1925) zgłosiło swe przystąpienie przeszło 230 nauczycieli (lek) seminarjów. Należy się spodziewać, że S. K. N. skupi wkrótce ogół nauczycielstwa seminaryjnego, które uznaje konieczność wspólnego z nauczycielstwem szkół powszechnych działania około rozwoju szkolnictwa i pedagogii.

Międzynarodowa szkoła założona została w Genewie pod opieką Międzynarodowego Biura dla Ognisk Wychowawczych i nowych szkół. Szkołą kieruje znakomity pedagog szwajcarski *Dr A. Ferrière*, a do wydziału szkolnego należy 5 członków Ligi Narodów, 4 członków Międzynarodowego Urzędu Pracy, następnie zastępca Międzynarodowej Opieki nad dzieckiem, Europejskiej Opieki nad studentami i Związku światowego chrześcijańskich stowarzyszeń młodzieży. W skład grona nauczycielskiego wchodzi profesorowie Instytutu Rousseau'a w Genewie, zwolennicy nowoczesnych metod *Dewey'a*, *Carleton'a*, *Decroly'ego*, tak, że zakład ten wychowawczy jest szkołą twórczą, opartą na wychowaniu w Domu Dziecięcym według systemu *Marji Montessori*. Językiem wykładowym jest francuski i angielski. Program nauki podkreśla przedewszystkiem bezpartyjność w nauczaniu historii, geografii i literatury prowadzonem w duchu pojednania narodów. Dla słarszych dzieci wprowadzona jest też nauka języka niemieckiego. Szkoła jest koedukacyjna, oparta na samorządzie uczniów.

Nowe wydawnictwo pedagogiczne. Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P. powołała do istnienia Komitet redakcyjny wydawnictwa „Biblioteka Klasyków Pedagogicznych” pod przewodnictwem profesora J. Myślickiego. Zadaniem Komitetu jest wydawanie dzieł klasyków pedagogiki w przekładzie polskim. W przygotowaniu są przekłady pism Russa, Herberta, Komeńskiego i innych. Komitet przyjmuje zgłoszenia osób, zamierzających podjąć się przekładu, pod adresem przewodniczącego: Warszawa, Piękna 47 a.

Rozstrzygnięcie konkursu im. G. Piramowicza. Komitet, wyłoniony przez T-wo Lekarskie Warszawskie dla nagrodzenia najlepszej pracy z jakiegokolwiek bądź działu higieny szkolnej, wydanej lub nadesłanej Towarzystwu w r. 1924, nie wyróżnił żadnej z rozpalrywanych prac, natomiast, zgodnie z punktem drugim fundacji na wniosek naczelnych władz higieniczno-szkolnych przy Ministerstwie W. R. i O. P. postanowił nagrodzić następujących lekarzy szkolnych za szczególnie gorliwą i wydajną pracę higieniczno-lekarską w szkole: 1) *dra A. Macieszę*, lekarza szkolnego w gimnazjum państw. im. Wł. Jagiełły oraz seminarjum nauczycielskiego w Płocku; 2) *drkę M. Rytlównę*, lekarzkę szkolną w gimn. państw. im. królowej Jadwigi w Siedlcach; 3) *dra J. Karłowickiego*, lekarza szkolnego w gimn. państw. im. Marii Magdaleny w Poznaniu; 4) *drkę J. Szepelską*, lekarzkę szkolną w gimn. prywatnem Zdzienickiej i Popielewskiej w Warszawie.

Sąd konkursowy stanowili: Dr Zieliński, Dr Wł. Światopełk-Zawadzki, ofiarodawca konkursu Dr St. Kopczyński, dyr. p. Sosnowski i p. A. Dargielowa.

Na powiększenie tegorocznej nagrody konkursowej Zarząd Pol. Składnicy Pomocy Szkolnych ofiarował 500 złotych.

Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny. Wysiłkiem i środkami materialnemi kilkunastu ideowych stowarzyszeń społecznych została powołana do życia nowa placówka pracy oświatowej pod nazwą: „Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny” (Warszawa, ul. Chmielna Nr. 33 m. 5). Opierając się na wzorach amerykańskich i francuskich, pragnie ona zorganizować samouctwo, które tak wielką rolę odgrywa w społeczeństwach zachodnich, a które u nas nie znajduje prawie żadnej opieki i pomocy.

Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny wydaje kursy, które przesyłane są abonentom systematycznie zeszytami, a zawierają wykłady z danej dziedziny wiedzy, rady i wskazówki praktyczne, oraz zadania i ćwiczenia, które uczniowie rozwiązują samodzielnie i nadsyłają do centrali celem ich poprawienia i oceny przez kompetentnych profesorów. Tą drogą ustala się indywidualny kontakt między uczniem, a nauczycielem, co skutecznie zastępuje bezpośredni wykład szkolny. Uczelnia, która przychodzi do domu ucznia, która pozwala mu wykorzystać na naukę każdą, wolną od pracy zawodowej, chwilę, która dba o dalszy rozwój duchowy i intelektualny przedewszystkiem dorosłych i dorastającej młodzieży, winna zyskać poparcie szerokich mas naszego społeczeństwa.

Dotychczas Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny zorganizował kursy w zakresie szkoły powszechnej, szkoły średniej, przedmiotów metodyczno-pedagogicznych, języków obcych oraz przedmiotów fachowych.

Na zachodzie i w Ameryce, gdzie drogą zorganizowanego w ten sposób samouctwa podnosi się kulturę krajową i dobrobyt społeczny i osobisty, uniwersytety korespondencyjne kształcą rocznie setki tysięcy osób. I u nas idea ta musi się rozpowszechnić; ludzie, którzy nie mogli zdobyć w szkole należytego wykształcenia, mają obecnie możność uzupełnienia swych braków: podnieś to ich wartość społeczną i zdolność zarobkową.

Z tego też punktu widzenia należy ocenić fakt powstania Powszechnego Uniwersytetu Korespondencyjnego i idee tę szerzyć wśród najszerszych warstw społecznych.

Zapiski bibliograficzne.

- Stanisław Konarski.* Ustawy szkolne. Z języka łacińskiego przełożyła *Wanda Germain.* Kraków 1925. Nakł. M. Arcta w Warszawie.
- H. Pohoska.* Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Kraków 1925. Nakł. M. Arcta w Warszawie.
- Marjan Falski.* Materiały do projektu sieci szkół powszechnych. Wyd. Komisji Ped. Min. W. R. i O. P. Nr. 6. Warszawa 1925. Skład Gl. „Książnica-Atlas” Tow. N. S. W.
- Rocznik Pedagogiczny.* Serja II. Tom II. Rok 1924. „Książnica-Atlas” T. N. S. W. Warszawa, Lwów 1924.
- Dr W. Miklaszewski.* Nauczycielstwo szkół powszechnych ze stanowiska higieny społecznej. Biblioteka Związku P. N. S. P. Nr. 9. Nakł. Sp. Akc. „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1924.
- Prof. Dr R. Dyboski.* Nauka a oświata pozaszkolna. Biblioteka Pol. Oświaty Pozaszkolnej. Nr. 1. Nakł. Sp. Akc. „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1924.
- Fr. Dąbrowski.* Spółdzielnie uczniowskie. Podręcznik praktyczny z ilustracjami i wzorami. Wyd. Związku Pol. Stow. Spożyców. Warszawa 1925.
- L. Zarzecki.* Nauczanie matematyki początkowej. Cz. II. „Książnica-Atlas” T. N. S. W. Warszawa 1925.
- Karol Hławiczka.* Główne zagadnienia metodyczne nauki śpiewu w szkole powszechnej. Nakł. księgarni „Kresy” w Cieszynie 1925.

OD ADMINISTRACJI.

Ruch Pedagogiczny wychodzi z końcem każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia. Każdy rocznik zaczynamy w styczniu, a zamykamy w grudniu. Prenumerata roczna *Ruchu Pedagogicznego* wraz z przesyłką pocztową wynosi **8 zł.**

Prosimy o wpłacenie przynajmniej półrocznej prenumeraty czekiem P. K. O. **Nr 141521**, a przy zmianie adresu o podanie dokładne poczty i powiatu tak adresu dawnego jak i nowego.

Wskutek niedokładnego adresu poczta zwraca nam wiele przesyłek, co naraża wydawnictwo na straty, a Prenumeratorów na zawód. — Zawiadamiamy, że rocznik z r. 1924 wyczerpany. Natomiast mamy niewielką ilość roczników **z r. 1921 w cenie 3 zł, z r. 1922 — 3 zł, z r. 1923 — 4 zł**, oraz **F. Jarosa: Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym — 1 zł** z przesyłką pocztową.

TREŚĆ Nru 4:

Florian Znaniecki: Szkice z socjologii wychowania V. (Rozwój osobowości ludzkiej). — *Henryk Rowid:* Życie w szkole twórczej. — *Doc. Dr Tomasz Janiszewski:* O znaczeniu pielęgnowania zdrowia młodzieży wyższych uczelni. — *Janina Melchertówna:* Sprawozdanie z ankiety w sprawie metodyki języka polskiego. — Kronika pedagogiczna. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata roczna 8 zł „ półroczna 4 „ Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29, II. p.
---	--

Ogłoszenia na o k ł a d c e: Cała strona 60 złp. pół str. 40 złp., 1/4 str. 25 złp., w tekście cała strona 50 złp., 1/2 str. 30 złp., 1/4 str. 20 złp.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko** Drukarnia „Szkolnica”, Kraków, ulica Grzegorzewska 30.