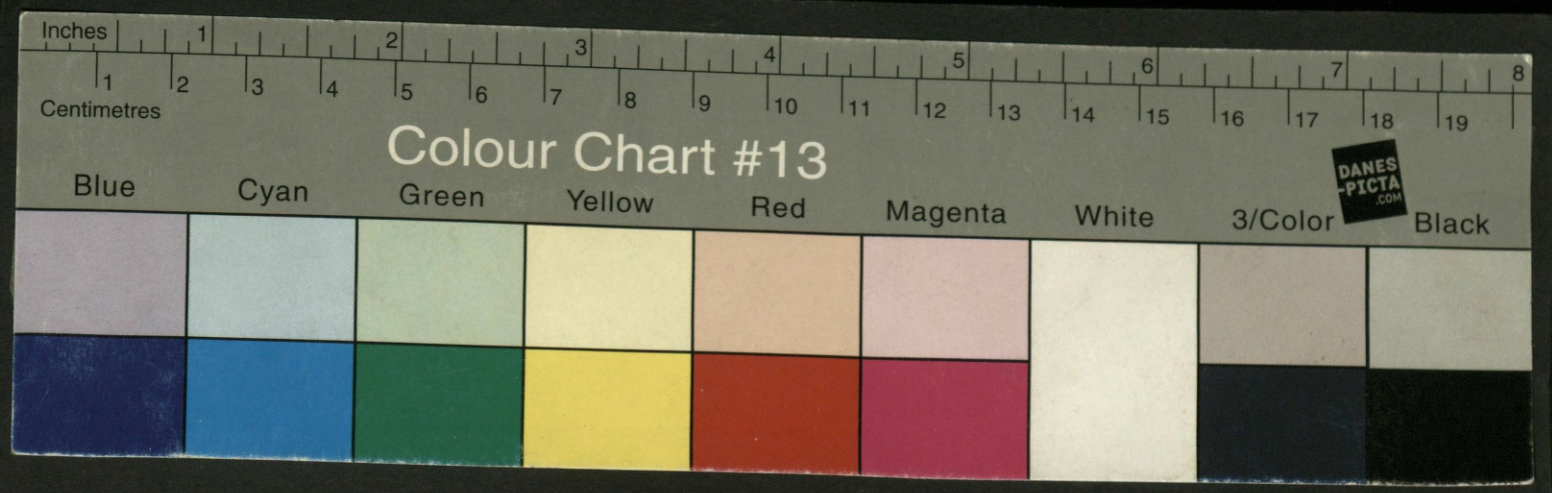
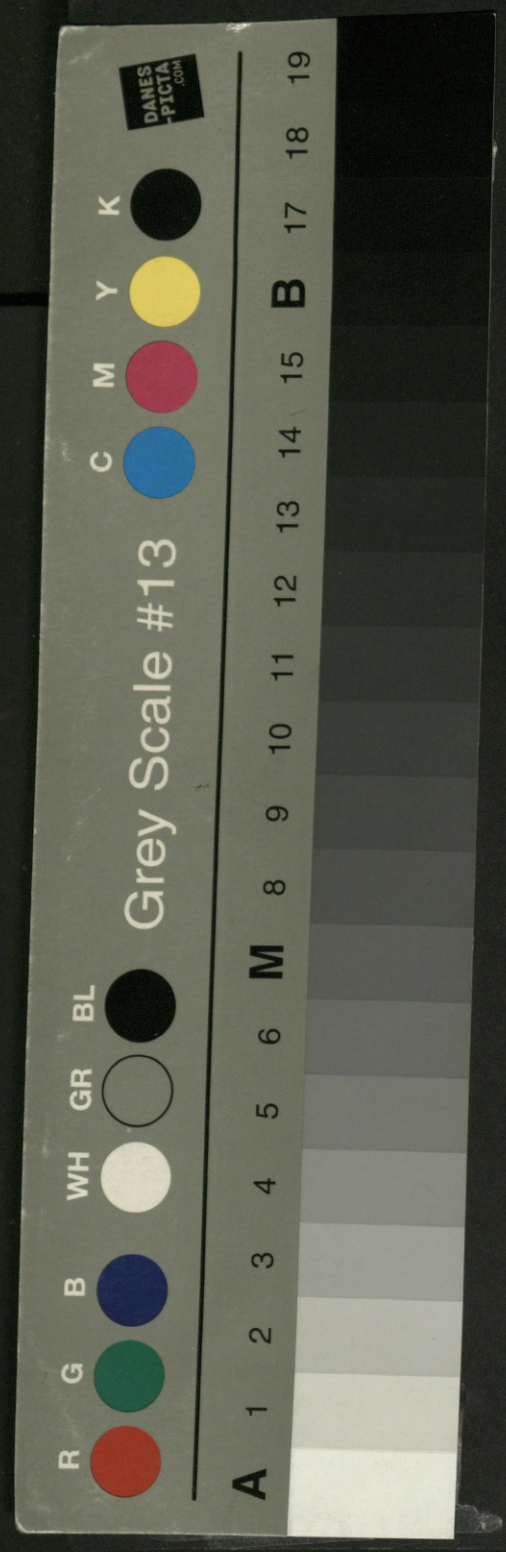

Inches
Centimetres
Colour Chart #13
Blue
Cyan
Green
Yellow
Red
Magenta
White
3/Color
Black
DANES-PICTA.COM


DANES-PICTA.COM
C M Y K
Grey Scale #13
R G B WH GR BL
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

sf 736/I

PODRĘCZNA
ENCYKLOPEDJA
PEDAGOGICZNA

Kierski F.

PODRĘCZNA ENCYKLOPEDJA PEDAGOGICZNA

W OPRACOWANIU

DR. FELIKSA KIERSKIEGO

K.C. P.P.R.
BIBLIOTEKA
911.02
03:37
K43
P

TOM I:

A — M. Str. 304.

I

KSIĄŻNICA POLSKA
TOW. NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH
LWÓW — WARSZAWA
1923

K.C.P.Z.P.R.
BIBLIOTEKA
1689.
03:37
K43

I/9424



Biblioteka Wojsk. Akad. Polit. im. F. Dzierż...
57439/2
WŁ. ŁAZARSKI. WARSZAWA

PRZEDMOWA

Pracę nad *Podręczną Encyklopedją Pedagogiczną* rozpocząłem w maju 1921 r. na zlecenie Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych i Średnich. Powierzając mi to zadanie, Towarzystwo kierowało się chęcią dostarczenia ogółowi nauczycielstwa książki, zawierającej niezbędne dla nauczyciela wskazówki i informacje z dziedziny teorji i praktyki wychowawczej. Analogiczny cel przyświecał zarówno niżej podpisanemu, jak i tym autorom, którzy opracowali poszczególne artykuły w *Podręcznej Encyklopedji*. Mam tu na myśli pp.: dr. T. Kupczyńskiego (art. Historja), G. Wuttkego (art. Geografja i Przyroda martwa), H. Stattlerównę (art. Matematyka) i K. Czerwińskiego (art. Biologja, który zawiera informacje, dotyczące nauczania t. zw. przyrody żywej). Pozostały materjał opracował niżej podpisany, starając się — w miarę możności — stosować zasadę metodyczną, zgodnie z którą artykuł na dany temat ma dostarczyć tych rzeczowych i bibljograficznych informacji, któreby pozwoliły zorjentować się w danem zagadnieniu niespecjaliście. I jeżeli specjalista, przeglądając dany artykuł, uzna, że zasada ta została dobrze przeprowadzona, to uznanie to będzie dla mnie równoznaczne z opinją, że *Podręczna Encyklopedja Pedagogiczna* odpowiada swemu celowi.

Pierwotne ramy *Encyklopedji*—20 arkuszy druku—rozszerzyły się w miarę postępu pracy. Materjał, gromadzony według działów: autorzy, metody, terminy, kierunki pedagogiczne, instytucje oświatowo-wychowawcze, administracja szkolna i prawodawstwo—został ostatecznie zamknięty w układzie alfabetycznym w 40 arkuszach druku, z czego połowa tworzy tom I, druga połowa zaś wejdzie do tomu II i ostatniego, który ponadto będzie zawierał dwa indeksy: nazwisk i rzeczy.

Najważniejsze źródła, z których czerpałem dane faktyczne, wymienione są w „Wyjaśnieniu skrótów“ (p. strona następna), inne źródła

podane są w odnośnych artykułach. Życiorysy i charakterystyki pedagogów obcych zostały opracowane na podstawie encyklopedji: Monroe, Buissona, Reina i Clausnitzera, życiorysy i charakterystyki pedagogów polskich do litery P — na podstawie *Encyklopedji Wychowawczej*. Materjały, dotyczące oświaty i szkolnictwa w Polsce współczesnej, wobec braku w wielu wypadkach odnośnych publikacji, wypadło zbierać u źródła. Za poparcie, jakiego doznałem w tym względzie zarówno w departamentach Ministerstwa W. R. i O. P. i w Wydziale naukowo-szkolnym Ministerstwa Spraw Wojskowych, jak i w instytucjach oświaty pozaszkolnej, składam niniejszem podziękowanie.

Praca moja nad *Encyklopedją* trwałaby znacznie dłużej i *Encyklopedja* obarczona byłaby znacznie większą ilością przeoczeń i omyłek, niż to, obawiam się, jest obecnie, gdyby nie współudział żony mojej, która ponad to objęła stronę techniczną (układ alfabetyczny, korekta, indeksy). W dużej mierze przyczyniła się do szybkiego stosunkowo ukończenia pracy Książnica Polska, umożliwiając mi w ciągu półtora roku wyłączne prawie zajęcie się *Encyklopedją*.

Wdzięczny będę łaskawym czytelnikom za nadesłanie pod moim adresem (Warszawa, Piękna 23 m. 4) wszelkich uwag, z których będę mógł ewentualnie skorzystać w drukującym się II tomie *Encyklopedji*. Zwracam się również z prośbą do autorów, aby pod wyżej wskazanym adresem uprzejmie zechcieli nadsyłać swe prace z zakresu pedagogiki wzgl. notatkę o ukazaniu się tych prac (dawniejszych i nowszych), co pozwoli mi uniknąć przeoczeń bibljograficznych.

WARSZAWA, 25 MAJA 1923 R. *FELIKS KIERSKI.*

WYJAŚNIENIE SKRÓTÓW.

Buisson	Buisson, F. *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire.* Wydanie II. Hachette. Paryż, 1911.
Clausnitzer	E. Clausnitzer, L. Grimm, A. Sachse i R. Schubert: *Handwörterbuch des Volksschulwesens.* Lipsk, 1920. Teubner.
E. W.	*Encyklopedja wychowawcza.* Warszawa. 1880 — 1922. Litery A — P. Skład główny w Książnicy Polskiej. T. N. S. W. Warszawa-Lwów.
Higjena szkolna	*Higjena szkolna.* Podręcznik zbiorowy dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych pod red. dr. Stanisława Kopczyńskiego. Wyd. M. Arcta w Warszawie. 1921.
Karbowiak (I, II, III)	Karbowiak, Antoni dr. *Dzieje wychowania i szkół w Polsce.* Tom I. Od 966 r. do 1363 r. Nakładem księgarni K. Grendyszyńskiego. Petersburg, 1898. — Tom II. Od 1364 r. do 1432 r. Nakładem K. Grendyszyńskiego. Petersburg, 1904.— Tom III. Okres przejściowy od 1433 r. do 1510 r. Wydawnictwo Zakładu Narod. im. Ossolińskich. Lwów, 1923.
Łukaszewicz (I, II, III, IV)	Łukaszewicz, Józef. *Historja szkół w Koronie i w Wielkiem Księstwie Litewskiem od najdawniejszych czasów aż do 1794 r.* Tomów 4. Nakładem J. Żupańskiego. Poznań, 1850-1851.
Meumann *(Abriss)*	Meumann, E. *Abriss der experimentellen Pädagogik.* Lipsk, 1914.
Meumann *Vorlesungen*	Meumann, E. *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologische Grundlagen.* Lipsk, 1920. wyd. III.
Monroe	Monroe. P. *A Cyclopedia of Education.* 5 tomów. The Macmillan Company. New York, 1919.
O szkołę polską (cz. I, II, III)	*O szkołę polską.* Cz. I: Protokół Zjazdu delegatów stowarzyszeń nauczycieli z Królestwa, Poznańskiego i Galicji, odbytego w Krakowie w dniach 6, 7, 8 i 9 stycznia 1918 r. — Cz. II: Protokóły

	III-go i IV-go Zjazdu delegatów stowarzyszeń nauczycielskich z Królestwa, Poznańskiego i Galicji,odbytych w dn. 25, 26 i 27 sierpnia 1918 r. w Piotrkowie oraz w dn. 3 i 4 stycznia 1919 r. w Warszawie. — Cz. III: Pierwszy ogólno-polski wielki zjazd nauczycielski w dn. 14, 15, 16 i 17 kwietnia 1919 r. w Warszawie. Sprawozdania i streszczenia opracował Wł. Kopczewski. Nakładem Książnicy Polskiej T. N. S. W. Warszawa—Lwów, 1918-1920.
Rein	Rein, W. *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, wyd. II, 10 tomów. Herman Bayer. Langensalza, 1903-1910.
Ustawy	*Ustawy i najważniejsze rozporządzenia, dotyczące organizacji oświaty i szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej.* Zebrali E. Łoziński i Z. Stankiewicz. Tom I. Książnica Polska T-wa N. S. W. Lwów — Warszawa, 1922.
Arct	M. Arct w Warszawie.
Gebethner	Gebethner i Wolff. Warszawa-Lublin-Łódz-Poznań-Kraków.
Książnica	Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych. Warszawa— Lwów.

A

ABAKUS (gr. ἄβαξ, łac. abăcus — tablica), najstarszy w Europie przyrząd do rachunków, używany w życiu szkolnem i domowem przez Greków i Rzymian. Jest to drewniana, metalowa lub marmurowa tabliczka, podzielona pionowemi równoległemi linjami na szereg przedziałów, w których umieszczano jednostki, dziesiątki, setki i t. d., wyobrażone przez żetony różnych kolorów. Później nazwę **A.** rozszerzono i na na inne tablice rachunkowe.

ABBAT, JOHN (1805 — 1877). Pedagog amerykański. Autor głośnego w swoim czasie dziełka p. t. *Matka w domu* (Mother at home, 1833), poświęconego obowiązkom matki w dziedzinie wychowania.

ABECADŁO — ob. elementarz.

ABÉLARD (ABAILARD), PIERRE, ur. 1079 koło Nantes, um. 1142 w Cluny, filozof i teolog, najznakomitszy nauczyciel XII-go wieku, z olbrzymiem powodzeniem wykładał teologję w szkole przy katedrze Notre Dame w Paryżu. Z licznych dzieł i mów największe znaczenie dla historji pedagogiki posiada szkic autobiograficzny w formie długiego listu, rzuca bowiem światło na warunki, poprzedzające powstanie uniwersytetów.

Bibl. Cousin. *Ouvrages inédits d'A.* Paryż, 1836.—Abelard. *Opera.* Paryż, 1849—1859.— Hausrath. *Peter A.* Lipsk, 1893.— Mc.Cabe, Joseph. *Peter A.* New York, 1901.

ABITURJENT (łac. abiturus — mający odejść). Ten, kto otrzymuje świadectwo z ukończenia szkoły.

ABSTRAKCJA (łac. abstraho — odrywam). Czynność umysłowa, polegająca na oderwaniu danej cechy od przedmiotu. Wynikiem abstrakcji są pojęcia: analityczne (odróżniamy cechę od przedmiotu, n. p. słodycz cukru od cukru, i cechą tą posługujemy się w myśleniu niezależnie od przedmiotu, od którego została oderwana) i syntetyczne (pojęcia analityczne albo pojęcia cech łączymy w taką lub inną całość — pojęcie człowieka, trójkąta i t. d.). (Por. K. Twardowski: *Wyobrażenia i pojęcia,* 1898). Abstrakcji dokonywuje dziecko już w pierwszych latach swojego życia i do szkoły przybywa z zapasem pojęć, utworzonych na podstawie przedmiotów, z których składa się jego martwe i żywe otoczenie. Pojęcia te są niedokładne i zakres ich jest szczupły. Skorygowanie ich i pomnożenie jest zadaniem nauki szkolnej, która dbać winna o to, aby uczeń sam dokonywał abstrakcji na materjale konkretnym i w ten sposób zdobywał pojęcia, przewidziane w programie szkolnym (por. POGLĄDOWE NAUCZANIE). Udzielanie gotowych wyników abstrakcji przez nauczyciela prowadzi do werbalizmu (ob.), co ma miejsce zarówno wtedy, kiedy wiedza udzielana jest dogmatycznie, jak i wtedy, kiedy wiek dziecka i jego rozwój psychiczny nie są brane pod uwagę.

ABULJA (gr. ἀβουλία — brak dobrej rady). Osłabienie, względnie zupełny brak decyzji. Objaw patologiczny.

ADAPTACJA (łac. adaptare — przystosować). Oznacza: 1) przystosowanie się danego organu do działających nań bodźców o rozmaitej intensywności: ucha — do dźwięków, czy szmerów, skóry — do temperatur, nosa — do zapachów. Stąd rola **A.** w kształceniu zmysłów; 2) przystosowanie uwagi, co ujawnia się w szybkości, z jaką człowiek zdoła wżyć się w nieoczekiwaną sytuację. Przystosowanie uwagi wymaga pewnego czasu, z czem winien się liczyć nauczyciel i nie wymagać natychmiastowej odpowiedzi na pytanie, które niespodziewanie spadło na ucznia.

ADDISON, JOSEPH (1672—1719), działacz angielski, założył w 1711 r. wydawnictwo perjodyczne p. n. *Spectator,* przy pomocy którego propagował niektóre reformy w wychowaniu angielskiem. Szczególnie ostro występował przeciwko karze cielesnej w szkołach, nie tylko jako nieskutecznej, ale wręcz szkodliwej, bo zabijającej w dziecku poczucie godności osobistej. **A.** występuje również w *Spectatorze,* jako rzecznik nauczania powszechnego, gdyż „filozof, święty lub bohater, mędrzec, człowiek dobry lub wielki kryje się bardzo często w plebejuszu, a odpowiednie wychowanie może ich zeń wydobyć na światło dzienne". Dzięki poczytności *Spectatora* **A.** wywarł b. znaczny wpływ, m. in. na zakładanie szkół dla ubogich dzieci, t. zw. „Szkół dobroczynnych" (Charity Schools), przedsięwzięte przez kościół anglikański w początku XVIII w.

AEGIDIUS ROMANUS DE COLONNA. Ur. 1234 w Rzymie, um. 1316 w Awinjonie, mnich zakonu Augustynów. Jego dzieło *O wychowaniu książąt* było rozpowszechnionym w średniowieczu traktatem pedagogicznym i aż do 1617 r. miało wiele wydań. Synom wychowanie winno dać: wiarę, obyczaje i wiedzę, córkom: obyczajność, pracowitość i małomówność.

AFAZJA (gr. ἀφασία — utrata zdolności mówienia). Utrata mowy. Chory na **A.** nie może przypomnieć sobie wyrazów, oznaczających najprostsze rzeczy, wzgl. nie jest w stanie wydobyć z siebie dźwięków artykułowanych. Pierwszy wypadek, t. zw. **A.** amnestyczna (p. AMNEZJA), jest niemożnością nazwania przedmiotu, pomimo dobrego stanu narządów mowy, na skutek zaniku skojarzeń między wyobrażeniem przedmiotu a ruchowem wyobrażeniem odpowiedniego wyrazu. Sceptycy (starożytna szkoła filozoficzna) rozumieli przez **A.** powstrzymanie się od sądu w danej rzeczy, wywołane przekonaniem, że nic określonego nie da się o niej powiedzieć.

AGASSIZ, LOUIS (JOHN RUDOLF), ur. 1807 w Motier (Szwajcarja), um. 1873 w Cambridge (stan Massachusetts), przyrodnik, nauczyciel przyrody w Neuchâtel i dyrektor naukowego obserwatorjum w Alpach. Od 1846 r. przeniósł się do Stanów Zjednoczonych, gdzie był jednym z wybitniejszych pedagogów. Napisał pracę o metodach nauczania przyrody oraz podręczniki z fizjologji i przyrody. Przyczynił się do rozpowszechnienia nauczania przyrody w amerykańskich szkołach średnich.

Bibl. Agassiz, Elżbieta. *L. A.: his Life and Correspondence.* (Boston, 1893).

AGATON (brat) — **Goullieux Joseph** (1731 — 1797). Ze zgromadzenia Braci Szkół chrześcijańskich (Frères des Ecoles chrétiennes). Autor rozpowszechnionego swego czasu dziełka p. t. *Dwanaście cnót dobrego nauczyciela* (Les douze vertus d'un bon maître, Melun, 1785). Są niemi: powaga, milczenie, pokora, roztropność, mądrość, cierpliwość, powściągliwość, sło-

dycz, gorliwość, czujność, pobożność, wspaniałomyślność.

AGRAFJA (α — nie; γράφειν — pisać). Objaw patologiczny. Utrata możności pisania, aczkolwiek wchodzące w grę mięśnie nie są uszkodzone. **A.** powstaje na skutek zaniku skojarzeń między wyobrażeniem przedmiotu, a wyobrażeniem ruchów, które są potrzebne do napisania jego nazwy. Przyczyna — uszkodzenie motorycznych centrów mózgu.

AGRICOLA RUDOLF (ur. 1443 w Baflo pod Groningen, um. 1485 w Heidelbergu), jeden z pierwszych humanistów Holandji i Niemiec. Na polu pedagogicznem zaznaczył się przez zacięte zwalczanie w pismach i w obfitej korespondencji scholastyki i scholastycznych metod nauczania (p. SCHOLASTYCZNA FILOZOFJA). W łacińskim *Liście o kierunku studjów* do Barbirianusa d'Anvers kreśli plan studjów, w którym przywraca honorowe miejsce ojczystemu językowi i różnym gałęziom nauki. Warunki uczenia się sprowadza do: 1) uwagi (dla zrozumienia wykładanego przedmiotu), 2) pamięci i 3) ćwiczenia praktycznego (dla stosowania nabytych wiadomości). W drugiem łacińskiem dziele *De Inventione dialectica* stara się zastąpić metody scholastyczne przez nakreślenie szkicu tych praw myślenia, któremi kierować się należy przy rozumowaniu i nauczaniu. Agricola, jeden z pierwszych, usiłował znaleźć sposób uczenia głuchoniemych.

AHN JOHANN FRANZ (1796 — 1865), pedagog niemiecki, od 1843 do 1863 r. nauczyciel języków współczesnych w „Realschule" w Neuss (nad Renem), wydał *Praktyczną metodę szybkiej i łatwej nauki języka francuskiego* (Praktischer Lehrgang zur schneller und leichter Erlernung der französischen Sprache, Kolonja, 1834) która miała przeszło 100 wydań i niejednokrotnie była tłomaczona lub naśladowana w innych językach. Wychodząc z założenia, że nauczanie języków obcych odbywać się powinno analogicznie do uczenia się przez dziecko języka ojczystego, dzieli kurs na 3 części: pierwsza zawiera małe ćwiczenia, w których powtarza w zdaniach kilka najpowszedniej używanych słów, wymagających nauczenia się na pamięć. Druga, to część gramatyczna (teoretyczna i praktyczna), a trzecia, to zbiór anegdot ze słowniczkiem. Poza tem napisał **A.** *Metody* do języków: angielskiego, włoskiego, hiszpańskiego i niemieckiego, oraz gramatyki: francuską, holenderską i angielską. Miał wielu naśladowców.

AKADEMICKIE STOWARZYSZENIA I KORPORACJE. Ustawa z dn. 13 lipca 1920 r. „O szkołach akademickich" gwarantuje studentom prawo zakładania stowarzyszeń akademickich i korporacji. Statut jednych i drugich podlega zatwierdzeniu przez senat akademicki. Stowarz. akademickim nie wolno mieć celów politycznych: należeć do nich może w charakterze członków zwyczajnych tylko młodzież akademicka i członkowie gron nauczycielskich, a do korporacji także byli członkowie czynni stow. akademickich. Szczegółowe dane o stowarz. akadem. i korporacjach młodzieży polskiej zawiera *Kalendarz akademicki*, wydawany nakładem Związków Bratnich pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej. P. KORPORACJE AKADEMICKIE.

AKADEMJA (ἀκαδήμεια). Wyraz pochodzi od nazwiska ateńczyka Akademosa, właściciela gaju, położonego przy wejściu do Aten i przekazanego przezeń Rzeczypospolitej Ateńskiej (gaj Akademosa). W gaju tym Plato (ob.) prowadził djalogi ze swymi uczniami, stąd wyraz „akademja" służy pierwotnie dla oznaczenia jego szkoły filozoficznej. W epoce odrodzenia akademjami nazywają się

towarzystwa uczonych, zakładane w celach naukowych. Następnie wyraz ten przenosi się i na wyższe uczelnie, przyczem jego zakres nie jest ustalony. W Niemczech „akademja“ oznacza wyższą szkołę techniczną (politechnikę), w Szwajcarji — uniwersytet, nieposiadający wszystkich wydziałów (akademja w Neuchâtel), w Polsce do czasów Komisji Edukacyjnej (ob.) szkołę wyższą (uniwersytet), w Anglji i w Stanach Zjednoczonych — wyższą szkołę wojskową; prócz tego akademjami nazywają się w dwu ostatnich krajach niektóre z prywatnych szkół średnich, mające pretensje już to do wzorowego programu, już to do dobrego tonu, obliczonego na wychowanków z elity towarzyskiej. Francja XIX w. nadaje wyrazowi „akademja“ znaczenie administracyjne. Dekret z 1808 r. dzieli kraj na 17 akademji, albo okręgów akademickich (académies ou circonscriptions académiques); na czele każdego z nich stoi rektor.

AKADEMJA GÓRNICZA W KRAKOWIE. Wyższa uczelnia techniczna państwowa z pełnią praw szkoły akademickiej. Posiada dwa wydziały: górniczy i hutniczy. Ogólna ilość katedr — 24, sił pomocniczych naukowych 31, słuchaczów w 1921/22 (I semestr) było 267. Organizacja uczelni oparta jest na Ustawie z dn. 13 lipca 1920 r. „O szkołach akademickich“. Statut organizacyjny tej uczelni został opracowany przez specjalny komitet, w którego skład weszli przedstawiciele polskiej nauki i polskiego górnictwa i hutnictwa, i przedstawiony do zatwierdzenia jeszcze w 1914 r. Wojna wstrzymała rozpoczęcie działalności **A. G.**, która została uruchomiona przez rząd polski w 1919/20 r. P. SZKOLNICTWO WYŻSZE.

AKADEMJA ROLNICZA W DUBLANACH. Jej zawiązkiem była „Wyższa szkoła Dublańska“, założona przez galicyjskie T-wo Gospodarcze w specjalnie na ten cel kupionym folwarku Dublany (pod Lwowem) i otwarta w 1856 r. W 1878 r. szkołę objął Wydział Krajowy. W 1901 r. sejm galicyjski zmienił nazwę „Szkoła Wyższa“ na nazwę „Akademja rolnicza“. W 1913/14 było 146 słuchaczów, 24 profesorów i 23 asystentów. Zarząd Akademji sprawował dyrektor, który wspólnie z kolegjum profesorów odpowiedzialny był za jej rozwój. Przez władze Polskie Akademja została wcielona do politechniki Lwowskiej, jako wydział rolniczo-leśny (p. SZKOŁA POLITECHNICZNA WE LWOWIE) i przestała być odrębną uczelnią. Wykłady na wydziale roln.-leśnym uruchomiono w listopadzie 1919 r.

AKADEMJA SZTUK PIĘKNYCH W KRAKOWIE. Powstała w 1833 r., jako Szkoła malarstwa wyższego i rysunku (utworzona z wydziału sztuk pięknych, który istniał przy uniwers. Krakowskim). W następnym roku połączono ją z uruchomionym w 1834 r. Instytutem technicznym. W 1874 r. na czele szkoły staje Jan Matejko, jako jej dyrektor, sekcja zaś, od tego roku począwszy, staje się zupełnie samoistną. Matejko opracowuje „Regulamin nauk i wykładów c. k. Szkoły sztuk pięknych w Krakowie“, zatwierdzony przez rząd w 1879 r. Regulamin ten nadaje szkole charakter wyższego zakładu naukowego. Dzieliła się ona na 3 oddziały: Ogólną szkołę rysunku, ogólną szkołę malarstwa i specjalną szkołę malarstwa historycznego, pozostającą pod bezpośrednim kierunkiem Matejki. Po śmierci Matejki w 1893 r. na dyrektora szkoły powołany został w 1897 r. Juljan Fałat, który zniósł oddział malarstwa historycznego, wprowadził natomiast szkołę krajobrazu, czas nauki oznaczył na lat 6 (poprzednio obowiązywały 3 lata). W 1900 r. dekret cesarski przekształca „Szkołę“ na „Akademję“, równając zarazem stanowisko

i rangę profesorów z stanowiskiem i rangą profesorów uniwersytetu. Dekret ustanawia 3 katedry zwyczajne i 4 nadzwyczajne. Obecnie Akademja dzieli się na poszczególne szkoły główne (malarstwa, rzeźby, architektury), szkołę ogólną rysunku i rzeźby, szkoły i zakłady specjalne (krajobrazu, grafiki, zakłady specjalnych technik rzeźbiarskich). Organizacja Akademji, jako uczelni państwowej, oparta jest na Ustawie z dn. 13 lipca 1920 r. „O szkołach akademickich“ (p. SZKOLNICTWO WYŻSZE). W 1920/21 r. Akademja liczyła 150 słuchaczów (w tem 35 kobiet), w 1921/22 r. 161 słuchaczów obojga płci, w tem 3 ukraińców, 7 żydów. Warunki przyjęcia w charakterze studenta (słuchacza zwyczajnego): wiek od 16 do 30 lat, 2) matura szkoły średniej ogólno-kształc., państwowej lub równoznacznej z państwową, 3) dowód wykształcenia artystycznego przez przedłożenie własnych prac i przez złożenie egzaminu wstępnego. Kto chce zostać studentem szkoły głównej architektury, winien ukończyć wydział budownictwa w Wyższej szkole przemysłowej w Krakowie lub w szkole równorzędnej.

Bibl. Straszewski, M. *Polska (1831 — 1914)* E. W. t. II zesz. 4 — 8. Książnica, 1922.

AKADEMJA WETERYNARJI WE LWOWIE. Założona w 1881 r., jako szkoła weterynarji, została przekształcona w 1897 r. na akademję. W 1908 r. otrzymała prawo promowania doktorów nauk weterynaryjnych. Upaństwowiona przez polskie władze oświatowe, Akademja posiada pełny zakres czteroletnich studjów akademickich i prawo wydawania dyplomów zawodowych i naukowych. W 1921/22 r. (I semestr) Akademja liczyła 306 słuchaczów i słuchaczek. Jako szkoła akademicka państwowa, Akademja posiada organizację w ramach Ustawy z dn. 13 lipca 1920 r. „O szkołach akademickich“. P. SZKOLNICTWO WYŻSZE.

AKADEMJA WILEŃSKA — p. Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie.

AKADEMJA ZAMOJSKA. Założona przez hetmana i kanclerza Jana Zamojskiego w 1595 roku, **A. Z.** miała być, zgodnie z intencjami założyciela, wyższą uczelnią, w którejby się kształciła młodzież w duchu obywatelsko-państwowym. W dyplomie, ustanawiającym **A. Z.**, kreśli Zamojski program nauk, w którym na uwagę zasługuje, jako rys odrębny w zestawieniu z ówczesnemi programami, wprowadzenie języka polskiego (od niego zaczyna się naukę), realiów (matematyka, historja naturalna, fizyka, nauka lekarska) i nauki moralnej, pojętej jako nauka o obowiązkach człowieka i powinnościach obywatela (p. KOMISJA EDUKACYJNA. NAUKA MORALNA). Prócz tego program przewiduje naukę prawa ojczystego, statutów, konstytucji, sądownictwa i zaleca dawać uczniom już to na lekcjach wymowy, już to historji „materje, ściągające się do Rzeczypospolitej“. Program ten, mający na celu przygotowanie obywateli do służby publicznej, został po śmierci założyciela zniekształcony przez reakcję XVII., i **A. Z.** stała się typową akademją średniowieczną, zwłaszcza od połowy XVII w., kiedy utworzono w niej katedry teologji i zaczęto kształcić nie świeckich obywateli, ale przedewszystkiem duchownych. Na uwagę zasługuje pierwotna organizacja **A. Z.** Na jej czele stali: rektor, dziekan, kwestor i czterej radni. Władze te były wybierane przez profesorów i 5 uczniów, z których każdy reprezentował jedną nację (polska, litewska, ruska, prusko-inflancka i cudzoziemska, w braku tej ostatniej brano 5-go ucznia z grona uczniów filozofji lub wymowy). Od czasów Kazimierza Wielkiego (p. UNIWERS. JAGIELOŃSKI) był to pierwszy wypadek udziału młodzieży w zarządzie szkoły. W ciągu pierwszych 40 lat istnienia **A. Z.** liczba uczniów w niej wynosiła 2745, co czyni

przeciętnie 70 na każdy rok. Udział szlachty nie przekraczał nigdy 20%. Zamknął **A. Z.** rząd austrjacki w 1784 r.

Bibl. Straszewski, M. *Polska* (E. W. t. IX, zesz, I—II. Warszawa, 1913. Książnica).—Łempicki, St. *Działalność J. Zamojskiego na polu szkolnictwa (1573—1605).* (Kraków, 1922. Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce).—Staszic, St. *Uwagi nad życiem J. Zamojskiego* (1785).

AKOMODACJA (łac. accomodare — przystosować). W teorji ewolucji oznacza **A.** przystosowanie istoty żyjącej do zewnętrznych warunków życia. W fizjologji—przystosowanie oka do przedmiotów o rozmaitej odległości. W pedagogice— przystosowanie się nauczyciela do poziomu uczni, w celu wywołania zjawiska odwrotnego: przystosowania się uczni do poziomu nauczyciela.

AKROAMATYCZNA METODA (ἀκροαματικός — dający się słyszeć). W historji filozofji nauką akroamatyczną nazywa się ta część nauki Arystotelesa, którą filozof ten przeznaczał wyłącznie dla wtajemniczonych. W pedagogice **A. M.** posługuje się nauczyciel, który w formie opisu, czy dowodu, wzgl. wyjaśnienia podaje uczniowi prawdy gotowe. Pełnem zastosowaniem **A. M.** jest wykład. Prowadzi on w konsekwencji do mniej lub więcej biernej postawy ucznia. Dydaktyka ogranicza **A. M.** do rzeczy, których nie sposób nauczyć inaczej, jak tylko przez udzielenie ich w formie gotowej (zdarzenia historyczne, nowe nazwy i t. p.). Por. EROTEMATYCZNA MET., HEURYSTYCZNA MET.

AKSJOMATYCZNA NAUKA (gr. ἀξίωμα szanowanie, znaczenie, powaga). Nauka, która swe twierdzenia opiera na pewnikach (aksjomatach). Przeciwieństwo do empirycznej nauki (ob). **A. N.** są: logika i matematyka. Aksjomatyczny charakter nauki nie wyklucza jej pochodzenia empirycznego, pewniki bowiem mogły powstać na drodze doświadczenia.

ALCOTT, AMOS BRONSON, ur. 1799 w Walcott, Ameryka (stan Connecticut), um. 1888 w Concord (stan Massachusetts), wybitny pedagog amerykański. Karjerę pedagogiczną rozpoczął w 1823 r., jako nauczyciel w stanie Connecticut, a jego szkoła w Cheshire zasłynęła niebawem z powodu reform, jakie w niej zaprowadził. Obok udoskonaleń w urządzeniach szkolnych założył szkolną bibljotekę, zniósł surowe kary, zastępując je odwoływaniem się do moralnych uczuć dzieci, opracował szczegółowy schemat wychowania umysłowego, fizycznego i moralnego, dostosowując pierwsze do „potrzeb i wymagań młodego umysłu", drugie—do praktycznych potrzeb życia: obok lekkich ćwiczeń gimnastycznych zaprowadził ćwiczenia specjalne, mające na celu kształcenie wzroku, słuchu, głosu i t. p. Wychowanie umysłowe oparł na następujących zasadach: postępowaniu zgodnem z naturą, równomiernem kształceniu wszystkich władz umysłowych, wyrabianiu samodzielności umysłu, liczeniu się ze zdolnościami i indywidualnością uczniów; postępowaniu w nauczaniu od rzeczy znanych do nieznanych, metodzie poglądowej i posługiwaniu się eksperymentem. Nowością administracyjną było wprowadzenie samorządu szkolnego. Szkoła otwarta była i wieczorem dla zabaw i pogadanek z uczniami. Opozycja przeciwko reformom skłoniła **A.** w 1828 r. do założenia ochrony („infant school") w Bostonie; w 1830 został nauczycielem w szkole Wiliama Russela (ob.) w Filadelfji, a w 1834 otworzył w Bostonie słynną *Temple School,* w której powtórzył wszystkie inowacje szkoły w Cheshire. Pomimo uznania wybitnych pedagogów, jak Horacy Mann (ob.), Henryk Barnard (ob.), Tomasz Gallaudet (ob.) i in., opozycja żywiołów konserwatyw-

nych zmusiła go do zamknięcia szkoły w 1839 r.

Prace: *Spostrzeżenia na temat zasad i metod nauczania dzieci* (Observations on the principles and Methods of Infant Instruction, w Bostonie), zawierające poniekąd wykład zasad Pestalozziego. *Rozmowy z dziećmi na temat Biblji* (Conversations with Children on the Gospels, 2 t. 1836—37), które zapoczątkowały opozycję żywiołów reakcyjnych.

Bibl. Sanborn i Harris *A. B. Al.: His Life and Philosophie.* Boston, 1893.—Monroe, W. S. *History of the Pestalozzian Movement in the United States.* Syrakuzy, 1905.—Peabody, Elisabeth Palmer. *Record of Mr. A's exemplifying the principles of Moral Culture.* Boston, 1835.

ALCOTT, WILLIAM ALEXANDER, ur. 1798 w Wolcott (Connecticut), um. 1859 w Auburndale (Massachusetts), przez długie lata nauczyciel ludowy w zapadłych gminach Ameryki; twórca wraz z Woodbridge'em pierwszych w Ameryce geografji szkolnych; wydawał *Amerykańskie roczniki wychowawcze;* był jednym z pierwszych, którzy wysunęli na porządek dzienny kwestję budowy gmachów szkolnych, kwestję higieny szkolnej, nauki o rzeczach i wszelkich działów pedagogiki praktycznej. Ważniejsze prace: *Wyznania nanczyciela, Przewodnik dla młodego człowieka, Przewodnik dla młodej kobiety* i in.

ALCUIN, ur. 735 w Yorku, um. 804 w Tours, mnich anglo-saski, uczeń słynnej szkoły Yorku, na czele której stał następnie przez lat przeszło 20. Wezwany do Galji przez Karola Wielkiego, założył w jego pałacu szkołę nadworną (782), którą kierował aż do swego wycofania się do klasztoru w Tours. Do końca życia nauczał w miejscowej szkole w Tours. Napisał szereg łacińskich traktatów, z których niektóre (o muzyce, arytmetyce i geometrji) zaginęły. Pozostały: *Gramatyka* (Grammatica), rozpoczynająca się od krótkiego djalogu nauczyciela z uczniem. *O prawdziwej filozofji* (De vera philosophia), w którym wypowiada swe poglądy na wychowanie: celem nauki jest rozumowe opanowanie pisma św., co da się osiągnąć przy pomocy siedmiu sztuk wyzwolonych (patrz SZTUKI WYZWOLONE), niezbędnego środka do pozyskania mądrości; w drugim djalogu zajmuje się definicją gramatyki, wyliczaniem 36-u jej części, podstawami gramatyki i etymologją. Traktat *O retoryce i cnotach* (De Rhetorica et Virtutibus) utrzymany jest w formie djalogu Alcuina z Karolem Wielkim i traktuje o pożytkach retoryki. *O djalektyce* (De Dialectica) traktuje o sztuce djalektyki, niezbędnego środka przy studjowaniu teologji. Z Alcuinem związane jest odrodzenie literatury w epoce Karola W.

Bibl. Alcuin. *Opera omnia.* Wyd. Froben (3 t.).—Browne, F.G. *Alcuin of York.* Londyn, 1908.—Dupuy, A. *Biographie d'A.* Tours, 1876. — Gaskoin, C. J. B. *A.: His Life and His Work.* Londyn, 1904.—Lorentz. *Biogr. von A.* Halla, 1829.— Monnier, F. *Biographie d'A.* Paryż, 1853 i 1863. — West, A. F. *A. and the Rise of the Christian Schools* (Great Educators) Londyn, 1893.—Werner, K. *Biogr. von A.* Paderborna, 1876.

ALEKSJA (gr. α—nie; λέγειν—czytać). Brak zdolności czytania. Objaw patologiczny. **A.** powstaje wskutek zerwania związku między wzrokowym obrazem słowa a wyobrażeniem przedmiotu; dotkięte nią osoby nie tracą zdolności pisania, nie potrafią jednak przeczytać tego, co napisały.

ALEXANDER DE VILLA DEI (VILLEDIEU, rodem z Flandrji, napisał około 1119 r. *Gramatykę łacińską,* której część stanowi *Doctrinale,* jeden z najsłynniejszych i najpopularniejszych w średniowieczu podręczników. Wierszowany

tekst obejmuje 2645 wierszy, poświęconych etymologji, składni, metryce, akcentowi i figurom retorycznym. *Doctrinale* miało około 300 wydań drukowanych. Popularność swą, która zjednała Aleksandrowi tytuł „Arystotelesa gramatyki", zawdzięczało częściowo formie wierszowanej, nadającej się do nauki pamięciowej; podczas Odrodzenia spotkało się ze specjalną opozycją ze strony pierwszych humanistów i od początku wieku XVI-go wyszło z użycia.

Bibl. Neudeker, K. J. *Das Doktrinale.* 1885.

ALFABET. Wyraz ten, złożony z nazw 2-ch pierwszych liter alfabetu greckiego: alfa (α) + beta (β) oznacza uporządkowany zbiór wszystkich grafem (ob.), odpowiadających fonemom (ob.) danego języka. Większość narodów europejskich używa dziś alfabetu łacińskiego, z wyjątkiem Rosji i prawosławnych ludów Bałkańskich, posiłkujących się zmodyfikowaną *cyrylicą* (sztuczna przeróbka alfabetu starogreckiego przez św. Cyryla w IX w.), Grecji (alfabet nowogrecki) i Niemiec, gdzie alf. łaciński walczy o równouprawnienie z gotyckim. Protoplastą alfabetu łacińskiego są hieroglify egipskie, przyjęte przez Fenicjan. Drogą zmian naturalnych z alf. fenickiego powstał starogrecki, którego jedna z odmian (alf. doryjski z miasta Cumae, w Kampanji, niegdyś kolonji greckiej) dała alf. łaciński.

Alfabet starogrecki (24 litery).

LITERA	NAZWA	WYMOWA	LITERA	NAZWA	WYMOWA
Α α	alfa	ă	Ν ν	nü	n
Β ϐ, β	beta	b	Ξ ξ	xi (ksi)	x
Γ γ	gamma	g	Ο ο	omikron	ŏ
Δ δ	delta	d	Π π	pi	p
Ε ε	epsilon	ĕ	Ρ ρ	rho	r
Ζ ζ	dzeta	dz	Σ σ, ς	sigma	s
Η η	eta	ē	Τ τ	tau	t
Θ ϑ	theta	th	Υ υ	ypsilon	ü
Ι ι	iota	ĭ	Χ χ	phi (fi)	f
Κ κ	kappa	k	Φ φ	chi	ch
Λ λ	lambda	l	Ψ ψ	psi	ps
Μ μ	mü	m	Ω ω	omega	ō

ALFABET MIMICZNY — ob. Głuchoniemi.

ALFABET NIEWIDOMYCH—ob. Braille, Louis.

ALFONS MĄDRY, król Kastylji (połowa 13-go stulecia), protektor sztuk i nauk, wprowadził do prawodawstwa i nauki język kastylski, wyposażył i otoczył opieką pierwszy uniwersytet hisz-

pański, założony w Palencia w 1200 r. Dziełem jego jest statut *Księga o siedmiu częściach* (Libro de las Siete partidas), której część druga zawiera przepisy i wskazówki pedagogiczne, w pierwszym rzędzie tyczące się wychowania książąt, oraz plan organizacji zakładów naukowych, przyjęty wkrótce przez większość uniwersytetów europejskich.

ALLIZEAU, antykwarjusz z Paryża, ułożył w latach 1812 — 1820 trzy serje kształcących gier dla dzieci, przez co stał się poprzednikiem Froebla (ob.). Dwie pierwsze serje p. t. *Metamorfozy, czyli zabawy geometryczne* (Métamorphoses ou amusements géométriques) składają się z 15-u płaskich drewienek różnego kształtu i wielkości, przy pomocy których dziecko układać może płaskie obrazy przeróżnych figur geometrycznych i przedmiotów. 2 książeczki, do tych serji załączone, zawierają w rysunkach przykłady 160 figur, ułożonych przy pomocy tych drewienek. Trzecia gra, t. j. *Zabawna architektura, czyli dalszy ciąg metamorfoz geometrycznych* (Architecture amusante ou suite des Métamorphoses géométriques) pozwala z poszczególnych kawałków drzewa układać przedmioty trójwymiarowe, a więc meble, domy i t. p. Książeczka zawiera 38 przykładów. Z pośród figur II-ej serji 28 przedstawia łatwe zadania geometryczne. Pokratkowana powierzchnia figur pozwala dziecku orjentować się w ich wielkości i porównywać te wielkości między sobą.

ALMA MATER (łac. almus — żywiciel, mater — matka). Wyższa uczelnia (duchowa matka).

ALSTED, JOHANN HEINRICH, ur. 1588 w Herbornie (Ks. Nassauskie), um. 1638, latynista, filozof i teolog protestancki, od 1610 r. profesor filozofji w Herbornie. A. wywarł wpływ na Comeniusa (ob), który był jego uczniem od 1611 r. Prace A. z zakresu filozofji, teologji i pedagogiki obejmują około 120 tomów, z których niektóre przekraczają 1000 stronic druku; najwybitniejsza jest jego dwutomowa encyklopedja powszechna (1630). Zawarty w niej traktat o wychowaniu ilustruje teorję i praktykę wychowawczą ówczesnych Niemiec.

Bibl. Lippert. *J. H. A's pädagogisch—didaktische Bestrebungen.*

ALTENSTEIN, KARL, FREIHERR VON STEINZUM (1770 — 1840), minister skarbu i pierwszy pruski minister oświaty (1817 — 1835), założyciel uniwersytetu w Bonn oraz wielu gimnazjów, rzucił podwaliny pod późniejszy pruski system szkolny. Jego projekt przymusu szkolnego, odrzucony w 1819 r., wcielony został w życie przez późniejsze prawodawstwo.

ALUMNAT (łac. alumnus — ten, kto jest utrzymywany i wychowywany przez kogoś innego). Rozpowszechniona w Niemczech nazwa zakładu wychowawczego, który daje uczniom szkół średnich i wyższych pomieszczenie, utrzymanie, pomoc w naukach i dozór wychowawczy, i podporządkowuje ich równocześnie określonemu regulaminowi. Terminami, używanemi w Niemczech narówni z wyrazem **A.,** są jego synonimy: konwikt, pensjonat, internat. Rein, art. *Alumnat,* oblicza ilość alumnatów w Niemczech na 214, zarówno bezpłatnych, jak i płatnych. W Polsce *alumnami* nazywa się wychowańców seminarjów duchownych.

AMMAN, JOHANN KONRAD (1669 — 1730), lekarz szwajcarski i słynny nauczyciel głuchoniemych, twórca udoskonalonej później przez Heinickego (ob.) głosowej metody nauczania (p. GŁUCHONIEMI). Metodę swoją wyłożył **A.** w pracach p.t. *Głuchy mówiący* (Surdus loquens, Amsterdam, 1692) i *Rozprawa o mowie* (Dissertatio de loquela, Amsterdam, 1700).

AMNEZJA (ἀ — nie + μιμνήσκω — przypominam). Stan patologiczny, objawiający się, jako utrata pamięci. **A.** może być ogólna i częściowa. **A.** ogólna może być czasowa, okresowa, postępowa i wrodzona. Przyczyną **A.** są uszkodzenia lub chorobowe zmiany w mózgu, które wywołują nieprawidłowości w kojarzeniu wyobrażeń, wzgl. ich zanik. Przeciwieństwem **A.** jest hipermnezja (ob.).

AMOROS Y ONDEANA (DON FRANCISKO), ur. 1770 w Hiszpanji, um. 1848 w Paryżu, oficer hiszpański. Jako kierownik Instytutu wojskowego w Madrycie, założonego dla reformy wychowania publicznego, zaprowadza w nim pedagogiczne metody Pestalozziego (ob.). Z powodu przewrotów politycznych uchodzi do Francji, gdzie wydaje *Memorjał o metodzie wychowawczej Pestalozziego* (Mémoire sur la méthode d'éducation de Pestalozzi) i *Memorjał* o metodzie wychowania fizycznego i gimnastycznego, którą wprowadził w Madrycie. Mianowany dyrektorem dwóch gimnazjów w Paryżu, Amoros zastosował w nich swoją metodę gimnastyki racjonalnej, która znalazła szerokie zastosowanie w całej Francji. Metoda polega na ćwiczeniach tak stopniowanych, aby kształcić harmonijnie wszystkie organy ciała, oraz na równoczesnem kształceniu moralnem, przy ćwiczeniach fizycznych: Amoros łączył ruchy uczniów z rytmem pieśni, przez nich śpiewanych, których tekst wyrażał wzniosłe i szlachetne uczucia, jako to: miłość ojczyzny, bliźniego, Boga i t. p. Metodę swą wyłożył Amoros w dwutomowej pracy p. t. *Nowy podręcznik wychowania fizycznego, gimnastycznego i moralnego* (Nouveau manuel d'éducation physique, gymnastique et morale, 1838).

ANAGNOS, MICHEL, ur. 1837 w Epirze (Grecja), um. 1906; w 1867 przybył do Ameryki, gdzie poswięcił się kształceniu niewidomych. Od 1876 przez 30 lat był dyrektorem Instytutu dla niewidomych im. Perkins'a (Perkins Institution for the Blind). Zajmował się drukowaniem książek dla niewidomych, organizowaniem szkółek freblowskich (Kindergarten) dla niewidomych i t. p. Pozostawił oprócz 30 rocznych raportów, wyczerpująco omawiających kształcenie niewidomych, następujące prace: *Wychowanie niewidomych* (Education of the Blind), *Szkółki freblowskie i szkoły początkowe dla niewidomych* (Kindergarten and primary Schools for the Blind) i *Przez wychowanie do niezależności* (Through Education to Independence).

ANALFABETA. Ten, kto nie umie czytać i pisać. Ilość analfabetów w danym kraju jest miarodajną dla stanu szkolnictwa powszechnego. O stanie analfabetyzmu w poszczególnych krajach informują tablice 1 i 2. W Polsce (por. E. Romer: *Geograficzno-statystyczny atlas Polski,* 1921) stan ten jest różny, zależnie od okolicy. Tak, np., w Małopolsce Zachodniej ilość **A.,** na podstawie spisu z 1910 r., wynosi od 5—25%, w Małopolsce Wschodniej od 50—75%, w Królestwie (spis z 1897 r.) od 25 — 75%, w Warszawie — 49%. P. OŚWIATA POZASZKOLNA. SZKOŁA POWSZECHNA.

ANALITYCZNA GEOMETRJA. Część geometrji, której przedmiotem jest badanie własności tworów geometrycznych za pomocą rachunku. Twórcą **A. G.** jest filozof i matematyk francuski, René Descartes (1596 — 1650). P. GEOMETRJA.

ANALITYCZNA METODA (pochodzenie wyrazów: p. ANALIZA i METODA). Metoda, opierająca się na analizie (ob.). Nauczyciel postępuje analitycznie na lekcji, jeżeli nie daje gotowych twierdzeń (reguł, praw), lecz dochodzi do nich drogą rozbioru odnośnych pojęć, czy faktów. Przeciwieństwem **A. M.** jest syntetyczna metoda (ob.). **A. M.** w nauce czytania — p. CZYTANIE.

Tablica 1.

Analfabeci (podług I. Weinfelda. *Rocznik Polski,* Warszawa, 1922, Książnica).

PAŃSTWA *Dzielnice Polski*	Rok spisu	Analfabetów na 1000 ludności			
		powyżej lat	mężczyzn	kobiet	razem
Serbja	1900	**6**	662	926	790
Rosja	1897	**9**	616	831	724
Bułgarja	1905	**5**	526	828	673
Rosja Europejska (bez Królestwa Polskiego)	1897	**9**	572	824	702
Portugalja	1911	**7**	608	774	697
Hiszpanja	1900	**0**	558	714	638
Rumunja	1909	**7**	458	767	606
b. Królestwo Polskie	*1897*	**9**	*550*	*648*	*599*
Włochy	1911	**6**	428	505	467
b. Galicja	*1910*	**10**	*248*	*314*	*282*
Austro-Węgry	1910	**10**	107	136	122
Węgry	1910	**6**	281	383	339
Austrja	1910	**10**	261	212	187
Francja	1911	**5**	109	143	126
Belgja	1910	**7**	126	150	138
Prusy	1871	**10**	95	147	121
Irlandja	1911	**9**	90	94	92
Estonja	1881	.	64	58	61
Finlandja	1910	**5**	75	69	71
Stany Zjedn. Biali	1910	**10**	50	49	50
Stany Zjedn. Czarni	1910	**10**	301	307	304
Kanada	1916	**10**	680	830	750
Argentyna	1914	**6**	307	354	329
Meksyk	1900	**0**	776	828	802
Brazylja	1900	**0**	808	896	852
Australja (z Nową Zelandją)	1911	**0**	.	.	155

Źródło: Handwörterbuch d. Staatswissenschaften, 4 wyd. 1921/22 i Roczniki statystyczne odpowiednich państw.

Tablica 2.

Analfabeci wśród rekrutów (1900 — 1910), podług I. Weinfelda. *Rocznik Polski,* Warszawa, 1922, Książnica.

ANALFABETÓW NA 100 REKRUTÓW BYŁO:					
Państwa	1900	1910	Państwa	1900	1910
Saksonja	0,04	0,01	Węgry	15,0	10,7
Niemcy	0,07	0,02	*Polska*	—	*27,7*
Szwecja	0,08	0,23	Włochy	32,6	29,6
Holandja	2.8	1,4	Bułgarja	36,6	21,4
Francja	5,63	4,26	Rumunja	.	60,0
Belgja	12,01	8,98			

Uwaga: Cyfry dla Francji, Włoch odnoszą się do r. 1901 i 1911, dla Holandji do r. 1909, dla Polski do r. 1922. W Szwecji w r. 1910 obliczano analfabetów odmiennie, niż w r 1900.

Źródło: Annuaire Internationale de Statistique, 1916. — Dane Ministerstwa Spraw Wojskowych.

ANALIZA (gr. ἀναλύειν — rozwiązywać). Rozłożenie całości na części, w logice — pojęcia na jego cechy. Przeciwieństwo syntezy (ob.). Dydaktyka żąda, aby uczeń w miarę możności sam dokonywał **A.** (rozkład wyrazu na dźwięki, rozróżnienie cech danego przedmiotu: rośliny, kamienia, figury geometrycznej), a nie otrzymywał od nauczyciela gotowych jej wyników.

ANALOGJA (gr. ἀναλογία — odpowiedni, równy stosunek). Potocznie podobieństwo między rzeczami. Na podstawie owego podobieństwa przypisujemy jednej rzeczy cechy, o których wiemy, że posiada je rzecz druga *(wnioskowanie przez analogję)*. Na podstawie **A.** między powierzchnią Ziemi i Marsa (atmosfera z chmurami i mgłą, morza, strefy podbiegunowe) wnioskujemy, że na Marsie jest życie. Stopień prawdopodobieństwa zależy w takiem rozumowaniu od ilości analogicznych warunków. W logice **A.** jest identycznością stosunków. Np. analogiczny jest stosunek 5 do 10 ze stosunkiem 10 do 20.

ANARCHIZM PEDAGOGICZNY (gr. ἀναρχία — nierząd). Termin, używany dla oznaczenia skrajnych dążności reformatorskich w wychowaniu. Np. założona przez Tołstoja (ob.) szkoła w Jasnej Polanie, w myśl skrajnie ujętej zasady niekrępowania indywidualności ucznia, nie posiadała ani określonego programu, ani regulaminu. Uczniowie zachowywali się, jak chcieli, i uczyli się tego, czego chcieli.

ANESTEZJA (gr. ἀναισθησία — nieczułość, tępość). Brak wrażliwości dotykowej, przyczem wrażliwość na ból istnieje.

ANIMIZM (łac. animus — duch). Metafizyczny pogląd, wywodzący się od G. E. Stahla (1660—1774), według którego myśląca dusza jest podstawą wszelkiego życia. W antropologji oznacza **A.** naiwną wiarę ludów pierwotnych w duchy, które są sprawcami zjawisk naturalnych (deszcz, grad, susza i t. p.). Pedagogika liczy się z **A.** dziecka, które np. poruszający się przedmiot martwy uważa za coś żywego. Wyglądająca poetycznie fantazja dziecka ma swe źródło naogół w **A.**, nie w poezji.

ANTOLOGJA (gr. ἄνθος — kwiat, w przenośni to, co jest najlepsze; λόγος — nauka, słowo). Zbiór urywków, wybranych z dzieł różnych autorów. Ze stanowiska dydaktycznego większą wartość posiada lektura danego dzieła w całości, niż zapoznawanie ucznia z mozaiką antologiczną.

ANTONIANO SILVIO (1540 — 1603), ksiądz katolicki z Rzymu, później kardynał, sekretarz Karola Boromeusza, na polecenie jego wydał *Traktat o chrześcijańskiem wychowywaniu dzieci* (Verona, 1584), obejmujący 258 paragrafów w trzech księgach.

ANTROPOGENJA (gr. ἄνθρωπος — człowiek; γίγνομαι — powstaję). Historja rozwoju człowieka i ras ludzkich.

ANTROPOLOGJA (gr. ἄνθρωπος — człowiek; λόγος — nauka). Nauka o człowieku, jako jednostce społecznej, traktowanej z trzech zasadniczych punktów widzenia: biologicznego, etnologicznego i lingwistycznego. **A.** *biologiczna* zajmuje się anatomją i fizjologją człowieka ze względu na różnice, jakie występują w danej rasie ludzkiej, wzgl. w jej odmianach. **A.** *etnologiczna* bada życie ludów pierwotnych, ich obyczaje, wierzenia, organizację, podczas gdy **A.** *lingwistyczna* zajmuje się ich językiem.

ANTYPATJA (gr. ἀντιπάθεια — wstręt, niechęć). Uczucie odrazy do rzeczy lub osób. Przeciwieństwo sympatji.

APAGOGICZNY DOWÓD (gr. ἀπαγωγή — przeprowadzenie z miejsca na miejsce).

Dowód pośredni. Dowodzimy słuszności rozważanego zdania, wykazując fałszywość zdania z niem sprzecznego. Rozważane zdanie musi być prawdą na podstawie zasady logicznej wyłączonego środka, która głosi, że jeżeli z dwu zdań sprzecznych jedno jest fałszywe, to drugie jest prawdziwe.

APATJA (gr. ἀπάθεια — nieczułość). Stan zobojętnienia, jako następstwo przepracowania, zmartwień, ekstazy. W znaczeniu ciaśniejszem **A.** jest stanem duchowym, pozbawionym namiętności i wzruszeń. W tym sensie widzieli w niej stoicy i Spinoza urzeczywistnienie ideału moralnego.

APERCEPCJA (łac. perceptio — zebranie, poznanie; późn. ad-perceptio). Termin, wprowadzony przez *Leibniza* (1646—1716), który przez **A.** pojmuje: 1) świadome i wyraźne przedstawianie sobie czegoś, 2) refleksyjne ujęcie jakiegoś faktu świadomości, wywołane uwagą dowolną. **A.** jest u Leibniza rezultatem rozwoju duchowego, osiąganym powoli w coraz wyższym stopniu. *Kant* (1724—1804) rozumie przez **A.** ujęcie w jedność różnorodnych przedstawień (Vorstellungen); jest to spontaniczna, t. j. zupełnie niezależnie od wpływów zewnętrznych występująca czynność rozumu, dzięki której możliwe jest poznanie wewnętrznego, koniecznego związku między przedstawieniami. **A.** Kanta nie jest rezultatem rozwoju psychicznego jednostki, jak u Leibniza, ale warunkiem wszelkiego postępu duchowego, działalnością jaźni (des reinen Ich). *W. Wundt* (1832—1920) pojmuje przez **A.**, zgodnie z Leibnizem, jasne ujęcie faktu świadomości, na skutek skierowanej nań uwagi, przyczem apercepowany fakt tworzy ośrodek świadomości. Zgodnie z Kantem, Wundt nadaje **A.** charakter spontaniczny, z tą różnicą, że nie jest ona u niego aktem poznania, jak u Kanta, lecz aktem woli. Przeciwko pojęciu **A.** Wundta, jako „mistycznej funkcji świadomości", zwracają się psychologowie: Jodl, Ziehen, Münsterberg i in. Psychologję Wundta i jego zwolenników nazywa się psychologją *apercepcyjną* w przeciwstawieniu do *asocjacyjnej* psychologji (ob.). Pojęcie **A.** odgrywa ważną rolę w pedagogice *Herbarta* (ob.). **A.** polega u niego na zlaniu się (Verschmelzung) tego, co się poznaje dopiero, z pokrewnym materjałem już poznanym; dzięki niej rzecz poznawana osiąga wyższy stopień uświadomienia. Herbart, zgodnie z Leibnizem, podkreśla nie spontaniczny, ale ewolucyjny charakter świadomości. Zdolność apercepowania wzrasta w miarę rozszerzania się i pogłębiania umysłu. O **A.**, dokonywującej się spontanicznie, czyli niezależnie od doświadczenia, nie może być mowy. W duchu Herbarta rozwijają pojęcie **A.** Lazarus (ur. w 1824) i Steinthal (1823 — 1899). Ebbinghaus zamiast wyrazu **A.** proponuje „ujęcie" (Auffassung).

APERCEPCYJNA PSYCHOLOGJA — p. apercepcja.

APODYKTYCZNY (gr. ἀποδεικτικός — dowodzący, należący do dowodu). Logicznie konieczny i dlatego nie do odrzucenia. W tym sensie mówi Kant o sądach **A.**, np. sąd: „przestrzeń jest trójwymiarowa", jako o sądach, których źródłem jest rozum, nie doświadczenie.

APOLOGETYKA (gr. ἀπολογέομαι — bronię się, usprawiedliwiam się). Część teologji, poświęcona obronie nauki kościelnej przed zarzutami. **A.** wchodzi do nauki religji w szkole średniej. p. RELIGJA.

APOLOGJA (gr. ἀπολογία — obrona, usprawiedliwienie, uniewinnienie). Mowa obronna. Jeden z djalogów Platona nosi tytuł: *Apologja Sokratesa,* co znaczy: „Obrona S.".

APORTI, FERRANTE (1791—1858), przezwany „ojcem dzieci“ (il Padre dell Infanzia), jest założycielem we Włoszech ochronek dla dzieci. W pierwszej szkółce dla zamożnych dzieci w wieku przedszkolnym (Cremona, 1827) wprowadził ćwiczenia gimnastyczne, pauzy dłuższe, niż godziny nauki, i umiejętny kierunek moralny. Na wzór Cremony powstały szkółki tego typu w większości miast włoskich. Pedagogiczne pisma Aportiego: *Manuale per le scuole infantili* (1833) i *Sillabario per l'Infanzia* (1837).

A POSTERIORI, A PRIORI (łac.), dosłownie: od dalszego, od bliższego. Terminy filozoficzne. Kant (1724 — 1804) rozróżnia wiedzę a priori i. a posteriori. Pierwsza jest wiedzą rozumową, od doświadczenia niezależną (logika i matematyka), druga pochodzi z doświadczenia. A priori rozumuje ten, kto nie ogląda się na doświadczenie, a posteriori — ten, kto się na niem opiera.

APRAKSJA (gr. ἀπραξία — nieczynność, gnuśność, wywczasy). 1) Niemożność wykonania zamierzonych ruchów i czynności, pomimo normalnego stanu odnośnych organów. 2) Utrata zdolności właściwego używania przedmiotów, np. chory próbuje jeść mydło.

A PRIORI — p. a posteriori.

APROBATA PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH (łac. approbo — pochwalam). Zakwalifikowanie danej książki w charakterze podręcznika szkolnego przysługuje M. W. R. i O. P. Podręczniki zakwalifikowane dzielą się na: *polecone* (szkoły państwowe i prywatne obowiązane są je wprowadzić), *dozwolone* (wśród nich rada pedagogiczna szkoły może czynić wybór), *dozwolone tymczasowo* (w braku lepszych podręczników, względnie obok lepszego podręcznika), *książki pomocnicze* (nauczyciel może je zalecić uczniom w miarę potrzeby i według własnego uznania). O ile program danej szkoły jest odmienny od programów ministerjalnych i wymaga użycia podręczników, nieobjętych „Spisem książek szkolnych“, szkoła winna zawczasu (przed rozpoczęciem r. szk.) przedstawić do zatwierdzenia M. W. R. i O. P., za pośrednictwem kuratorjum okręgu szkolnego, dokładny wykaz proponowanych podręczników wraz z rzeczowem umotywowaniem zmian na podstawie własnego programu.

ARCHAIZM (gr. ἀρχή — początek). To, co jest przestarzałe w języku (przeciwieństwem — *neologizm*), wzgl. w życiu i w sztuce (przeciwieństwem — *modernizm*).

ARMIŃSKI, FRANCISZEK. Urodził się w 1789 r. w Tymbarku (góry Karpackie). Matematyk i astronom. Z jego inicjatywy i dzięki jego staraniom powstało Warszawskie Obserwatorjum astronomiczne, w którem rozpoczął swe prace w 1825 r. Z polecenia władzy edukacyjnej założył Armiński na Żoliborzu w konwikcie pijarskim szkolne obserwatorjum, a w Obserwatorjum Warszawskiem urządził salę zajęć praktycznych dla studentów uniwersytetu.

Bibl. E. W. t. I.

ARNDT, ERNST MORIC (1769 — 1860), poeta, literat i publicysta niemiecki, profesor historji na uniwersytecie w Bonn, napisał *Fragmenty o wychowaniu człowieka* (Fragmente über Menschenbildung, Altona, 1805) w trzech częściach; część trzecia wydana została osobno (1819) p. t.: *List do Psychidiona, czyli o wychowaniu kobiet* (Brief an Psychidion oder über weibliche Erziehung). Inna praca nosi tytuł: *Zarys wychowania i nauczania księcia* (Entwurf der Erziehung und Unterweisung eines Fürsten, 1813). Pisma te stanowią reakcję przeciwko temu, co chimeryczne i niewykonalne w *Emilu* Rousseau: u Arndta dziecko wychowywane jest w społeczeń-

stwie i wśród warunków normalnych. Punkt styczny z Pestalozzim: podkreślenie konieczności postępowania w wychowaniu od rzeczy konkretnych do abstrakcyjnych. W życiu młodzieńca rozróżnia trzy okresy i trzy siły, które w tych okresach rządzą: 1) pierwsze dzieciństwo, kierowane przez miłość macierzyńską, 2) wiek szkolny, podlegający powadze ojca i nauczyciela oraz rygorowi szkolnemu, i 3) okres dojrzałości, t. j. okres swobody i rozsądku.

ARNOLD, MATTHEW (1822—1888), syn Tomasza A. (ob.), pisarz angielski i poeta. Jako inspektor szkół początkowych z ramienia Departamentu Wychowawczego i członek Królewskiej Komisji do badania stanu wychowania ludowego w Anglji, **A.** pozostawił szereg interesujących raportów z tej dziedziny. Wpływ A. na społeczeństwo angielskie, wywierany przez jego pisma, był nader wybitny i szedł w 3-ch kierunkach: **A.** 1) propagował zasadę wychowania publicznego, jako niezbędnego warunku dobrobytu państwa; 2) uznając niewspółmierność angielskich poczynań państwowych w dziedzinie wychowania z poczynaniami Francji i Niemiec, nawoływał do naśladowania kontynentu; 3) był jednym z głównych reakcjonistów angielskich przeciwko indywidualizmowi w angielskiem życiu narodowem i akcji, dążącej do zmniejszenia wpływów państwowych na kulturę i wychowanie. Jako popularyzator zagadnień wychowawczych w Anglji, stoi **A.** obok Herbarta Spencera (ob.) i Huxley'a (ob.).

Bibl. Fitch, Sir Joshua. *Thomas and Matthew A.* New York, 1897.

ARNOLD, THOMAS (1795—1842), wybitny pedagog angielski, od 1828 do 1842 kierownik i reformator szkoły w Rugby (Rugby School), za której przykładem zreorganizowano wiele angielskich szkół publicznych. Wychowaniec kollegjum w Winchester, **A.** przejął wiele z jego systemu wewnętrznej administracji szkolnej, zwłaszcza w zakresie dyscypliny szkolnej i udzielania starszym chłopcom władzy nad młodszymi kolegami. Karjerę pedagogiczną rozpoczął **A.** w Laleham, gdzie w latach 1819—1828 wychowywał prywatnie kilku starszych chłopców. Po objęciu kierownictwa w Rugby (1828) przeprowadził gruntowną wewnętrzną reorganizację szkoły, która, tkwiąc w klasycznym programie z pominięciem wszelkich wymogów czasu, chyliła się do upadku. **A.** wysunął na pierwszy plan wychowanie moralne i religijne. Zwolennik państwa, opartego w prawodawstwie swem i administracji na zasadach chrześcijańskich, realizował zasady te w powierzonej mu szkole metodą, analogiczną do wskazań Foerstera (ob.). Złagodziwszy znacznie kary, zwłaszcza w stosunku do starszych uczniów, **A.** odwoływał się do ich uczuć moralnych i honoru, działał zaufaniem do ich uczciwości, wpajał poczucie obowiązku i odpowiedzialności. Chłopców, wywierających wpływ demoralizujący, bezwzględnie usuwał. 30 uczniów najwyższej klasy powołał do współpracy w administrowaniu szkołą, obdarzając ich specjalnemi pełnomocnictwami. Za cel wychowania szkolnego uważał: 1) wpojenie zasad religijnych i moralnych, 2) postępowanie, godne gentleman'a, i 3) wykształcenie umysłowe. W tem ostatniem rolę nauczyciela ograniczył do minimum: uczniowie mieli wyrabiać w sobie samodzielność w pracy umysłowej. Zwolennik wychowania klasycznego, **A.** nawiązywał je umiejętnie do życia i zagadnień współczesnych; specjalny nacisk kładł na historję i języki nowożytne oraz matematykę. Popularność jego i moralny wpływ na uczniów były ogromne. Liczne szkoły, zorganizowane na wzór Rugby, uchroniły od upadku angielskie szkolnictwo publiczne. Polityczne i pedagogiczne prace **A.** wyszły p. t. *Dzieła różne To-*

Biblioteka Wojsk. Akad. Polit.

masza A. (The Miscellaneous Works of T. A.).

Bibl. Findlay, J. J. *A. of Rugby, His School Life and Conctribution to Education,* wyd. Uniwersytetu w Cambridge, 1897.—Stanley, Arthur Penrhyn. *The Life and Correspondence of T. A.* (Liczne wydania).

ARYSTOTELES, ur. w 384 w Stagirze, um. 322 w Chalkidzie, filozof grecki, uczeń Platona, był przez 4 lata (343—340) wychowawcą Aleksandra Wielkiego, w którego wpoił upodobanie do poetów, zwłaszcza do Homera, i wiadomości z przyrodoznawstwa. Około 335 r. utworzył **A.** w Atenach szkołę filozoficzną (Liceum) o organizacji następującej: nad dyscypliną czuwał jeden z uczniów, wybierany na 10 dni; **A.** odbywał dziennie 2 lekcje, a raczej 2 spacery—uczył bowiem, chodząc (stąd nazwa uczniów—perypatetycy: περιπατέω = przechadzam się); jedna z lekcji przeznaczona była dla bardziej zaawansowanych i traktowała o najtrudniejszych zagadnieniach, druga miała charakter popularny. Teoretyczne poglądy **A.** na wychowanie odnajdujemy w jego *Polityce* (Πολιτικά), w księdze piątej, całkowicie poświęconej zagadnieniom pedagogicznym. Jako punkt wyjścia w wychowaniu, wysuwa **A.** konieczność rozróżnienia trzech momentów w rozwoju człowieka: 1) życie fizyczne, 2) instynkt i 3) rozum. Życie fizyczne poprzedza życie duchowe, a dusza składa się z dwóch części: irracjonalnej, wcześniejszej, i rozumnej, która później się formuje. Zgodnie z tym porządkiem naturalnym wychowawca winien zajmować się najpierw rozwijaniem ciała dziecka, potem instynktu, a w końcu — rozumu. Szczegółowo omawia starania, jakich wymaga wiek niemowlęcy, i posuwa się do przepisywania matkom specjalnego trybu życia na czas ciąży. Dziecko winno być karmione przez matkę i wcześnie przyzwyczajane do wrażenia zimna; zdaje się pochwalać obyczaj ludów, które hartują dzieci przez zanurzanie ich w zimną wodę. Od 2 do 5 lat wychowanie dziecka ma być negatywne: nie uczy go się niczego, ale zabawy jego winny przygotowywać go do tych zajęć, którym ma się oddawać w przyszłości. Należy strzec młodzież przed obcowaniem z niewolnikami i przed zbytnią swobodą teatru (komedji). W szóstym roku życia zaczyna się nauka. Przez dwa lata wszakże dziecko będzie jedynie świadkiem lekcji, nie biorąc w nich czynnego udziału. Od lat 7 do 21 trwa właściwa nauka. W związku z nią rozpatruje kolejno **A.** 3 kwestje: 1) czy zachodzi potrzeba narzucenia dziecku dyscypliny; 2) czy wychowanie powinno być publiczne, czy prywatne; 3) wybór przedmiotu nauczania. Z pierwszym punktem załatwia się ogólnikiem, że wychowanie potrzebne jest dla urabiania dobrych obyczajów, a dobre obyczaje przyczyniają się do siły państwa; drugi punkt rozstrzyga na korzyść wychowania publicznego, proponując przymusowe oddawanie siedmioletnich dzieci do szkół państwowych, które, mając jeden cel na uwadze: cnotę, jednakowemi dla wszystkich posiłkowałyby się środkami. Rozpatrując punkt trzeci, **A.** ulega przesądowi, jakoby przedmioty o charakterze praktycznym i materjalnym niegodne były wolnego człowieka, który winien zajmować się wyłącznie tem, co piękne, a więc: 1) gimnastyką, 2) gramatyką, 3) muzyką i 4) rysunkiem. Nacisk kładzie zwłaszcza na muzykę, przypisując jej wpływ umoralniający.

Bibl. Burnett, J. *A. on Education.* Cambridge, 1903. — Davidson, T. *A. and the Ancient Educational Ideals.* New York, 1892.—Davidson, T. *The Education of the Greek People.* New York, 1894. — Welldon, J. B. C. *Nicomachean Ethics of A.* Londyn, 1906.

ASCHAM, ROGER (1515—1568), pisarz angielski, sekretarz królowej Marji i nauczyciel królowej Elżbiety, autor *To-*

xophilus'a (Toxophilus, 1545) i *Nauczyciela* (The Scholemaster, Londyn, 1570). *Toxophilus* poświęcony jest strzelaniu z łuku. **A.**, polecając je wszystkim gorąco, uczniom i mistrzom, książętom i wielkim panom, jako ćwiczenie miłe i „patryjotyczne", staje się pionierem wychowania fizycznego. *Nauczyciel* jest wielkiem pedagogicznem dziełem **A.** Zawiera historyczny przegląd warunków społecznych wieku XVI-go, opisuje ówczesny system uczenia i poddaje reformy. Interesująca jest proponowana przez **A.** metoda nauki łaciny, podporządkowująca gramatykę tekstowi klasycznemu: 1) nauczyciel kilkakrotnie przekłada ustnie dany ustęp tekstu i analizuje go dokładnie; następnie tłómaczy go ustnie uczeń i wykazuje dokładne zrozumienie go; 2) uczeń tłómaczy piśmiennie ten sam ustęp; nauczyciel poprawia tłómaczenie i zwraca je; 3) po pewnym czasie, najmniej po godzinie, uczeń tłómaczy piśmiennie swój poprawiony ustęp angielski z powrótem na łacinę. Nauczyciel porównywa go z oryginałem, poprawia i analizuje razem z uczniem.

Bibl. *Whole Works of R. A.,* wyd. Dr. Giles, 1865.—Benndorf, Cornelie, *Die Englische Pädagogik im 16 Jahrhundert (Elyot, Ascham, Mülcaster),* Wiedeń — Lipsk, 1905. — Holzamer, J. *Der Schulmeister.* Wiedeń, 1881. — Katterfeld, Alfred. *R. A, sein Leben und seine Werke.* Strassburg, 1879. — Mayor, J. E. B. *The Schoolmaster.* Londyn, 1863.— Quick. *Reformatorzy wychowania,* przekł. Dawida, Warszawa, 1895.

ASERTORYCZNY (łac. assero — przykładam, przymocowuję) — stwierdzający. Sąd **A.** (A jest B) odróżniamy od sądu problematycznego (A może być B) i od sądu apodyktycznego (A musi być B).

ASOCJACJA (łac. associo—przyłączam) wyobrażeń, czyli skojarzenie wyobrażeń, ma miejsce wtedy, kiedy dane wyobrażenie (poczta), nasuwa mi inne wyobrażenie (listonosz). Między temi wyobrażeniami zachodzi wtedy stosunek kojarzenia, albo **A.** Podlegają mu nie tylko wyobrażenia, ale i inne fakty psychiczne. Arystoteles sformułował 4 prawa **A.**: 1) podobieństwo (fotografja pewnej osoby—ta osoba), 2) przeciwieństwo, czyli kontrast (rozrzutność — skąpstwo), 3) współistnienie w przestrzeni (Krakowskie-Przedmieście w Warszawie — Plac Zamkowy w Warszawie), 4) następstwo w czasie (pory roku). Nowsza psychologja dwa ostatnie prawa ujmuje w jedno prawo styczności i do niego sprowadza dwa pierwsze. Prawo to brzmi: wystąpienie dwu zjawisk duchowych w styczności z sobą (jeżeli zachodzą równocześnie, albo po sobie) pociąga ten skutek, że kiedy zjawi się w świadomości jedno z nich, albo zjawisko dostatecznie podobne do jednego z nich, powstaje dążność, by wystąpiło wyobrażenie odtwórcze, odpowiadające drugiemu. Przy nauce czytania dziecko poznaje litery w styczności z odpowiadającemi im dźwiękami. Te dźwięki odtwarza ono następnie nie tylko wtedy, gdy widzi takie same litery, ale i wtedy, gdy są one mniejsze lub większe, napisane innym charakterem, innego koloru, wogóle i wtedy, gdy są dostatecznie podobne. (Por. Dr. Bronisław Bandrowski *Pamięć,* E. W. t. VIII, 1909).

ASOCJACYJNA PSYCHOLOGJA. Kierunek w psychologji, który sprowadza życie psychiczne do praw skojarzenia (p. ASOCJACJA), uważając te prawa za podstawę całej psychiki. **A. P.** wyrosła z filozoficznego empiryzmu XVIII w., a klasycznemi przedstawicielami jej są: angielski filozof, Hume (1711—1776) i angielski lekarz, D. Hartley (1704—1757). Od pierwszego wywodzi się ujęcie asocjacji, jako zjawiska rdzennie psychicznego (kierunek psychologiczny), od drugiego—kierunek fizjologiczny, który asocjacje sprowadza do zjawisk fizycznych.

K.C. P.P.R. BIBLIOTEKA 20146

ASTENJA (gr. ἀσθένεια — bezsilność, niemoc). Niemoc duchowa i fizyczna.

ASYMILACJA (łac. assimilo — upodabniam). Dosł. upodobnienie. Przyswojenie przez organizm obcych pierwiastków.

ATAWIZM (łac. atavus — przodek). Teorja dziedziczności, według której pewne fizyczne i duchowe cechy odległych przodków występują u ich potomków. Teorja ta, wprowadzona do nauki przez Darwina (Variation of animals and plants under domestication, 1868), służy u Lombroso do wyjaśnienia przestępczości. Zbrodniarze—to ludzie, obciążeni cechami atawistycznemi (spłaszczone czoło, wystające szczęki, dzikie instynkty), i na skutek tego przeznaczeni niejako od urodzenia do popełnienia zbrodni.

ATROFJA (gr. ἀτροφέω — przymieram z głodu, chudnę). Zanik działalności poszczególnych organów ciała na skutek choroby, głodzenia się, nieużywania ich.

AUDJOMETR (łac. audio — słyszę). Przyrząd do badania słuchu.

AUTOMATYCZNE (gr. αὐτόματος—z własnego popędu coś czyniący), są to czynności ciała ludzkiego i zwierzęcego, które odbywają się pod działaniem bodźców organicznych, bez udziału naszej woli i świadomości (oddychanie, obieg krwi, trawienie). Na skutek częstego powtarzania i osiąganej dzięki temu wprawy, automatyzują się czynności skomplikowane i wymagające początkowo dużego skupienia umysłowego (ubieranie się, pisanie na maszynie). W miarę wzrastającej automatyzacji czynności dowolnych, udział w nich świadomości i woli coraz bardziej maleje i ogranicza się zazwyczaj do pierwszego ogniwa w danym łańcuchu czynności; pozostałe mają przebieg automatyczny, zgodny z prawem kojarzeń (p. ASOCJACJE). W nauczaniu czynności automatyczne odgrywają dużą rolę. Biegłość w czytaniu oznacza zautomatyzowanie się odnośnych składających się na całość procesów (wzrokowych, dźwiękowych, ruchowych i znaczeniowych). Tak samo biegłości w pisaniu nabywa się w miarę tego, jak coraz trwalej kojarzą się z sobą: wzrokowe i słuchowe wyobrażenie wyrazu z wyobrażeniem ruchów, potrzebnych do jego napisania, aż wreszcie cała czynność pisania odbywa się automatycznie. (P. CZYTANIE, PISANIE). Naogół każdy przedmiot nauczania zawiera mniej lub więcej materjału, który winien być zautomatyzowany w umyśle ucznia, to bowiem gwarantuje większą sprawność intelektualną w tej dziedzinie danego przedmiotu, która wymaga samodzielności i rozwagi i automatyzacji nie podlega. Tak np. zautomatyzowanie procesów liczenia jest niezbędnym warunkiem poprawnego i szybkiego rozwiązywania matematycznych zadań rozumowanych. Z drugiej strony nauczyciel winien baczyć, aby proces automatyzacji nie objął tych czynności, które dla dobra rozwoju umysłowego ucznia winny być każdorazowo wynikiem świadomego myślenia. Dzieje się tak, jeżeli n. p. uczeń rozwiązuje poprawnie zadanie rozumowane, pamięta bowiem mechanicznie sposób rozwiązania danego typu zadań.

AUTORYTET (gr. αὐτόῤῥυτος—sam przez się płynący). Jego doniosłość i nieodzowność w wychowaniu podkreśla się z wielu stron, zarówno ze stanowiska religijnego (wiara, oparta na autorytecie pisma św. i ojców kościoła), jak i ze stanowiska społecznego. Ostatni punkt widzenia reprezentuje jeden ze współczesnych teoretyków szkoły pracy, G. Kerschensteiner, którego zdaniem „bez autorytetu niema wychowania i niema kultury“ *(Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, 1914, str. 103.). Uspołecznienie mas, rozumuje Kerschensteiner, można

osiągnąć jedynie przez czynny ich udział w życiu społecznem, należy przeto dać im równe prawa. Z drugiej strony jednak jest rzeczą niebezpieczną dla rozwoju państwa, jeśli głos decydujący mają elementy o niższej kulturze umysłowej i moralnej. Wyjście z tej sytuacji, którą cytowany autor ujmuje, jako antynomję społeczną, znalazłoby się może na drodze spotęgowania wiary w autorytet. Stąd postulat, aby w wychowaniu uwzględnić należycie czynnik autorytetu. Przez przedstawicieli anarchizmu pedagogicznego (p. WYNEKEN, TOŁSTOJ) czynnik ten jest energicznie zwalczany, jako szkodliwy dla samodzielnego i nieskrępowanego rozwoju jednostki. Faktem jest, że jednostka w miarę osiągania coraz większej samodzielności uwalnia się od autorytetu osób, równocześnie jednak poddaje się autorytetowi wyznawanej idei. Tak jest przynajmniej u ludzi o skrystalizowanym charakterze moralnym. W dziedzinie *wychowania* w okresie dzieciństwa na plan pierwszy wysuwa się autorytet osób (rodzina, wychowawca), w okresie późniejszym, bardziej samodzielnym, powaga idei. Jeżeli tylko autorytet ów nie jest narzucony, ale wypływa samorzutnie z dziecka, łącząc się z miłością do rodziców i wychowawcy, to jego wpływ przedstawia zbyt wiele plusów, aby pedagogika mogła z niego zrezygnować. Co więcej: nauczyciel, którego uczniowie nie szanują moralnie i intelektualnie i nie darzą go swem zaufaniem, który przeto nie posiada autorytetu wobec swych uczniów, nie osiąga rezultatów, nie tylko w dziedzinie moralnego oddziaływania, ale i intelektualnego. Jeżeli jednak stara praktyka pedagogiczna nie wahała się dla umocnienia autorytetu wychowawcy uciekać się do takich środków, jak strach i kara, to praktykę dzisiejszą nawołuje się coraz skuteczniej, aby szła w kierunku oparcia autorytetu na osobowości wychowawcy. „Nowoczesny wychowawca, powiada Foerster (*Wychowanie i samowychowanie*, przeł. I. Kretz-Mirski, 1920, str. 14—15.), wynajduje coraz to nowsze i bardziej pomysłowe metody, ażeby przeciwdziałać błędom i słabościom młodości, zapomina jednakże zanadto, że wpływ człowieka na innych ludzi nietyle jest wynikiem udoskonalonej techniki słowa i kierownictwa, ile raczej owocem wyższości duchowej, zorganizowanego życia wewnętrznego, i że tylko tą siłą skutecznie oddziałać można na nieuporządkowane życie wewnętrzne drugiego człowieka. To tylko, co wychowawca w sobie wypracuje, wydobyć zdoła z przyrodzonej natury wychowanka". W sprawach, dotyczących autorytetu, doradza Foerster (tamże str. 305 i nast.): 1) przy całej nieustępliwości w rzeczach zasadniczych zostawiać w rzeczach ubocznych, w miarę możności, jak największą swobodę indywidualną i odpowiedzialność za siebie; 2) całym sposobem intonowania rozkazów odwoływać się do wyższych sił duszy i na nich właśnie opierać budowę ładu, zamiast uwłaczać im, a w ten sposób do buntu je wyzywać. Foerster, gorący rzecznik idei samorządu szkolnego, za najlepszą drogę do autorytetu uważa nie ustawiczne poprawianie i kontrolowanie wychowanka przez wychowawcę z okazji lada drobiazgu, lecz umiejętne ograniczenie się do rzeczy istotnych, z pozostawieniem uczniowi pola do samodzielności. Autorytet wtedy tylko spełni przewodnią rolę w wychowaniu, jeżeli nie zechce zająć miejsca inicjatywy indywidualnej, lecz umożliwi jej swobodny i uporządkowany rozwój. (P. OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA, KARNOŚĆ).

B

BABEUF, FRANÇOIS-NOËL, ur. 1760 w Saint-Qentin, twórca doktryny socjalnej, zwanej *babuwizmem* (babouvisme), poprzedniczki socjalizmu, za usiłowanie wprowadzenia jej w życie zgilotynowany w Vendôme 1797. Historję spisku opisał Filip Buonarotti w *Spisku dla równości, zwanym Babeufa* (Conspiration pour l'égalité, dite de Babeuf, 1828). Według babuwizmu wychowanie powinno być: 1) państwowe, t. j. podległe prawu i strzeżone przez urzędników, 2) wspólne dla wszystkich dzieci i 3) jednakowe. W każdym okręgu winna być 1 szkoła dla chłopców i 1 dla dziewcząt. Wychowanie chłopców ma na celu: 1) wyrobienie siły i zręczności fizycznej za pomocą pracy na roli i w rzemiośle, trudów, ćwiczeń wojskowych i wstrzemięźliwości, 2) dobroci i energji charakteru przez wpajanie miłości do ojczyzny, równości i wolności, 3) rozwój umysłowy przez naukę: czytania, pisania, rachunków, historji, praw, topografji, przyrody i statystyki swego kraju oraz tańca i muzyki. Dziewczęta miały się ćwiczyć w najłatwiejszych rzemiosłach, pracy na roli, miały być skromne, kochać ojczyznę, winny umieć śpiewać i znać hymny narodowe oraz pod okiem starszych brać udział w zabawie chłopców. Władzę rodziców i własność indywidualną znosiło się zupełnie. Por. babuwizm z projektem M. LEPELETIER (ob.), FICHTEGO (ob.) i PROUDHONA (ob.).

BACHELIER, JEAN JACQUES (1724 — 1805 w Paryżu), malarz francuski, dyrektor fabryki porcelany w Sèvres, założył w 1766 r. w Paryżu pierwszą bezpłatną szkołę rysunkową dla rzemieślników (Ecole royale gratuite de dessin), przezwaną w 1877 r. „Narodową Szkołą sztuki stosowanej" (Ecole nationale des Arts décoratifs). Pisma pedagogiczne: *Rozprawa o użyteczności szkół elementarnych, przez wzgląd na rzemiosła, wypowiedziana przez Bachelier na otwarciu Bezpłatnej szkoły rysunkowej 10 września 1766* (Discours sur l'utilité des écoles élémentaires en faveurs des arts mécaniques, prononcé par Bachelier à l'ouverture de l'Ecole gratuite de dessin le 10 septembre 1766, wyd. 1789 i 1792), w części identyczna z *Memorjałem, dotyczącym Bezpłatnej szkoły rysunkowej* (Mémoire concernant l'Ecole gratuite de dessin, 1774) oraz *Memorjał o wychowaniu dziewcząt* (Mémoire sur l'éducation des filles, 1790).

BACON, FRANCIS, baron VERULAMU. Ur. w 1561 r. w Londynie, um. w 1626 r. Ukończył studja prawnicze. Członek parlamentu, kanclerz, wreszcie par państwa. Rzecznik empirycznej (indukcyjnej) metody badań, którą wyłożył w głównem swem dziele: *Nowy organ* (Novum organum, 1620). Zwalcza w niem wszechwładną podówczas filozofję Arystotelesa i odrzuca jego autorytet w sprawach przyrodniczych. Jedyną drogą, wiodącą do poznania, jest doświadczenie (obserwacja), jedynym przedmiotem poznania jest natura. Poglądy pedagogiczne B., rozsiane w *Novum Organum* i w drugiej jego pracy *Essays*, nie przedstawiają zwartej całości, noszą jednak piętno empiryzmu. A więc wychowanie jest, według B., przyzwyczajaniem zawczasu. Celowe ćwiczenia wydobywają i kształcą przyrodzone zdolności. W ćwiczeniu należy umieć połączyć moment przymusu z ułatwianiem przeciwieństw.

Bibl. Wzorowe wydanie B. wraz z biografją: J. Spedding, L. Ellis i D. D. Heath, Londyn, Longmans, 1857—1859.—Spedding, J *Account of the Life and Times*

of F. B., 2 t., Londyn, 1879.—Church, R. W. *Bacon.* New York, 1884.—Fischer Kuno. *F. B. und Seine Nachfolger.* II wyd. Lipsk, 1875. — Fowler, Th. *B.* Londyn, 1881. — Nichol, J. *B.* 2 t. Edinburgh, 1888—1889.— Remusat, Ch. de. *B., sa vie, son temps, sa philosophie et son influence jusqu'à nos jours.* II wyd. Paryż, 1858. — *E. W.*, t. I (artyk. o Baconie).

BADANIE UZDOLNIEŃ—p. Inteligiencja, Testy.

BAGNAUX, JOSEPH CHARLES (1831—1882), zasłużony działacz francuski na polu wychowania elementarnego, jeden z założycieli szkoły Monge w Paryżu, członek zorganizowanego przez tychże założycieli *Stowarzyszenia dla poszukiwania, stosowania i propagowania najlepszych metod wychowania* (Association pour la recherche, l'application et la propagation des meilleures méthodes d'éducation), autor *Prelekcji pedagogicznych, wygłoszonych w Sorbonie w sierpniu 1878 do delegowanych nauczycieli* (Conférences pédagogiques faites à la Sorbonne, en août 1787, aux instituteurs délégués, wyd. w Paryżu).

BAHRDT, KARL FRIEDRICH. Ur. w 1741 w Biskupcu (Łużyce), um. w 1792 r. w Halli. Jeden z przedstawicieli filantropinizmu (ob.) i idei wieku oświeconego, które ujmował krańcowo. Rzecznik religji naturalnej; jej zasady wyłożył w swym *Katechizmie naturalnej religji* (Katechismus der natürlichen Religion, 1790). Poglądy pedagogiczne zawarł w *Filantropijnym planie wychowania* (Philantropinischer Erziehungsplan, 1776) i w wydawnictwie Campego (ob.): *Allgemeine Revision*, którego był współpracownikiem.

Bibl. Leyser, J. *K. Fr. Bahrdt, Der Zeitgenosse Pestalozzis, sein Verhältniss zum Philantropinismus und zur neueren Pädagogik.* Neustadt, 1870.

BAIN, ALEXANDER (1818—1903), profesor logiki i języka angielskiego na Uniwersytecie w Aberdeen (1860—1880) i dwukrotnie rektor tegoż uniwersytetu. Oprócz prac logicznych i psychologicznych pozostawił książkę p. t. *Wychowanie, jako nauka* (Education as a Science, 1879), w której traktuje o zakresie pedagogiki, o wpływie fizjologji i psychologji na praktykę i metody wychowawcze, o wartościach wychowawczych; o logicznym i psychologicznym związku między przedmiotami nauczania oraz rozmaitych metodach nauczania ich. Według B. wychowanie określone jest wysiłkami, mającemi na celu wykształcenie intelektu i charakteru młodzieży, specjalnie zaś — pracą zawodowych pedagogów i nauczycieli. Główny przedmiot „nauki wychowania" (science of education) stanowią metody, stosowane przez nauczycieli. Udoskonalenie sztuki wychowawczej nauczyciela jest wszystkiem, czego wymagać można od nauki i sztuki wychowania.

Bibl. Bain, A. *Autobiography*, wyd. W. L. Dawidson, Londyn, 1904. — Bain, A. *Nauka wychowania* (przekł. pol. Warszawa, 1880).

BAKAŁARZ. W łac. średn. baccalaureus, franc. bachelier, ang. bachelor. Uczony, posiadający najniższy stopień akademicki. Tytuł, używany od pierwszej połowy XIII w.; zachował się po dziś dzień we Francji, skąd bierze początek, i w Anglji.

BARBAULD, ANNA LAETITIA, z domu Aikin (1743—1825), angielka, autorka wielu książek dla dzieci; najsłynniejsza, ułożona do spółki z bratem, dr. Aikin, nosi tytuł: *Wieczory w domu* (Evenings at home).

BARESTEZJOMETR (gr. βαρύς—ciężki) aparat, służący do ustalenia czułości ciała na ucisk. P. ESTEZJOMETR.

BARNARD, HENRY, ur. 1811 w Hartford (stan Connecticut), um. 1900 tamże, obok Horacego Manna (ob.) najwybitniejszy w St. Zjednoczonych działacz na polu pedagogiki. Jako członek instytucji ustawodawczej stanu Connecticut (1837), stworzył *Państwową Radę Wychowawczą* (State Board of Education) do nadzoru nad szkolnictwem, która stanowi podstawę obecnego systemu szkolnego stanu Conn. Jako sekretarz *Rady* (1838—1842), **B.** całkowicie zorganizował szkolnictwo. W 1839 założył pierwszy instytut nauczycielski; zajął się kształceniem nauczycieli, zwłaszcza ludowych. Założył *Dziennik szkół komunalnych stanu Connecticut* (Conn. Common School Journal), przeznaczony dla nauczycieli, rad wychowawczych i publiczności. W latach 1843—1849 **B.** zorganizował szkolnictwo w stanie Rhode Island. Założył w 1845 pierwsze w St. Zjedn. stowarzyszenie nauczycieli p. n. *Rhode Island Institute of Instruction;* organizował bibljoteki miejskie dla szkół, wykłady dla nauczycieli, *Amerykańskie Stowarzyszenie dla postępu wychowania* (American Association for the Advancement of Education), którego był prezesem w 1855, oraz wędrowną szkołę dla nauczycieli: uczniowie i nauczyciel objeżdżali miasta, dając praktyczne przykłady wzorowych lekcji. W 1855 **B.** rozpoczął wydawanie monumentalnego *Amerykańskiego dziennika Wychowawczego* (American Journal of Education) i wydawał go przez 26 lat, w ciągu których wyszło 32 tomy po 800 stron każdy. Inne prace: *Seminarja nauczycielskie* (Normal Schools, 1851), *Architektura Szkolna* (School Architecture), pierwsza amerykańska praca na ten temat, *Wypisy dla nauczycieli* (Papers for Teachers, 7 t.), zawierające tłómaczenia i wyjątki z dzieł wybitnych pedagogów (Comeniusa, Rousseau, Woodbridge'a i in.), *Pestalozzi i Pestalozzianizm* (Pestalozzi and Pestalozzianism), *Szkółki Freblowskie i wychowanie dziecka* (Kindergarten and Child Culture), *Niemieckie Szkoły i nauczyciele* (German Schools and Teachers), *Pedagogika amerykańska* (American Pedagogy), *Pedagogika angielska* (English Pedagogy), *Wychowanie narodowe w Europie* (National Education im Europe) i *Seminarja nauczycielskie* (Normal Schools).

Bibl. Monroe, W. S. *Bibliography of H. B.* Boston, 1897.—Monroe, W. S. *Educational Labours of H. B.* Syrakuzy, 1893.

BARRAU, CHARLOTTE FRANÇOISE, z domu Coulomb (1828—1888), zwolenniczka zrównania poziomu wykształcenia chłopców i dziewcząt, zorganizowała dla swej córki i 2-ch synów rodzaj kompletów koedukacyjnych, uwieńczonych, jeśli chodzi o postępy dziewcząt, pomyślnym skutkiem. Prace pedagogiczne: *Kobieta i wychowanie* (La Femme et l'Education) i artykuły w wydawnictwie *Przyjaciel dzieci* (L'Ami de l'Enfance), poświęconem metodzie wychowania przedszkolnego we Francji.

BASEDOW, JOHANN BERNARD. Ur. w 1724 r. w Hamburgu. Um. w 1790 r. w Magdeburgu. Założyciel *Philantropinum* (1774) w Dessawie, szkoły, opartej na zasadach filantropinizmu (ob.), którego wybitnym przedstawicielem jest **B.** w swoich dziełach: *Najlepsza, acz nieużywana dotychczas metoda wychowywania dzieci z wyższych sfer* (Inusitata et optima honestioris inventatis erudiendae methodus, 1752); *Przedstawienie przyjaciołom ludzkości i możnym szkół, studjów i ich wpływu na publiczną pomyślność* (Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt, 1768); *Księga metody* (Methodenbuch für Väter u. Mütter der Familien u. Völker, 1770), (utwór ten jest najbardziej miarodajny dla poglądów **B.**), *Księga elementarna dla młodzieży i jej przyjaciół cywilizowanej sfery* (Das Ele-

mentarbuch für die Jugend u. ihre Freunde in gesitteten Ständen, 1770), II wyd. p. t. *Besedowa dzieło elementarne* (Das Basedowsche Elementarwerk, 1785); *Philanthropinum w Dessawie* (Das in Dessau errichtete Philanthropinum, 1775). POGLĄDY PEDAGOGICZNE. Celem wychowania jest przygotowanie do użytecznego dla ogółu, patryjotycznego i szczęśliwego życia. W wykształceniu, uwzględniając potrzeby życia praktycznego, nacisk kładzie na matematykę, fizykę, języki nowożytne i naukę moralną. Ta ostatnia opiera się na zasadach ogólnych: szukaj szczęśliwości, licz się z doświadczeniem, wierz w Boga i nieśmiertelność duszy, wspieraj ludzkość, nie goń za krótką radością, nie obawiaj się przemijającego bólu i t. p. Nauki języków nie należy rozpoczynać przed 6 rokiem życia; dobra znajomość gramatyki własnego języka winna poprzedzać inne. Jest rzecznikiem wychowania fizycznego, w którem wzoruje się na Locke'u i uważa je za równoważne z umysłowem. W wychowaniu moralnem, zwłaszcza w sprawach autorytetu i posłuszeństwa, idzie śladami Rousseau (ob.). (Jean Paul nazywa **B.** duchowym tłómaczem Rousseau). Winno ono zaprawić do posłuszeństwa, wdzięczności, wytrzymałości wobec zmiennych kolei życia i panowania nad sobą. Naturalność i roztropność obowiązują nauczyciela, jako zasady postępowania, któremi nasiąka uczeń. W *Philanthropinum* stosowano szeroko metodę poglądową, postępując od wyobrażeń do pojęć, od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych. Języków uczono praktycznie, z zarzuceniem metody pamięciowej, wprowadzając równocześnie poznawanie rzeczy. Domagano się od ucznia zrozumienia obowiązków i na niem opierano ich wykonywanie. Zachowano jednak kary (zwłaszcza pozbawienie przyjemności i wolności) i nagrody z całym systemem odznaczeń (tablica zasług).

Bibl. Göring, H. *B. pädagogische Schriften* (z biografją i komentarzami). Bibliothek pädagogischer Klassiker, Langesaltza, 1880. — J. Chr. Meyer. *B.: Leben, Charakter und Schriften.* Hamburg, 1791. Pinloche, A. *La Réforme de l'Education en Allemagne au 18-ième siècle. B. et le Philantropinisme.* Paryż, A. Colin, 1889 i Lipsk, 1896.—Barnard, H. *German Educational Reformers.* New York, 1863. — Garbovicianu, P. *Die Didaktik B-s im Vergleiche zur Didaktik des Comenius.* Bukareszt, 1887. — Lang, O. H. *B., His Life and Work.* New York, 1891.—Quick. *Reformatorzy wychowania.* Przekł. pol. Dawida, Warszawa, 1895.

BATYNJOLSKA SZKOŁA. W 1841 r. grono emigrantów paryskich z gen. Dwernickim na czele zawiązało się w *Radę założycieli wychowania narodowego*. Towarzystwo to z ofiar, płynących z kraju i od emigracji, założyło sześcioklasową szkołę w 1842 r., którą ostatecznie umieszczono na przedmieściu Paryża, *Batignolles*. Program szkolny miał na widoku dwa cele: 1) zachowanie w uczniach polskości (stąd szerokie uwzględnienie języka polskiego, geografji i historji polskiej); 2) umożliwienie im zajmowania stanowisk we Francji. Dwojakość celu powodowała częste zmiany w programie i przechylanie się na jedną lub drugą stronę. W 1852 r. wszedł do *Rady* Seweryn Gałęzowski, który położył duże zasługi dla rozwoju szkoły. Utworzono dwa komitety: naukowy (Godebski, Gałęzowski, Ordęga i dyr. Klimaszewski) i administracyjny (Godebski, Gałęzowski, Mierzejewski, Hluśniewicz). W programie przyjęto za wzór licea rządowe, zachowując przedmioty polskie. Szkołę podzielono na cztery oddziały: początkowy, gramatykalny, humanitarny, zwany licealnym, i techniczny. Oddział początkowy przysposabiał uczniów (od 8 do 11 lat) do poszczególnych oddziałów specjalnych. W 15 lub 16 r. życia uczniowie klas technicznych wychodzili ze szkoły

i szli albo do pracy biurowej, albo do wyższych szkół technicznych. Pozostali przechodzą do liceum. W okresie 1853—1863 wychowańcy szkoły Batynjolskiej odznaczali się wielokrotnie na popisach ogólnych w Sorbonie. Liczba uczniów: w r. 1845/6—61, 1846/7—90, 1847/8—100, 1849/50—140, 1856/7—200 internów i 60 eksternów. Szczyt rozwoju w 1865 r.: 34 nauczycieli, 307 uczniów (255 internów i 52 przychodnich). Bibljoteka, uporządkowana przez S. Goszczyńskiego, wynosiła w 1866 r. 21,483 tomów, 1907 kart geogr. i in. Rząd francuski, który w osobie Napoleona III zatwierdził statuta szkoły, uznając ją za zakład publicznego pożytku (établissement d'utilité publique), udziela subsydjów, dochodzących w latach 1863—70 do 60 tys. fr. rocznie. Cios zadała jej wojna prusko-francuska. Rząd Thiers'a odmówił szkole zasiłku. Trzeba się było wyzbyć własnego gmachu, zakupionego w latach 50-ych, i przenieść szkołę w 1875 r. do własnego również, ale małego budynku przy ul. Lamandé, także na Batignollu. Liczba uczniów zmniejszyła się do 85 (35 internów)—stan taki pozostał i w następnych latach. Na dziedzińcu szkolnym wzniesiono ze składek uczniowskich pomnik S. Gałęzowskiemu. Jego energja i talent organizacyjny zapewniły świetny rozwój szkole i nie pozwoliły jej upaść w okresie krytycznym.

Bibl. W. Gasztowtt. *Gałęzowski Seweryn.* E. W. t. IV.

BAZYLI WIELKI. Ur. w 330 r. w Cezarei (Kapadocja), um. tamże w 379 r. Biskup. Poglądy pedag. zawarte są w jego 22-ej mowie „do młodzieńców o sposobie czytania z korzyścią dzieł greckich" (dzieła te uważa naogół za wstęp do Pisma św.) i w piśmie: *O wychowaniu dzieci w klasztorach i przyjmowaniu do nich.* Poleca w niem karę naturalną, polegającą na ponoszeniu następstw popełnionego występku: niewstrzemięźliwy niech pości, ten, kto znieważył, ma służyć znieważonemu, kłamca — niech milczy.

Bibl. Allard, P. *St. Basile.* Paryż, 1899. Garnier i Marau. *Basilii Opera,* 3 t. Paryż, 1721 — 1730 i 1839.

BEAUVAIS, VINCENT (1190—1264). Dominikanin. Przebywał na dworze Ludwika IX, króla francuskiego, robiąc wyciągi (około 450) z wielu zaginionych obecnie rękopisów pisarzy starożytnych, arabskich i chrześcijańskich. Autor wielkiej encyklopedji: *Zwierciadło większe* (Speculum majus) i dziełka: *O wychowaniu dzieci królewskich,* rozważającego wogóle sprawy wychowania, które winno kształcić umysł i zaprawiać wolę do dobrych czynów. Cnoty kobiece: powściągliwość, pokora, prostota i milczenie.

BECHER, JOHANN JOACHIM (1625—1682). Niemiecki ekonomista i chemik, autor interesującego traktatu pedagogicznego p. t. *Methodus Didactica* (1667), w którym po raz pierwszy podniesiona została kwestja zorganizowania specjalnych szkół dla rękodzielników i kupców. B. jest zwolennikiem oddzielenia wychowania religijnego od ogólnego nauczania i poddania obu pod kontrolę państwa, kształcenia kobiet i zaniedbanych dzieci.

BEECHER, CATHERINE ELIZABETH (1800 — 1878), działaczka amerykańska na polu wyższego kształcenia kobiet, założycielka *Seminarjum Kobiecego* w Hartford (1828), które przez wiele lat koncentrowało w sobie ruch, dotyczący wyższego kształcenia kobiet, i stało się prototypem wielu analogicznych instytucji, organizatorka *Stowarzyszenia kształcenia kobiet* (Woman's Education Association, 1852) i autorka wielu prac pedagogicznych.

BELFER (niem. *sich behelfen* — pomóc sobie. Stąd nieużywany rzeczownik *Be-*

BELL, ANDREW i LANCASTER, JOSEPH

helfer, w żargonie żydowskim *belfer*). Nazwa żydowska pomocnika melameda, głównego nauczyciela w chederze. Do obowiązków **B.** należy: przyprowadzanie dzieci do chederu i odprowadzanie ich do domu, odmawianie z niemi przepisanych modlitw, udzielanie im nauki czytania po hebrajsku, a niekiedy, w zastępstwie melameda, i nauki talmudu. Liczba **B.** w chederze zależy od ilości dzieci. Ich wykształcenie jest minimalne: ogranicza się do umiejętności czytania po hebrajsku i odrobiny wiadomości talmudycznych. (Por. E. W. t. II: art. *Belfer i Cheder*).

BELL, ANDREW (1753—1832) i **LANCASTER, JOSEPH** (1778—1838), anglicy, twórcy systemu wzajemnego nauczania, zwanego także systemem *monitorjalnym*. **Bell**, wysłany, jako misjonarz, do Kalkutty, otrzymał w Madras kierownictwo *Schroniska dla sierot po wojskowych* (Military Male Orphan Asylum). Nauczyciele *Schroniska*, sprzeciwiając się pewnym inowacjom, które wprowadził, odmówili mu swej współpracy. Wówczas **B.** wyznaczył do pomocy bardziej zaawansowanych chłopców w klasie i to stało się zaczątkiem systemu monitorjalnego (1791 r.). Przez resztę życia popularyzował **B.** system swój, który uważał za objawienie nowych prawd w wychowaniu, i który wyłożył w pracy p. t. *Eksperyment wychowawczy, wykonany w Schronisku w Madras, naprowadzający na sposób, w jaki szkoła lub rodzina może uczyć się sama pod dozorem nauczyciela lub rodzica* (An Experiment in Education, made at the Male Asylum at Madras, suggesting a System by which a School or Family may teach itself under the Superintendence of the Master or Parent, 1798). Inna praca p. t. *Szkic Instytucji narodowej dla kształcenia ubogich dzieci w zasadach moralności i religji, i w przyzwyczajeniu do pożytecznej pracy* (A Sketch of a National Institution for Training up the Children of the Poor in Moral and Religious principles, and in Habits of Useful Industry, 1805) doprowadziła w 1811 r. do założenia w Anglji *Narodowego Towarzystwa dla postępu wychowania ubogich* (National Society for promoting the Education of the poor in the Principles of the Established Church throughout England and Wales). **Lancaster** należał do sekty kwakrów: był pomocnikiem nauczyciela, a w 1798 r. otworzył własną szkołę i w ciągu jednej zimy rozdawał w niej uczniom ubranie i pożywienie, dostarczone mu przez kwakrów. Uczyniło to szkołę tak popularną, napływ uczniów stał się tak wielki, że **L.**, nie posiadając środków na opłacanie pomocniczych sił nauczycielskich, wpadł na myśl zastąpienia ich przez starszych uczniów. Przekonany, że wynalazek jego zupełną jest nowością, **L.** gorliwie począł go propagować. Poparcie Jerzego III, króla angielskiego, zachęciło go do eksperymentów na większą skalę. Ale zarówno wielka szkoła w Borough Road, jak i kilka późniejszych poczynań zakończyły się porażką, i **L.**, doprowadzony do ruiny materjalnej, udał się w 1818 r. do Ameryki, gdzie z różnem powodzeniem organizował szkoły powszechne i średnie, i gdzie umarł w New Yorku w 1838 r. System swój wyłożył **L.** w pracy p. t. *Udoskonalenie wychowania* (Improvements in Education as it respects the Industrious Classes of the Community, containing a Short Account of its present State, Hints towards its Improvement, and a Detail of some practical Experiments conducive to that End, 1803). Propagatorska działalność naraziła go na gwałtowne starcia z Bellem, który oskarżał go o przywłaszczenie sobie jego systemu i wdzieranie się w sferę jego wpływów. Istotnie w Anglji, na kontynencie Europy i w Stanach Zjednoczonych przeważał wpływ **L.**: Kanada natomiast i Irlandja trwały przy Bellu. **System monitorjalny** polega na tem, że

uczniowie bardziej zaawansowani (monitorzy) pełnią wobec słabszych kolegów rolę nauczycieli. Właściwy nauczyciel ma ogólny dozór nad całością i udziela odnośnych instrukcji monitorom. Główną zaletą systemu, która rozstrzygnęła o jego powodzeniu, była oszczędność sił nauczycielskich, miejsca i urządzeń szkolnych. W pokoju nieumeblowanym (gdyż uczniowie przeważnie podczas lekcji stali) o rozmiarach 80 × 40 stóp mieściło się około 800 dzieci, podzielonych na grupy od 6—8 z monitorem na czele. Obok taniości za systemem przemawiał podział na grupy, z których każda ciągle była zajęta, w myśl zasady Lancastra: „Niech każde dziecko w każdej chwili ma coś do roboty i motyw do robienia". Dla utrzymania karności stosowano rozliczne surowe kary z włączeniem kary cielesnej. Dziś system zupełnie wyszedł z użycia, jako nieodpowiadający wymogom pedagogiki i higjeny. W Polsce metodę **B.** i **L.** stosowano w szkołach cyrkułowych Król. Kongr. (p. KOM. RZĄD. WYZN. REL. I OŚW. PUBL. 1817—1831), popularyzował ją Krzyżanowski J. K. (ob.). Z pedagogów niemieckich zalecał ją Beneke (ob.).

Bibl. Biuns A. B. *A. Century of Education, 1808—1908, being the Centenary of the British and Foreign School Society.* Londyn, 1908. — Salmon D. *Joseph Lancaster.* Londyn, 1904.—Harnisch. *Ausführliche Darstellung d. B.— L. Schulwesens.*

BENEKE, FRIEDRICH EDUARD. Ur. w 1798 w Berlinie. Um. w 1854. Filozof i psycholog niemiecki. W swej psychologiczno-filozof. doktrynie, zależnej od Kanta, Schopenhauera, Herbarta zwłaszcza, opiera się na doświadczeniu wewnętrznem. Siebie samych poznajemy dokładnie za pomocą samoobserwacji, świat zewnętrzny niedokładnie za pośrednictwem zmysłów. Psychologja, jako nauka empiryczna, operująca metodami nauk przyrodniczych, jest podstawą wszystkich umiejętności filozoficznych (psychologizm). Zagadnienia pedagogiczne dadzą się rozwiązać również li tylko z uwzględnieniem ich psychologicznego podłoża. W swej *Nauce o wychowaniu i wykształceniu* (Erziehungs u. Unterrichtslehre, Berlin, 1835) rozważa **B.** problematy w pierwszym rzędzie dydaktyczne. Celem wychowania jest podniesienie umysłu ze stanu nieukształconego do ukształconego, przyczem punkt ciężkości leży w moralnem doskonaleniu, o które winno dbać i nauczanie na swym właściwym terenie, którym jest świat przedstawień. *Metoda nauczania* winna prowadzić do jasnego ujęcia przedmiotu, umożliwiając zarazem uczniowi przejawienie samodzielności w odnajdywaniu reguł językowych, czy przyrodniczych, co daje mu żywe zadowolenie i pobudza duchowo. To pobudzenie i rozbudzenie duchowe stawia **B.** wyżej, niż opanowanie wielkich ilości materjału, i w tym sensie jest zwolennikiem formalizmu w nauczaniu, aczkolwiek sam podział wykształcenia na formalne i materjalne uważa za nierzeczowy: niema formalnego wykształcenia bez odnośnej treści i niema opanowania danej treści bez równoczesnego kształcenia umysłu. Zaleca metodę wzajemnego nauczania (p. BELL i LANCASTER), widząc w niej, poza ulżeniem nauczycielowi w jego zajęciach, dobry sposób na pociągnięcie ucznia do współpracy, nie radzi wszakże stosować jej stale i wszędzie. W *planie szkolnym* na pierwszem miejscu stawia **B.** języki: w gimnazjach — starożytne, w szkołach realnych—nowożytne; w wykładzie zaleca używanie metody heurystycznej; obok języków figuruje historja, nie tylko polityczna (zewnętrzna), ale i kultury (wewnętrzna). Wartość dydaktyczna matematyki polega na wdrażaniu do ścisłego, naukowego myślenia. W nauczaniu religji nacisk kładzie na obrazy charakterów religijno-moralnych i odnośną lekturę, zwłaszcza lirykę. Do wykładu geografji włącza etnografję, jako czynnik

niezbędny. Na nauki przyrodnicze kładzie nacisk w programie szkoły realnej i ludowej. O dobroci szkoły decyduje *nauczyciel;* prócz specjalnego wykształcenia i zdolności nauczania, domaga się B. od niego zamiłowania w zawodzie pedagogicznym, samozaparcia się, cierpliwości, zbliżenia się do ucznia. *Kobiety* winny się kształcić w szkołach odrębnych, przedewszystkiem w nauce gospodarstwa domowego i wychowania. Na wydział filozoficzny uniwersytetu mogą być, zdaniem **B.,** dopuszczani wszyscy potrzebujący wiedzy.

Bibl. Beneke. *Psychologisch-pädagogische Abhandlungen u. Aufsätze mit einem Vorwort, herausgegeben von Max Moltke.* Lipsk, 1877. — Hummel. *Die Unterrichtslehre Benekes im Vergleich zur Didaktik Herbarts.* 1885.—Brandt. *B. The Man and His Philosophy.* New York, 1895.—Raue, G. *Dr. F. E. B-s Neue Seelenlehre.* Monachjum, 1876.

BENTKOWSKI, FELIKS JAN. Urodził się w Lubartowie (z. Lubelska) w r. 1781. Ukończył Instytut pedagogiczny w Cylichowie (Zülichau) pod Frankfurtem nad Odrą i uniwersytet w Halli. Przez lat 14 (1804 -1818) zajmował katedrę literatury starożytnej i historji w Liceum Warszawskiem (ob.), od r. 1818 był profesorem „historji powszechnej rodu ludzkiego“ na uniwersytecie w Warszawie. Nie ograniczał się do wykładu jedynie, ale poszedł dalej w kierunku dydaktyki uniwersyteckiej, wprowadzając ćwiczenia historyczne. Wyznaczona była do tego godzina tygodniowo, na której pod kierunkiem profesora odbywała się między słuchaczami dysputa na tematy, uprzednio przez nich opracowane. Znany, jako autor *Historji literatury polskiej* (1814), w dziedzinie pedagogicznej pozostawił prace drobne: *Uwagi niektóre nad sposobem zainteresowania uczniów w szkołach publicznych, zwłaszcza w klasach niższych* (Dzien. Warsz. z r. 1825), *Uwiadomienie o stanie teraźniejszym pensji Brzeskiej (litewskiej) etc. Nr. 1* (Wilno, 1805), *Rys krótki nauki Pestalocego* (Pam. Warsz. z r. 1805).

Bibl. E. W. t. I.

BERLITZA SZKOŁY uczą języków obcych wyłącznie metodą konwersacyjną (nauczyciel i uczeń posługują się od początku tylko danym językiem).

BERTAULD, ksiądz francuski, twórca metody nauki czytania, nazwanej przez niego *Kadrylem dzieci* (Quadrille des enfants, 1743). Odwołując się do pamięci wzrokowej dziecka, **B.** na 88 oddzielnych kwadratach (stąd nazwa „kadryla“) rozmieścił litery i sylaby, każdą obok obrazka, wyobrażającego znany dziecku przedmiot, w nazwie którego się dana litera (sylaba) znajduje. Metodę tę, b. popularną w w. XVIII, zastosował Fryderyk II pruski do nauki syna, Fryderyka Wilhelma.

BIELIŃSKI, FRANCISZEK. Urodził się około 1740. Umarł w Warszawie w 1809 r. Od r. 1784 do upadku Polski — pisarz wielki koronny. Autor dziełka: *Sposób Edukacyi w XV listach opisany, które do Komissyi Edukacyi Narodowey od bezimiennego autora były przesyłane* (R. P. 1775; 8-o str. 224. Bez oznaczenia miejsca druku). Wychowany na łacinie, oczytany w Encyklopedji francuskiej, jest Bieliński w pedagogice przedstawicielem wieku oświeconego. Charakterystyczną dla tego wieku wiarę w potęgę wychowania („edukacyja odmienia natury i niejako nanowo stwarza człowieka“) łączy z żądaniem, aby stan każdy wedle swych potrzeb był kształcony. Stąd cztery rodzaje szkół: dla chłopów, mieszczan, szlachty i duchowieństwa. Pierwsze winny dawać naukę czytania, pisania, rachunków, religji, a prócz tego początki fizyki i geometrji w zastosowaniu do praktycznych potrzeb gospodarstwa. W szkołach dla

mieszczan, które mają być takież, jak dla rolników, należy uczyć języka niemieckiego i początków prawa cywilnego. W szkołach szlacheckich dzieli Bieliński wykład nauk na dwie szkoły: trzyletnią szkołę języków i czteroletnią szkołę nauk. W pierwszej poznaje uczeń łacinę (źródło początkowych nauk, reguł najlepszej poetyki, wiadomości prawnych i historycznych), język niemiecki (potrzebny w handlowych stosunkach z sąsiadami) i język francuski („stał się już dzisiaj językiem uniwersalnym"): prócz tego w godzinach popołudniowych uczy się w pierwszym roku geografji, w drugim i trzecim fizyki „partykularnej" i logiki. Czteroletnia szkoła nauk zawiera siedem przedmiotów: fizykę „generalną", matematykę, krasomówstwo, etykę generalną, jurysprudencję, politykę, teologję. Szkoły dla duchownych, tak samo, jak całą oświatę, nie wykluczając domowej, poddaje Bieliński Komisji Edukacyjnej, która w sprawach wykształcenia duchowieństwa katolickiego w Polsce znosi się ze stolicą apostolską. Kandydat do seminarjum duchownego musi mieć ukończoną szkołę szlachecką. W planie zajęć seminaryjnych poczesne miejsce zajmuje „nauczanie sposobu uczenia dzieci". W *metodzie nauczania* zrywa Bieliński z dawnym werbalizmem, żądając we wszystkich szkołach poglądowości i przemawiania do rozumu. Stan nauczycielski przygotowywać mają specjalne szkoły, przyjmujące abiturjentów szkół szlacheckich, dając im: gruntowną umiejętność, łatwość w sposobie uczenia i specjalizację w tych naukach, których mają nauczać. O uniwersytetach *Sposób Edukacyi* nie wspomina. Gimnastyka szkolna winna być zbliżona do ćwiczeń wojskowych, sposobi to bowiem do obrony ojczyzny. Ogólną zasadą, którą kieruje się Bieliński, jest użyteczność społeczna, wysuwana przez wiek oświecony. „Edukacyja publiczna mieć powinna koniecznie oko na to, aby tylko, co potrzebnego i pożytecznego, każdemu obywatelowi według stanu i kondycyi jego było udzielone".

Bibl. Chmielowski, P. *Bieliński Franciszek* (E. W., t. II).

BINET, A. i SIMON, TH.—p. Testy Binet-Simon.

BIOGENETYCZNE PRAWO, sformułowane przez niemieckiego zwolennika i rzecznika idei Darwina, E. Haeckla (ur. w 1834), głosi, że rozwój każdej jednostki jest analogiczny ze skróconym rozwojem odnośnego gatunku. Przed i po urodzeniu rozwija się człowiek podobnie, jak rozwijała się ludzkość (filogeneza).

BIOLOGJA. Nauki biologiczne wraz z geologją, chemją i fizyką należą do grupy nauk *konkretnych*, w przeciwstawieniu do logiki i matematyki — nauk abstrakcyjnych. W odróżnieniu od chemji i fizyki, które badają ogólne czynniki wszelkich zjawisk w świecie materji, biologja i geologja mają do czynienia z dokładnem poznaniem konkretów i zastosowaniem do nich praw fizyczno-chemicznych. Wreszcie biologja w porównaniu z geologją wyróżnia się tem, że ma do czynienia z materjałem niezwykle skomplikowanym i wymagającym niezwykle skomplikowanych metod badania. Analiza porównawcza samej nauki występuje na pierwszy plan przy organizowaniu nauczania. Pedagog musi przedewszystkiem gruntownie poznać i przemyśleć (patrz BIBLJOGRAFJA) szczególne właściwości danej nauki, aby umieć uzasadnić stanowisko, należne tej nauce w szkole, i wybrać materjał i metody, które nie mogą być zastąpione przez inne przedmioty szkolnego nauczania. Analiza porównawcza nauk biologicznych doprowadza nas do najogólniejszego i najważniejszego wniosku: tylko biologja może nauczyć obserwować konkrety, najbardziej w przyrodzie skomplikowane,

i badać na podstawie praw mechanicznych najbardziej złożone procesy. Te konkrety i te procesy—to organizmy żyjące; nauczyć się obserwować je można przedewszystkiem na wycieczkach, w ogrodach i salach biologicznych na hodowanych okazach, i badać w salach do ćwiczeń za pomocą dyzsekcji i eksperymentów.

Okazy konserwowane, modele, tablice i rysunki, jako nie mające do czynienia z procesem życiowym, zajmują w nauczaniu miejsce drugorzędne. Książka wreszcie może zająć pożądane miejsce w lekturze poza lekcjami.

Przyjęta obecnie powszechnie metoda nauczania biologji za pomocą samodzielnego badania żywych organizmów, kształcąca zdolności obserwowania, klasyfikowania, doświadczenia i uogólnienia w zakresie najbardziej skomplikowanych w naturze konkretów, wysunęła w dydaktyce wartość biologji na plan pierwszy. Nie należy jednak zapominać, że nauki biologiczne oprócz tej *wartości kształcącej* (Value as discipline, formelle Bildung), która zresztą może być ostatecznie zrównoważona przez kilka innych dyscyplin, mają jeszcze niczem niezastąpioną *wartość informacyjną* (Value as information, materielle Bildung). Żyjemy w wieku niezwykłego rozwoju nauk przyrodniczych wogóle, a w szczególności biologji. Zdobycze tej nauki i jej metody badania wyciskają swe piętno na współczesnem życiu ekonomicznem i umysłowem: rolnictwo, a po części przemysł i handel, higjena, socjologja, psychologja, a nawet estetyka rozwijają się na podstawach nauk biologicznych lub zapożyczają od nich metody badania. Zaznajomienie się z najważniejszemi zdobyczami tych nauk, z ich wpływem na współczesną kulturę, zrozumienie celu nauczania, ogarnięcie choć zgruba całości zagadnień tej nauki w formie choćby pewnego planu orjentacyjnego jest nieodzowne zarówno dla tych, którzy nigdy po wyjściu ze szkoły nie będą mieli do czynienia z biologją, jak i dla tych, którzy ją będą nadal poznawać drogą specjalnych studjów lub samokształcenia. Materjał kształcący i informacyjny nauk biologicznych jest tak olbrzymi, że tylko drobna jego część może się zmieścić w ramach programów szkolnych. Część ta musi być umiejętnie wybrana odpowiednio do rozwoju i współczesnego stanu samej nauki i odpowiednio do wymagań dydaktyki. Przedewszystkiem przyjęto powszechnie wyodrębnić najłatwiejszy materjał z nauk biologicznych i, łącząc go z przyrodą martwą pod nazwą przyrodoznawstwa, umieścić w ramach programu szkoły powszechnej, ewentualnie gimnazjum niższego. W programie tym główny nacisk kładzie się na naukę o zewnętrznej postaci organizmów (morfologję), jako najbardziej odpowiednią dla poziomu umysłowego najmłodszych dzieci; taki wybór materjału na najniższym stopniu nauczania zgadza się także z zasadą historyczno-genetyczną, odpowiada pierwszym etapom w rozwoju nauki: encyklopedycznemu, systematycznemu i po części anatomo-porównawczemu. Biologja, dzielona często na botanikę, zoologję i naukę o człowieku, jako odrębny przedmiot wchodzi obecnie w ramy programu gimnazjum wyższego. W tym programie kładzie się główny nacisk na wyjaśnienie czynności organizmów (fizjologja) w związku z budową (anatomja) i z otaczającem środowiskiem (ekologja); materjał tego kursu odpowiada dwu ostatnim etapom w rozwoju nauki: biologicznemu i dynamicznemu. Układ materjału w kursach biologji nie jest dotychczas ujednostajniony.

Rozpowszechnione są najczęściej 3 rodzaje kursów:

1. Kurs typów, oparty na opisie w porządku wstępującym lub zstępującym typów roślinnych i zwierzęcych, i ilustrujący zasadę ewolucji.

2. Kurs działów nauki, traktujący oddzielnie morfologję, fizjologję i ekologję.

3. Kurs syntetyczny, oparty na korelacji morfologji, fizjologji i ekologji, lub tylko 2 pierwszych działów.

W obecnej chwili kurs ostatni, historycznie najnowszy, rozpowszechnia się coraz bardziej.

Bogactwo kształcącego i informacyjnego materjału nauk biologicznych otwiera szerokie pole dla tworzenia różnorodnych programów, a dobry nauczyciel za pomocą każdego, a szczególniej własnego programu dojdzie do wskazanego celu. Jednak różnorodność programów nie jest wskazana z wielu względów. Pierwszy wzgląd, to przenoszenie się nauczycieli i uczących się ze szkoły do szkoły. Powtóre wiadomem jest, że program szkolny nadaje kierunek wydawnictwom dla nauczycieli i uczących się, a także produkcji pomocy szkolnych; do ujednostajnienia literatury szkolnej i przyrządów szkolnych muszą dążyć nawet najbogatsze państwa. Wreszcie największa przeszkoda—to brak odpowiedniego przygotowania u wielu nauczycieli do tworzenia programu. Samo zrealizowanie gotowego programu biologji jest wyjątkowo trudne dla nauczyciela wobec ogromu wiedzy, jej niezwykłego zróżnicowania, niezwykłej ilości metod i środków pomocniczych. Dlatego też jest pierwszorzędnej wagi kwestja nieustającego dokształcania nauczycieli-biologów za pomocą urlopów rocznych lub semestralnych, kursów wakacyjnych naukowych i metodycznych, wreszcie za pomocą zaopatrzenia ich w odpowiednią literaturę.

Bibljografja.

I. Metodyka.

A. Dzieła ogólne:

M. Heilpern. *Zasady metodyki ogólnej nauk przyrodniczych.* Wydanie 2. Warszawa, 1919 r.—Jest to jedyna z tego zakresu książka w języku polskim, opracowana odpowiednio do współczesnych prądów w nauczaniu i zaopatrzona w wykazy książek w języku polskim.

T. Męczkowska i St. Rychterówna. *Metodyka przyrodoznawstwa.* Warszawa. M. Arct. 1919.—Książka ta uwzględnia początkowy kurs biologji.

B. Dyakowski. *Zarys metodyki elementarnej kursu historji naturalnej.* Warszawa, 1909.

„Szkoła Polska". № 3 i 4, 1907 r. Odczyty, protokóły i sprawozdania z pierwszego zjazdu przyrodników i geografów w Warszawie.

W. Haberkantówna. *Protokóły lekcji przyrodoznawstwa* (klasa I i II). Wydawnictwo Ministerstwa W. R. i O. P.

W. Schoenichen. *Methodik und Technik des naturgeschichtlichen Unterrichts.* Quelle u. Meyer. Leipzig, 1914.—Jest to dzieło najobszerniejsze (600 str.), wyczerpujące wszelkie kwestje z zakresu metodyki nauk przyrodniczych i doskonale opracowane. Praca ta zajmuje niewątpliwie pierwsze miejsce w literaturze wszechświatowej w zakresie metodyki nauk przyrodniczych.

Le Dantec, Mangin, Péchoutre, Caustier, Vidal de la Blanche, Gallois, Dupuy. *L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie.* Conférences du Musée Pédagogique, 1905. Paris. Imprimerie Nationale.—W książce tej (211 str.) najlepsi pedagogowie francuscy wypowiedzieli swe desiderata w sprawie reformy nauczania przyrodoznawstwa.

W. Połowcow. *Osnowy obszczej metodiki jestestwoznanja.* 2 wyd. Moskwa, 1914.—Bardzo dobra książka, którą polecić można znającym język rosyjski.

B. Dzieła specjalne:

Trzebiński J. *Metodyka botaniki.* Warszawa, 1909.

F. E. Lloyd and M. A. Bigelow. *The Teaching of Biology in the secondary School.* Longman, Green a. Co. New York, 1909.—Jest to doskonała książka, zasługująca na szczególną uwagę. Składa się

z 2 części: metodyki botaniki i metodyki zoologji. Są tu gruntownie omówione wszelkie kwestje, związane z nauczaniem tych przedmiotów. Każdy rozdział zaopatrzono w źródłową literaturę ze szczególnem uwzględnieniem literatury amerykańskiej.

C. Czasopisma:

Bibljografja Pedagogiczna. Czasopismo, poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych. Wydawnictwo Ministerstwa W. R. i O. P. Wychodzi rok drugi w 4-ch zeszytach rocznie od 1921 r.

Naturwissenschaftliche Monatshefte für den biologischen, chemischen, geographischen und geologischen Unterricht. Teubner. Leipzig-Berlin. — Miesięcznik ten wychodzi obecnie pod redakcją R. Reina, jako dalszy ciąg redagowanego poprzednio przez B. Schmida „Monatshefte für den Naturwissenschaftlichen Unterricht", a przedtem „Natur und Schule", od r. 1902 redagowanego przez najlepszych pedagogów niemieckich: B. Landsberga, O. Schmeila i B. Schmida. Wszystkie roczniki, poczynając od r. 1902, zasługują na szczególną uwagę nauczyciela, zawierają bardzo dużo doskonałych artykułów z zakresu metodyki biologji i nowości naukowych.

School Science. Chicago. — Miesięcznik bardzo wartościowy, lecz mało uwzględniający nauczanie biologji.

La Revue de l'enseignement des sciences. Le Sondier. Paris. — Nauki biologiczne są w tem czasopiśmie bardzo powierzchownie traktowane. Nadaje się tylko do orjentowania się w ruchu francuskiego szkolnictwa.

D. Programy:

Zasady opracowywania programu i różnorodne programy znaleźć można w wymienionych wyżej dziełach i czasopismach, a oprócz tego zasługują na uwagę:

Program naukowy szkoły średniej. Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P., 1919.

P. Henkler. *Der Lehrplan für den Unterricht in Naturkunde historisch und kritisch betrachtet.* Teubner. Leipzig, 1906.

Ministerstwo W. R. i O. P. 1) *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe.* 2) *Gimnazjum wyższe.* 3) *Program nauki w szkołach powszechnych.* 4) *Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich.*

Ministerstwo b. dzielnicy pruskiej. *Tymczasowe plany nauki dla męskich ośmioklasowych szkół średnich ogólnokształcących.* Poznań, 1920.

II. Technika.

A. Dzieła ogólne:

M. Voigt. *Die Praxis der Naturkunde.* 2 wyd. Leipzig, 1913.—Dwutomowe dzieło o 400 str., w którem znaleźć można praktyczne wskazówki i bibljografję niemiecką w zakresie wszelkich środków nauczania biologji.

B. Schmid. *Handbuch der naturgeschichtlichen Technik.* Leipzig. Teubner, 1914.— Jest to obszerna (500 str.), zbiorowa praca najlepszych specjalistów niemieckich, zawierająca: teorję i technikę mikroskopu, ćwiczenia z fizjologji roślin i zwierząt, hydrobiologję, zasady kolekcjonowania i hodowli organizmów, zasady fotografji, wycieczki, urządzenia sal i muzeów szkolnych, wreszcie ochronę zabytków przyrody.

B. Ćwiczenia biologiczne:

B. Schmid. *Biologisches Praktikum.* Teubner. Leipzig, 1909.

W. Schurig. *Biologische Experimente.* Quelle u. Meyer. Leipzig, 1909.

R. Rein. *Leitfaden für biologische Schülerübungen.* Quelle u. Meyer, 1914.

Schöffer. *Biologisches Experimentierbuch.* Teubner. Leipzig, 1913.

W. Schurig. *Hydrobiologisches und Plankton-Praktikum.* Quelle u. Meyer. 1910.

Wszystkie te prace stoją na poziomie szkoły średniej i w każdej z nich znajdzie nauczyciel cenny materjał.

C. Ćwiczenia z botaniki:

Strasburger. *Das botanische Praktikum.* 6 wyd. Jena. Fischer, 1921.—Jest to obszerna praca (870 str.) na poziomie uniwersytetu. Istnieje tegoż autora skrócona praca: *Das kleine botanische Praktikum.*

W. Dierks. *Pflanzenbiologisches Praktikum.* Dürr. Leipzig, 1910. — Niewielka książka (100 str.), dość dobra, na poziomie szkoły średniej.

A. Czartkowski. *Ćwiczenia z anatomji roślin.* M. Arct. Warszawa, 1912.

A. Czartkowski. *Doświadczenia z fizjologji roślin.* M. Arct. Warszawa, 1910.

Obie książki są godne polecenia.

D. Ćwiczenia z zoologji:

Röseler und Lamprecht. *Handbuch für biologische Übungen. Zoologischer Teil.* Springer. Berlin, 1914.—Jest to najlepsza książka z tego zakresu.

J. Firewicz i J. Firewiczowa. *Zbiór ćwiczeń zootomicznych dla uczniów szkół średnich.* Warszawa. Książnica, 1922.

Nusbaum J. *Zootomja praktyczna.* Warszawa, 1908.

Bykowski L. *Wskazówki do zajęć praktycznych z dziedziny zootomji.* Jakubowski. Lwów, 1911.

Sosnowski J. *Z pracowni fizjologa.* M. Arct. Warszawa, 1907.

Verwoon M. *Physiologisches Praktikum.* 5 wyd. Jena. Fischer, 1921.—Książka ta słynnego autora jest napisana dla medyków, znaleźć jednak może w niej i nauczyciel sporo cennego materjału.

Schoenichen W. *Praktikum der Insektenkunde.* 2 wyd. Jena. Fischer, 1921.

Prowazek S. *Taschenbuch der mikroskopischen Technik der Protistenuntersuchung.* Leipzig, 1907.

Czerwiński K. *Korzenionóżki.* Warszawa. Książnica, 1920.

E. Hodowle:

Szafer W. *Ogrody szkolne* Książnica Polska, 1921.

Langauer F. *Ogród szkolny.* Lwów, 1889.

Pfuhl. *Der Pflanzengarten.* Quelle u. Meyer. Leipzig. 1910.

Prószyński K. *Akwarjum pokojowe* M. Arct. Warszawa, 1908.

Zernecke M. *Leitfaden f. Aquarien u. Terrarienfreunde.* 3 wyd. Quelle u. Meyer. Leipzig.

Bade. *Der Seewasseraquarium.* Creutz. Magdeburg, 1907.

Kammerer. *Das Tarrarium u. Insektarium.* Leipzig. Tomas.

Küster E. *Kultur der Mikroorganismen.* Teubner. Leipzig, 1907.

F. Wycieczki:

Metodyka wycieczek krajoznawczych. Praca zbiorowa. Nakład Polskiego Tow. Krajoznawczego. Warszawa, 1909.

Bykowski L. *Wycieczki szkolne.* Zamość, 1909.

Sumiński S. i Tenenbaum S. *Przewodnik zoologiczny po okolicach Warszawy.* M. Arct. Warszawa, 1921.

G. Kolekcjonowanie:

Hryniewiecki B. *Zielnik i Muzeum botaniczne.* Gebethner i Wolff. Warszawa, 1922. — Książkę tę szczególniej polecić można, zawiera ona bowiem dużo b. cennych wskazówek i znakomicie opracowaną bibljografję w zakresie prawie wszystkich działów botaniki.

Czerwiński K. *Kolekcjonowanie zwierząt.* M. Arct. Warszawa, 1907. Podręcznik do zbierania i konserwowania zwierząt, należących do fauny polskiej. Wydawnictwo Pol. Pań. Muzeum Przyrodniczego. Warszawa, 1921.—Dzieło zbiorowe, opracowywane przez najlepszych naszych specjalistów. Wychodzi oddzielnemi zeszytami.

H. Rysunek:

Weber E. *Die Technik des Tafelzeichnes.* Teubner. Leipzig, 1921.

Bykowski L. *Rysunek w nauce biologji.* W czasopiśmie „Kształt i barwa". Rocznik II, zesz. 2. Lwów, 1914.

F. Engleder. *Zeichenskizzen zum naturkundlichen Unterricht nach biologischen Grundzätzen,* München.

Schoenichen. *Achtzig Schemabilder aus der Lebengeschichte der Blüten.* Braunschweig, 1902.

Janson. *Skizzen und Schemata für den zoologisch-biologischen Unterricht.* Leipzig, 1912.

III. Nauki biologiczne.

A. Dzieła ogólne:

Dla orjentowania się we współczesnym stanie wszystkich dziedzin nauk biologicznych służyć mogą dwa wielkie i jedyne w literaturze wszechświatowej wydawnictwa niemieckie w opracowaniu najznakomitszych współczesnych uczonych:

1. *Handwörterbuch der Naturwissenschaften.* Jena. Fischer, 1915.—Obejmuje 10 tomów, około 1000 str. każdy, w układzie alfabetycznym.

2. *Die Kultur der Gegenwart.* IV Ab. Organische Naturwissenschaften. Teubner. Leipzig, od r. 1906. Dzieło dostępniejsze od poprzedniego, wychodzi bowiem w postaci oddzielnych książek, poświęconych oddzielnym dziedzinom biologji. Dotąd wyszły: B. 1. Allgemeine Biologie; B. 2. Zellen und Gewebelehre, Morphologie u. Entwicklungsgeschichte; B. 3. Physiologie u. Ökologie, Bot. Teil; B. 4. Abstammungslehre, Systematik, Paläontologie, Biogeographie.

W języku polskim zasługują na uwagę prace Nusbauma:

1. *Dzieje nauk biologicznych.* Poradnik dla samouków. Cz. VI. Dzieje myśli. T. I. Zesz. I. Warszawa, 1907.

2. *Idea ewolucji w biologji.*

3. *Szlakami wiedzy.* Wyd. 3, 1922 r.

Dla zapoznania się z metodami nauk biologicznych polecić można:

Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden. Urbau u. Schwarzenberg. Berlin.— Wydawnictwo pod redakcją Abderhaldena. Wydano dotychczas zgórą 60 zeszytów, które można nabywać oddzielnie.

Z dzieł ogólnych w literaturze francuskiej polecić można:

Cuénot. *La genèse des espèces animales.* Alcau. Paris, 1911. — Jest to doskonała książka o 500 str. druku, napisana dla studentów uniwersytetu w celu zapoznania ich z najważniejszemi zagadnieniami biologji: historją transformizmu, nauką o komórce, z czynnikami ewolucji, z geografją zwierząt, ze zjawiskami przystosowania się zwierząt do otoczenia.

B. Botanika:

Wyczerpujące wskazówki bibljograficzne znaleźć można w wymienionej powyżej pracy prof. Hryniewieckiego.

C. Zoologja:

Pomijając znane podręczniki uniwersyteckie, polecamy:

Hesse u. Doflein. *Tierbau und Tierleben.* Leipzig. Teubner, 1910.

Lampert. *Das Leben d. Binnengewässer.* II wyd. Leipzig, Tauschnitz.

Sheuer. *Leitfaden d. Planktonkunde.* Leipzig, 1911.

Maas. *Lebensbedingungen und Verbreitung der Tiere.* № 139 „Aus Natur und Geisteswelt".

F. Dahl. *Ökologische Tiergeographie.* Jena, Fischer, 1921.

Niezabitowski. *Świat zwierzęcy na ziemiach Polski.* W „Encyklopedji Polskiej". Kraków, 1912.

Pax F. jun. *Grundzüge der Tierverbreitung in Polen.* Berlin, 1918.

Haustein. *Biologie der Tiere.* Quelle, Meyer. Leipzig, 1913.

Simnoth. *Biologja zwierząt.* Tłóm. J. Sosnowski. Warszawa. Wende, 1905.

Seignette. *Zwierzęta epok ubiegłych.* Przełożył J. Lewiński. Warszawa. Wende, 1904.

J. Loeb. *Wstęp do fizjologji i psychologji porównawczej.* Przekład Szymanowskiego. Wstęp A. Mahrburga. Warszawa. Księg. Naukowa, 1906.

Zur Strassen. *Die neuere Tierpsychologie.* Teubner. Leipzig, 1908. K. Czerwiński.

BOBERTAG, OTTO — p. Testy Binet-Simon i ich późniejsze odmiany.

BOECJUSZ. Ur. między 475 i 480 w Rzymie, um. w 525 r. w Padwie. Komentator

Arystotelesa. Autor dziełka: *O wychowaniu uczni* (De disciplina scholarum), które w średniowieczu, obok traktatu Aegidiusa (ob.) było najbardziej rozpowszechnionym podręcznikiem.

Bibl. Taylor, H. O. *The Classical Heritage of the Middle Ages.* New York, 1901.

BOHOMOLEC, FRANCISZEK. Ur. 1720 w województwie Witebskiem. Um. 1784 r. Pochowany w katakumbach na cmentarzu Powązkowskim w Warszawie. W r. 1737 wstąpił do zakonu Jezuitów. Uzupełnia wykształcenie podczas 4-letniego pobytu w Rzymie. Po powrocie do kraju, około 1750 r., wykłada retorykę w szkole jezuickiej w Wilnie, w r. 1752 jest profesorem krasomówstwa w kolegjum jezuickiem w Warszawie. W r. 1762 mianował go zakon przełożonym drukarni jezuickiej w Warszawie (po skasowaniu zakonu otrzymał ją przywilejem królewskim w dożywotnią dzierżawę). W tym okresie rozwija Bohomolec działalność wydawniczą. Reformatorskie poglądy wychowawcze, zgodne z umiarkowanie pojętemi koncepcjami wieku oświeconego (ob.), znajdujemy w redagowanym przez Bohomolca od r. 1765 do śmierci *Monitorze*. Czasopismo to kruszy kopję w licznych bezimiennych artykułach o szkoły zawodowe (dla cyrulików, akuszerek, aptekarzy), o pożytki praktyczne, z matematyki, nauk przyrodzonych, historji płynące, o dobre podręczniki szkolne, o gramatykę łacińską w jęz. polskim, o podręcznik filozofji moralnej, „która była zaniedbaną“, o dobrą gramatykę polską, słownik jęz. polskiego i t. d. Sprawom wychowania moralnego, ujmowanym pod wpływem idei wychowawczych Locke'a, Rousseau, Basedowa, poświęca redakcja *Monitora* wiele artykułów. Przestrzega przed złym przykładem, przed nieoględnem stosowaniem kar (więcej działać miłością, niż surowością), zaleca historję (wielcy ludzie i wielkie czyny), jako środek, kształcący uczucia szlachetne i wyrabiający sąd o postępkach, walczy ze zwyczajem oddawania młodzieży do dworów (szkoły zepsucia) i powierzania jej opiece moralnej guwernerów cudzoziemców. W działalności profesorskiej dużą wagę przywiązywał Bohomolec do przedstawień teatralnych, dawanych przez młodzież szkolną, jako czynnika wychowawczego. Poglądy pedagogiczne Bohomolca, systematycznie ujęte, zawarte są w rozprawce: *Rozmowa filozofa z politykiem o trojakiem w Polsce młodzi wychowaniu* (Warszawa, 1756). Jako autor, figuruje Jan hr. Amor Tarnawski, Naruszewicz wszakże rozprawkę tę zalicza do dzieł Bohomolca. Głównym tematem rozważań jest w niej kwestja, jakie wychowanie jest najlepsze: domowe, w szkołach publicznych, czy też w konwiktach (stąd w tytule: *o trojakiem.. wychowaniu*). Filozof krytykuje wychowanie domowe. Spoczywa ono w ręku guwernera, który rzadko jest doskonały. Zwłaszcza szkodliwi są cudzoziemcy: podkopują wiarę, zrażają do tego, co swoje, szerzą bałwochwalstwo rzeczy obcych. Więcej walorów posiada wychowanie publiczne. Kształci ono towarzysko, zapewnia opiekę ludzi, wyszkolonych w swym zawodzie. Najlepsze jest wychowanie w konwiktach, które gromadzą wszystkie plusy wychowania domowego i publicznego. Dają one ciągły nadzór, pomoc w uczeniu się, konwersacyjną naukę języków, ustalony kierunek moralny, naukę jazdy konnej, fechtunku, tańca. Przesłanki ogólne, typowe dla wieku oświeconego: szczęście kraju polega na mądrych i dobrych obywatelach, szczęście człowieka — na cnocie i rozumie. Szczęśliwych ludzi i zarazem dobrych obywateli wytwarza wychowanie przez umiejętne kształcenie strony umysłowej i moralnej. W Polsce rozpowszechniony jest pogląd, że trzeba się starać o cnotę, ale na naukę nie warto dużo czasu tracić. Stąd wynika, że nauki są u nas zaniedbane, i dla-

tego „inne narody gardzą nami, za grubych, nie znających się na cenie nauk nas mają".

Bibl. Łagowski F. *Bohomolec Fr.* (E. W. t. II).

BONET, JUAN PABLO (um. 1629?). Ksiądz hiszpański, jeden z pierwszych nauczycieli głuchoniemych. W pracy swojej p. t. *Redukcja liter i sztuka uczenia niemych mowy* (1620) daje wykład swej metody nauczania, analogicznej do metody Pedro Ponce de Leon (p. GŁUCHONIEMI): zaczyna w niej od nauki pisania, przechodząc później do wymawiania. Przy uczeniu wymawiania 1) doprowadzał głuchoniemego do rozumienia dźwięków przez obserwowanie ruchu warg mówiącego, 2) uczył mówić za pomocą odpowiedniego ułożenia języka, warg i zębów niemego przy równoczesnem stosowaniu odpowiednio silnego wydechu.

BONIFACE, ALEXANDRE (1790—1841), popularyzator we Francji metod Pestalozziego (ob.), z któremi zapoznał się podczas trzyletniego pobytu w instytucie Pestalozziego w Yverdon i zastosował w założonej przez siebie w 1822 szkole w Paryżu. Napisał broszurę p. t. *Sprawozdanie o szkole 1-go stopnia, założonej i kierowanej przez Aleksandra Boniface, ucznia Pestalozziego* (Notice sur l'école du 1er degré, fondée et dirigée par A. B., disciple de Pestalozzi), *Elementarny i praktyczny kurs rysunku linjowego według zasad Pestalozziego* (Cours élémentaire et pratique de dessin linéaire d'après les principes de Pestalozzi, 1824), *Metodę czytania* (Méthode de lecture) i inne.

BONNET, CHARLES. Ur. w 1720 w Genewie, um. 1793. Autor dziełka: *O psychologji i wychowaniu* (De la psychologie et de l'éducation, 1755), w którem wypowiada pogląd, że w wychowaniu i nauczaniu należy się oprzeć na psychologji, i świadomie na niej i na etyce buduje swe koncepcje wychowawcze.

Bibl. Fritzsche. *Die pädagogisch-didaktische Theorie d. B.*, 1905.

BORNA SZEREG — p. Obrazów liczbowych metoda.

BOROWSKI, LEON. Ur. w 1784 w pow. Pińskim. Um. w 1846 r. Szedł o własnych siłach. Kształcił się w akademji Wileńskiej. W r. 1814 rozpoczął w Wilnie swe wykłady uniwersyteckie, początkowo w zastępstwie profesora wymowy i poezji, Euzebjusza Słowackiego. Po uzyskaniu stopni naukowych na katedrze tej pozostał, jako profesor zwyczajny, aż do zniesienia uniwersytetu w r. 1832. Wywierał duży wpływ na uczniów, do których należał i Mickiewicz, w kierunku wyrobienia jasności i ścisłości stylu. Autor *Uwag nad poezją i wymową pod względem ich podobieństwa i różnicy* (Wilno, 1820), pozostawił w dziedzinie pedagogicznej artykuł *O poznawaniu zdolności umysłowych w młodzieży*, drukowany w *Dzienniku Wileńskim* (1826 r. I, 65—84). Jest to tłómaczenie z Chrystjana Garvego. Zapowiedziany ciąg dalszy tłómaczenia nie nastąpił.

Bibl. P. Chmielowski. *Borowski Leon* (E. W. t. II).

BOSSUET (1627—1704), biskup Meaux, słynny kaznodzieja francuski, wychowawca syna Ludwika XIV w latach 1670 — 1678, swe poglądy pedagogiczne zawarł w *Liście do papieża Inocentego XI* (Lettre au pape Innocent XI, 1679). Uznając pedagogiczne znaczenie zabawy, **B.** uczył delfina geografji „bawiąc się, i jakby podróżując" (en jouant et comme en faisant voyage); przy historji, nie poprzestając na nauce faktów, wykazywał prawa, które niemi rządzą. Brak uwagi i pojętności ze strony ucznia skłonił go do napisania pod jego adresem małego traktatu *De incogitantia.*

Naukami, kształcącemi wogóle, uczącemi myśleć i działać „według zasad“, są: filozofja, nauki przyrodzone i matematyczne, historja i literatura. Nauki te ułatwiają „gruntowne objęcie“ nauk szczegółowych i uzupełniają oświecenie bez względu na przyszłe powołanie w obowiązkach publicznych. Stąd słuszną jest rzeczą, że nauka filozofji i historji obowiązuje uczniów wszystkich wydziałów, a nauki przyrodzone i matematyczne obowiązują niektórych uczniów z obcych fakultetów, zależnie od obranego działu studjów. Ówczesną organizację nauki uniwersyteckiej uważa Brodziński za dobrą. Młodzież osiągnie z niej pożytek, jeśli tylko przestrzegać będzie: a) porządnego słuchania prelekcji (nie pamięcią, ale rozwagą: „Nie po akademicku uczą się owi skoropisowie, którzy każde słowo profesora chwytają na papier“), b) własnego rozmyślania i czytania, c) ćwiczenia się ustnego i piśmiennego. W ostatnim punkcie chodzi o dyskusje z kolegami, (byle nie spory, szczególniej wśród wielkiej liczby prowadzone, te bowiem uczą kłótliwości i daremnie piersi zrywają) i o prace piśmienne (pisząc, uczymy się logiczniej rozmawiać), które należy dawać pod sąd obcy. Pamięć należy kształcić, ale nigdy kosztem innych władz umysłowych. Niesłuszne są przecież „zwykłe uprzedzenia młodzieży akademickiej“, iż nie należy „obciążać pamięci“, nie ilość bowiem materjałów, ale nieporządek, nieprzerobienie owych sprawia mozół i nieład. Rzetelność intelektualną łączy Brodziński z rzetelnością moralną (dopełniaj wszelkich powinności, szukaj naprzód wewnątrz nagrody, nie będąc uprzedzonym o sobie, sam się szanuj) w idealnej sylwetce ucznia. W rozprawce *O wdzięku naturalności* szczegółowiej zastanawia się **B.** nad moralnym rozwojem młodzieży. „Wszystko, co przeszkadza rozwinięciu się charakteru, jest nieprzyjazne naturalności“. Należy przeto unikać wszelkiego fałszu, wypływającego z niezgodności wewnętrznego usposobienia z przybieraną nazewnątrz maską. Młodzież nie powinna słuchać tych, którzy mówią: trzeba być takim, jak wszyscy. Bądź sobą!—oto hasło, które należy przeciwstawić tamtemu. W *Uwagach nad książkami elementarnemi dla płci żeńskiej...* podkreśla ważność wychowania kobiet, które są „stróżami domów ojczystych, obyczajów i zwyczajów narodowych“, krytykuje modne wówczas wychowanie panien na modłę francuską i, stwierdzając brak dobrych i dobrą polszczyzną pisanych książek edukacyjnych, projektuje wydawanie pod dozorem Komisji Oświecenia książek, „godnych celów edukacji narodowej“, tańszych i łatwiejszych do kupienia. W dziale powieściowym *Rozrywek dla dzieci* był **B.** współpracownikiem Tańskiej. Niektóre z jego powiastek przeszły do wypisów szkolnych.

Bibl. Bliższe szczegóły o poglądach wychowawczych Brodzińskiego daje P. Chmielowski: *Prodziński K.* (E. W. t. II). Na jego spuściznę pedagogiczną składają się: *Mowa miana przy wprowadzeniu uczniów, składających gwardję narodową, etc.* (Warszawa, 1830).—*O powołaniu i obowiązkach młodzieży akademickiej, rzecz czytana na publ. posiedz. król. Uniw. Warsz.* (Warszawa, 1826).—*Obraz stanu szkół w Galicji pod panowaniem austrjackiem około 1796 r., ustęp z Wspomnień* (Szkoła z r. 1851).—*O życiu i pismach Józefa Lipińskiego* (Roczniki Tow. Warsz. Przyj. nauk, 1830).—*Uwagi nad książkami elementarnemi dla płci żeńskiej z powodu drugiego wydania dzieła przez młodą Polkę (Tańska*—przyp. aut.): *Pamiątka po dobrej matce.* Pamiętn. Warszawski, 1818 r.

BROSCIUS, JAN. Ur. w 1581 w Kurzelowie (Sandomierskie). Um. w 1652 r. Matematyk i astronom, profesor akademji Krakowskiej. W pedagogice wiąże się nazwisko Brosciusa z historją szkolnictwa

w Polsce. Jest on autorem *Trzech rozmów ziemianina z plebanem* (Kraków, 1626), w których wykazuje szkodliwość szkół jezuitów i intrygi, czynione przez nich w celu utrzymania i pomnożenia w Krakowie własnych szkół. Broszura spowodowana została antagonizmem, istniejącym między akademją Krakowską a kolegjum jezuickiem w Krakowie, a spotęgowanym w tym czasie przez rektora kol., Mikołaja z Łęczycy, który głosił wśród szlachty poglądy, że jest rzeczą niebezpieczną powierzać wychowanie młodzieży szlacheckiej profesorom świeckim. W broszurze Brosciusa pleban dowodzi ziemianinowi, że jezuici pozornie tylko uczą bezpłatnie, otrzymują bowiem wiele przez zapisy i jałmużny, uczą natomiast gorzej, niż w innych szkołach krakowskich, poprzestając na udzielaniu gramatyki łacińskiej pod rozmaitemi postaciami (gramatica minor, major, sintaxis i humanitas). Oskarża ich, że podstępem uzyskali pozwolenie na otwarcie szkół w Krakowie, odsyła do niekatolików i pogan, aby ich nauczali, i chwali akademję Krakowską.

Bibl. S. Dickstein: *Broscius Jan* (E. W. t. II).

BROUGHAM, HENRY, baron Brougham i Vaux (1778—1868), słynny mąż stanu szkocki, zwolennik obowiązku szkolnego, jeden z pierwszych w Anglji rzeczników wychowania ludowego. Jego działalność w parlamencie angielskim przyczyniła się do powstania w Anglji szkół dokształcających dla rzemieślników, t. zw. „mechanic's institutions". Jego projekty, dotyczące stworzenia szkolnictwa powszechnego, subwencjonowanego lub całkowicie utrzymywanego przez rząd, przyjęte były stopniowo przez rząd. Broszura **B.** p. t. *Uwagi o wychowaniu ludu* (Observations upon the Education of the people, 1825) przyczyniła się znacznie do uchwalenia przez parlament angielski pierwszego budżetu na wychowanie powszechne (1833).

Bibl. Brougham, H. *Life and Times of H., Lord B.* (autobiografja, 3 t., 1871)— Montmorency, J. E. G. de. *State Intervention in English Education.* Cambridge, 1902.

BRUNSWICK, TERESA hr., ur. 1775 w Pozsony (Węgry), um. 1861 w Peszcie, założycielka pierwszej ochrony w Peszcie, zwanej „Ogrodem Aniołów" (Angyalkert, 1828), zorganizowanej na wzór ochronek angielskich w Wilderspin, inicjatorka pierwszego węgierskiego Towarzystwa zakładania ochron.

BRZOSKA, HENRYK GUSTAW. Ur. 1807 w Królewcu, z polskiej ewangielickiej rodziny kupieckiej, um. 1839. Prof. pedag. na uniw. w Jenie. Uczeń Herbarta. Pierwszy w Niemczech walczy o prawo obywatelstwa dla specjalnych seminarjów pedagogicznych przy uniwersytetach. Autor dziełka: *Niezbędność seminarjów pedagogicznych przy uniwersytecie i ich celowe urządzenie* (Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität u. ihre zweckmässige Einrichtung. Lipsk, 1836). Projekt Brzoski został urzeczywistniony w Jenie i w Lipsku dopiero po jego śmierci.

BULWER, JOHN, lekarz angielski z połowy XVII-go wieku, jeden z pierwszych teoretyków nauczania głuchoniemych. W traktacie p. t. *Philocophus, czyli przyjaciel głuchoniemych* (Philocophus, or the Deaf and Dumb Man's Friend, 1648) teoretycznie uzasadnia możliwość uczenia głuchoniemych metodą głosową (p. GŁUCHONIEMI), twierdząc, że można uczyć „słyszenia oczyma dźwięku wyrazów i stąd mówienia językiem".

BURSAK. Dawna nazwa ucznia, mieszkającego w bursie (ob.).

BURSY (franc. la bourse znaczy, m. in.: 1) bezpłatne utrzymanie ucznia w kole-

gjum, 2) zasiłek pieniężny, otrzymywany przez ucznia od władz szkolnych, albo z zapisu stypendjalnego). Zakłady wychowawcze, które w wiekach średnich powstały przy uniwersytetach, zwane we Francji kolegjami (ob.), w Polsce bursami. Zadaniem ich było dać młodzieży schronienie, utrzymanie i pomoc w naukach. W Polsce **B.** były dwojakie: jedne z nich posiadały stały fundusz, pochodzący z zapisu, inne były pensjonatami, utrzymywanemi przez nauczycieli za wiedzą i pozwoleniem akademji. Pierwsze miały charakter filantropijny. Do znaczniejszych wśród nich należały: **B.** królewska, albo Jagiellońska, z zapisu Anny Jagiellonki, spłonęła w 1838 r.; **B.** Jeruzalem, założona przez Zb. Oleśnickiego wzamian za ślubowaną pielgrzymkę do Jerozolimy; **B.** kanonistów albo Długosza, ufundowana przez J. Długosza dla studentów prawa kanonicznego, i in. Bursy pozostały po dziś dzień w naszem szkolnictwie, zachowując swój charakter mniej lub więcej filantropijny.

Bibl. Wernic, H. *Bursy*. E. W. t. II.

BURSY HIGJENA — p. Internat.

BYSTRZONOWSKI, WOJCIECH. Ur. w Małopolsce w 1699 r. Jezuita. Autor dziełka: *Polak sensat w liście, w komplemencie polityk, humanista w dyskursie, w mowach statysta, na przykład dany szkolnej młodzi* (Lublin, druk S. J., 1730, str. 124), które było jednym z najbardziej wpływowych podręczników szkolnych do połowy XVIII w. Zawiera przykłady na listy, komplementy, dyskursy i mowy, jako wzory retoryczne. Forma i treść na poziomie „wieku zepsucia smaku i obyczajów".

Bibl. Chmielowski, P. *Bystrzonowski W.* E. W. t. II.

C

CAŁOSTKOWA METODA UCZENIA SIĘ — p. Metody uczenia się na pamięć.

CAMPAN, HENRIETTE, z domu Genest (1752 — 1822), założycielka pensjonatu w Saint-Germain, od 1807 do 1814 r. kierowniczka zakładu wychowawczego w Ecouen, zasady swej metody wychowania zawarła w dziele *O wychowaniu* (De l'Education), wydanem wraz z *Radami dla młodych dziewcząt* (Conseils pour les jeunes filles), *Teatrem dla młodych osób* (Théâtre pour les jeunes personnes) i *Kilku szkicami o moralności* (Quelques essais de morale). W 10 księgach dzieła autorka przechodzi kolejno okresy życia dziecka, od niemowlęctwa począwszy, zaopatrując je we wskazówki i rady, z własnego doświadczenia czerpane. Cenne są zwłaszcza uwagi o higjenie pierwszego okresu, o szkodliwości kar, upokarzających dla dziecka, o konieczności takiego zorganizowania wychowania publicznego, aby każdy nauczyciel niewielu miał uczniów pod swoją opieką. Wiele jest uwag przestarzałych. Pani Campan jest jedną z pierwszych rzeczniczek kształcenia kobiet.

CAMPE, JOHANN HEINRICH (1746 — 1818). Niemiecki pedagog i lingwista, kierownik Philanthropinum w Dessawie w 1776/7, po usunięciu się Basedowa (ob.). Wychowawca Wilhelma i Aleksandra Humboldtów. Od 1786 r. radca szkolny w rodzinnym Brunświku. Pedagogicznego systemu nie opracował. W jego poglądach wychowawczych dużą rolę odgrywa pierwiastek rozumowy i utylitarny w połączeniu z humanitaryzmem, które w su-

mie zmierzają ku szczęśliwości. Natura wszakże nie jest dla niego jedynym mistrzem, dziecko ma przeżywać to, co poznaje; z tego względu pedag. niemiecka zalicza C. do epoki przejściowej między naturalistycznemi systemami w. XVIII. a dydaktycznemi XIX w. W bogatej spuściźnie pedag. C. wyróżniają się prace, poświęcone początkowemu nauczaniu, które, podobnie jak nasz Krajewski D. M. (ob.), łączy on z zabawą, a zwłaszcza: *Nowa metoda uczenia dzieci czytania w sposób łatwy i przyjemny* (Neue Methode Kinder auf eine leichte u. angenehme Art lesen zu lehren, 1778) i kilkakrotnie przedrukowywane: *Najnowsze abecadło* (Neustes A.-B.-C.-Buch...). Jako pisarz dla młodzieży, zasłynął C. przeróbką *Robinsona* (1719) D. Defoë p. t. *Robinson der Jüngere* (1779, do 1833 r. — 27 wydań), w której, zgodnie z żądaniem Rousseau *(Emil III* § 98), bohater na bezludnej wyspie samodzielnie wynajduje narzędzia. Głównem dziełem pedag. C. jest: *Powszechny przegląd całego wychowania i szkolnictwa* (Allgemeine Revision des gesamten Erziehungs — u. Schulwesens, 1785 i nast.) w 16 tom., którego współpracownikami byli: Bahrdt (ob.), Trapp (ob.) i Stuve.

Bibl. J. Leyser: *J. H. Campe, ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung*, 2 t. Brunświk, 1877. — Cassan: *Campe*, 1889. — A. Pinloche: *La réforme de l'éducation en Allemagne au 18ième siècle*. (Paryż, 1889). — Kahl, Z.: *Geschichte der Schulaufsicht*, 1913.

CAPELLA, MARTIANUS, pisarz łaciński z końca V-go w. po Chr., autor dzieła w 9-u księgach *O zaślubinach Filologji i Merkurego* (De nuptiis Philologiae et Mercurii). Dwie pierwsze księgi zawierają alegoryczny opis uroczystości zaślubin, siedem pozostałych traktuje o siedmiu sztukach wyzwolonych: gramatyce, djalektyce, retoryce, geometrji, arytmetyce, astronomji i muzyce. W dziwacznym tym utworze, naprzemian prozą i wierszem pisanym i pozbawionym wartości pedagogicznej, chciał Capella zawrzeć całą wiedzę swego czasu. W szkołach średniowiecznych stanowiły *Zaślubiny* podstawę nauczania i uczniowie ustępy wierszowane umieć musieli na pamięć.

CARTER, JAMES GORDON (1795 — 1849), nauczyciel, jeden z inicjatorów w Ameryce ruchu, mającego na celu zawodowe kształcenie nauczycieli. Po odrzuceniu przez ciało ustawodawcze stanu Massachusetts jego projektu otwarcia państwowego seminarjum nauczycielskiego, założył seminarjum prywatne w Lancaster. Jego *Listy do Williama Prescotta o bezpłatnych szkołach Stanów Zjednoczonych, wraz z uwagami o zasadach nauczania* (Letters to the Hon. William Prescott on the Free Schools of New England, with Remarks on Principles of Instruction, 1821) stały się podstawą dla późniejszych reform Horacego Manna (ob.).

CASSIANEUM. Założone w 1875 roku pod wezwaniem św. Kasjana w Donauwörth (Bawarja). Zakład, w którym nauczyciele świeccy i duchowni mogą bez przeszkody oddawać się teorji i praktyce pedagogicznej (w szkołach zakładu) w celu kształtowania jej „w duchu kościoła katolickiego i uzasadnionych żądań czasu". Środki materjalne czerpie zakład z dobrze prosperującej księgarni i drukarni. Czasopismo *Katholische Schulzeitung*, zmienione w 1910 r. na *Pharus*, zamieszcza rezultaty studjów teoretycznych i praktyki pedagogicznej, osiągnięte w zakładzie przez jego członków.

Bibl. Auer, *Die pädagogische Stiftung Cassianeum in Donauwörth.*

CASSIODORUS, AURELIUS (koniec VI wieku po Chr.), minister Teodoryka, króla Gotów, autor dzieła p. t. *O siedmiu dyscyplinach* (De septem disciplinis), będą-

cego treściwym wykładem siedmiu sztuk wyzwolonych, t. j. gramatyki, retoryki, djalektyki (trivium), arytmetyki, geometrji, astronomji i muzyki (quadrivium). Wraz z utworem Capelli (ob.) było dzieło Cassiodora podstawowym podręcznikiem w szkołach średniowiecznych. Poza tem zostawił Cassiodorus *Traktat o ortografji*, napisany w 93-cim roku życia dla mnichów założonego przez siebie klasztoru w Kalabrji.

CATO, DIONYSIUS. Gramatyk z II-go lub III-go w. po Chr., autor wierszowanych sentencji w 4 księgach p. t. *Dystychy moralne* (Disticha moralia), które, przez długi czas uważane za dzieło Katona Starszego, używane były w scholastycznych szkołach całej Europy, bądź osobno, bądź w połączeniu z innemi dziełkami w t. zw. *Ośmiu autorach* (Auctores octo). Najstarszego z licznych tłómaczeń i naśladownictw Catona dokonał mnich Everard w Wissemans (koniec XII-go wieku).

CEGIELSKI, HIPOLIT. Ur. w 1815 roku w Ławkach, w pobliżu Gniezna. Umarł w 1868 r. Ukończył uniwersytet w Berlinie. Filolog. W pedagogice autor rozprawy: *O zasadach wychowania po szkołach wyższych,* drukowanej w 1840 roku w poznańskim tygodniku: *Orędownik naukowy*. Występuje w niej przeciwko ówczesnemu systemowi wykształcenia, opartego na językach starożytnych, dowodząc, że zarówno rzeczowo, jak i formalnie wykształcenie takie mało daje, zabiera natomiast dużo czasu. Nauczanie należy oprzeć na języku ojczystym i kierunku realnym. O tę zasadę konsekwentnie kruszy kopję Cegielski i przyczynia się do założenia szkoły realnej w Poznaniu.

Bibl. E. W. t. II.

CENTRALNA SZKOŁA SZTUK I RĘKODZIEŁ (Ecole Centrale des Arts et Manufactures), założona w Paryżu w 1829 przez Dumas, Olivier, Peclet i Lavallée. Dyrektorem był Lavallée aż do roku 1857, w którym administrację szkoły przejął rząd, pozostawiając jej pewną autonomję finansową. Rewizja programu w 1867 zbliżyła go do programu politechniki. Szkoła przyjmuje eksternów bez względu na ich narodowość w liczbie około 250 rocznie. Czas studjów trzyletni: przy końcu roku drugiego dzieli się uczniów, zależnie od specjalności, na: mechaników, budowniczych, górników—metalugów i chemików. Przy końcu trzeciego roku uczeń otrzymuje dyplom inżyniera po złożeniu do konkursu własnego projektu, dotyczącego np. urządzenia pracowni, konstrukcji gmachu i tp. Szkoła Centralna posłużyła za wzór przy organizacji Instytutu politechnicznego w Puławach. (p. KOM. RZĄD. WYZN. REL. I OŚW. PUBL. 1861—1864)

CENTRALNE BIURO KURSÓW DLA DOROSŁYCH (Warszawa, Krucza 21). C. B. K. d. D. rozpoczęło działalność w sierpniu 1919 r., jako instytucja, w pierwszym rzędzie ogniskująca i organizująca wzajemną pomoc w dziedzinie pracy oświatowo-wychowawczej wśród dorosłych. Statut zatwierdzony został dn. 18 czerwca 1919 r. Dotychczasowe prace rozwijają się w następujących ramach:

1) C. B. K. d. D. udzielało *porad* organizacyjnych i metodycznych na miejscu i listownie w sprawie prowadzenia Kursów dla Dorosłych, a w szczególności w sprawie nauczania analfabetów dorosłych (programy nauki, wskazówki metodyczne, bibljografja, wykazy podręczników poleconych i ich ruchoma wystawa, dłuższe konferencje na temat poszczególnych działów pracy);

2) dążyło do *propagowania idei Kursów dla Dorosłych* i walki z analfabetyzmem (informacje i artykuły w pismach, udział w zjazdach i zebraniach, konferencjach i naradach w instytucjach

CENTR. BIURO KURSÓW DLA DOROSŁ.

rządowych, samorządowych i społecznych;

3) prowadziło planowe *badania* doświadczalne na terenie Kursów dla Dorosłych w Warszawie (ob.) nad metodami i programami nauczania początkowego dorosłych, organizowało *konferencje* i *narady* w sprawie opracowania programów i metod pracy na Kursach dla Dorosłych (Komisje specjalne), *oceniało* podręczniki i rękopisy w zakresie nauczania dorosłych (elementarze, czytanki, książki metodyczne), brało czynny udział w naradach w sprawie organizacji oświaty pozaszkolnej w Polsce (projekty ustaw, referaty na konferencjach oświatowych, organizowanych przez Ministerstwo W. R. i O. P. i t. d. — Wygłoszono w latach 1919—22 trzy referaty: 2 we Lwowie, 1 w Cieszynie);

4) organizowało kilkotygodniowe *Kursy instruktorskie* w Warszawie: a) w celu przygotowania stypendystów samorządowych na instruktorów i nauczycieli Kursów dla Dorosłych (w latach 1919—1922 odbyło się 5 takich Kursów — program ostatniego wydrukowano w Oświacie Pozaszkolnej, w № 3 za r. 1921, str. 94); b) w celu przygotowania nauczycieli i kierowników ognisk dla Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy (odbyły się w latach 1919—1922 trzy takie Kursy— program ostatniego wydrukowano w Oświacie Pozaszkolnej, w № 3 za r. 1922. str. 173); c) w celu przygotowania prelegentów (1-szy Kurs tego typu jest na ukończeniu— program w Oświacie Pozaszkolnej, w № 1—2 za r. 1922, str. 78);

5) organizowało *krótkie Kursy instruktorskie na prowincji* (Brześć, Łódź, Garwolin, Wilno);

6) wysyłało *prelegentów i instruktorów* na wykłady z dziedziny nauczania dorosłych na Kursy, organizowane przez inne instytucje: Kalisz, Utrata, Kielce, Wysokie-Mazow., Ostrów, Biała-Podl., Janów Podl., Białystok, Opatów, Mszczonów, Wilno, Chełm, Lwów, Warszawa (Wydział Oświaty Pozaszkolnej, Związek Młodzieży Wiejskiej, Polska Macierz Szkolna), Częstochowa, Opoczno;

7) wydelegowało jednego z pracowników oświatowych na kilkotygodniowy pobyt na Pomorze w celach oświatowo-kulturalnych;

8) podejmowało *własne wydawnictwa*:

a) dla nauczycieli Kursów dla Dorosłych i instruktorów oświatowych:

Rocznik Kursów dla Dorosłych, tom I (2 wydania) i t. II. — *Organizowanie Kursów dla Dorosłych*. A. Konewka. — *Znaczenie i zarys organizacji kształcenia dorosłych i młodzieży pracującej*. K. Korniłowicz. — *Nauczanie języka polskiego i arytmetyki na Kursach dla Dorosłych* (programy i wskazówki — praca zbiorowa). — *Nauczanie języka polskiego w zakresie elementarza na Kursach dla Dorosłych*. K. Grodecka. — *Wskazówki dla uczących według elementarza R. O. D.* A. Dargielowa (2 wydania).—*Nauczanie języka polskiego na poziomach II, III, IV Kursów dla Dorosłych*. J. Gażyńska (w druku).—*Czytanie rozumowane*. J. Jahołkowska.—*Program arytmetyki i geometrji na Kursach dla Dorosłych*. M. Borowiecka. — *Pogadanki, odczyty i cykle wykładów na Kursach dla Dorosłych* (programy i tematy — praca zbiorowa). — *Odczyty popularne dla dorosłych* M. Godecki.

b) dla uczniów:

Nauka czytania i pisania dla dorosłych. R. O. D.—*Zbiór zadań arytmetycznych dla dorosłych*. A. Borowiecka. cz. II (2 wydania), cz. III (2 wydania), cz. I (w druku). — *Zblizka i zdaleka*. cz. I. A. Czerwińska i Wład. Weychert-Szymanowska:

9) ułatwiało ogniskom Kursów dla Dorosłych i instytucjom oświatowym zakup wszelkich książek i pomocy szkolnych za pośrednictwem własnej *składnicy*.

C. B. K. d. D. nosi charakter *zrzeszenia pracowników* Kursów dla Dorosłych. Referatowe zebrania członków odbywają się raz na miesiąc. Projektowane jest

wydawanie miesięcznika, jako organu pracowników oświatowych. Skład Zarządu C. B. K. d. D. przedstawia się, jak następuje: Władysław Radwan — przewodniczący, Marjan Godecki — zastępca przewodniczącego, Antoni Konewka — skarbnik, Kazimierz Korniłowicz — sekretarz, Marja Paruchówna, Marja Gomólińska, Tadeusz Kupczyński, Władysław Woydyno, Wanda Haberkantówna, Irena Sawicka, J. Kołodziejczyk, jako przedstawiciel Wydziału Oświaty Pozaszkolnej M. W. R. i O. P., Antoni Langer, jako przedstawiciel zrzeszenia Sejmików Powiatowych. Podstawy finansowe C. B. K. d. D. wspierają się na: 1) składkach członków, 2) dochodach z wydawnictw, 3) subsydjach Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. oraz samorządów miejskich i powiatowych.

Bibl. *Rocznik kursów dla dorosłych.* t. II. Wydawnictwo C. B. K. d. D. Warszawa, 1920.

CENZURA. Wydawana uczniowi przez szkołę w określonych odstępach czasu, piśmienna ocena jego postępów. W średnich szkołach państwowych uczeń otrzymuje **C.** dwa razy do roku: w połowie i z końcem roku szkolnego.

CHALVET, PIERRE VINCENT (1767 — 1807), rzecznik wychowania narodowego we Francji, autor memorjału p. t. *O zaletach i o obowiązkach nauczyciela publicznego* (Des qualités et des devoirs d'un instituteur public, Paryż — Grenobla, 1793), w którym, jako „zalety serca" (qualités du cœur), poleca: łagodność, uprzejmość, skromność i cierpliwość, jako zalety umysłu (qualités de l'esprit), wszystkie te, któremi odznaczył się i które pochwalał Condillac (ob.). Chalvet napisał też *Rozprawę o użyteczności historji starożytnej* (Discours sur l'utilité de l'histoire ancienne, 1798) i *Raport o stanie wychowania publicznego w departamencie Izery* (Rapport sur l'état de l'instruction publique dans le département de l'Isère, 1800).

CHANNING, WILLIAM ELLERY, ur. 1780 w stanie Rhode-Island, um. 1842 r. w Bostonie, pastor amerykański, zwolennik Horacego Manna (ob.), uważający harmonijny rozwój fizycznych, intelektualnych i moralnych właściwości jednostki za jedyny cel wychowania. Wychodząc z ewangelicznej zasady równości ludzi i jednakowego prawa wszystkich do poznania prawdy, uważał szerzenie oświaty na wszystkie warstwy społeczne za obowiązek samego społeczeństwa, a ciemnotę — za niebezpieczeństwo publiczne, któremu zapobiegać należy przez otwieranie jak największej ilości szkół, dostępnych dla wszystkich i wolnych od wpływów sekciarskich i partyjnych. Zasady te wyłożył Channing w dwóch dziełach p. t. *O kulturze siebie samego* i *O podniesieniu klas pracujących*

Bibl. *Vie de Channing avec une préface de M. de Rémusat.* Paryż, 1856. — René Lavallée. *Channing, sa vie et sa doctrine.* Paryż, 1876.

CHAPMAN, GEORGE (1723—1806), pedagog szkocki, profesor, później dyrektor szkoły w Dumfries, autor *Traktatu o wychowaniu* (1773), który miał wiele wydań, oraz prac: *O wychowaniu niższych warstw ludu i nauczycieli szkół parafialnych, Dodatnich stron wychowania klasycznego,* i in.

CHARAKTER (gr. χαράσσειν — ostrzyć, karbować). Popularnie utożsamiamy **CH.** z wolą (silna wola — silny **CH.**, słaba wola — słaby **CH.**). W systemach filozoficznych i w nauce spotykamy rozmaite określenia **CH.**, wśród nich przeważa w psychologji współczesnej określenie **CH.**, jako zespołu właściwych dla poszczególnej jednostki skłonności (Łazurskij). Twardowski, K. przez **CH.** rozumie ogół

dyspozycji do uczuć, pragnień i postanowień. Stern — jedność wszystkich wytycznych dyspozycji (Richtungsdispositionen) człowieka. Zarzecki definjuje **CH.** ze stanowiska teleologji wychowawczej: jest nim „nacechowane umiejętnością wszechstronną poznawania, potęgą woli oraz rosnącą samowiedzą stałe i świadome organizowanie wszystkich danych człowiekowi sił życia w celu brania czynnego w niem udziału i służenia wespół ze swym narodem na właściwej drodze interesom ludzkości“ (p. *Charakter i wychowanie,* Gebethner. wyd. II). Dla pedagoga definicja **CH.** jest rzeczą ważną, należy bowiem wiedzieć, co się ma właściwie kształcić, jeśli się mówi o kształceniu charakteru. Zgodnie z określeniem psychologicznem, kształcenie charakteru sprowadzałoby się do kształcenia dyspozycji (ob.), które dzielimy na nabyte i wrodzone. Niewątpliwie dyspozycje nabyte możemy kształcić i przekształcać; czy i w jakim stopniu możemy przekształcać dyspozycje wrodzone (odziedziczone), to jest kwestją sporną. Pedagogika wieku oświeconego, opierając się na teorji Locke'a (tabula rasa), przyjmowała nieograniczoną możność kształcenia charakteru. Teorja dziedziczności w. XIX mocno zachwiała wiarę w. XVIII. Schopenhauer charakter człowieka uważa za niezmienny, na skutek cech wrodzonych, które nie dadzą się usunąć, względnie zmienić. Lombroso swą teorją przestępczości, opartą na cechach atawistycznych, również przeczy skuteczności wpływu wychowawczego na charakter. Wśród badaczy doby ostatniej nie brak jednak optymistów, n. p. Meumann twierdzi, że dyspozycje wrodzone dadzą się przekształcać.

Bibl. Stronę teoretyczną zagadnienia w związku z zagadnieniami wychowawczemi ujmuje w cytowanej pracy L. Zarzecki; znajdzie w niej czytelnik obfitą literaturę przedmiotu. W literaturze niemieckiej wyróżnia się praca Kerschensteinera: *Charakterbegriff u. Charaktererziehung* (Lipsk, Teubner). Sprawie kształcenia charakteru poświęcone są dzieła Foerstera (ob.).

CHARAKTERYSTYKA UCZNIA — p. Psychograficzne schematy.

CHARBONNEAU, MICHEL (1817—1870), pedagog francuski, dyrektor Seminarjum nauczycielskiego w Melun, autor serji artykułów pt. *Organizacja szkół* (Organisation des écoles, 1853) i *Wstęp do nauczania geografji* (Introduction à l'enseignement de la géographie, 1855), oraz pracy pedagogicznej p. t. *Teoretyczny i praktyczny kurs pedagogiki* (Cours théorique et pratique de pédagogie, 1862, VI wyd. 1877), uznanej za jedną z najlepszych prac francuskich z zakresu pedagogiki. Charbonneau jest zwolennikiem szwajcarskiego pedagoga Girard'a (ob.).

CHEMJA — p. Przyroda martwa.

CHEVÉ, EMILE JOSEPH MAURICE (1804—1864), propagator nowej metody muzycznej, stworzonej przez Galin'a (ob.), zwanej popularnie „metodą muzyki cyfrowej“ (méthode de musique chiffrée), wdł. której przy nauce muzyki oznaczało się zasadnicze tony gamy siedmiu początkowemi cyframi. Nową metodę wypróbował Chevé w latach 1841—1843 w Ljonie przy nauce orkiestry wojskowej, a od r. 1844—1860 rozpowszechniał ją w prowadzonych przez siebie kursach w Paryżu. Autorką praktycznej strony nauczania nową metodą jest żona Chevé'go, Emilja, z domu Paris, która współpracowała z mężem w układzie prac p. t. *Elementarna metoda muzyki wokalnej* (Méthode élémentaire de musique vocale, théorie et pratique, chiffrée et portée). *Metoda harmonji i kompozycji* (Méthode d'harmonie et de composition) i *Elementarna metoda fortepianu* (Méthode élémentaire de piano). Pomimo kampanji

polemicznej w obronie nowej szkoły, zwanej „Szkołą Galin — Paris — Chevé", metoda cyfrowa się nie przyjęła.

CHOJNACKI, WOJCIECH IZYDOR. Rok i miejsce urodzenia i śmierci nieznane. Profesor i zastępca rektora w szkole łowickiej nauczycieli elementarnych; obowiązki te pełnił jeszcze w r. 1818. Autor dzieła: *Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki, dzieło, mogące służyć dla trudniących się edukacyą publiczną i prywatną elementarną* (Warszawa, 1815). Traktuje ono o cechach nauczyciela: fizycznych, moralnych i umysłowych, podaje zasady kształcenia dzieci w czytaniu, pisaniu, arytmetyce, rzeczach potocznych, nauce przyrodzenia, fizjologji popularnej, historji, religji, śpiewie i modlitwie. Sam wykaz przedmiotów świadczy o zakresie wymagań Chojnackiego w nauczaniu elementarnem. Od nauczyciela wymaga dobrej polszczyzny, takiej postawy ruchów i głosu, aby już dzięki tym właściwościom wpływał on dodatnio na ucznia, wreszcie uwzględnienia indywidualności dzieci. Niewiele trzyma o takiej szkole, w której bat jest najwyższym władcą. Oświatę uważa za czynnik, od którego najbardziej zależy dobro kraju. Chojnacki jest autorem pracy: *Psychologja empiryczna i logika, z dzieła o filozofji prof. Snella* (zwolen. Kanta, p. a.) *wyjęta i na język polski przełożona.* (Warszawa, 1818).

Bibl. E. W. t. II.

CHOLERYK (gr. χολή — żółć). W nauce o temperamentach człowiek o dużej pobudliwości i intensywności w życiu duchowem. Przejmuje się łatwo i głęboko.

CHREPTOWICZ, JOACHIM. Ur. w Jasieńcu 1729 r. Um. w 1812 r. Podkanclerzy w. ks. litewskiego. Wniósł na sejmie 1773 projekt, w którym domaga się zaprowadzenia publicznej edukacji, któraby wszystkich obejmowała obywateli, i ustanowienia osobnej rady, nad wychowaniem czuwającej. Po długich debatach sejm ustanowił Komisję Edukacyjną, do której m. in. wchodzi i Chreptowicz. W pracach jej bierze wybitny udział, mając sobie powierzony „departament akademii i szkół litewskich". Jego nazwisko spotykamy na wszystkich książkach szkolnych, ogłaszanych przez Towarzystwo do ksiąg elementarnych.

Bibl. Chmielowski, P. *Chreptowicz, J.* E. W. t. II.

CHRÓŚCIKOWSKI, SAMUEL. Ur. w Piaskach (ziemia Chełmska) w 1730 r. Um. w Chełmie 1799 r. Ksiądz ze zgromadzenia Pijarów. Nauczyciel filozofji i matematyki w Collegium Nobilium Konarskiego. Autor polskiego podręcznika fizyki: *Fizyka doświadczeniami stwierdzona* (Warszawa, 1764) i przeznaczonych dla młodzieży *Powinności każdego człowieka, krótko zebranych* (Warszawa, 1761).

Bibl. E. W. t. II.

CLAVIUS, CHRISTOPHER (Christopher Klau, przypisuje mu się czasem niemieckie nazwisko **Schlüssel),** ur. 1537 w Bambergu, um. 1612 w Rzymie, jezuita, wybitny nauczyciel matematyki w Kolegjum jezuickiem w Rzymie; jego podręczniki arytmetyki (1585) i algebry (1608) są pierwszemi zdatnemi do użytku książkami szkolnemi z tej dziedziny.

CLELAND, JAMES, pisarz angielski, autor wydanej w 1607 roku pracy p. t. Προπαιδεία, czyli *Wychowanie młodego szlachcica* (Institution of a Young Nobleman), traktującej o obowiązkach: rodziców i opiekunów względem dzieci, młodego szlachcica względem Boga, rodziców i opiekunów, o sposobie zachowania się w stosunkach z ludźmi i w podróży. Znaczenie traktatu polega na podkreśleniu pierwiastku narodowego w wychowaniu i idei wprowadzenia — obok przedmiotów klasycznych — geo-

grafji, matematyk, prawa, języka francuskiego i in.

CLIAS, PHOKION HEINRICH (1782—1854). Szwajcar, zwolennik fizycznego kształcenia młodzieży, nauczyciel gimnastyki w Holandji, Niemczech, Szwajcarji, napisał: *Gimnastykę Elementarną* (Gymnastique élémentaire), kurs ćwiczeń dla rozwoju i wzmocnienia ciała, zaaprobowany przez Towarzystwo Lekarskie w Paryżu, *Elementarne zasady gimnastyki, czyli sztuka gimnastyczna* (Anfangsgründe der Gymnastic oder Turnkunst, 1816), *Kalistenika, czyli ćwiczenia dla rozwoju piękności i siły w dziewczętach* (Kalisthenie oder Übungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen, 1829) i *Elementarny traktat o gimnastyce racjonalnej* (Traité élémentaire de gymnastique rationelle, 1853).

COCHIN, JEAN MARIE DENYS (1789—1841), prawnik i urzędnik francuski, wprowadził do Francji system ochron (salles d'asile), wzorowanych na angielskich „infant schools" (ob. WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE). Jako mer XII okręgu Paryża, założył w 1827 r. pierwszą w Paryżu ochronę przy pomocy pani Millet, która zapoznała się była w tym celu z organizacją ochron angielskich. Wkrótce potem otworzył **C.** zakład naukowo-wychowawczy nowego typu: przeznaczony dla 400 zgórą dzieci, obejmował szkołę początkową dla dzieci starszych i ochronę dla młodszych. Seminarjum dla nauczycieli ochron, znajdujące się przy zakładzie, powierzone było kierownictwu pani Millet. Ten typ szkoły okazał się pod wielu względami praktycznym i zakład przejęty został w 1829 r. przez władze municypalne Paryża. Teorję ochron wyłożył **C.** w *Podręczniku dla założycieli i kierowników pierwszych szkół dla dzieci, znanych pod nazwą ochron* (Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de Salles d'asile, 1833), w 2-ch częściach: pierwsza (Manuel des fondateurs) omawia społeczne znaczenie ochron, kwestję ich utrzymania i organizacji; druga (Manuel des directeurs)— metodę pedagogiczną i tryb życia w ochronie. Książkę tę nagrodziła Akademja Francuska w 1834 r. Wpływ teoretycznej i praktycznej działalności **C.** uwydatnia się w nast. cyfrach: w 1840 r. Paryż liczył 24 ochrony; w 1853 r. — 40 ochron; w 1878 r.—110, do których uczęszczało 23.000 dzieci.

COLBURN, WARREN, (1793 — 1833), słynny matematyk i pedagog Stanów Zjednoczonych, jeden z założycieli *Amerykańskiego Instytutu Wychowawczego* (American Institute of Instruction), zastąpił mechaniczno-pamięciową metodę uczenia arytmetyki przez metodę rozumową, inwencyjną. Wykład nowej metody zawarł w *Pierwszych lekcjach arytmetyki* (First Lessons in Arithmetic, 1821) i w *Dalszym ciągu pierwszych lekcji arytmetyki* (Sequel to the First Lessons, 1824). Na tejże metodzie oparł podręcznik p.t. *Algebra* (Algebra, 1828).

COMENIUS, JAN AMOS. Ur. w 1592 r. we wsi morawskiej Niwnicy pod Węgierskim Brodem, um. 1670 r. w Amsterdamie. Właściwe nazwisko nieznane. Comenius — zlatynizowane z czeskiego *Komensky*, co oznacza pochodzenie z Komna. Ojciec **C.**, zamożny młynarz, był członkiem sekty religijnej Braci czesko-morawskich, do której należał i syn. **C.** kształcił się w szkole łacińskiej, nast. studjował teologję w Herbornie w Nassawji, gdzie prof. J. H. Alsted (ob.) zbliżył go duchowo do Bacona i Ratkego, poczem udał się **C.** do Heidelbergu i odbył podróż do Anglji. Jako 22-letni młodzieniec powrócił do ojczyzny i objął kierownictwo szkoły w Przerowie. Na skutek prześladowania Braci czesko-mor. (przeszło 30 tys. rodzin skazano na tułactwo) **C.** emi-

nie został przez niego uskuteczniony. Oba wymienione zawierają poglądy wychowawcze C., przyczem pierwsze daje ogólną koncepcję (kształcenie obyczajów i rozwój idei przez wychowanie), drugie zawiera szczegółowe uwagi. W rozwoju ludzkości widzi C. trzy stadja: teologiczne (we wszystkiem upatruje się przyczynę nadprzyrodzoną), metafizyczne (tłómaczy się rzeczywistość za pomocą ukrytych, w organizmie tkwiących sił i właściwości) i pozytywne (światem rządzą wieczne, niezależne od woli prawa). Przez te trzy stadja rozwoju ma przejść i wychowanek: przez teologiczne i metafizyczne w wychowaniu domowem, które trwa do lat 14 pod kierunkiem matki, przez pozytywne w szkole publicznej, gdzie ma się kształcić od 14 do 21 roku życia. Wychowanie moralne stawia C. na pierwszym planie. Celem wychow. jest uspołecznienie człowieka, który ma się pozbyć naturalnego egoizmu i nabyć altruizmu. Ponieważ ludzie naogół są jednakowo utworzeni, więc wychowanie dla wszystkich stanów i obu płci winno być jednakowe; kierunek nad niem oddaje C. w ręce państwa.

Bibl. Littré: *Comte et la philosophie positive*. Paryż 1863.— Mill. J. S.: *Comte and Positivisme*. Londyn 1865. — Watson J.: *Comte, Mill and Spencer*. New York 1895.—Sterzel: *Comte als Pädagog*. Lipsk 1886.

CONDILLAC, ks. (Etienne Bonnot, de... 1715—1780), filozof francuski, przedstawiciel sensualizmu (ob.), uczeń Locke'a, od r. 1757 wychowawca Ferdynanda de Bourbon, księcia Parmy, dla którego ułożył *Kurs nauk* (Cours d'études, 1776) w 16-u tomach. Wychodząc z zasady, że w przyswajaniu sobie wiedzy dziecko winno odbyć tę samą drogę, co ludzkość przy stwarzaniu jej, C. stosuje metodę indukcyjną, gromadzi spostrzeżenia i fakty. Jako warunek dobrego rozumowania, stawia znajomość własnego umysłu, t. j. psychologję, którą wprowadza do programu nauk ucznia od 7-go roku jego życia. Zgodnie z trzema epokami życia ludzkości: epoką rzemiosł, sztuk i nauk, ćwiczy w nich ucznia kolejno, zaczynając od rolnictwa. Przed nauką gramatyki żąda dokładnej znajomości języka, osiągniętej przez czytanie autorów (Racine'a), poczem przechodzi do „Sztuki mówienia“ (Art de parler), „Sztuki pisania“ (Art d'écrire, t. j. retoryki), „Sztuki rozumowania“ (Art de raisonner, t. j. logiki) i „Sztuki myślenia“ (Art de penser), będącej celem pierwszego okresu nauki. W drugim okresie na pierwszy plan wysuwa się nauka historji, ciągnąca się 6 lat i obejmująca 12 tomów *Kursu*, przyczem nacisk spoczywa nie na faktach, lecz na ich związku między sobą i naukach moralnych, z tych faktów czerpanych, oraz nauka religji, przy której C. przestrzega ucznia przed uleganiem chciwości i żądzy władzy kleru.

W Polsce C. jest pisarzem znanym. Na żądanie Komisji Edukacyjnej (ob.) pisze on *Logikę* (La logique ou les premiers développements de l'art de penser, Paris, 1780) i dziełko to poleca Komisja Edukacyjna, jako podręcznik dla nauczyciela logiki (wykładał ten przedmiot w kl. VI szkół wydziałowych nauczyciel matematyki). Przekładu dziełka C. dokonał Jan Znosko dopiero w 1802 r. p. t. *Loika czyli pierwsze zasady sztuki myślenia* (Wilno, 1802). Nauczyciel Komisji Edukacyjnej, wykładający w jej szkołach logikę, układał przeto swój kurs na podstawie oryginału, mając na względzie specjalne zlecenie Komisji, aby „założył za grunt, że wszelkich obrazów myślnych początkiem są zmysły“ (por. H. Struve *Historja logiki*, str. 208, w. II). W zleceniu tem wyraźnie przejawia się sensualizm C.

CONDORCET, MARIE JEAN ANTOINE NICOLAS CARITAT, marquis de... (1743—

1794), matematyk, filozof i polityk, jeden z encyklopedystów francuskich. Poglądy pedagogiczne zawarł w pięciu memorjałach: *Natura i przedmiot nauczania publicznego* (Nature et objet de l'instruction publique), *O nauczaniu wspólnem dla dzieci* (De l'instruction commune pour les enfants), *O nauczaniu wspólnem dla ludzi* (Sur l'instruction commune pour les hommes), *O wykształceniu zawodowem* (Sur l'instruction relative aux professions), *O nauczaniu nauk ścisłych* (Sur l'instruction relative aux sciences), z których cztery pierwsze zamieścił w „Bibliothèque de l'homme public" w r. 1790—1791. Jako członek konstytuanty, C. jest autorem raportu o stanie wychowania przed 1789 i projektu nowego systemu. Projekt dzieli się na 2 części. *Pierwsza* zawiera teoretyczne poglądy C. na wychowanie: oświata jest niezbędna przy ustroju demokratycznym; ciemnota zagraża wolności i równości, prowadzi do anarchji i despotyzmu; oświata jest podstawą moralności i postępu; do postępu wszyscy winni móc się przyczyniać; stąd nauczanie winno być powszechne. Zakłady naukowe podawać winny tylko prawdę, stąd mają być niezależne od władzy politycznej. Rozwój nowych prawd winien być dozwolony, nawet niezgodnych z polityką i interesem czasu, stąd wolność nauczania. Wykształcenie moralne należy podawać bez nauki doktryn politycznych i religijnych; państwo winno ponosić koszty nauczania; oświata winna być w równej mierze dostępna obu płciom; należy znieść przewagę przedmiotów humanistycznych na korzyść przedmiotów nauk ścisłych. *Część druga* projektu zawiera wskazówki organizacyjne: szkolnictwo ma się dzielić na 5 stopni: szkoły elementarne, szkoły średnie, instytuty, licea i Towarzystwo narodowe nauk i sztuk (Société nationale des sciences et des arts), sprawujące ogólny kierunek nad oświatą. Projekt C. nie został zrealizowany.

Bibl. Compayré. *Histoire critique des Doctrines de l'Education en France*, t. II. Paryż, 1885.

CORDIER, MATHURIN (Corderius Maturinus) (1479—1564), humanista. Profesor normandzki, nauczyciel Kalwina w Kolegjum la Marche, zastosował do nauki łaciny metodę nauczania języków żywych. Jego *Rozmów szkolnych księgi cztery, przejrzane dla chłopców, mających się w języku łacińskim powoli ćwiczyć,* (Colloquiorum scholasticorum libri IV ad pueros in Sermone Latino paulatim exercendos recogniti, 1564) zawierały wybór zdań łacińskich, od łatwych do bardziej skomplikowanych, których nauczywszy się na pamięć, uczniowie używali do porozumiewania się z sobą podczas lekcji dla wprawy we władaniu łaciną. Metoda Cordier'a, bardzo popularna, przetrwała w Szwajcarji francuskiej do połowy XIX wieku.

COURDIN, francuz, autor dziełka p. t. *Uwagi filozoficzne o reformie wychowania publicznego* (Observations philosophiques sur la réforme de l'éducation publique, 1792), w którem stara się zastosować w praktyce metodę naturalną Rousseau'a *(Emil)* przez zorganizowanie dzieci w małą republikę, w której do wszystkiego — od ubrania do przekonań moralnych — dochodziłyby własną pracą i własnem doświadczeniem.

COUSIN, VICTOR, ur. 1792 r. w Paryżu, um. 1867 w Cannes, pisarz, filozof i polityk francuski, przez 8 miesięcy minister oświaty (1840), rzecznik zaprowadzenia we Francji — na wzór Holandji i Niemiec—przymusowego powszechnego nauczania, jako niezbędnego warunku postępu socjalnego. Raporty, mowy i pisma, dotyczące wychowania publicznego, zebrał sam w piątą serję dzieł zbiorowych (wyd. w Paryżu, Pagnerre, 1850, 3 t.) Inne prace pedagogiczne: *O wycho-*

waniu publicznem w kilku krajach Niemiec, a w szczególności w Prusach (De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse, 2 t. III wyd. 1840) i *O wychowaniu publicznem w Holandji* (De l'instruction publique en Hollande, 1837).

Bibl. Simon. *Victor Cousin.* Paryż, 1887.—Barthélemy St. H.J. *Victor Cousin, sa Vie et sa Correspondence.* Paryż, 1895.

COUTURIER, JEAN (1760—1824), francuz, autor *Memorjału o wychowaniu publicznem, dedykowanego rodzicom chrześcijańskim* (Mémoire sur l'instruction publique, dédié aux parents chrétiens, 1815), pracy o tendencji reakcyjnej, mającej na celu restaurację kościoła we Francji, wychowania publicznego drogą powierzenia kierownictwa szkół stowarzyszeniom religijnym i ustanowienia przy szkołach specjalnych internatów dla łatwiejszej kontroli nad studentami.

CURTIUS, GEORG (1820—1885), filolog niemiecki i profesor filologji klasycznej, pierwszy zastosował wyniki językoznawstwa porównawczego do studjów nad językami klasycznemi w wyższych szkołach w Niemczech. Napisał *Grecką gramatykę szkolną* (Griechische Schulgrammatik), która, przetłómaczona na obce języki, do dziś jest w wielu szkołach używana, oraz: *Zarys etymologji greckiej* (Grundzüge der griechischen Etymologie, 1858—1862) i *Czasownik w języku greckim* (Das Verbum in der griechischen Sprache, 2 t. 1873).

CUVIER, FRÉDÉRIC (1773—1838), przyrodnik francuski, wydał, jako inspektor akademji w Paryżu, *Projekt organizacji szkół początkowych* (Projet d'organisation pour les écoles primaires, 1815), broszurę, złożoną z 4-ch rozdziałów: 1) o szkołach początkowych i o nauczycielach, 2) o metodach, 3) o dyscyplinie, 4) o szkołach wiejskich.

CZACKI, TADEUSZ. Ur. w 1765 r. w Porycku (pow. Włodzimierski), um. w 1813 r. Pochowany w Porycku. Autor pomnikowego dzieła *O litewskich i polskich prawach.* Występuje w zaraniu w. XIX. jako organizator szkolnictwa, a przedewszystkiem, jako twórca Liceum Krzemienieckiego. W 1803 r. Adam ks. Czartoryski, kurator wydziału naukowego Wileńskiego, powołał Czackiego na wizytatora szkół w trzech prowincjach: wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej. Niezadowolony z nizkiego stanu oświaty na powierzonym mu terenie, snuł Czacki, przy najbliższym współudziale przebywającego wtedy na Wołyniu Kołłątaja, plany daleko idących reform, które narazie skrystalizowały się w projekcie wzorowego gimnazjum w Krzemieńcu. Szczegółowem opracowaniem projektu zajął się Kołłątaj, Czacki natomiast gromadził fundusze, potrzebne na jego zrealizowanie, pomoc rządowa bowiem, jeśli chodziło o gimnazja, była skromna. Do projektu swego potrafił zapalić szlachtę kresową, dzięki czemu w krótkim czasie zebrał drogą ofiar 194 tys. rb. i liczne deklaracje na stałe zasilanie jego celów oświatowych. Prócz tego wyrobił u rządu pozwolenie na utworzenie specjalnych komisji ku dochodzeniu funduszów pojezuickich. Sam stanął na czele sądowo-edukacyjnej komisji, utworzonej dla Wołynia, i wydobył tą drogą fundusz, wynoszący przeszło 2.350.000 zł. pol. Gimnazjum wołyńskie rozpoczęło swe istnienie w październiku 1805 r. Odnośna ustawa przewiduje 19 nauczycieli i roczny etat gimnazjum w wysokości 15.420 rb., z czego na zasiłek rządowy przypada 5.700 rb.; resztę, powiększającą się z roku na rok wobec rozwoju szkoły, pokrywa Czacki z funduszów społecznych i własnych.

Nauka w Krzemieńcu została rozłożona na cztery jednoroczne klasy i trzy dwuletnie kursa. W początkowych czterech klasach uczono głównie języków: pol-

skiego, łacińskiego, rosyjskiego, francuskiego i niemieckiego. Na każdy z nich w każdej klasie przeznaczono 4 godziny tygodniowo. Podstawą nauki języków była gramatyka Kopczyńskiego i porządek, w niej przeprowadzony, oraz wyrazy techniczne, w niej użyte, stosowano w nauczaniu innych języków, dodając prawidła, każdemu z nich właściwe. Pozatem uczono arytmetyki, nauki moralnej i geografji po jednej godzinie tygodniowo. Na kursach dwuletnich do przedmiotów obowiązujących należały: matematyka elementarna z logiką, fizyka, chemja z historją naturalną, historja powszechna z geografją, prawo i literatura. Na każdy z tych przedmiotów przeznaczono w ciągu lat dwu po dziesięć godzin tygodniowo, przyczem w dwuleciu pierwszem wykładano matematykę z logiką i historję z geografją, w drugiem — prawo i fizykę, w trzeciem — chemję, nauki przyrodnicze i literaturę. Do przedmiotów nieobowiązujących należały: język grecki, mechanika i budownictwo praktyczne, gramatyka porównawcza i bibljografja. Lekcje, tak samo, jak za czasów Komisji Edukacyjnej, były zazwyczaj dwugodzinne. Plan ten z biegiem czasu ulegał rozwojowi. W programie lekcji na r. 1811/12, najpełniej przedstawiającym stan naukowy gimnazjum wołyńskiego za życia założyciela, widzimy religję (1 godz. na tydzień), czyli „naukę chrześcijańską“, i dla klasy czwartej początki geometrji. Kurs I zawiera następujące przedmioty: geometrja Euklidesa, algebra, logika (Condillac'a), rysunki (kreślenie map), geografja, historja, jęz. rosyjski (historja narodu, oświecenia i języka). Kurs II — fizyka i geografja fizyczna (podług Jana Śniadeckiego), trygonometrja kulista (w niedziele i święta), teorja rachunku dyferencjalnego i integralnego, prawo przyrodzone, polityczne i narodów z historją tychże praw, jęz. francuski (deklamacja autorów, prawidła wymowy, historja literatury). Kurs III — chemja (według Jędrzeja Śniadeckiego), zoologja i botanika, instytucje Justynjana, historja literatury greckiej w jęz. łacińskim (według świeżo wtedy ogłoszonego dzieła Groddeck'a). Prócz tego Alojzy Osiński (następca Euz. Słowackiego) na I kursie podawał prawidła retoryki i tłómaczył wzorowych pisarzy, na II — prawidła rozmaitych rodzajów poezji i objaśniał wzorowych poetów, na III — rozbierał autorów łacińskich. Właściwego wykładu dziejów literatury polskiej lub łacińskiej nie było: przy objaśnianiu poezji i prozy rozbierał nauczyciel główniejszych autorów. Uczniowie pisali po polsku listy, wiersze, rozprawy, wprawiając się w styl. Pozaplanowo uczono angielskiego. Z *talentów i sztuk gimnastycznych* uprawiane były w 1811/12 r.: śpiew, tańce, jazda konna, fechtunek, gra na skrzypcach, klawikordzie i dętych instrumentach. Odnośne lekcje odbywały się codzień, z małemi wyjątkami.

Nauki udzielano bezpłatnie. Za lekcje „talentów“ płacili zamożniejsi. W dwu konwiktach (od r. 1809), bezpłatnym i płatnym, uczniowie znajdowali utrzymanie i dozór.

Rozkład czasu ucznia czterech klas językowych był ściśle przez Czackiego określony: uczeń wstaje o 5 rano, pół godziny się ubiera, kwadrans odmawia pacierz; następna godzina poświęcona jest przygotowaniu lekcji i odrecytowaniu jej przed dyrektorem (korepetytorem). Przed 7 idzie na mszę — zabiera to pół godziny, potem recytuje lekcje w klasie przed audytorem, wraca na śniadanie i o 8 jest w szkole. Lekcje trwają do 10. Uczeń wraca do domu, gdzie dyrektor egzaminuje go z tego, czego się od nauczyciela nauczył. Potem odrabia zadaną lekcję. Po obiedzie od 2 do 4 znów jest w szkole, od 5—7 (po podwieczorku) uczy się zadanej lekcji, o 7-ej kolacja, o 9-ej śpi. Uczniowie wyższych kursów mieli stosunkowo większą swobodę. Czacki z własnego pomysłu, niezależnie tym

razem od Kołłątaja, nadał im pewien rodzaj *samorządu*. Wybierali oni co rok głosowaniem tajnem trzech kolegów, z każdego kursu po jednym, i prezesa, którzy tworzyli sąd koleżeński. Wybory potwierdzał dyrektor. Z ważnych przyczyn, z których sprawę zdawał tylko swej władzy, mógł on raz jeden polecić powtórny wybór jednego członka. Skargę podawano na piśmie. Wyrok zapadał większością głosów, w sprawach większej wagi zasięgano opinji profesora prawa. Oskarżony mógł odwołać się do zgromadzenia nauczycielskiego, które w tym wypadku ostatecznie decydowało.

Kary wymierzano następujące: 1) Za złe uczenie się, opuszczanie lekcji, użycie obelżywych wyrazów, nieposłuszeństwo i krnąbrność: a) zawieszenie od prawa noszenia szpady lub szabli w święta, w które pozwala się je nosić uczniom wyższych kursów, b) zawieszenie od praw ucznia gimnazjalnego (imię i nazwisko takiego ucznia okryte krepą); c) ogłoszenie we wszystkich klasach, że się źle uczy; d) po „doświadczonej niepoprawie“ wymazanie zupełne z rejestru uczniów bez dania świadectwa szkolnego. 2) Za przewinienia przeciwko obyczajom stosowano wymienione wyżej kary z obostrzeniem, aby uczeń nie znajdował się w żadnem społeczeństwie uczniów. 3) Za uderzenie kolegi ze złości najwyższą karą było ogłoszenie winy po szkołach całej gubernji. Plagi usunął Czacki z wyższych kursów całkowicie, w „klasach“ polecił „kary batogów“ używać jak najrzadziej, zalecając w stosunku do uczniów łagodność, którą uważał za najwyższą zaletę nauczyciela. Stwierdzone przewinienie wszakże pociągało za sobą nieuchronnie karę, „aby przykład mógł wymownie przemawiać do bojaźni, kiedy szlachetne uczucia niezawsze stworzą ciągłe i dobre postępowanie“.

Frekwencja w gimnazjum wołyńskiem zwiększała się z roku na rok. W 1805—280 uczniów, 1806—422, 1807—434, 1808—404, 1809—413, 1810—611, 1812—693.

W 1807 r. władze pozwoliły Czackiemu otworzyć przy gimnazjum wołyńskiem *Szkołę geometrów praktycznych* i *Szkołę mechaników*. W pierwszej uczono: arytmetyki, geometrji, trygonometrji i algebry, rysunków, jęz. polskiego i rosyjskiego, prawa krajowego (o granicach). Uczniowie uczyli się pisać raporty i inne akta rządowe. Podczas wakacji doskonalili się w geometrji praktycznej. W szkole mechaników niektórzy zaczynali od czytania i pisania. Wykładano: arytmetykę, geometrję, algebrę, mechanikę, hydrostatykę, hydraulikę i budownictwo wiejskie; uczniowie sporządzali modele, ucząc się stosowania praw mechaniki. W 1811 r. otworzono w Krzemieńcu drukarnię gimnazjalną. Powstało również kasyno, w którem „młodzież, pod okiem władzy szkolnej i rodziców bawiąc się, przywykała do więcej światowego znajdowania się w towarzystwie“.

Po śmierci Czackiego gimnazjum wołyńskie, pomimo przemianowania go na Liceum, zaczyna podupadać. Odżyło w r. 1819 za dyrektorstwa Al. Felińskiego. W 1831 r. wyszedł rozkaz zamknięcia polskich zakładów naukowych Wołynia, Podola i Ukrainy. Zbiory i fundusze Liceum Krzemienieckiego przewieziono do Kijowa i wcielono do majątku nowoutworzonego tam uniwersytetu rosyjskiego. Na jego katedrach w ciągu pierwszych kilku lat zasiadało około dwudziestu profesorów zamkniętego Liceum. Bibljoteka krzemieniecka, szła na nią pensja wizytatorska (1,500 rubli rocznie) Czackiego, liczyła 34,378 tomów, ogród botaniczny zawierał 12 tys. okazów, zbiory numizmatyczne 17,928 okazów, o gabinecie sztuki pisał Czacki: „mamy obrazy, które znalazłyby miejsce celniejsze we wszystkich galerjach, mamy rysunki wielu pierwszych mistrzów“.

Umiłowanie, jakiem Czacki darzył Krzemieniec, odbiło się ujemnie na reszcie

powierzonych mu szkół. Wszystkie fundusze społeczne szły na gimnazjum wołyńskie, inne szkoły musiały poprzestać na tem, co rząd wyznaczył. Było to źródłem nieporozumień między Czackim a Janem Śniadeckim, ówczesnym rektorem Akademji Wileńskiej, który domagał się równomiernej pieczy nad wszystkiemi szkołami. W 1807 r. wyszedł ukaz o szkołach parafjalnych według planu Czackiego, będącego zmodyfikowanym planem Kołłątaja. Czacki ograniczył naukę dzieci wiejskich, o które Kołłątajowi szło najwięcej, wprowadził natomiast do szkółek parafjalnych dzieci ubogiej szlachty. Ukaz, mianowicie, wprowadza przymus nauczania dla dzieci niezamożnych „obywateli“ (szlachty) i rzemieślników, włościanom natomiast nie zabrania jedynie uczyć dzieci w zimie. Pozatem ukaz nadaje obywatelom prawo zakładania szkół parafjalnych, które oddaje pod władzę szkoły powiatowej, zgodnie z Komisją Edukacyjną.

Bibl. Z pism Czackiego, odnoszących się do organizacji szkół, ważniejsze: *O gimnazium w wołyńskiey gubernii i innych dla obojej płci ustanowieniach uczynione przedstawienie przez... tey i innych gubernii wizytatora r. 1803 w grudniu.* (Kart 14 w 4-ce). — *O stanie jeneralnym oświecenia gubernii wołyńskiej i o środkach urządzenia i upowszechnienia nauk uczynione doniesienie przez tajnego konsyliarza i wizytatora.* Ostatnia rzecz drukowana w dziele H. Kołłątaja: *Korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim.* t. II. str. 229 — 316. Kraków, 1844/45 — O Czackim pisali: P. Chmielowski. *T. Czacki.* E. W. t. III. — M. Rolle: *Liceum Krzemienieckie.* E. W. t. VI. Dwie te prace posłużyły za podstawę do niniejszego artykułu, pierwsza z nich podaje dokładną bibljografję do 1882 r.

CZARNECKI, EDWARD. Ur. w Szczuczynie 1774 r. Ksiądz ze zgromadzenia Pijarów i nauczyciel w ich szkołach. Autor dzieła: *Zasady Edukacyi i Instrukcyi podług Niemeyera* (Warszawa, 1808, 2 t.). Tłómacz opuścił wszystkie dopiski oryginału, przeważnie bibljograficzno-krytyczne, i dodał do przekładu własną rozprawkę: *O przymiotach i sposobieniu się do stanu nauczycielskiego.* Gani w niej używanie nieodpowiednich nauczycieli w edukacji początkowej. Od stanu nauczycielskiego, który jest „stanem niepospolitym“, żąda dokładnej znajomości natury ludzkiej, aby wiedzieć, „jakiemi stopniami rozwijają się duszy przymioty i co za środki doskonalenie się onych ułatwiają“.

Bibl. E. W. t. III.

CZARTORYSKA, ELŻBIETA DOROTA IZABELLA (1761—1835), żona ks. Adama Kazim. Czartoryskiego. Autorka *Pielgrzyma z Dobromilu* (Warszawa, 1819). Dziełko to, przeznaczone dla dzieci wiejskich, z krótkiem opowiadaniem historycznem łączy sentencję moralno-obyczajową, zachętę do pracy, budzi wreszcie miłość i poszanowanie dla rolnika. Odegrało w swoim czasie dużą rolę, jako lektura, ucząca przystępnie dziejów Polski i kształcąca zarazem duchowo. Współcześni stawiali *Pielgrzyma,* jeśli chodzi o popularność, narówni ze *Śpiewami historycznemi* Niemcewicza.

Bibl. E. W. t. III.

CZARTORYSKI, ADAM JERZY, syn ks. Adama Kazimierza. Ur. w Warszawie 1770 r. Um. w 1861 r. w Paryżu. Po wstąpieniu na tron cesarza Aleksandra I (1801) mianowany został kuratorem okręgu wileńskiego, obejmującego prowincje polskie, do Rosji przyłączone: Litwę, Białoruś, gub. mińską, wołyńską, podolską i kijowską. Urząd ten sprawował z przerwami do 1822 r. W okresie tym nadał szkolnictwu polskiemu organizację, wzorowaną na Komisji Edukacyjnej, i dźwignął je z poprzedniego upadku. W chwili, gdy **CZ.** ujmował ster oświaty, *akademja*

wileńska liczyła trzy wydziały: moralny, fizyczny i literacki, stojące na poziomie niedostatecznym, a do jej rządów mieszali się gubernatorowie wojenni i cywilni. Za kuratorji **CZ.** uniwersytet otrzymał 105 tys. rubli rocznego uposażenia z funduszów pojezuickich, został podzielony na 4 fakultety: fizyczno-matematyczny, lekarski, nauk moralnych i politycznych wraz z teologją, literatury i sztuk wyzwolonych; jego rada profesorska była władzą prawodawczą uniwersytetu; drogą wyborów powoływała ona co trzy lata rząd, w osobie 4-ch dziekanów i rektora. Wszystkie gimnazja i szkoły okręgu wileńskiego zostały poddane uniwersytetowi, jemu również została powierzona cenzura książek. Dzięki tym dogodnym warunkom materjalnym i moralnym rozpoczyna się od r. 1803 świetny rozwój akademji wileńskiej. Dodatni był również wpływ rządów Czartoryskiego na *gimnazja i szkoły powiatowe*. Było ich ogółem 69, z czego 44 należało do zakonów. Znajdowały się one, głosi raport **CZ.** z 1804 r., w stanie zupełnego rozbicia: jedne z nich podległe były generał-gubernatorom, drugie biskupom, trzecie zgromadzeniom zakonnym. W nauczaniu, programach panował chaos. Energiczne zabiegi kuratora szły w kierunku wprowadzenia jednego systemu nauczania, podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli (przy uniwersytecie założono seminarjum nauczycielskie), utworzenia nowych szkół. W rezultacie stare szkoły zreformowano i powołano do życia nowe: gimnazjum w Krzemieńcu dla Wołyna, zamienione z czasem na Liceum, gimnazjum w Winnicy dla Podola, szkoły powiatowe w Klewaniu i Międzyborzu. Ostatnia urządzona własnym kosztem **CZ.**

Powiększyła się znacznie ilość szkół parafjalnych miejskich i wiejskich. W r. 1811, zgodnie ze sprawozdaniem Czackiego, gub. wołyńska liczyła 83, podolska 59, kijowska 15, czyli ogółem 157 szkół parafjalnych, podczas gdy poprzednio „ledwo trzy szkółek parafjalnych, i to w nędznym stanie, liczono tu w tych guberniach". Wyjednany przez **CZ.** ukaz o szkołach parafjalnych z 1807 r. wprowadza *przymus szkolny* dla szlachty i mieszczan (rzemieślników) pod groźbą kary: korzec żyta rocznie, rzemieślnik pół korca.

Przyświecały **CZ.**, jak świadczą jego *Uwagi nad sposobem teraźniejszym uczenia po szkołach i nad odmianami, które weń wprowadzić należy* (rzecz, pisana w 1820 r. do komitetu szkolnego przy uniwersytecie wileńskim), idea oświaty dla wszystkich, udzielanej poglądowo i indukcyjnie bez przeciążenia pamięciowego, dostosowanej do potrzeb danego środowiska. Kary cielesne zostały zniesione specjalnym rozkazem.

Bibl. M. Żmigrodzki: *Czartoryski Adam Jerzy.* — P. Chmielowski: *T. Czacki.* (E. W. t. III).

CZARTORYSKI, ADAM KAZIMIERZ. Ur. w Gdańsku 1734 r. Um. w Sieniawie 1823 r. Generał ziem podolskich, ojciec ks. Adama Jerzego, kuratora okręgu Wileńskiego. Twórca szkoły kadetów (p. RYCERSKA SZKOŁA), założonej w Warszawie 1766 r. i autor *Katechizmu moralnego dla uczniów Korpusu Kadetów* (Warszawa, 1774). Wydanie z r. 1824 nosi tytuł: *Prawidła moralne dla szkoły rycerskiej.* Dzieło **CZ.** wydał H. Mościcki (Warszawa, 1916) p. t. *Katechizm rycerski.* Dalszym ciągiem *Katechizmu* są *Definicje różne przez pytania i odpowiedzi,* których autorem jest również **CZ.** Zarówno *Katechizm,* jak i *Definicje* napisane są katechetyczną metodą (ob.), przyczem odpowiedzi *Katechizmu* są krótkie, zwięzłe i przystosowane do życia kadeta; w *Definicjach* natomiast znajdujemy rozwlekłe odpowiedzi. Oto kilka przykładów z *Katechizmu:* „Czy wolno chełpić się urodzeniem? Chełpić się z szlachectwa lub gardzić tymi, którzy się szlachtą nie

urodzili, a osobliwie wyrzucić im to na oczy, ostatnią jest podłością. — Czy może być kadet tchórzem? Nie rozumiem tego słowa. — Czy szczególne przynaglanie i bojaźń kary ma go prowadzić do wypełnienia swych powinności? Podłyby to był powód, zacniejsze przyczyny zagrzewać go do tego powinny, jako to: konieczność stania się sposobnym do wypłacenia krajowi długu obywatelstwa swego i dbanie o własną sławę. — Czy może go ekskuzować jaka okoliczność, gdyby nieprawdę powiedział? Żadnej takowej być nie może, ponieważ cnota, poczciwość i rzetelność być powinny w każdym czasie przymiotami właściwemi każdego kadeta, ten zaś, który zmyśla, najpodlejszą odkrywa duszę i pokazuje się sposobnym do najnieuczciwszych uczynków". *Katechizm* CZ. był podręcznikiem nauki moralnej (ob.) w Szkole Rycerskiej.

Bibl. Tync. St. *Nauka moralna w szkołach Komisji Narodowej.* Kraków, 1922. (Roz. IV). — M. Żmigrodzki. *Czartoryski Adam Kazimierz* (E. W. t. III).

CZASOPISMA PEDAGOGICZNE POLSKIE (1922 r.).

1) *Bibljografja Pedagogiczna.* Czasopismo, poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych, wydawane przez Ministerstwo W. R. i O. P. Redakcja: Warszawa, Bagatela 12.

2) *Dziennik Urzędowy M. W. R i O. P.* Bagatela 12. Redaktor K. Dawidowski.

3) *Dziennik Urzędowy Okręgu Szkolnego Pomorskiego.* Toruń.

4) *Dziennik Urzędowy Okręgu Szkolnego Poznańskiego.* Poznań.

5) *Głos Nauczycielski.* Organ Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Wychodzi 15 i 30 każdego miesiąca, oprócz lipca i sierpnia. Redakcja: Warszawa, Marszałkowska 123. Rok VI (XVII).

6) *Muzeum.* Czasopismo, poświęcone sprawom wychowania i szkolnictwa, wydawane przez okrąg lwowski Tow. Nauczycieli Szkół Średn. i Wyższych. Wychodzi kwartalnie. Redakcja: Lwów, Bonifratrów 14. (Rok XXXVII). Redaktor L. Jaxa-Bykowski.

7) *Miesięcznik Pedagogiczny.* Organ Polsk. T-wa Pedagogicznego na Śląsku Cieszyńskim. Pismo, poświęcone sprawom szkoły powszechnej. Redaktor dr. H. Życzyński.

8) *Nauczyciel Polski.* Organ Stowarzyszenia chrześcijańsko-narodowego nauczycielstwa szkół powszechnych w Polsce. Lwów, Zimorowicza 17. (Rok IV). Dwutygodnik. Red. L. Pierzchała.

9) *Nowe Tory.* (Rok II). Organ Związku zawod. nauczycielstwa polskich szkół średnich. Pod redakcją St. Kalinowskiego i A. Rudnickiego. Warszawa, Bracka 18.

10) *Ognisko Nauczycielskie.* (Rok III). Pismo miesięczne, poświęcone zagadnieniom pedagogicznym i społeczno-oświatowym. Lublin, Namiestnikowska № 2. Wydawca: Oddział powiat. lubelskiego Związku pol. naucz. szkół powszechnych. Redaktor M. Grzesik-Czyżowa.

11) *Ogniwo.* Dwutygodnik, poświęcony sprawom szkolnictwa powszechnego. Wydawca: Ognisko nauczycielskie Związku pol. nauczycieli szkół powsz. Redaktor R. Czarnek, Częstochowa, Kościuszki 24.

12) *Ogniwo.* Organ informacyjny i sprawozdawczy Związku zawodowego naucz. polskich szkół średnich. Dwutygodnik. Redaktor H. Raabe. Warszawa, Bracka 18.

13) *Oświata Pozaszkolna.* Pismo kwartalne, poświęcone sprawom oświaty dorosłych, wyd. przez Ministerstwo W. R. i O. P. w 4 zeszytach rocznie. Redakcja: Warszawa, Min. W. R. i O. P. (Rok II).

14) *Polska współczesna.* (Rok I). Kwartalnik, poświęcony obywatelskiemu wykształceniu. Redaktor L. Sawicki i H. Witkowska. Kraków. Dębniki, Barska 41.

15) *Polska Macierz Szkolna.* Miesięcznik Towarz. Polskiej Macierzy Szkolnej, poświęcony sprawom oświatowym i kul-

turalnym. Redakcja: Warszawa, Krakowskie-Przedmieście 7. (Rok VI). Redaktor J. Stemler.

16) *Praca.* Wydawca: Ognisko Nauczycieli Związku pol. naucz. szkół powsz. Ostrołęka.

17) *Praca szkolna.* Dodatek miesięczny do *Głosu Nauczycielskiego,* poświęcony sprawom pedagogiczno - dydaktycznym w związku z praktyką szkolną. Wyd.: Związek pol. naucz. szkół powszechnych. Warszawa, Marszałkowska 123.

18) *Przegląd Akademicki.* (R. II). Czasopismo, pośw. sprawom nauki i szkolnictwa (wych. 9 razy do roku). Wydawcy: M. Arct, Gebethner i Wolff, Wende i Sp. Redaktor St. Szober. Warszawa, Nowy Świat 72.

19) *Przegląd Humanistyczny.* (Rok I). Kwartalnik naukowy i pedagogiczny. Wyd. przez T. N. S. Śr. i W., z pomocą Min. W. R. i O. P. Redaktor W. Wąsik. Warszawa, Warecka 14.

20) *Przegląd Pedagogiczny.* Organ T. N. S. W. i Śr. Kwartalnik. Pod redakcją L. Zarzeckiego przy współudziale Komitetu. Rok XLI (6). Warszawa, Warecka 14. Skład główny w Książnicy Polskiej.

21) *Przegląd Pedagogiczny.* Sprawy Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Wychodzi w każdą sobotę. Redakcja: Warszawa, Bracka 18.

22) *Przewodnik oświatowy.* Organ Tow. Szkoły Ludowej. Red. A. Nowak. Kraków, św. Anny 5.

23) *Przyjaciel Szkoły.* Dwutygodnik nauczycielstwa polskiego. Redakcja: Poznań, ul. Różana № 4a. (Rok I). Redaktor: L. Borkowski.

24) *Rodzina.* (I r.) Wydawnictwo społeczno-wychowawcze. Wychodzi co miesiąc (prócz lipca i sierpnia). Wyd. St. Grabiński. Red. M Sadzewiczowa. Warszawa, Kopernika 30.

25) *Ruch Pedagogiczny.* Rok IX (XI). Miesięcznik, poświęcony sprawom wychowania i nauczania. Redaktor: dr. H. Rowid, wydawca: Związek Polskiego Nauczyc. Szkół Powsz. Kraków, Rynek Gł. 29, II p.

26) *Szkolnictwo i oświata rolnicza.* (II r.). Miesięcznik. Organ Zrzeszenia nauczycielstwa szkół gospodarstwa wiejskiego. Red. T. Starzyński. Warszawa, Nowy Świat 35, Księg. roln.

27) *Szkoła.* (R. LIII). Organ Polskiego T-wa Pedagogicznego. Miesięcznik, poświęcony sprawom wychowania w ogólności, a w szczególności szkolnictwu powszechnemu. Red. Michał Siciński. Lwów, Zimorowicza 17.

28) *Szkoła Powszechna.* Kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. Redakcja: Warszawa, Aleje Ujazdowskie 20. (Rok III). Red. Z. Ziembiński.

29) *Wiadomości z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce.* Organ Lwowskiej Podkomisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Pod red. dr. St. Łempickiego. Lwów, Długosza 10.

30) *Wychowanie Fizyczne.* Organ Rady Wychowania Fizycznego i Kultury Cielesnej, Polskiego Związku Sokolego i innych zrzeszeń. Wychodzi w 12 zeszytach rocznie. Redakcja: Poznań, ul. Chełmońskiego 20 II. (Rok II). Redaktor Dr. Eug. Piasecki.

CZĄSTKOWA METODA UCZENIA SIĘ — p. Metody uczenia się na pamięć.

CZYTANIE. I. Metody nauczania. WAŻNIEJSZE DANE HISTORYCZNE. Najwcześniejszą metodą, stosowaną, z nielicznemi wyjątkami, aż po w. XVIII włącznie, jest metoda sylabizowania. Dziecko uczyło się alfabetu, poczem z poszczególnych liter składało sylaby, z sylab wyrazy. Ponieważ jednak dziecko poznawało nie brzmienia głosek, odpowiadające poszczególnym literom, lecz nazwy liter, więc przy składaniu z nich wyrazów miało dużo trudności do pokonania: wy-

raz „mama“ n. p. otrzymywało po złożeniu: em + a = ma i t. d. Zabiegi reformatorskie idą tedy w kierunku zastąpienia nazwy litery, jako nieprzydatnej, przez brzmienie głoski. Pierwszymi inicjatorami metody głoskowej są: we Francji Py-Poulain Delaunay (p. DELAUNAY), w Niemczech—Ickelsamer (ob.), Olivier (ob.), Stephani (ob.). Odmianą metody głoskowej jest metoda zgłoskowa, w której za punkt wyjścia przy nauce czytania bierzemy nie głoskę, ale zgłoskę, traktując ją, jako niepodzielną całość. Trzy powyższe metody są *metodami syntetycznemi:* dziecko uczy się czytać, składając z liter, wzgl. głosek zgłoski, ze zgłosek wyrazy, z wyrazów zdania. Odwrotne postępowanie zaleca *metoda analityczna.* We Francji jej inicjatorem i propagatorem jest Nicolas Adam, który radzi zaczynać naukę czytania od całych wyrazów (*Vraie manière d'apprendre une langue quelconque,* Paryż, 1787), radykalniej poczyna sobie Jacotot (ob.), który za punkt wyjścia obiera całe zdanie. W Polsce metodę analityczną inicjuje i wprowadza do szkolnictwa elementarz Komisji Edukacyjnej w opracowaniu Kopczyńskiego (p. ELEMENTARZ), zaczynając naukę czytania od wyrazów. Od całych zdań zaczyna elementarz Izby Edukacyjnej w opracowaniu ks. Wolskiego (p. ELEMENTARZ). W obu wypadkach po analizie następuje synteza. W Niemczech metodę Jacotot modyfikuje Graffunder, dobierając, zamiast jakichkolwiek zdań, zdania podstawowe (Normal-Phrasen). W kierunku analitycznym idą: Gedicke (ob.) i Vogel, który propaguje Krämera metodę wyrazów podstawowych (Normal-Wörter Methode). Jest to metoda *analityczno-syntetyczna.* W dobieraniu wyrazów podstawowych kierujemy się względami dydaktyczno-fonetycznemi. Dziecko wyodrębnia z wyrazu dźwięki (analiza), poczem składa z nich dany wyraz i inne wyrazy (synteza). STAN OBECNY. Współcześnie na gruncie nauki czytania walczą o prawo pierwszeństwa dwie metody: syntetyczno-zgłoskowa i analityczna, z tendencją pogodzenia się na gruncie metody analityczno-syntetycznej, której zalety zdają się potwierdzać i badania eksperymentalne (p. niżej). Kwestją sporną jest równoczesna nauka czytania i pisania. Zaleca równoczesność M. W. R. i O. P. (Program nauki w szkołach powszechnych, 1920). Duży nacisk na wyobrażenia dotykowe i ruchowe przy nauce czytania kładzie włoska reformatorka wychowania, M. Montessori (ob.). W układzie elementarza, który do niedawna całkowicie podporządkowywano względom fonetycznym, uwydatnia się zmiana w kierunku dostarczania dziecku żywej i zajmującej lektury. Elementarz ma być naprawdę pierwszą książką dziecka, w której, zamiast mechanicznych ćwiczeń na materjale często bez sensu, znajduje ono świat, który jest dla niego pełen treści i uroku. Próbą takiego elementarza, opartego na metodzie analityczno-syntetycznej wyrazowej, jest w naszej literaturze *Elementarz powiastkowy* Falskiego.

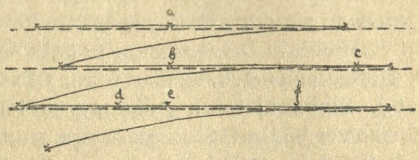
II. Ćwiczenia przygotowawcze. Systematyczną naukę czytania i pisania winny poprzedzać kilkotygodniowe ćwiczenia przygotowawcze. W tym kierunku idą instrukcje naszego minister. ośw., które w „Programie nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych“ (Język polski, Warszawa, 1920) zaleca przed rozpoczęciem właściwej nauki: a) wdrożyć dzieci do skupiania uwagi na omawianym przedmiocie; b) nauczyć je obserwować dany przedmiot i spostrzeżenia swe formułować w mowie krótko, lecz jasno; c) wyćwiczyć ich zmysły: wdrożyć ucho do rozpoznawania dźwięków, oko do rozróżniania kształtów i rękę do kreślenia. Do tego celu służą: 1) ćwiczenia w mówieniu, polegające na rozmowie z dziećmi o przedmiotach najbliższego otoczenia (imię, nazwisko, rodzice, rodzeństwo, sprzęty i przedmioty szkolne, zajęcia

uczniów), na omawianiu treści obrazków i pobudzaniu dzieci do tego, aby mówiły całemi zdaniami; 2) ćwiczenia słuchowe, wzrokowe i ruchowe, polegające na tworzeniu zdań, dzieleniu ich na wyrazy, a wyrazów na zgłoski i głoski, na kreśleniu kształtów, spostrzeganych w otoczeniu (kij, talerz, jajko), w celu zaprawienia dzieci do kreślenia tych zasadniczych elementów, z których się składa pismo (kreski proste, kreski zagięte u dołu, kreski zagięte u góry, koło, półkole).

III. Badania eksperymentalne. (Na podstawie Meumanna: *Abriss*, 1914, i P. Sandiford'a: *The mental and physical life of school children*, Londyn. 1919). PROCES WZROKOWY. Podczas czytania oko nie posuwa się równomiernie wzdłuż wiersza, lecz pojedyńczemi szybkiemi rzutami, które przedziela pauza. Przeciętny czas rzutu wynosi (Dodge i Dearborn) 0,023 sek., pauza przy szybkiem czytaniu — 0,185 sek. Liczba rzutów jest nader zmienna, zależnie od zamiaru, w jakim się czyta i trudności tekstu: przy korekcie oko ogarnia jednym rzutem o połowę mniej, niż przy czytaniu normalnem, stąd liczba rzutów jest podwójna; zwiększa ją również lektura w języku obcym. Dziecko 10-letnie wykonywa 2 razy tyle rzutów, co dorosły (jedna z przyczyn szybszego męczenia się dzieci przy pracy umysłowej). Podczas ruchów oka wyobrażenia wzrokowe wyrazów nie dochodzą do świadomości: ruchy są zbyt szybkie; następuje to dopiero podczas przerwy. Pracę oka ilustruje załączony rysunek 1. Oko posuwa się rzutami wzdłuż wiersza, robiąc od 2—7 ruchów, i płaskim łukiem przebiega do następnego wiersza (Huey).

Odcinki na rys. 1, oznaczone dwoma kolejnemi krzyżykami, odpowiadają poszczególnym rzutom oka.

Różnice między czasem, potrzebnym do przeczytania pewnej ilości liter i tej samej ilości wyrazów, są bardzo nieznaczne. Czytanie 50 liter trwa przeciętnie 15,7 sek., 50 czteroliterowych wyrazów — 17,3 sek., 50 ośmioliterowych wyrazów — 19.6 sek., 50 dwunastoliter.



Rys. 1.

wyrazów — 28,5 sek., 50 szesnastoliterowych wyrazów—54,1 sek. (Huey). Wynika z tego, że jednostką, ujmowaną naraz w procesie czytania, nie jest litera, lecz wyraz, a nawet krótsze zdanie, względnie część dłuższego zdania, co potwierdza ta okoliczność, że zdania powiązane logicznie czytamy znacznie prędzej, niż niepowiązane wyrazy. Nie odczytujemy też każdej litery zosobna, ale albo jedynie litery, które mają dla danego wyrazu znaczenie decydujące, t. j. wystarczają, aby domyśleć się całości (determinierende Buchstaben Goldscheidera i Müllera); albo nie poznajemy wogóle liter, lecz jedynie ogólny obraz wyrazu (Erdmann i Dodge); albo poznajemy przedewszystkiem optyczny podział całego wyrazu, „optyczny rytm“ liter (Messmer); zrozumienie ostatniej koncepcji stanie się łatwiejsze przez zwrócenie uwagi na różny wygląd wyrazów: *kreda, morze, magja*. Pierwszy jest podzielony optycznie przez górne wydłużenia, drugi jest, jak równomiernie szeroki pasek, trzeciemu nadają strukturę wydłużenia dolne. Ostatnio Huey wyraził przypuszczenie, że im łatwiejszy jest tekst, tem bardziej poprzestajemy na ogólnym obrazie wyrazu, im zaś trudniejszy, tem więcej cofamy się do pierwotnej formy czytania i uwzględniamy litery dominujące.

PROCES SŁUCHOWO-MOTORYCZNY. Wzrokowemu ujmowaniu towarzyszy stale mówienie, przyczem albo poruszamy wargami, albo mówimy wyłącznie wewnętrz-

nie. Wśród dorosłych 10,4% porusza wargami, 29,5% porusza wargami nie stale, 60,1% nie wykonywuje tych ruchów (Quantr). O niezbędności wewnętrznego mówienia przy czytaniu świadczy następująca próba: jeżeli czytamy, powtarzając równocześnie: jeden, jeden, jeden, aby stłumić mówienie wewnętrzne, to prawie niepodobna zrozumieć trudniejszych i dłuższych zdań. Proces mówienia jest znacznie powolniejszy od procesu ujmowania wzrokowego. Kiedy czytający wymawia wyraz na początku wiersza, oko jest przeciętnie na odległości 7,4 wyrazów dalej: przy wymawianiu wyrazu środkowego — na odległości 5,1 wyrazów; przy wymawianiu wyrazu końcowego — na odległości 3,8 wyrazów; przeciętnie oko wyprzedza głos o 5,4 wyrazów (Quantr). Psychologicznie niezbędność mówienia w procesie czytania tłómaczy się tem, że mowę poznajemy wcześniej, niż druk i pismo, stąd znaczenie wyrazu jest trwalej skojarzone z jego obrazem słuchowym, niż z obrazem wzrokowym; mówienie przeto, które ograniczamy przy większej wprawie do pojęć zasadniczych, ułatwia nam ujęcie sensu. WNIOSKI PEDAGOGICZNE. W procesie czytania, w miarę nabierania wprawy, jego strona optyczna, akustyczno-motoryczna i znaczeniowa zlewa się, na mocy skojarzeń, w niepodzielną jedność. Poszczególne składniki owej jedności wymagają, każdy dla siebie, uprzednich ćwiczeń dla osiągnięcia tego stopnia doskonałości, który umożliwia ich zlanie się. Stąd dydaktyka czytania winna kłaść nacisk: 1) na możliwie dokładną obserwację liter i ich rysów charakterystycznych: im dokładniejsza jest ich obserwacja, tem łatwiej ogarniamy później jednym rzutem oka wyrazy; 2) czynnościom wzrokowym winny towarzyszyć czynności akustyczno-motoryczne: jedne i drugie zlewają się, dzięki nabywanej wprawie, w jedną całość; dziecko n. p., czytając początkowo: „matka“, ma tyle poszczególnych obrazów wzrokowych, ile w wyrazie jest liter, i tyleż czynności akustyczno-motorycznych; pierwsze dają wzrokowy obraz wyrazu, drugie krystalizują się w jego nazwie, ich synteza jest odczytaną całością. Wiemy jednak, że proces wzrokowy wyprzedza proces akustyczno-motoryczny, stąd dziecko dobrze nieraz ujmuje optyczną całość wyrazu, nie może wszakże jej nazwać. Dlatego w nauce czytania tak ważne są ćwiczenia w rozróżnianiu dźwięków i w mówieniu.

Obie metody czytania: analityczna i syntetyczna (p. wyżej: I), posiadają swe zalety i wady. Pierwsza sprowadza do minimum mechaniczne ćwiczenia w czytaniu (operowanie sylabami bez znaczenia) i poucza ucznia odrazu o celu i znaczeniu czytania, dając mu już na pierwszej lekcji znak (wyraz) dla oznaczenia przedmiotu; dzięki temu, że zaczyna odrazu naukę od wyrazów, jako całości wzrokowych i słuchowych, zmierza ona najprostszą drogą do wprawnego czytania i prędzej ten cel osiąga, niż metoda syntetyczna, większy nacisk, niż ta ostatnia, kładzie na nader ważny akustyczno-motoryczny proces czytania; to są jej zalety, których brak tworzy wady met. syntetycznej. Ta ostatnia posiada ze swej strony w porównaniu z met. analityczną następujące zalety: gwarantuje lepszą znajomość elementów wyrazu, co jest niezbędnym warunkiem wprawnego czytania, i jest wygodniejszą w nauczaniu zbiorowem. Właściwa droga leży przeto w połączeniu obu metod, czyli w postępowaniu analityczno-syntetycznem, które łączy ich zalety i unika ich braków. P. ELEMENTARZ, PŁYNNE CZYTANIE, PRAWIDŁOWA POSTAWA UCZNIA PRZY CZYTANIU I PISANIU, NORMY DRUKU, HIGJENA NAUCZANIA.

Bibl. nowsza. Benni, T. *Uwagi fonetyczne* (dodatek do *Elementarza* Falskiego, Warszawa, 1921). — Dargielowa, A. i Oderfeldówna, A. *O nauce czytania*

i pisania, książka nauczyciela, uczącego z elementarza „Chcę czytać“. Warszawa, 1916. — Drzewiecki, K. *Zarys metodyki jęz. polskiego* (część III: nauka czytania i pisania). Warszawa, 1914. — Falski, M. *Higjena czytania,* druk. w *Higjenie szkolnej,* podręczniku zbiorowym. Warszawa, 1921.—Tenże. *Wskazówki dla nauczyciela,* dodatek do *Elementarza* Falskiego. Warszawa, 1921. — Koziara, T. A. *Czem się kierować przy wyborze elementarza.* Wychowanie w domu i szkole, 1911.—Lipska-Librachowa, M. *W sprawie metodyki czytania.* Nowe Tory, 1909.—Lublinerowa, E. *Metodyka czytania i pisania, przedstawiona w jej historycznym rozwoju.* Warszawa, 1916. — Szanserówna, J. *O najgłówniejszych metodach w nauce czytania, a w szczególności o metodzie wyrazowej.* Wychow. w domu i szkole, 1911. — Szober, St. *Zasady nauczania jęz. polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego;* rozdz. I omawia metody czytania. Warszawa, 1921.—Szycówna, A. *Nowe prądy w nauczaniu elementarza,* Nowe Tory, 1907.—Unszlicht-Bernsteinowa, J. *Teorja i praktyka nauki czytania i pisania.* Nowe Tory, 1910.

Dzieła obce. Dearborn, W. F. *The Psychology of Reading.* New York, 1906. — Erdmann i Dodge. *Psychologische Untersuchungen über das Lesen,* Halle, 1898.—Huey, H. B. *Psychology and pedagogy of Reading.* New York, 1908.—Javal, E. *Physiologie de la Lecture el de l'Écriture.* Paryż, 1906.—Messmer, O. *Zur Psychologie des Lesens bei Kindern u. Erwachsenen.* Lipsk, 1914.—Schwender, J. *Die wichtigsten Ergebnisse der experimentellen Untersuchungen über das Lesen.* Lipsk, 1910.

D

DAKTYLOLOGJA (gr. δάκτυλος — palec i λόγος—słowo), dosł. mówienie palcami. Alfabet mimiczny, ułożony dla głuchoniemych przez ks. de l'Epée (ob.). P. GŁUCHONIEMI.

DALGARNO, GEORGE, ur. około 1627 w Aberdeen, um. 1687 w Oxfordzie, pisarz i pedagog angielski; zajmował się głównie kształceniem głuchoniemych i ułożył dla nich alfabet, oparty na używaniu obu rąk, który jest podstawą alfabetu, do dziś dnia używanego w większości angielskich instytutów dla głuchoniemych. Napisał po łacinie 2 prace, traktujące o wychowaniu głuchoniemych: *Sztuka znaków, czyli pismo uniwersalne i język filozoficzny* (Ars signorum, vulgo Character universalis et Lingua philosophica, 1661), zawierająca system przedstawiania pojęć za pomocą ruchów rąk, i *Nauczyciel głuchoniemych* (Didaskalocophus, 1681), w którym zamknął metodę nauki czytania i pisania głuchoniemych, „zbliżoną, w miarę możności, do tej, jakiej się używa dla uczenia dzieci mówienia i rozumienia ich ojczystego języka“.

DARWINIZM. Termin, używany dla oznaczenia poglądu na ewolucję, którego twórcą jest Karol Darwin (1809 — 1822). Czynnikami ewolucji są: dziedziczność i przystosowanie. W walce o byt zwycięża osobnik silniejszy, utrwala i doskonali w niej swe cechy, które przekazuje drogą dziedziczności następnym pokoleniom.

DAUNOU, JEAN CLAUDE FRANÇOIS (1761—1840), polityk francuski z czasów Rewolucji, rzecznik reformy szkolnej w Radzie Pięciuset i w Izbie Deputowanych za Monarchji lipcowej, autor pro-

jektu reformy szkolnej p. t. *Plan wychowania, przedstawiony Zgromadzeniu narodowemu w imieniu nauczycieli publicznych z Oratorjum* (Plan d'éducation, présenté à l'Assemblée nationale au nom des instituteurs publics de l'Oratoire, 1790); jego *Próba o nauczaniu publicznem* (Essai sur l'éducation publique, 1793), uzupełniona przez *Analityczny projekt prawa o nauczaniu publicznem* (Projet analitique d'une loi sur l'instruction publique), przygotowała drogę dojrzalszemu planowi Lepelletier'go (ob.). Jako profesor historji w Collège de France (1819—1831), pozostawił kurs historji w 20 tomach.

DAVIDSON, THOMAS (1840 — 1900), szkot, nauczyciel filologji klasycznej w Anglji, a od 1866 w Ameryce. Wychowaniem interesował się raczej z punktu widzenia filozoficznego i socjalnego, niż pedagogicznego. Uważał, że dla nauczyciela ważniejsze jest zrozumienie dziejów, niż empiryczna psychologja. Przez wychowanie rozumiał cały proces ewolucji, dający się ująć pod świadomą kontrolę, i utrzymywał, że nie można zbudować racjonalnego systemu wychowania bez oparcia go o racjonalny system filozoficzny. Systemu filozoficznego wszakże **D.** nie stworzył. Ogólnie biorąc, był to idealista z tendencją do rygoryzmu etycznego. PRACE: *Arystoteles i starożytne ideały wychowawcze* (Aristotle and Ancient Educational Ideals, 1892), *Wychowanie u Greków* (Education of the Greek people, 1894), *Rousseau i wychowanie zgodne z naturą* (Rousseau and Education according to Nature, 1898), *Wychowanie zarobkujących* (Education of the Wage Earners, 1904) i *Historja wychowania* (History of Education, 1900). Swój program wychowania zawarł w ostatnim rozdziale „Historji wychowania" i w rozdziale III „Wychowania zarobkujących".

DAWID, JAN WŁADYSŁAW (1859 — 1914). Publicysta, tłómacz dzieł psychologicznych i filozoficznych, pedagog. W jego dorobku teoretyczno-pedagogicznym wyróżnić należy przedewszystkiem *Naukę o rzeczach*, gdzie obok szczegółowej historji tej nauki autor daje swą własną koncepcję nauki o rzeczach (p. NAUKA O RZECZACH W POLSCE), i *Inteligencję, wolę i zdolność do pracy*, jako pierwsze w naszej literaturze dzieło z zakresu pedologji (ob.). Wychowanie przedszkolne, któreby z poglądowością łączyło kształcenie władz umysłowych, ma w **D.** swego przedstawiciela i rzecznika. W celu badania inteligencji skonstruował **D.** własną metodę (p. PRZYCZYN I SKUTKÓW METODA).

Oryginalne prace Dawida. *O zarazie moralnej.* Studjum psychologiczno-społeczne (Warszawa, 1886). *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20-go roku życia.* Przewodnik, ułatwiający poznanie dziecka (Warszawa, 1887). *Szkice psychologiczne:* Psychogeneza. Uzdrowienie przez wyobraźnię. O poddawaniu uczuć, jako środku wychowania narodowego. Drugorzędne źródła miłości. O snach i ich tłómaczeniu. O tworzeniu się pojęć. Dwa rozbiory estetyczno-literackie (Warszawa, 1889). *Nauka o rzeczach.* Rys jej historycznego rozwoju; podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji (Warszawa, 1892). *Zasób umysłowy dziecka.* Przyczynek do psychologji doświadczalnej (Warszawa, 1896). *Psychologja* (w „Kursie Samokształcenia" przy Przeglądzie Pedagogicznym, Warszawa, 1896). *O wykładzie psychologji, jako nauki doświadczalnej* (Warszawa, 1808). *Mózg i Dusza* (Warszawa, 1908). *Inteligencja, wola i zdolność do pracy* (Warszawa, 1911). *O duszy nauczycielstwa* (Warszawa). Artykuły pedagogiczne w *Przeglądzie Pedagogicznym.*

Przekłady. A Gallerre, *Magnetyzm i hipnotyzm*, 1888. P Gibier, *Spirytyzm*, 1889. R. H. Quick, *Reformatorzy wychowania*, 1896. G. Patrick, *Psychologja kobiety*, 1896.

E. Demolius, *Nowe wychowanie,* 1900. H. Münsterberg, *Nauka w stosunku do życia i sztuki,* 1900. H. Höffding, *Etyka,* 1801. F. Paulsen, *Kant i jego nauka,* 1903.

Por. NAUKA O RZECZACH, PRZYCZYN I SKUTKÓW METODA, INTELIGENCJA, TESTY, PEDOLOGJA.

DAY, THOMAS (1748—1789), angielski pisarz dla dzieci, autor słynnej powieści p.t. *Historja Sandforda i Mertona, rzecz, przeznaczona dla użytku dzieci* (The History of Sandford and Merton, a work intended for the use of children, 3 t. 1783 — 1789), która zyskała dużą popularność w Anglji i przełożona została na język niemiecki przez Campego (ob.) i na francuski przez Berquin (ob.).

DEDUKCJA (łac. deduco — wyprowadzam) jest rozumowaniem od racji do następstwa (p. RACJA I NASTĘPSTWO). Przeciwieństwo indukcji (ob.).

DEDUKCYJNE NAUCZANIE rozpoczyna od pojęcia ogólnego: zasady, wzgl. prawa, z którego wyprowadza poszczególne wypadki. Przeciwieństwo indukcyjnego nauczania (ob.).

DEFINICJA (łac. definio — określam) polega na podaniu najbliższego rodzaju (genus proximum) i różnicy gatunkowej (differentia specifica) określanego pojęcia, n.p. trójkąt geometryczny jest figurą dwuwymiarową (najbl. rodz.) o trzech bokach i trzech kątach (różn. gat.).

DEFOE (de Foe) DANIEL, ur. 1659 (albo 1660) w Londynie, um. 1731 tamże, publicysta angielski, napisał prócz rzeczy politycznych, historycznych i beletrystycznych pracę p. t. *Próba projektów* (Essay upon projects, około 1697), której dział najważniejszy *O Akademjach* (Of Academies) zawiera m. in. projekt założenia akademji dla kobiet, mało się różniącej od szkół publicznych, gdzie uczonoby muzyki, tańca, obcych języków (zwłaszcza francuskiego i włoskiego), „wszystkich wdzięków mowy i całej potrzebnej sztuki rozmawiania", gdzieby czytały książki, zwłaszcza historyczne, aby „rozumiały świat i były zdolne do znania i sądzenia rzeczy, o których słyszą". Specjalnie zdolnym nie zamykałby drogi do żadnej gałęzi wiedzy. Sławę Defoe'mu zapewniła powieść o *Robinzonie Cruzoe* (Robinson Crusoe, 1719); poza tem dotyczą pedagogiki: *Duncan Campbell,* gdzie rozpatruje kwestję wychowania głuchoniemych, powieści dla dzieci, jak: *Kapitan Singleton* (Captain Singleton), *Przygody Roberta Drury* (Adventures of Robert Drury, 1729) i in., oraz zaczerpnięta z jego dzieła p. t. *Skończony gentleman angielski* (Compleat English gentleman, wyd. 1890) monografja *O wychowaniu królewskiem* (Of Royal Education, 1729).

DEIZM (łac. deus — bóg), kierunek teologiczny, który religję opiera na rozumie, nie na objawieniu. Bóg pojmowany jest nieosobowo. Deistyczną jest t. zw. religja naturalna wieku oświeconego (p. WIEK OŚWIECONY). Przedstawicielami deizmu są: wśród Anglików—Herbart v. Cherbury (1581 — 1648), John Toland (1670 — 1722), Shaftsbury (1671 — 1713); wśród Francuzów—Voltaire (1694—1778); wśród Niemców — przedstawiciele filantropinizmu (ob.).

DEKURJON (łac. decurio — w wojsku rzymskiem stojący na czele dekurji, t. j. oddziału, składającego się z 10 ludzi). W szkołach jezuickich tytuł **D.** nosił zdolniejszy uczeń, do którego należało kontrolować wiadomości kolegów. *Ustawy Komisji Edukacyjnej* (rozdz. XV) polecają: „Z tych uczniów, którzy się bardziej dobrem postępowaniem, a mianowicie obyczajnością i rzetelnością, oraz nauką zalecą, wymieni nauczyciel de-

kurjonów, którymby dziesięciu spółuczniów wydzielonych wydawało lekcje, i przez nich nauczycielowi podawało kompozycje i inne ćwiczenia". Do obowiązków **D.** należało również zapisywać dobre, złe stopnie kolegów, oraz czuwać nad ich sprawowaniem się w szkole.

DELAUNAY, PIERRE PY-POULAIN, autor nowej metody nauki czytania, stosowanej przezeń z powodzeniem i wyłożonej w pracy p. t. *Metoda pana Py-Poulain de Launay, czyli sztuka nauki czytania po francusku i po łacinie* (Méthode du sieur Py-Poulain de Launay, ou l'art d'apprendre à lire le françois et le latin, 1719). Opracował ją powtórnie syn Delaunay'a w traktacie p. t. *Metoda do nauki czytania po francusku i po łacinie* (Méthode pour apprendre à lire le français et le latin, 1741). Metoda polega na wymawianiu spółgłosek bez pomocy samogłoski dodatkowej, przyczem sylabizowanie zostaje utrzymane, choć uproszczone.

DELL, WILLIAM, nauczyciel w kolegjum w Cambridge z połowy XVII w., purytanin, pozostawił traktat p. t. *Słuszna reforma nauczania, szkół i uniwersytetów* (The right Reformation of Learning, Schools and Universities, according to the State of the Gospel, in the true light that schines therein), gdzie proponuje zakładanie szkół nie tylko w miastach, ale i po wsiach, w których uczonoby czytać w języku ojczystym i czytano pismo św. W większych szkołach miejskich program obejmowałby poza tem łacinę, grekę i hebrajski. Pisarzy pogańskich należy unikać, aby nie zostać opanowanym przez ich błędy; chrześcijanin zapomnieć powinien nawet imiona starożytnych bogów. W kolegjach i uniwersytetach, które proponuje zakładać we wszystkich znaczniejszych miastach, uczonoby logiki, matematyki, nauk fizycznych i prawa.

DÉMIA, CHARLES. Ur. w 1639 w Bourg, um. 1689 r. w Ljonie. Ksiądz. Poświęcił się wychowaniu ubogiej dziatwy. Pierwszą bezpłatną szkołę dla niej założył w Ljonie w 1667 r. w dzielnicy robotniczej. Dzięki ofiarom publicznym liczba tych szkół wzrastała nieustannie, w 1672 r. było ich 5. Założone przez niego bezpłatne seminarjum duchowne dostarczało nauczycieli: jego wychowankowie, wzamian za udzielaną im tam naukę, nauczali w szkołach dla biednych. W 1675 r. założył **D.** dwie pierwsze szkoły bezpłatne dla dziewcząt — liczba ich wzrosła wkrótce do 6. Prócz pisania i czytania uczono w nich robót ręcznych. Arcybiskup Ljonu powierzył jego kierownictwu szkoły swej djecezji. Na tem stanowisku ogłosił **D.** w 1688 r. *Rozporządzenia dla szkół miasta i djecezji Ljonu* (Règlements pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon), w których zawarł swe poglądy pedagogiczne. Poza katechizmem program szkół **D.** poleca: czytanie, pisanie, główniejsze prawidła pisowni i gramatyki, zasady arytmetyki. Wzajemnem nauczaniem, rozwiniętem i stosowanem później szeroko przez Bella i Lancastra (ob.), posiłkuje się **D.** w swoich szkołach. Nauka łaciny wyprzedza jęz. ojczysty. **D.** w *Règlements* opracowuje jeden z pierwszych we Francji metodę nauki czytania (syntetyczną): zaczyna ją od alfabetu, poczem idą sylaby, wyrazy i wreszcie zdania. Działalność wychowawcza **D.** zawiera wiele analogji z działalnością Niemca, Francke'go (ob).

DENZEL, BERNHARD GOTTLIEB (1775 — 1838). Napisał: *Szkoła ludowa. Metodolog. kurs nauczania* (Die Volksschule. Ein metodologischer Lehrkursus, 1817) i *Wstęp do nauki o wychowaniu i nauczaniu* (Einleitung in die Erziehungs u. Unterrichtslehre, 1829 i n.). Zwolennik i gorący rzecznik metody Pestalozziego (ob.), jeden z popularyzatorów idei szkoły powszechnej w Niemczech.

DESCENDENCJI TEORJA (łac. descendo—zstępuję, schodzę). Nauka o pochodzeniu wyższych organizmów od niższych. p. DARWINIZM.

DETERMINIZM (łac. determino—ograniczam, kończę). Pogląd naukowy, według którego każde zjawisko ma swoją przyczynę. Na gruncie psychologji pogląd, według którego nasze postanowienia zapadają z koniecznością, jako skutek motywów i pobudek. **D.** zaprzecza wolnej woli. Przeciwieństwem indeterminizm (ob.).

DEWEY, JOHN — p. Szkoła pracy.

DIALEKTYKA (gr. διαλέγεσθαι — mówić z kim o czem, być biegłym w mówieniu). Sztuka rozprawiania. W szkolnictwie średniowiecznem **D.** wraz z gramatyką i retoryką składa się na trivium (p. SZTUKI WYZWOLONE). Gramatyka uczy poprawnego mówienia, retoryka — mówienia ozdobnego, **D.** zaś mówienia logicznego. W dziejach filozofji **D.** przybiera rozmaite znaczenia. Sofiści pojmują przez nią sztukę wyprowadzania w pole przeciwnika za pomocą wykrętnych dowodzeń, u Platona jest ona środkiem do osiągnięcia prawdy, Arystoteles rozróżnia wnioski naukowe i djalektyczne, do których zalicza wnioski prawdopodobne jedynie. Z nowszych filozofów Hegel (1770—1831) podnosi znów **D.** na wyżyny Platońskie, jako jedyną naukową metodę, która pozwala tezę i antytezę ujmować, jako wyższą jedność — syntezę. Na metodzie tej opiera Hegel swą filozofję dziejów, których rozwój dokonywa się, jego zdaniem, poprzez sprzeczności (teza i antyteza).

DICKENS, CHARLES (1812—1870), pisarz angielski, pierwszy w Anglji zwolennik szkółek freblowskich, zamieścił w *Household Words* obszerny i rzeczowy artykuł na ten temat (1855). W swoich nowelach i szkicach odmalował dwadzieścia osiem zakładów wychowawczych, bądź dla napiętnowania fałszywych metod wychowawczych, bądź dla wskazania nowych. W wytycznych swych wykazuje wiele powinowactwa z Froeblem (ob.). Rzetelnie sympatyzując z dziećmi, pragnął, aby ośrodkiem wychowawczych zabiegów stało się dziecko, a nie ilość włożonej weń wiedzy. Był przeciwnikiem wszelkiego przymusu, zabijającego, jego zdaniem, indywidualność dziecka, i wiele z jego pism: *Domby i syn* (Dombey and Son), *Ciężkie czasy* (Hard Times). *Opowiadanie o dwóch miastach* (The Tale of two Cities), *Ponury dom* (The bleak House) i *Marcin Chuzzlewit* (Martin Chuzzlewit) — jest apologją swobodnego i prawdziwego dzieciństwa. Ważność rozwoju indywidualizmu dziecka podkreśla w pismach p. t. *Ciężkie czasy, Nasz wspólny przyjaciel* (Our Mutual Friend), *Domby i syn, Dawid Copperfield, Ponury dom* i *Marcin Chuzzlewit*. W innych, jak *Mikołaj Nickleby* (Nicholas Nickleby), *Oliwer Twist, Wielkie nadzieje* (Great Expectations), *Domby i syn, Dawid Copperfield* i *Edwin Drood*, występuje, jako rzecznik wychowania fizycznego.

Z zetknięcia się z dwoma wybitnymi pedagogami Ameryki: Henrykiem Barnardem (ob.) i Samuelem Howe (ob.) wyniósł przekonanie o użyteczności bezpłatnych szkół narodowych oraz zainteresowanie dla kształcenia głuchych, niewidomych i umysłowo upośledzonych: *Dr. Marigold, Barnaby Rudge, Świerszcz za kominem* (Cricket on the Hearth). Jest także Dickens jednym z pierwszych w Anglji rzeczników tworzenia zakładów dla kształcenia nauczycieli.

Bibl. Hughes, J. L. *Dickens as an Educator*, New York, 1901.

DIDEROT, DENIS (1713—1784), filozof francuski, główny autor *Encyklopedji* (Encyclopédie, ou Dictionnaires des sciences, des arts et des métiers, 28 t., 1750—

1772), na żądanie Katarzyny II napisał *Plan Uniwersytetu rosyjskiego* (Plan d'une Université russe, 1776), w którym stawia następujące postulaty:

1) nauczanie winno być powszechne, przymusowe, bezpłatne i państwo winno żywić dzieci w szkole:

2) w związku z nauczaniem średniem w wyborze przedmiotów decydować winna ich *użyteczność*, przyczem nauki ścisłe wysunięte być mają na plan pierwszy. Oto proponowany przezeń program nauk nauczania średniego (Faculté des arts), rozłożony na 8 klas:

1 kl. Arytmetyka, algebra, pierwsze zasady rachunku prawdopodobieństwa, geometrja;

2 kl. Prawo ruchu i spadku ciał, siły odśrodkowe i inne, mechanika, hydraulika;

3 kl. Układ nieba i ciała niebieskie, system świata, astronomja z tem, co z nią związane;

4 kl. Historja naturalna, fizyka eksperymentalna;

5 kl. Chemja, anatomja:

6 kl. Logika, krytyka, gramatyka ogólna;

7 kl. Zasady gramatyki francuskiej (lub rosyjskiej i t. p., zależnie od kraju);

8 kl. Greka i łacina, wymowa i poezja;

3) proponuje podział klas na kilka równoległych i równoczesnych kursów: jeden, poświęcony religji, moralności i historji, drugi — rysunkowi, muzyce i estetyce i t. p.

4) Uniwersytet winien obejmować 4 wydziały na wzór Uniwersytetu Paryskiego, ale każdy z nich wymaga reformy.

W traktacie p. t. *Systematyczne zbijanie książki Helwecjusza o człowieku* (Réfutation suivie du livre d'Helvetius sur l'homme, 1773) zbijał Diderot twierdzenie Helwecjusza o wszechpotędze wychowania, wykazując, że wychowanie musi być poparte przez naturę.

Bibl. Carlyle Thomas. *Essay on Diderot.* Londyn, 1881.—Rosenkranz. *Diderot's Leben und Werke.* Lipsk, 1866. — Brunetière. *Études critiques.* Paryż, 1881.

DIESTERWEG, FRIEDRICH ADOLF WILHELM (1790—1866). Nauczyciel, dyrektor semin. naucz. w Berlinie, teoretyk na gruncie pedagogiki. Jego poglądy kształtowały się pod wpływem Rochowa (ob.), Basedowa (ob.), Pestalozziego (ob.), którego naukę spopularyzował w Niemczech, i Schleiermachera (ob.). Ważniejsze prace: *O wychowaniu wogóle i wychowaniu szkolnem w szczególności* (Über Erziehung im allgemeinen u. Schulerziehung im besonderen, 1820), *Przewodnik dla kształcenia nauczycieli* (Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer, 1850). Poza tem szereg rozpraw pedagogicznych **D.** zawierają *Rheinische Blätter* (1827 i nast.) i *Pädag. Jahrbuch* (1851 i nast.). **D.**, podobnie, jak Harnisch (ob.), Denzel (ob.), Gräfe (ob.), kruszy kopję o *powszechną szkołę* w Niemczech. Pragnie ją widzieć w rękach państwa, niezależną od kościoła, kształcącą ogólnie wszystką młodzież, bez względu na jej pochodzenie, uwzględniającą potrzeby narodowe i indywidualne ucznia. Dla wypełnienia tego zadania potrzebny jest stan nauczycielski o odpowiednim poziomie moralnym i intelektualnym. To znowu nasuwa niezbędność organizacji nauczycielstwa, któraby stała na straży spraw i potrzeb wychowawczych pod hasłem: dąż zawsze do całości, szukaj w niej oparcia i żyj w niej. Stąd **D.** uważany jest w Niemczech za ojca związków nauczycielskich. WYCHOWANIE I NAUCZANIE. Podobnie, jak Herbart, kładzie **D.** nacisk na nauczanie. Szkoła może wychowywać jedynie przez nauczanie, dlatego też winno ono być tak postawione, aby kształciło umysł i charakter. Pestalozziego pojęcie harmonijnego kształcenia łączy **D.** z indywidualnemi dyspozycjami (Anlagen) ucznia, które określają każdorazowo taką, albo inną har-

monję. Wychowanie pobudza drzemiące w człowieku zdolności. Teorja wychowania jest teorją pobudzania (Erregungstheorie). Jasność w poznaniu, wolność w myśleniu i trwałość w usposobieniu i przekonaniach są temi zaletami, na których przedewszystkiem zależy nauczycielowi. Liczy się on z naturą ucznia, uwzględnia w swej lekcji stosunki państwowe, miejscowe i potrzeby praktyczne, postępuje od wyobrażenia do pojęcia, przestrzegając jasności, i pozostawia uczniowi możność samodzielnego omawiania, dowodzenia, wnioskowania. Lekcja w miarę możności winna być djalogiem. W udzielaniu wiadomości trzeba być umiarkowanym. Młody nauczyciel daje za dużo uczniowi, w miarę nabywania praktyki ogranicza coraz bardziej udzielaną treść, aż wreszcie pozostaje niezbędne i wystarczające minimum, którem ten dobrze się posługuje, kto potrafi niem zainteresować ucznia. Zainteresowanie wszakże nie tylko nie wyklucza karności, ale jest możliwe dopiero przy jej zachowaniu. Jest ona „ważniejszym środkiem dla osiągnięcia celów szkoły, niż dobra metoda". Religję uważa **D.** za koronę przedmiotów szkolnych, pod warunkiem jednak, że traktuje się ją bezwyznaniowo. **D.** przez czas dłuższy uważał Froebla za szarlatana. Po zetknięciu się z nim w Liebensteinie w 1849 r. i zapoznaniu się z jego metodą na lekcji, prowadzonej przez Froebla, **D.** stał się gorącym zwolennikiem nowej metody (p. FROEBEL).

Bibl. Sallwürk, E. von. *A. Diesterweg: Darstellung seines Lebens u. seiner Arbeit, u. Auswahl aus seiner Schriften.* Langensalza, 1899—1900. In Bibl. Pädag. Klassiker. Vol. 36—38. — Richter, K. *Diesterweg nach seinem Leben u. Wirken.* Wiedeń, 1890. — Wilke, E. *Diesterweg u. die Lehrerbildung.* Berlin, 1890.—E. R. Barth. *Diesterweg der wahre Jünger Pestalozzis.* 1910.—Milkner. *Die politische Ideen u. die politische Arbeiten Diesterwegs.* 1915.

DINTER, GUSTAV FRIEDRICH (1760—1831). Nauczyciel, ostatnio radca szkolny w Królewcu. Teolog protestancki. Zwolennik Basedowa (ob.), Campego (ob.), Pestalozziego (ob.). Wychowanie opiera na religji, interpretując ją w duchu wieku oświeconego. W swej *Biblji do użytku nauczycieli* (Schullehrerbibel, 9 tom., 1826—1830) pomija to wszystko, co, jego zdaniem, do religji nie należy. W szkole, w klasach niższych ma panować duch Pestalozziego, w wyższych — Sokratesa, jego metoda pytań mianowicie (p. SOKRATES, HEURYSTYCZNA METODA). W duchu wyznawanego racjonalizmu i liberalizmu opracował katechizm szkolny wraz z jego dydaktyką. Postępy w nauczaniu uzależniał przedewszystkiem od osobowości nauczyciela: z dziesięciu razów, które daje nauczyciel uczniowi, dziewięć należy się jemu samemu. Prócz *Biblji* napisał: *Najprzedniejsze prawidła katechetyki* (Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik, 1802), *Najprzedniejsze prawidła pedagogiki* (Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methode u. Schulmeisterklugheit, 1806), *Krótkie mowy do przyszłych nauczycieli ludowych* (Kleine Reden an künftige Volksschullehrer, 1803—1805) i autobiografję (Dinters Leben von ihm selbst beschrieben, 1829).

Bibl. Seidel. *D. ausgewählte Schriften,* 1887.—Gerst. *Erinnerungen an D.* (1913; Sammlung bisher noch nicht veröffentl. Briefe u. Handschriften).

DITTES, FRIEDRICH (1829—1896), pedagog niemiecki i nauczyciel, dyrektor Wiedeńskiego Poedagogium, prowadził w parlamencie wiedeńskim zaciętą walkę z partją katolicką o utrzymanie austryjackiego liberalnego prawa szkolnego z 1869 r.; w 1878 założył przegląd pedagogiczny, p. n. *Poedagogium.* DZIEŁA: *Zarys teorji wychowania i nauczania* (Grundriss der Erziehungs und Unterrichtslehre, 1868), *Historja wychowania* (Geschichte der Erziehung, 1870), *Szkoła*

pedagogiki (Schule der Pädagogik, 1875), *O pedagogice, jako nauce* (Über Pädagogik als Wissenschaft, 1885).

DOBCZYCKI, JAN. Rok ur. nieznany. Um. w 1507. Pochodził z Dobczyc (obwód bocheński). Autor dziełka: Opusculum de arte memorativa (Kraków, 1504), którego całkowity tytuł w przekładzie brzmi: *Dziełko o sztuce pamięciowej bardzo użyteczne, w którem chętny czytelnik tak sztucznemi przepisami, jak naturalnemi lekarskiemi wskazówkami pamięć swą tak dalece pielęgnować nauczy się, iż cokolwiek jej czy słyszanego czy czytanego powierzy, jako w spiżarni najdłużej zachowa.* **D.** rozróżnia naturalny, duchowy i sztuczny sposób ćwiczenia pamięci. Pierwszy pozostawia lekarzom, nadmieniwszy tylko, że pamięć psuje się na skutek niewstrzemięźliwości, gwałtowności, niedbalstwa w uczeniu się, lekceważenia porządku (niesystematyczność), niemocy i wątłego zdrowia. Duchowo ćwiczymy pamięć gorącą modlitwą, słuchaniem mszy i posłuszeństwem, gdyż przez nie wzmacnia się umysł, będąc odrywanym od rzeczy, prowadzących do zboczeń. Sztucznie ćwiczymy pamięć, ucząc się i nauczając. **D.** daje szereg rad mnemotechnicznych. Dla spamiętania całej mowy i następstwa pojedyńczych jej części należy utworzyć i zapamiętać zdanie, ułożone z pierwszych wyrazów każdego ustępu. Spamiętanie pojedyńczych wyrazów ułatwiają znaki symboliczne: rysunek kija przypomina wyraz „kij“, rysunek miary może służyć do przypomnienia miasta, rysunek kopyta nasuwa pojęcie szewca. Imię Mateusz można przypomnieć sobie przez słowo: „mat-szach“, używane przy grze w szachy. Mnemotechnika (ob.), zaprzątająca już umysł starożytnych (Arystoteles, Cycero, Kwintyljan), na których wzoruje się **D.**, została przez niego wyłożona cudacznie, z mnogością działów i poddziałów (pięciodziałowy system), z nadętą uczonością i sztucznym językiem. Rzecz, typowa dla nauki scholastycznej w sensie ujemnym.

Bibl. Przyborowski, J. *Dobczycki Jan.* E. W. t. III.

DOCENT (łac. doceo — uczę). Tytuł osoby, której na podstawie habilitacji (ob.) zostało przyznane prawo wykładania (venia legendi) w szkole akademickiej.

DOKSZTAŁCANIE NAUCZYCIELI. Według danych statystycznych minist. ośw. w 1920/21 r. liczba wykwalifikowanych nauczycieli szkół średnich (z ukończonemi studjami wyższemi) wynosiła zaledwie 33,8% ogółu nauczyc. szk. śr. Według tych danych ogólna liczba nauczycielstwa publicznych szkół powszechnych w całej Rzeczypospolitej (z wyłączeniem Górnego Śląska) wynosiła z początkiem 1921 r. w przybliżeniu 48.000, w tem nauczycieli kwalifikowanych (posiadających wystarczające przygotowanie zawodowe i ogólne, odpowiadające ukończeniu polskiego seminarjum nauczycielskiego, ob.) około 29.000, czyli około 60%, niekwalifikowanych i czasowo kwalifikowanych 19.000, czyli około 40%. Odnośne liczby dla Królestwa: ogólna liczba nauczycieli szkół powszech. około 19.000, w tem nauczycielstwa wykwalifikow. 4.500, czyli 24%, czasowo kwalifikowanego (obowiązanego do złożenia egzaminów uzupełniających z przedmiotów pedagogicznych lub polonistycznych) około 8.000, czyli 42%, i niewykwalifikowanych (brak świadectwa z ukończenia seminarjum nauczycielskiego, wzgl. 6-klas. szkoły średniej, względnie jeszcze świadectwa domowego nauczyciela) 6.500, czyli 34%. Znaczny odsetek sił nauczycielskich niewykwalifikowanych jest w ścisłym związku z zapotrzebowaniem sił nauczycielskich. Aby jeden nauczyciel przypadał na 50 dzieci w wieku szkolnym, ogólna liczba nauczycieli w całem państwie powinnaby wynosić przeszło 90.000. Liczby powyższe wy-

mownie świadczą o potrzebie i znaczeniu dokształcania nauczycieli.

DOKSZTAŁCANIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH. (Dokształc. naucz. szkół średnich — p. PAŃSTWOWY INSTYTUT PEDAGOGICZNY). Ustawa z dn. 17 maja 1919 r. o ustalaniu i wynagradzaniu nauczycieli publicznych szkół powszechnych nakłada na nauczycieli, nieposiadających pełnych kwalifikacji, obowiązek złożenia przepisanych egzaminów do 1925 r. Odnośny regulamin egzaminów z dn. 14 czerwca 1920 r. (p. USTAWY, t. I, str. 119 i nast.) ustanawia egzaminy dwojakiego rodzaju: 1) uzupełniające: a) z języka polskiego, historji pols., geografji pols. i literatury polskiej; b) z przedmiotów pedagogicznych; 2) pełny egzamin nauczycielski dla osób, nieposiadających świadectwa z ukończenia już to 6-klas. szkoły średniej, już to seminarjum nauczycielskiego, z jęz. niepolskich, już to wreszcie świadectwa nauczyciela domowego, wzgl. początkowego. Egzamin uzupełniający zdają osoby, posiadające jedno z wymienionych świadectw. Komisje egzaminacyjne zasiadają dwa razy do roku (jesienią i na wiosnę) w miastach wojewódzkich. Aby przyjść z pomocą niewykwalifikow. nauczycielstwu, min. ośw. prowadzi akcję dokształcania nauczycieli, którą zajmuje się specjalny Wydział kształcenia nauczycieli czynnych (Departament szkolnictwa powszechnego). Wydział organizuje w celu kształcenia nauczycieli bądź to niewykwalifikowanych, bądź to wykwalifikowanych: kursy uzupełniające (wakacyjne, albo popołudniowe w ciągu roku szkolnego dla nauczycielstwa większych miast), wyższe kursy nauczycielskie, praktyczne kursy matematyczne, bibljoteki. Prócz tego w jesieni 1921 r. powstał w Warszawie Państwowy Instytut Nauczycielski (ob.). KURSY WAKACYJNE. Każdy kurs wakacyjny t. zw. normalny, obejmujący jedną z grup przedmiotów egzaminacyjnych, jest dwustopniowy: składa się z miesięcznego kursu początkowego, odbywanego w czasie jednych wakacji, i również miesięcznego kursu końcowego, odbywanego w czasie następnych wakacji. W międzyczasie słuchacze obowiązani są wykonać pewien zakres prac samodzielnych, do których jest wstępem kurs początkowy, ich syntezą zaś kurs końcowy. Od uczestników normalnych kursów wakacyjnych wymaga się przygotowania conajmniej w zakresie 4 klas szkoły średniej. Dla nauczycieli o niższych kwalifikacjach urządzane są dwumiesięczne kursy normalne. W 1921 r. w całej Polsce odbyły się 194 kursy wakacyjne, uczestniczyło w nich 8980 nauczycieli szkół powsz. i około 500 wykładających. Największa ilość przypada na Kongresówkę: 106 kursów z 4747 słuchaczami i 250 wykładającymi. UZUPEŁNIAJĄCE KURSY POPOŁUDNIOWE (w ciągu roku szkolnego). W 1921 r. odbyło się ich 35 z frekwencją przeszło 1000 nauczycieli. W tymże roku na 28 kursach wakacyjnych końcowych i przed komisjami złożyło pełny lub uzupełniający egzamin 1150 osób z pośród nauczycielstwa. Ukończenie kursów uzupełniających może zastąpić składanie egzaminu uzupełniającego, nauczyciele zaś, obowiązani do zdawania egzaminu pełnego, zamiast zdawać go przed komisjami egzaminacyjnemi, zdają go częściowo na kursach przed wykładającemi. PRAKTYCZNE KURSY METODYCZNE. Min. ośw. z początkiem r. szk. 1921/22 zorganizowało je dla kandydatów, mających ukończone co najmniej 6 kl. szkoły średniej. Kursów takich było w Królestwie 13, pracowało na nich 105 wykładających, ukończyło je 615 kandydatów. W okręgu szkolnym Poznańskim funkcjonowały o podobnym charakterze *kursy przygotowujące* w ilości 10; uczęszczało na nie 326 osób. WYŻSZE KURSY NAUCZYCIELSKIE. Dla wyższego kształcenia nauczycieli wykwalifikowanych założony został w Warszawie 1917 r. *Roczny kurs pedagogiczny*, który

z początkiem r. szk. 1920/21 przekształcony został na *Wyższy kurs nauczycielski* z podziałem na grupy przedmiotowe: humanistyczną, przyrodniczo-geograficzną i fizyko-matematyczną, przyczem wszystkich słuchaczy obowiązuje grupa przedmiotów ogólnych (pedagogika, dydaktyka, psychologja, higjena). Analogiczne kursy powstały w Krakowie i we Lwowie, miały być zorganizowane ponadto w Łodzi, Poznaniu i Toruniu. Uzupełnieniem Wyższ. kursu nauczyc. w Warszawie są *Państwowe kursy robót ręcznych*, zorganizowane w gmachu szkoły Szlenkiera. Kandydaci na W. k. naucz. wybierani są przez władze szkolne z pośród wybitniejszych nauczycieli wykwalif. W celu przeprowadzenia jeszcze ściślejszego wyboru pod względem uzdolnienia do studjów, powstały w 1921 r. specjalne kursy wakacyjne, które tworzyły okres próbny dla kandydatów na W. k. naucz. Ten sposób selekcji ma być nadal utrzymany, a kandydaci, którzy nie mogli odbyć owego specjalnego kursu wakacyjnego, poddawani będą egzaminowi. Na 3 kursach (Warszawa, Lwów, Kraków) kształciło się w 1921/22 roku około 300 nauczycieli, otrzymujących przeważnie roczne urlopy płatne. ZESTAWIENIE OGÓLNE. Na wszystkich kursach kształciło się w 1921 r. około 10.000 nauczycieli czynnych, czyli 20% ogólnej liczby nauczycielstwa. Bibljoteki nauczycielskie gminne, organizowane kosztem i staraniem min. ośw., osiągnęły w 1921 r. liczbę ogólną 112.500 książek, bibljoteki przy inspektoratach szkolnych, które otrzymują w wielu wypadkach subsydja od sejmików powiatowych i rad szkolnych, posiadają od 150 do 700 książek w 89 inspektoratach. Dla 3 województw wschodnich zorganizowane zostały kosztem min. ośw. w 1921 r. specjalne bibljoteki nauczyciel. w liczbie 40 i bibljoteki dla młodzieży w liczbie 1140. Ogólna liczba książek wynosiła w nich przeszło 110 tys. Bibljoteczki dla nauczycieli narodowości niepolskiej objęły 500 kompletów i ogółem 12.500 książek. Instytucje samorządowe przyznały na cele kształcenia nauczycielstwa w 1921 r. około 8.000.000 mk. (p. SZKOŁA POWSZECHNA. PREPARANDY NAUCZYCIELSKIE).

Bibl. Dobrowolski, St. *Nauczyciel, jako główny czynnik rozwoju szkolnictwa powszechnego*. Książnica, 1922.

DONATUS, AELIUS, gramatyk i retoryk rzymski z połowy IV-go wieku po Chr., autor komentarzy do Wergilego i Terencjusza oraz powszechnie używanej w średniowieczu gramatyki (Ars Grammatica) w 3-ch częściach.

DOWÓD (logiczny) danego twierdzenia polega na wyszukaniu takiego zdania (wzgl. takich zdań), z któregoby dane twierdzenie wynikało, jako następstwo z racji (p. RACJA I NASTĘPSTWO). Odrębną formą **D.** jest **D.** *apagogiczny* (ob.), który polega na wykazaniu prawdziwości danego twierdzenia za pomocą wykazania fałszywości zdania, z niem sprzecznego.

DOZORY SZKOLNE. I. DANE HISTORYCZNE. W Polsce przed utworzeniem Komisji Edukacyjnej szkolnictwo pozostawało w ręku duchowieństwa, które też koncentrowało w swem ręku nadzór i opiekę nad szkołami. Komisja Edukacyjna ustanawia świecki dozór nad szkołami (sprawują go w szkołach parafjalnych rektorzy, wzgl. prorektorzy szkół wydziałowych, wogóle zaś — specjalni wizytatorzy). Izba Edukacyjna Księstwa Warszawskiego powołuje do życia trojakie **D. SZ.** z udziałem społeczeństwa: 1) Dozór szkoły początkowej składa się z dziedzica, proboszcza, burmistrza, wzgl. wójta i dwu lub trzech znaczniejszych obywateli, wzgl. gospodarzy. Dozór ten rozciąga pieczę nad finansową stroną szkoły (określa wysokość składki szkolnej, przypadającej na każdego obywatela) i czuwa nad prawidłowym biegiem zajęć szkol-

nych. 2) Dozory powiatowe (podprefekt powiatowy, ks. dziekan, superintendent ewangielicki i trzech lub czterech obywateli) rozciągały opiekę nad wszystkiemi szkołami w powiecie, do nich też należała inicjatywa w tworzeniu nowych szkół, rozstrzyganie sporów na gruncie szkolnym (n. p. między nauczycielem a dozorem szkoły początkowej) wybór nauczycieli. 3) Dozory departamentalne (biskup, generalny superintendent wyznań ewangielickich, prezydent miasta stołecznego w departamencie i trzech obywateli) rozciągały opiekę nad wszystkiemi szkołami w danym departamencie. Im składają raporty dozory powiatowe, one zaś raz na rok—ogólny raport o stanie szkolnictwa w departamencie, wraz z uwagami i projektami, składają Izbie Edukacyjnej. 4) Nad wychowaniem kobiecem Izba Edukacyjna powierzyła dozór szanowanym powszechnie matronom, które w każdem mieście departamentalnem pełniły funkcje wizytatorów w szkołach żeńskich. Ustawa szkolna z 1833 roku szkoły parafjalne oddaje pod dozór proboszczów, poza tem funkcje dawnych dozorów szkolnych powierza administracji szkolnej (inspektorowie szkół obwodowych i wizytatorzy szkół z ramienia Rady wychowania publicznego). Ustawy o wychowaniu publicznem z 1862 r. nawracają do tradycji Izby Edukacyjnej, wkrótce atoli, bo w 1864 r., została wprowadzona przez rząd rosyjski organizacja szkolna, która dozór szkolny wraz z całem szkolnictwem oddaje biurokracji rosyjskiej. W Galicji po okresie germanizacji, w którym dozór szkoły ludowej spoczywał w ręku duchowieństwa, naczelny dozór zaś w ręku władzy politycznej (c. k. namiestnictwa), szkolnictwo, na skutek autonomji, przejmuje w 1868 r. Rada szkolna krajowa (ob.), która też za pomocą inspektorów roztacza dozór nad szkołami. Dla zarządu i nadzoru nad szkołami ludowemi ustawa powołuje Radę szkolną miejscową, jako instytucję autonomiczną, przyczem jednego z jej członków c. k. Rada szkolna okręgowa mianuje dozorcą miejscowym dla czuwania nad dydaktyczno-pedagogicznym stanem szkoły. W poznańskiem szkoły parafjalne pozostawały pod dozorem miejscowych proboszczów, szkoły inne — pod dozorem prezesa regencji i 4 radców regencyjnych. W 1871 r. zniesiono nadzór duchowny nad szkołami ludowemi, powierzając go osobom świeckim, które rząd pruski dobierał z grona „dobrze widzianych“ Niemców (por. E. W. t. III).

II. STAN OBECNY. Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskiem z 1917 r. (p. USTAWY SZKOLNE, 1922) nawiązują do tradycji Izby Edukacyjnej przez powołanie do udziału w dozorze szkolnym społeczeństwa. Każda gmina wiejska i miejska tworzy terytorjalną jednostkę szkolną z osobnym Dozorem szkolnym. *Z wyboru* do Dozoru szkolnego gminy wiejskiej wchodzą: członek Rady gminnej, jeden mieszkaniec gminy i jeden nauczyciel; *z mianowania* (przez Radę Szkolną Powiatową): osoby duchowne, po jednej od każdego wyznania, jeden mieszkaniec gminy, jeden nauczyciel. Do Dozoru szkolnego w gminie miejskiej wchodzą *z wyboru:* delegow. członek magistratu, 2 przedstawicieli rady miejskiej, 2 nauczycieli; *z mianowania:* osoby duchowne, obywatel miasta, lekarz miejski, wzgl. szkolny. W gminach miejskich, liczących powyżej 20 tys. ludności, skład jest cokolwiek inny: z wyboru wchodzi 3 delegatów rady miejskiej i 3 przedstawicieli ciała nauczycielskiego. W miastach, tworzących osobne okręgi szkolne (p. OKRĄG SZKOLNY), czynności Dozorów pełnią Rady szkolne powiatowe (p. WŁADZE SZKOLNE I INSTANCJI). W b. zaborze austryjackim władzą nadzorczo-opiekuńczą, analogiczną z Dozorami szkolnemi, jest Rada szkolna miejscowa, w b. zaborze pruskim-również Dozór szkolny; obie te władze różnią się w swoim składzie od Dozoru w Królestwie tem,

że nie posiadają przedstawicieli wyznań i przedstawiciela nauczycieli, mianowanego przez Radę szkolną powiatową. Do obowiązków Dozoru szkolnego należy: praca nad rozwojem szkolnictwa i nadzór nad niem (nadzór nad działalnością Opiek szkolnych w Królestwie—p. OPIEKA SZKOLNA), układanie projektów sieci szkolnej, wykonywanie budżetów szkolnych, troska o byt materjalny nauczycieli, przestrzeganie i wykonywanie przepisów o obowiązku szkolnym. Delegaci Dozoru szkolnego mogą wizytować szkoły bez prawa czynienia uwag nauczycielom i egzaminowania uczniów. Obowiązki swe pełni Dozór szkolny bezpłatnie. Instytucją, do której się odwołuje, jest Rada szkolna powiatowa, która też rozstrzyga w I instancji wszelkie zażalenia na Dozór szkolny. Jego rozwiązanie może nastąpić na mocy uchwały Rady szkol. pow. po zatwierdzeniu przez ministra oświaty. Por. WŁADZE SZKOLNE, OBOWIĄZEK SZKOLNY, SZKOŁA POWSZECHNA.

DÖRPFELD, FRIEDRICH WILHELM (1824 — 1893). Pedagog niemiecki. Zwolennik pedagogiki Herbarta (ob.) na gruncie szkoły ludowej. Zwalczał materjalizm dydaktyczny (termin, ukuty przez niego), jako ten kierunek w nauczaniu, według którego to, czego się uczymy, bez względu na to, jak się uczymy, działa, jako siła duchowa, a ilość przyswojonego materjału jest miarą inteligentnego i moralnego wykształcenia, i kładł nacisk na psychologiczne podstawy nauczania. W organizacji szkolnictwa, której teoretykiem jest **D.**, rolę podstawowego składnika (Fundamentstück) przeznacza on rodzinie. Związek rodziców, wzg. opiekunów jest drugą władzą obok właściwej władzy szkolnej: poszczególne szkoły pozostają pod kierownictwem owego związku, do władzy miejscowej wchodzi on, jako deputacja szkolna, wreszcie tworzy synod szkolnictwa krajowego. **D.** zapoczątkował w 1857 r. istniejące po dziś dzień perjodyczne wydawnictwo: *Evangelisches Schulblatt*. WAŻNIEJSZE PISMA: *Wolna gmina szkolna* (Die freie Schulgemeinde, 1863), *Myślenie a pamięć* (Denken und Gedächtnis, 1866), *Zarys teorji i planu nauczania* (Grundlinien einer Teorie des Lehrplans, 1873), *Materjalizm dydaktyczny* (Der didaktische Materialismus, 1879), *Podstawowy składnik słusznej, zdrowej, wolnej i spokojnej organizacji szkolnictwa* (Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien u. friedlichen Schulverfassung, 1877). Zbiorowe wydanie prac **D.** obejmuje 10 tomów. (**D.**: Ges. Schriften, 1894 i nast.).

Bibl. Carnap (córka **D.**): *D.*, 2 w. 1903. Hindrichs: *D.*, 2 w. 1907.

DRINGENBERG, LUDWIG, ur. około 1430 w Westfalji, um. 1490. W kierowanej przez siebie szkole w Schlettstadt (Alzacja) zwalczał tradycje scholastyczne, zamiast studjów nad gramatyką wprowadził czytanie łacińskich klasyków, odegrał rolę pioniera humanizmu.

DUALIZM (łac. duo—dwa). Metafizyczna nauka o istnieniu dwu zasad bytu, n. p. duszy i materji.

DUMARSAIS (CÉSAR CHESNEAU), ur. 1676 w Marsylji, um. 1756 w Paryżu, autor *Metody rozumowej do nauki języka łacińskiego* (Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine, 1722) i *Traktatu o tropach* (Traité des Tropes, 1730). Metoda rozumowa ma na celu skrócenie nauki łaciny i polega na zastąpieniu łaciny klasycznej przez łacinę sztuczną, ułożoną do użytku ucznia według konstrukcji języka francuskiego i nadającą się przeto do dosłownego tłómaczenia. Pierwsza część nauki, zwana przez autora „rutyną“ (routine), obejmuje czytanie w ten sposób przerobionych tekstów klasycznych i zaznajomienie ucznia z łaciną słuchowo, t. j. tak, jak z językami żywemi. W drugiej, „rozumowej“ (raisonnée) części nauki, przyjdzie kolej na

gramatykę i składnię w teorji i w praktyce oraz na teksty oryginalne. Dumarsais jest też autorem artykułu *O wychowaniu* (Éducation) w *Encyklopedji* Diderot'a (ob.).

DUMAS, LOUIS, ur. 1776 w Nîmes, um. 1844 tamże, wynalazł dla ułatwienia nauki czytania i pisania t. zw. „biurko drukarskie" (bureau typografique), t. j. rodzaj deseczki, na której umieszczono w trzech lub czterech pionowych kondygnacjach pewną ilość komórek, zawierających każda kartki z poszczególnemi literami i sylabami. Napis na każdej komórce wskazuje, jakie w niej zawarto litery. Dziecko wyjmuje i układa litery w żądane wyrazy, podobnie, jak zecer czcionki. Objaśnienie tej metody zawarte jest w I tomie jego popularnej niegdyś pracy p. t. *Bibljoteka dzieci* (Bibliothèque des enfants, 1733) w 3-ch tomach; tom II zawiera elementarz łaciński, tom III — elementarz francuski.

DUPANLOUP, FÉLIX ANTOINE PHILIPPE, biskup Orleanu (1802—1878), pedagog i polityk francuski. Za panowania Ludwika Filipa stanął na czele opozycji partji katolickiej przeciwko zamierzonemu przez rząd francuski rozciągnięciu kontroli nad szkolnictwem średniem. W związku z tem wydał *Listy do p. de Broglie, wnoszącego projekt prawa o nauczaniu publicznem* (Lettres à M. de Broglie, rapporteur du projet de loi relatif à l'instruction publique), mające charakter polemiki z projektem rządowym. Dalsza działalność ks. **D.,** w tym samym duchu prowadzona, przyczyniła się do uchwalenia przez parlament francuski ustawy z 1850 r., która na czas dłuższy ograniczyła władzę państwa nad szkolnictwem i poddała je pod wpływy kleru. W dalszych wystąpieniach swoich z lat 60-ych i 70-ych ubiegłego stulecia zwalczał ks. **D.** projekt ministra Duruy (ob.) dopuszczenia dziewcząt do świeckich szkół średnich i obalił projekt Juljusza Simon zaprowadzenia nauczania obowiązkowego i świeckiego, przeciwstawiając mu nauczanie nieobowiązkowe i religijne.

PRACE PEDAG.: Traktat *O wychowaniu* (De l'Éducation, 3 t. 1851). Tom I w 5-u księgach traktuje *O wychowaniu wogóle,* które spoczywa na fundamencie powagi i szacunku, o środkach wychowywania, któremi są: religja, karność, nauczanie i starania fizyczne, o rodzajach wychowania i t. p. W tomie II *O autorytecie i szacunku w wychowaniu* (De l'autorité et du respect dans l'éducation) zajmuje się autor t. zw. „personelem wychowania" (personel de l'éducation), t. j. Bogiem, rodzicami, nauczycielem, dzieckiem i spółuczniem, poświęcając każdemu osobną księgę; tom III nosi tytuł: *Ludzie wychowania* (Les hommes d'éducations) i zawiera przepisy i wskazówki dla nauczycieli. Inna praca ks. Dupanloup: *Listy o wychowaniu dziewcząt i o naukach, stosownych dla kobiet w świecie* (Lettres sur l'éducation des filles et sur les études qui conviennent aux femmes dans le monde, 1879) przetłómaczona została na język polski przez J. Kusztelanównę (Księg. Św. Wojciecha. Poznań, 1914, str. 390).

DUPONT DE NEMOURS, PIERRE SAMUEL. Ur. w Paryżu w 1739 r. Um. w 1817 r. Zwolennik szkoły fizjokratów (p. FIZJOKRATYZM). W swoich trzech pracach pedagogicznych, z których najważniejsza: *O sposobie nauki pisania i czytania i o organizacji szkół początkowych na wsi* (De la manière d'enseigner à écrire et à lire, et de l'organisation des écoles primaires dans les campagnes), zajmuje się **D.** szkołami wiejskiemi, proponując naukę pisania przed czytaniem, bo ułatwia ona czytanie, i taki rozkład zajęć szkolnych (1 godzina dziennie), który nie odrywałby od zajęć w polu i gospodarstwie. Ułatwić pracę nauczycielowi mogą pomocnicy (moniteurs),

wybierani przez uczniów z grona kolegów. Do Kom. Eduk. zaproszony został **D.** w charakterze sekretarza do korespondencji zagranicznej. Przybył do Polski w 1774 r. i pod koniec tego roku został odwołany do Paryża. Opracował trzy projekty: o szkołach parafjalnych, o stopniowaniu, czyli hierarchji szkół i o uniwersytetach i akademji. Ta ostatnia miałaby zwierzchni nadzór nad całością oświecenia. Metody nauki pisania i czytania **D.** nie zastosowała Kom. Ed., *Ustawy* (roz. XXII) bowiem mówią: „Ucząc czytać i pisać (nauczyciel) każdą literę na tablicy napisze, każdemu wymawiać ją i pisać nakaże", a więc nauka równoczesna. Nie przyjął się również w hierarchji szkolnej projekt akademji. Przypuszczać wolno, że ewolucja w poglądach Kom. Ed., którą ujawnia zestawienie początkowej ordynacji z 1774 roku z *Ustawami* (1783 r.), nie jest pozbawiona wpływu poglądów **D.** Zwłaszcza na jego rachunek zapisać należy rozszerzenie wykładu nauki moralnej w duchu świeckim z oparciem „porządku moralnego" na „porządku fizycznym". W charakterze podręcznika do nauki moralnej (ob.) i prawa polecała Komisja Edukacyjna m. in. dzieło **D.** p. t. *Fizjokracja albo naturalny ustrój rządu, najkorzystniejszego dla rodzaju ludzkiego* (Physiocratie ou constitution naturelle du gouvernement le plus avantageux au genre humain). Towarzystwo do ksiąg elementarnych (ob.) mianowało **D.** swym członkiem honorowym.

Bibl. L. *Dupont de Nemours*. E. W. t. III.—Tync, St. *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*. Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Kraków, 1922. Skł. gł. w Książnicy.

DUPUIS, ALEXANDRE, malarz francuski i nauczyciel rysunków, autor nowej metody nauki rysunków, zaaprobowanej przez Akademję sztuk pięknych i poleconej dla liceów przez ministra Guizot'a. Metoda, ułożona około 1830 r., ma na celu szybkie przygotowanie ucznia do studjowania wypukłych modeli z natury, a to przez kolejne rysowanie specjalnie utworzonych w tym celu 16-u modeli głowy ludzkiej, począwszy od samego owalu, aż do wykończonej twarzy mężczyzny, młodzieńca i kobiety. Poza Francją metoda **D.** była rozpowszechniona w Niemczech i Szwajcarji.

DUPUIS, FERDINAND, brat poprzedniego, malarz, autor metody nauki rysunków, zwanej prolischematyzmem (polyschématisme). Uczniowie przerysowywali modele z drutu o kształcie figur geometrycznych, które, ruchomo obsadzone na podstawie, zmieniały kształt zależnie od położenia: np. koło przechodziło w owal i linię prostą. Jednocześnie odbywały się wykłady o perspektywie. Następnie przechodzono do rysowania wypukłości i cieniowania ich.

DURUY, VICTOR (1811 — 1894), francuski historyk i pedagog, minister oświaty za panowania Napoleona III, przeprowadził ważne reformy w średniem nauczaniu i rozszerzył program nauk dla chłopców, specjalny nacisk położył na naukę historji i języków nowożytnych. Jego inicjatywie zawdzięcza się w znacznej mierze wprowadzenie nauczania średniego dla dziewcząt.

Bibl. Lavisse. *Un Ministre Victor Duruy*. Paryż, 1895.

DURY, JOHN (1596—1680), pastor protestancki, pionier zjednoczenia protestantów europejskich. Z licznych prac dotyczą wychowania: *Exercitatio of Schooling*, gdzie broni projektu nauczania dla wszystkich warstw społecznych: szkoły, wspólne dla wszyskich, dawać winny wiadomości o „rzeczach" (things); szkoły do nauki języków starożytnych— przygotowywać do pewnych zawodów;

szkoły przedmiotów nowożytnych—przysposabiać szlachtę do „służby publicznej podczas pokoju i wojny". Najważniejsza jest praca p. t. *Zreformowana szkoła* (Reformed School, 1650), zainspirowana prawdopodobnie przez przyjaciela Dury'ego, Hartliba (ob.). Jest to reakcja przeciwko ideom wychowawczym epoki z reminiscencjami z Bacona (ob.), Comoeniusa (ob.), Miltona i ówczesnych publicystów. Dury występuje, jako zwolennik religijnego stowarzyszenia wychowawczego, które Hartlib chciał wprowadzić do Anglji na wzór Francji, i które na pierwsze miejsce wysuwałoby rozwój pobożności, zdrowia i dobrych manier ucznia, usuwając stronę intelektualną na plan dalszy. W *Suplemencie do Szkoły zreformowanej* (Supplement to the Reformed School) traktuje o stosunku szkoły do kolegjum i o kwalifikacjach studenta i profesora.

Bibl. Adamson J. W. *Pioneers of Modern Education, 1690—1700.* Cambridge, 1905. — Watson, Foster. *The Beginnings of the Teaching of modern Subjects in England.* Londyn, 1909.

DYDAKTYKA (διδάσκω — uczę). Część pedagogiki, traktująca o nauczaniu. Zazwyczaj dzieli się ją na dydaktykę ogólną i szczegółową. Do zakresu pierwszej należą: cele nauczania i jego środki (materjał naukowy, metoda udzielania tego materjału, teorja planu szkolnego, organizacja szkoły, system szkolny), do zakresu drugiej: poszczególne przedmioty nauczania i ich metodyka (ob.). **D.**, jako nauka, jest teorją nauczania. p. PEDAGOGIKA.

DYGASIŃSKI, ADOLF. Ur. w 1839 roku w Niegołowicach (pow. miechowski), um. w 1902 r. Pisarz z epoki pozytywizmu polskiego. Jako beletrysta, zasłynął swemi nowelami z życia zwierząt. Jako pedagog, przyczynił się do spopularyzowania w Polsce metody poglądowej w nauczaniu, którą propagował w licznych artykułach, drukowanych w „Przeglądzie Pedagogicznym", w „Przeglądzie Tygodniowym", w „Ateneum" oraz w wydawnictwach książkowych: *Nauczanie bez książki* (1880), *Pierwsze nauczanie w domu i w szkole, Jak się uczyć i jak uczyć innych* (1891), *Lekcje o rzeczach* i in. W „Encyklopedji Wychowawczej" zamieścił rozprawki p.t. *Atlas* i *Bajka.*

DYKTANDO — p. Pisownia.

DYREKCJA EDUKACJI NARODOWEJ. Powołana do życia w 1812 r. na miejsce Izby Edukacyjnej (ob.), przetrwała do 1815 r., kiedy to postanowieniem Tymczas. Rządu Król. Pol. złączona została z Wydziałem oświecenia. **D. E. N.** podlegała ministrowi spr. wewn. Do jej kompetencji należały: kontrola nad funduszami edukacyjnemi, bezpośrednia władza i kontrola nad wszystkiemi szkołami i instytucjami, mającemi związek z oświatą, jako to: bibljotekami publicznemi i zbiorami naukowemi. Skład: dyrektor, 6 członków rzeczywistych, 10 honorowych (pełnili obowiązki bezpłatnie) oraz sekretarz generalny. Dyrektorem był dawny prezes Izby Edukacyjnej, Stanisław Potocki. Członkami rzeczyw. zostali mianowani: Staszic, Niemcewicz, Morawski, ks. Prażmowski, Lipiński i Lelewel. **D. E. N.** dzieliła się na trzy sekcje: 1) „Sekcję ekonomiczną, czyli funduszów, dochodów, wydatków, instytutu kadetów, co do wojskowości i porządku", 2) „Sekcję Szkoły Głównej", wydziałów akademickich, szkół departamentowych pod imieniem liceów lub gimnazjów, instytutów kadeckich „co do nauk", 3) Sekcję szkół wydziałowych i elementarnych, seminarjów duchownych i nauczycielskich. Etat wychowania publicznego wynosił 1.567.306 zł. p.

Bibl. Gorzycki, W. *Oświata publiczna w Księstwie Warszawskiem i organizacja władz i funduszów.* Książnica, 1921. Rozp. hist. Tow. Nauk. Warsz. t. zesz. II. Rozdz.

III traktuje o „genezie i organizacji Dyrekcji edukacji narodowej". — Konic, H. *Izba Edukacyjna.* E. W. t. V. — Konic, H. *Kartka z dziejów oświaty w Polsce.* Władze oświecenia publicznego i oświata elementarna w Ks. Warsz., Kraków, 1895.— *Rys historyczny działań Dyrekcji edukacji narodowej i Komisji rządowej wyznań i oświecenia w Polsce od 1812 r. do końca 1821 r.* Archiwum do dziejów liter. i ośw. w Polsce, wydaw. przez Akademję Umiejętności, Kraków, 1876. T. I.

DYREKTOR (łac. dirigere—kierować). W dzisiejszem szkolnictwie dyrektorem jest kierownik instytucji oświatowej. Dawniej wyraz ten oznaczał w naszym ustroju szkolnym „domowego dozorcę dzieci". Tak definjuje wyraz „dyrektor" rozdz. XX *Ustaw Komisji Edukacyjnej,* przyczem obowiązki dyrektorów są te same, co i „wszystkich innych, do edukacji powołanych: wprawiać młódź, sobie poruczoną, w dobre obyczaje, oświecać przez naukę, mieć o niej staranie co do zdrowia i innych potrzeb". **D.** podlegali prefektowi (ob.), albo zastępcy rektora, któremu też obowiązani byli składać sprawozdania na piśmie o sprawowaniu się, postępach i stanie zdrowia powierzonych sobie uczniów. **D.** mógł zostać starszy uczeń szkół publicznych.

DYSPOZYCJA (łac. dispositio—rozłożenie, ułożenie). 1) Ogólne samopoczucie; w tem znaczeniu mówimy, że jesteśmy dobrze lub źle dysponowani. 2) Logiczne uporządkowanie materjału, plan. 3) Warunek faktu psychicznego (n. p. wrażliwość, pamięć, uwaga, wyobraźnia, inteligencja, wola, skłonność, spostrzegawczość, humor i in.), wzgl. fizjologicznego (n. p. pobudliwość), przyjęty, jako hipoteza, w celu wyjaśnienia odnośnych zjawisk. Dwaj ludzie rozmaicie (gorzej lub lepiej) obserwują w danych warunkach tę samą rzecz, albo rozmaicie (dłużej lub krócej, dokładniej lub mniej dokładnie) pamiętają to, czego się w analogicznych warunkach nauczyli, albo jeszcze rozmaicie reagują na rozmaite wydarzenia życiowe, które ich interesują. Dla wyjaśnienia tych zjawisk przyjmujemy, że każdy z nich posiada inną spostrzegawczość, inną pamięć, inne usposobienie. K. Twardowski (Por. *Psychologja,* E. W. t. IX, 1913) **D.** w zakresie uczuć nazywa usposobieniem, **D.** w zakresie czynności intelektualnych — zdolnością.

DYSPOZYCYJNA TEORJA PAMIĘCI— p. Pamięć.

DZIEKAN, PRODZIEKAN — p. Szkolnictwo wyższe.

DZIEKOŃSKI, TOMASZ SYLWESTER. Ur. w Łomży 1790 r. Um. w Warszawie 1875 r. Kształcił się u ks. Pijarów i wszedł do ich zgromadzenia. W 1809 r. rozpoczął służbę nauczycielską w szkołach publicznych. W 1825 r. powierzono mu wykład pedagogiki w założonym wtedy w Warszawie Instytucie rządowym wychowywania płci żeńskiej (ob.). Był profesorem w Liceum Warszawskiem (ob.), dyrektorem Bibljoteki publicznej, członkiem Rady wychowania publicznego (ob.). Autor kilku rozpraw pedagogicznych. Podajemy je w porządku chronologicznym. *O pierwiastkowem wychowaniu i przysposobieniu do szkół dzieci i o korzyściach publicznej edukacji.* Drukowane w Programie szkoły kaliskiej. 1819 rok. Rozprawa zwraca się przeciwko edukacji prywatnej, zwalczając zwłaszcza ówczesną modę uczenia dzieci kilku języków naraz: „czas, łożony na nauczenie się czterech jednegoż wyobrażenia nazwisk, lepiej byłby użyty na utwierdzenie go lub nauczenie czterech osobnych wyobrażeń". Gromadzi argumenty na korzyść kształcenia się w szkołach publicznych i to od szóstego roku życia, a nie dziewiątego, co było w praktyce

DZIEKOŃSKI, TOMASZ SYLWESTER

Są niemi: nauka systematyczna i całość przedmiotów obejmująca, zaprawianie do życia w społeczności, działanie szlachetnej emulacji zarówno pod względem umysłowym, jak moralnym, większy szacunek dla nauczyciela, niż w wychowaniu domowem, gdzie preceptor każdej chwili odprawiony być może przez rodziców. Poglądy na wychowanie kobiet zawarł **DZ.** w dwu dziełkach: *Rys moralności, obejmujący przestrogi, dla kończących edukację panien nader użyteczne. Wyjątek z dzieła pani Campan o wychowaniu kobiet z dołączeniem trzech listów o obowiązkach guwernantek* (w Warszawie, 1828, str. 134) i *O wychowaniu dzieci ze szczególniejszem do płci żeńskiej zastosowaniem* (w Warszawie, 1828, str. VI i 318). Przyświeca mu w nich ideał dobrej matki, żony i pani domu (o obywatelce nie mówi); z tego też stanowiska mówi o wykształceniu kobiet, kładąc nacisk na stronę moralną i praktyczną, dostosowaną do przyszłego „przeznaczenia". Kobieta „nic nad potrzebę uczyć się nie powinna". „Wszelka wyższa naukowość, o ile z głównem przeznaczeniem kobiety sprzeczna, błędem jest w wychowaniu płci żeńskiej, marnotrawstwem czasu i kosztu, a nieraz główną tamą uszczęśliwienia". Wypowiada się przeciwko karze cielesnej: jest ona źródłem skrytego gniewu, chęci do zemsty, nienawiści i wzgardy ku przewodnikom. Powszechnie przypisują **DZ.** autorstwo *Powodów, jakie skłoniły do uzupełnienia przepisów karności szkolnej z dodaniem instrukcji dla tejże zwierzchności, tudzież przepisów dla uczniów.* Broszura ta, ogłoszona po polsku i po rosyjsku w 1835 r., oraz po niemiecku i po francusku, miała na celu usprawiedliwienie przez Radę wychowania publicznego kary cielesnej, zaprowadzonej wtedy we wszystkich klasach. Jest w niej mowa o „niepowściągnionym duchu nieposłuszeństwa i samowolności" wśród młodzieży, „o występnych, co chodzili dla oddania czci szubienicy i prochom zbrodniarzy stanu", wobec czego dla wdrożenia „dziecięcej i milczącej pokory" konieczne jest, aby nie tylko uczniowie klas niższych, ale i wyższych od kar cielesnych wyłączonemi nie byli. „Doświadczenie wieków przekonywa, iż jedynie rózga, ojcowska ręka, z rozsądkiem użyta, zdolna utrzymać dzieci w zbawiennej bojaźni". Charakterystyczne, iż z tą dość nieoczekiwaną zresztą i gwałtowną ewolucją od odrzucania kary cielesnej (1828 r.) do jej zalecania, jako środka jedynego (1835 r.), łączy się w **DZ.** zmiana poglądów na znaczenie wychowania. W pierwszej chronologicznie rozprawce wyznaje pogląd wieku oświeconego, przypisujący wszechmocny niemal wpływ sztuce wychowawczej. Umysł dziecka uważa w 1819 r. za „tabliczkę miękkim woskiem powleczoną, na której z równą łatwością najpiękniejsze obrazy, jak i obmierzłe potwory rysować można". W r. 1828 w rozprawkach o kobiecem wychowaniu wprowadza ograniczenie: wychowawca może wydobywać i rozwijać władze w duszy dziecka, nie może ich dowolnie tworzyć. W ostatniej swej pracy, poświęconej młodzieży: *Rozmowy dziadka z wnukami* (1862) o potędze wychowania jeszcze bardziej wątpi: „wychowanie bezwątpienia wielki i bardzo wielki wpływ wywiera na człowieka, ale zdolniejsze jest działać ujemnie, niż dodatnio". Za środek, najlepiej kształcący zdolności duchowe, uważa **DZ.** nauki filologiczne. Jego poglądy pedagogiczne, zamykające się w okresie przeszło 50-oletnim, dobrze odzwierciadlają te opinje kół miarodajnych, jakie urabiały się kolejno pod wpływem dwu ministrów oświecenia: liberalnego Stanisława hr. Potockiego i reakcyjnego Stanisława hr. Grabowskiego, i pod wpływem ucisku narodowego po 1831 r.

Bibl. Chmielowski P.: *Dziekoński, T. S.* E. W. t. III.

E

EBBINGHAUS, HERMANN (1850—1909), wybitny psycholog niemiecki, znany zwłaszcza ze swych badań nad pamięcią (p. PRACA UMYSŁOWA). Z dziedziny pedagogiki pozostawił dzieło p. t. *O nowej metodzie badania umysłowych zdolności i jej zastosowanie do dzieci w wieku szkolnym* (Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten u. ihre Anwendung bei Schulkindern, w Zeitschr. f. Psych. t. 13, str. 401—459).

EDGEWORTH, MARIA (1767 — 1849), irlandka, autorka pism dla młodzieży. Ułożone dla młodszego rodzeństwa powiastki wydała potem w zbiorkach p. t. *Przyjaciel rodziców* (Parents Assistant, t. 1 w 1796 r., 6 t. w 1800 r.), *Pierwsze lekcje* (Early Lessons, 1801), *Powiastki moralne* (Moral Tales, 1804), *Łatwe opowiadania dla młodych dziewcząt* (Popular Tales for young persons). Zbiorki te, zwłaszcza *Pierwsze lekcje,* cieszyły się wielką popularnością. Tematem większości opowiadań, utrzymanych w tonie dydaktycznym, jest nagroda za cnotę i kara za występek. Marja Edgeworth wspólnie z ojcem (ob. EDGEWORTH, RICHARD LOVELL) jest autorką dzieła p. t. *Próby wychowania praktycznego* (Essays on Practical Education, 1798); jest to wykład pedagogicznych teorji ojca i córki z wybitnym wpływem doktryny Rousseau'a, poparty szeregiem anegdot, przykładów i wskazówek praktycznych. Popularyzację teorji, zawartych w *Próbach,* ma na celu również wspólnie napisane opowiadanie p. t. *Harry i Lucy* (Harry and Lucy ze zbiorku *Pierwsze lekcje),* modyfikacja *Emila* Rousseau'a. Obronie zasady kształcenia kobiet poświęcone są *Listy do pań uczonych* (Letters to Literary Ladies, 1795).

Bibl. Lawless E. *Maria Edgeworth,* New York, 1904.

EDGEWORTH, RICHARD LOVELL (1744 — 1817), pisarz i uczony irlandzki, ułożył wraz ze swą córką, Marją Edgeworth, *Próby wychowania praktycznego* oraz powiastkę p. t. *Harry i Lucy* (ob. EDGEWORTH MARIA). Sam napisał *Próby kształcenia zawodowego* (Essays on professional Training, 1802), gdzie w ośmiu rozdziałach traktuje: o wychowaniu przygotowawczem, o kształceniu do zawodów: duchownego, wojskowego, lekarskiego, właściciela ziemskiego, sądownika, męża stanu i księcia. W małym traktacie p. t. *Racjonalny elementarz* (The Rational Primar) wyłożył swą metodę nauki czytania, opartą na zasadzie zaopatrywania w oddzielny znak pisemny każdego z poszczególnych brzmień samogłoski oraz w znak wykreślający litery, przy czytaniu wyrazu niewymawiane. E. znajdował się pod wybitnym wpływem pedagogów francuskich. Początkowo był gorącym zwolennikiem Rousseau'a, którego teorje zastosowywał przez kilka lat w wychowaniu swojego syna. Utworzył też racjonalną kombinac ę doktryny Rousseau'a z moralną tresurą dawnej tradycji wychowawczej. Był zwolennikiem francuskiego systemu szkolnictwa pod nadzorem państwa. Wywarł wybitny wpływ zarówno na metody wychowawcze, stosowane w Anglji i Irlandji, jak na organizację szkolnictwa tych krajów.

EGZAMIN (łac. examen—badanie). Pod wpływem argumentów natury pedagogicznej i higjenicznej (gorączkowa, a więc pamięciowa przedewszystkiem i niehigjeniczna praca ucznia przed egzam.; niepedagogiczny bieg pracy w ciągu roku szkolnego, obliczonej na egzamin; nerwowy stan ucznia podczas egzaminu, utrudniający sprawiedliwą ocenę, i t. p.) zaznacza się tendencja do możliwego zredukowania egzaminów szkolnych. W szko-

le średniej zniesione zostały egz. przejściowe (z klasy do klasy), pozostał egz. maturalny. Zniesiono również egz. powakacyjne (poprawki). Zupełne usunięcie egz. z życia szkoły i oparcie oceny wyłącznie na pracy rocznej ucznia byłoby zrealizowaniem idealnego postulatu pedagogiki, nie dałoby się wszakże pogodzić w chwili obecnej z racjonalną praktyką pedagogiczną i polityką władz oświatowych ze względu na różny poziom szkół (prywatnych) i niezbędność podporządkowania świadectw z ukończenia szkoły danego typu jednolitym wymaganiom umysłowym, o ile świadectwa te mają być równoznaczne ze świadectwami szkół rządowych.

EGZAMIN NAUCZYCIELSKI (na nauczyciela szkoły średniej). **I. Egzamin Uniwersytecki.** Warunkiem przystąpienia do egzaminu jest: a) obywatelstwo polskie, b) ukończenie 3-letnich studjów na wydziale filozoficznym uniwersytetu, wzgl. zupełne ukończenie innego wydziału którejkolwiek ze szkół akademickich. Egz. naucz. składa się z egzaminu naukowego (wypracowanie domowe, wypracowanie klauzulowe, egzamin ustny) i egzaminu pedagogicznego (egzamin ustny, lekcja próbna). Przedmioty egzaminu dzielą się na główne (jęz. polski wraz z historją literatury, filologja klasyczna, język francuski wraz z hist. liter., język niemiecki wraz z hist. liter., jeden z języków słowiańskich wraz z hist. liter., historja, geografja i geologja, matematyka, fizyka, chemja z mineralogją) i dodatkowe (historja starożytna, nauka obywatelska, wychowanie fizyczne, rysunki z historją sztuk plastycznych, muzyka z historją muzyki, roboty ręczne). Kandydat ma prawo zamiast przedmiotu dodatkowego wybrać filozofję ścisłą, jako drugi przedmiot główny. **II. Egzamin uproszczony** (na nauczyciela szkół średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich). Rozporządzenie ministerjalne z dn. 14 kwietnia 1922 r. ustanawia na czas do końca 1928 r. egzaminy państwowe na nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich, przeznaczone wyłącznie dla nauczycieli, czynnych przed końcem 1921 r. w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich. Warunki dopuszczenia do egzaminu są następujące: a) obywatelstwo polskie, b) ukończenie szkoły średniej ogólnokształcącej lub seminarjum nauczycielskiego, c) trzyletnia praktyka nauczycielska w szkole średniej ogólnokształcącej lub seminarjum nauczycielskiem, w wymiarze przynajmniej 14 godzin tygodniowo, uznana przez ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego za zadowalającą, a odbyta przed końcem sierpnia 1922 r., d) ukończenie przed końcem sierpnia 1922 r. 25 lat życia. W wypadkach wyjątkowych Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego może dopuścić do egzaminu kandydata, nie czyniącego zadość jednemu z warunków, wymienionych pod *a, b* lub *d*. Kandydaci obierają, jako przedmiot, z którego pragną uzyskać kwalifikację nauczycielską, jeden lub więcej z następujących przedmiotów: 1) język polski wraz z historją literatury, 2) język łaciński, 3) język francuski, 4) język angielski, 5) język niemiecki, 6) historja, 7) geografja, 8) geologja z mineralogją, 9) matematyka, 10) fizyka, 11) chemja, 12) nauki biologiczne, 13) rysunki, 14) śpiew i muzyka, 15) wychowanie fizyczne, 16) roboty ręczne. Egzamin dzieli się na piśmienny i ustny. Egzamin piśmienny ma stwierdzić, iż kandydat w zakresie zadanego tematu posiada wystarczające wiadomości, że potrafi je samodzielnie zastosować przy opracowaniu tematu oraz że umie swe myśli jasno, ściśle i poprawnie wyrażać. Egzaminy odbywają się przed powołaną w tym celu komisją egzaminacyjną w składzie 3 osób. Podanie o dopuszczenie do egzaminu wnosi się na

piśmie do M. W. R. i O. P. W podaniu należy wymienić przedmioty egzaminu oraz dołączyć życiorys, metrykę urodzenia, dowód obywatelstwa polskiego, świadectwo ukończenia szkoły średniej, świadectwo odbytej praktyki szkolnej, fotografję i opłatę w wysokości, ustalonej przez min. ośw. Mogą być również dołączone świadectwa ze studjów w wyższym zakładzie naukowym oraz kolokwiów, odbytych na kursach wakacyjnych. Kandydat po zdaniu egzaminu otrzymuje dyplom nauczyciela szkół średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich. *Egzamin na nauczyciela szkoły powszechnej* — p. SEMINARJA NAUCZYCIELSKIE, DOKSZTAŁCANIE NAUCZYCIELI, EGZAMINY EKSTERNÓW (IV).

EGZAMINY EKSTERNÓW.

I. Z kursu 4 i 6 klas. Według brzmienia Regulaminu egzaminów dla eksternów i eksternistek z kursu klas 4 i 6 z dn. 19 stycznia 1920 (*Ustawy*, t. I), egzaminy z kursu klas 4-ch, względnie 6-ciu powinny wykazać, że zdający osiągnął stopień wykształcenia, odpowiadający wymaganiom, stawianym w zakresie 4-ch, względnie 6-ciu klas szkoły filologicznej lub realnej, zgodnie z wydanym przez Ministerstwo W. R. i O. P. odpowiednim programem tymczasowym. Minister W. R. i O. P. powołuje komisje egzaminacyjne i upoważnia je do przeprowadzenia egzaminów z kursu klas 4-ch, albo 6-ciu dla poszczególnej grupy kandydatów eksternów lub eksternistek. Skład komisji egzaminacyjnej stanowią: a) przewodniczący, mianowany przez ministra W. R. i O. P., b) nauczyciele szkół średnich, mianowani przez ministra W. R. i O. P. Egzaminy są piśmienne i ustne.

Egzaminy piśmienne odbywają się:

A. Z kursu 4-ch klas szkoły filologicznej lub realnej: a) z jęz. polskiego — dyktando i wypracowanie, b) z arytmetyki, c) z algebry.

B. Z kursu 6-ciu klas szkoły filologicznej: a) z jęz. polskiego — wypracowanie na temat z kursu literatury klasy V-ej i VI-ej lub na temat oderwany, b) z jęz. łacińskiego — tłómaczenie odpowiedniego tekstu, c) z algebry łącznie z arytmetyką, d) z geometrji, e) z jęz. niemieckiego, albo francuskiego — opowiadanie.

C. Z kursu 6-ciu klas szkoły realnej: a) z jęz. polskiego — wypracowanie na temat z kursu literatury kl. V i VI lub na temat oderwany, b) z algebry, c) z geometrji, d) z języka niemieckiego, albo francuskiego (opowiadanie). Wybór języka francuskiego lub niemieckiego pozostawia się zdającemu.

Egzamin ustny:

A. Z kursu 4-ch klas szkoły filologicznej: a) z relig i, b) z jęz. polskiego, c) z jęz. łacińskiego, d) z jęz. niemieckiego, albo francuskiego, e) z historji Polski i powszechnej (starożytnej), f) z matematyki (arytmetyka, algebra i geometrja), g) z geografji, h) z przyrody. Z kursu 4-ch klas szkoły realnej egzamin ustny odbywa się z tych samych przedmiotów z wyjątkiem jęz. łacińskiego.

B. Z kursu 6-ciu klas szkoły filologicznej: a) z religji, b) z jęz. polskiego, c) z jęz. łacińskiego, d) z jęz. niemieckiego, albo francuskiego, e) z historji Polski i powszechnej, f) z matematyki (arytmetyka, algebra i geometrja), g) z fizyki, h) z geografji, i) z przyrody. Z kursu 6-ciu klas szkoły realnej egzamin ustny odbywa się z tych samych przedmiotów z wyjątkiem jęz. łacińskiego, natomiast z dodatkiem chemji. Wszystkich eksternów (istki), zdających na świadectwo, zarówno z 4, jak i z 6 klas filologicznych i realnych, obowiązuje egzamin z rysunków. Jeżeli ekstern (istka) pragnie mieć na świadectwie ocenę z jęz. greckiego, powinien zdać egzamin ustny z tego języka. Na wypracowanie z algebry i arytmetyki z kursu 4-ch klas przeznacza się po 2 godziny, na rysunki — 2 godziny, na dyktando

z jęz. polskiego pół godziny, na wszystkie inne wypracowania z kursu 4 i 6-ciu klas — po 3 godziny. Pauz urządzać nie wolno. Wypracowania egzaminacyjne poprawiają i oceniają trzej recenzenci: 1) członek Komisji egzaminacyjnej, specjalista danego przedmiotu, 2) członek Komisji egzaminacyjnej, wyznaczony przez przewodniczącego, 3) przewodniczący Komisji. Przed egzaminem ustnym Komisja egzaminacyjna na specjalnem posiedzeniu omawia i decyduje sprawę dopuszczania eksternów (istek) do egzaminu ustnego. Do egzaminu ustnego nie mogą być dopuszczeni kandydaci, którzy: a) otrzymali z jednego z wypracowań egzaminacyjnych ocenę ostateczną złą (1) lub b) otrzymali z większości wypracowań egzaminacyjnych oceny niedostateczne (2). Każde wypracowanie matematyczne ocenia się oddzielnie. Egzaminy ustne obejmują następujące grupy przedmiotów: 1) religja, jęz. polski, historja i geografja; 2) język łaciński, niemiecki, albo francuski; 3) przyroda, matematyka, fizyka i chemja. Egzaminy ustne zdają się kolejno z zakresie każdej grupy przedmiotów (każda grupa innego dnia) przed podkomisjami, składającemi się z nauczycieli przedmiotów danej grupy i przewodniczącego Komisji; w wyjątkowych razach przewodniczący może wyznaczyć zastępcę w porozumieniu z Ministerstwem W. R. i O. P. Podkomisja składa się conajmniej z 3 osób, licząc w tem i przewodniczącego. Czas trwania egzaminu ustnego jednego ucznia z zakresu przedmiotów jednej grupy nie powinien przekraczać 1 godziny dla grupy I-ej i II-ej, 1½ godziny dla grupy III-ej. Podczas egzaminów ustnych podkomisje powinny zwrócić uwagę na poziom wykształcenia, osiągnięty przez zdającego, na jego wyrobienie umysłowe i stopień rozwoju oraz na sumę zdobytych wiadomości z poszczególnych nauk.

Podanie o dopuszczenie do egzaminów złożyć należy do Ministerstwa W. R. i O. P. w terminie, oznaczonym przez Ministerstwo. W podaniu wskazać należy adres stałego zamieszkania oraz adres chwilowy w razie przyjazdu na egzamin z prowincji; należy nadmienić, z ilu klas świadectwo pragnie kandydat (tka) otrzymać, czy filologiczne, czy realne, oraz, z którego obcego języka pragnie zdawać egzamin. Do podania dołączyć należy: a) metrykę urodzenia, b) życiorys, napisany własnoręcznie, z dokładnem wskazaniem, gdzie ekstern lub eksternistka pobierał nauki, gdzie, kiedy i jakie składał już egzaminy, c) świadectwa szkolne, o ile je posiada, d) opłatę w wysokości ustalonej, e) dwie nienaklejone fotografje, zaopatrzone własnoręcznym podpisem kandydata (tki). Wskazanie danych niedokładnych lub niezgodnych z rzeczywistością powoduje niedopuszczenie do egzaminów.

Kandydat lub kandydatka, pragnący przystąpić do egzaminu z kursu 4-ch klas, musi mieć ukończonych 13 lat; z kursu 6-ciu klas — 15 lat.

II. Egzaminy eksternów z kursu 8 kl. Zgodnie z Regulaminem egzaminów dojrzałości z dn. 19 stycznia 1920 r. (*Ustawy* t. I), egzaminy dojrzałości powinny wykazać, że zdający osiągnął stopień wykształcenia umysłowego, odpowiadający wymaganiom, stawianym ośmioklasowej szkole filologicznej lub realnej. Minister W. R. i O. P. powołuje Komisje Egzaminacyjne i upoważnia je do przeprowadzenia egzaminów dojrzałości w poszczególnej szkole lub dla poszczególnej grupy kandydatów eksternów lub eksternistek. Egzaminy dojrzałości są piśmienne i ustne.

Egzaminy piśmienne odbywają się:

A. W szkole filologicznej: a) z języka polskiego — wypracowanie na temat z literatury polskiej lub z historji, b) z matematyki: jednego dnia jedno zadanie z geometrji z trygonometrją, drugiego dnia dwa zadania z algebry, c) z języka łacińskiego—tłómaczenie tekstu nieczy-

tanego, d) z języka niemieckiego, albo francuskiego — opowiadanie.

B. W szkole realnej: a) z języka polskiego — jak w szkole filologicznej, b) z matematyki: jednego dnia jedno zadanie z geometrji z trygonometrją, drugiego dnia dwa zadania, jedno z algebry, drugie z geometrji analitycznej lub rachunku różniczkowego i całkowego, c) z fizyki, d) z języka niemieckiego, albo francuskiego — opowiadanie.

Egzamin ustny:

A. W szkole filologicznej: a) z religji, b) z języka polskiego, c) z języka łacińskiego, d) z języka niemieckiego, albo francuskiego, e) z historji powszechnej ze szczególnem uwzględnieniem historji Polski, f) z matematyki, g) z fizyki.

B. W szkole realnej: a) z religji, b) z języka polskiego, c) z języka niemieckiego, albo francuskiego, d) z historji powszechnej ze szczególnem uwzględnieniem historji Polski, e) z matematyki, f) z fizyki, g) z chemji, h) z nauk przyrodniczych (kurs klasy VIII).

Jeżeli uczeń pragnie mieć na świadectwie dojrzałości ocenę z języka greckiego, powinien zdawać egzamin ustny z tego języka. Każdy abiturjent składa egzamin z jednego tylko języka nowożytnego. Wybór języka pozostawiony jest abiturjentowi.

Na wypracowanie z języka polskiego przeznacza się 5 godzin, na zadania matematyczne po $3^1/_2$ g., na inne wypracowania po 3 godz. Czas trwania pracy liczy się od chwili zadania tematu. Pauz urządzać nie wolno. Do egzaminu wstępnego nie mogą być dopuszczeni kandydaci, którzy: a) otrzymali z jednego z wypracowań egzaminacyjnych ocenę ostateczną złą (1), b) otrzymali z większości wypracowań egzaminacyj. oceny niedostateczne (2). Każde wypracowanie matematyczne ocenia się oddzielnie.

Podanie o dopuszczenie do egzaminu złożyć należy do M. W. R. i O. P. w terminie, oznaczonym przez Ministerstwo. W podaniu wskazać należy adres stałego zamieszkania oraz adres chwilowy w razie przyjazdu na egzamin z prowincji; dalej nadmienić należy, jakiego rodzaju maturę pragnie kandydat otrzymać: filologiczną, czy realną, oraz z którego obcego języka pragnie zdawać egzamin piśmienny. Do podania dołączyć należy: a) metrykę urodzenia, b) curriculum vitae, napisane własnoręcznie, z dokładnem wskazaniem, gdzie ekstern lub eksternistka pobierał (a) nauki, gdzie, kiedy i jakie składał (a) egzaminy, jak przygotowywał (a) się do egzaminów dojrzałości, c) świadectwa szkolne, o ile je posiada, d) ustanowioną opłatę; e) dwie nienaklejone fotografje, zaopatrzone własnoręcznym podpisem kandydata (tki). Wskazanie danych niedokładnych lub niezgodnych z rzeczywistością może spowodować niedopuszczenie do egzaminów.

Kandydat lub kandydatka, pragnący przystąpić do egzaminów dojrzałości, musi mieć ukończonych lat 17.

Egzaminy odbywają się dwa razy do roku (w lutym, marcu, wrześniu, październiku) przed Komisją M. W. R. i O. P. w Warszawie, wzgl. w Łodzi i w Lublinie.

Eksterni i eksternistki muszą zdać *egzaminy wstępne*, których zadaniem jest zbadać, czy kandydaci (tki) mogą być dopuszczeni do właściwych egzaminów dojrzałości. Ekstern lub eksternistka, którzy przedstawią świadectwa szkolne, mogą być zwolnieni od wszystkich lub niektórych egzaminów wstępnych, o ile Ministerstwo W. R. i O. P. uzna świadectwa te i oceny, w nich wskazane, za dostateczne. Egzaminy wstępne są ustne i obejmują następujące grupy przedmiotów: 1) język polski i historja, 2) matematyka i fizyka, 3) przyroda i geografja. Zdający na maturę realną zdają jeszcze i z rysunków. Na egzaminie wstępnym kandydaci winni wykazać dokładną znajomość wymienionych przed-

miotów w zakresie kursu sześciu klas. Egzaminy wstępne zdaje się kolejno przed komisjami, składającemi się z dwóch nauczycieli, specjalistów w zakresie przedmiotów danej grupy, i przewodniczącego, mianowanego przez Ministerstwo W. R. i O. P. Komisje po skończonym egzaminie decydują na podstawie wykazanych wiadomości z poszczególnych przedmiotów o dopuszczeniu lub niedopuszczeniu kandydatów (tek) do właściwych egzaminów dojrzałości. Taka decyzja o dopuszczeniu do egzaminów dojrzałości zachowuje moc swoją przy zgłoszeniu się kandydata do egzaminów dojrzałości w nowym terminie.

Zakres wymagań przy egzaminie dla eksternów ustalają wydane przez ministerjum oświaty *Programy tymczasowe dla eksternów* z kursu 4-ch, 6-ciu i 8-iu klas (skład główny w Książnicy Polskiej). p. TAKSY SZKOLNE.

III. Egzaminy eksternów ze szkoły powszechnej. Na podstawie okólnika № 5784 z dn. 12 kw. 1919 r. (*Ustawy*, t. I, str. 103/4) egzaminy te odbywają się przed specjalnemi komisjami egzaminacyjnemi przy szkołach powszechnych. Komisja egzamin. składa się z inspektora szkolnego, kierownika szkoły i z tych nauczycieli, którzy udzielają nauki w danej szkole i klasie. Podanie o dopuszczenie do egzaminu należy wnosić do tego inspektora szkolnego, w którego okręgu petent zamierza składać egzamin. Do podania należy dołączyć: 1) metrykę urodzenia, 2) krótki przebieg życia, własnoręcznie napisany, 3) fotografję, stwierdzającą tożsamość osoby, o ile petent nie jest Komisji osobiście znany, lub o ile nie można tożsamości osoby w inny wiarogodny sposób stwierdzić.

IV. Egzaminy eksternów (istek) z kursu seminarjum nauczycielskiego. Na podstawie Regulaminu seminarjalnych egzaminów dojrzałości z dn. 15 kwietnia 1920 r. (*Ustawy*, t. I) do egzaminów tych mogą przystępować osoby, które ukończyły 19 lat, przedstawią świadectwo co najmniej z 6 klas szkoły średniej, albo też wykażą się świadectwem odbycia przynajmniej 2-letniej praktyki nauczycielskiej w szkołach powszechnych oraz świadectwem złożenia z wynikiem pomyślnym egzaminu dla nauczycieli czynnych, a niewykwalifikowanych (p. DOKSZTAŁCANIE NAUCZYCIELI). Podania o dopuszczenie do egzaminu, który odbywa się przed wyznaczoną przez władze komisją egzaminacyjną, składać należy w dyrekcjach tych seminarjów, przy których mają się odbywać egzaminy. Do podania należy dołączyć: metrykę urodzenia, życiorys, własnoręcznie napisany, świadectwo szkolne, spis przestudjowanych podręczników i przeczytanych książek, świadectwo lekarskie, jedną fotografję, opatrzoną własnoręcznym podpisem kandydata, ustanowioną opłatę. Eksterni, którzy przedstawią świadectwa z ukończenia szkoły średniej, zdają egzamin z pedagogiki, metodyki, higjeny, rysunków, śpiewu i gimnastyki, także z muzyki i robót ręcznych. Za zgodą przewodniczącego Komisja może zwolnić wymienionych wyżej kandydatów od egzaminu z rysunków, śpiewu i gimnastyki na podstawie posiadanych przez nich świadectw szkolnych. Eksterni, którzy przedstawią świadectwa z ukończenia 6-ciu klas szkoły średniej, są zwalniani od egzaminów z języka obcego, matematyki, geografji powszechnej, przyrody żywej i przyrody martwej, muzyki i robót ręcznych, pozatem zdają egzamin ze wszystkich innych przedmiotów, objętych programem nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. Trzecia kategorja eksternów (dwuletnia praktyka i świadectwo złożenia egzaminu dla nauczycieli czynnych, a niewykwalifikowanych) zdaje egzamin z religji, jęz. polskiego i liter. pol., historji i geografji Polski, matematyki, fizyki, pedagogiki z psychologją. Przed zdaniem egzaminów eksterni dają trzy lekcje próbne w szkole

powszechnej, ew. szkole ćwiczeń. Temat lekcji próbnej podaje się do wiadomości kandydata na 24 g. naprzód, szczegółowy plan lekcji próbnej składa kandydat na piśmie przed jej odbyciem. Ujemny wynik egzaminu z lekcji próbnych wyklucza kandydata od dalszych stadjów egzaminu.

EKLEKTYZM (gr. ἐκλέγειν — wybierać). Eklektykiem w filozofji jest ten, kto nie tworzy własnego systemu filozoficznego i nie jest zwolennikiem żadnego z systemów, lecz z różnych systemów filozoficznych wybiera to, co uważa za słuszne. Analogicznie eklektyzm pedagogiczny polega na wyborze z różnych systemów pedagogicznych tego, co się uważa z tych lub innych względów za wskazane.

EKONOMJA PRACY UMYSŁOWEJ — p. Praca umysłowa.

EKSKURSJA (łac. excursio — wycieczka). Wycieczka w celach naukowych, wzgl. naukowo-dydaktycznych. p. BIOLOGJA.

EKSPERYMENT (łac. experior — doświadczam, próbuję). Obserwacja zjawiska w warunkach, ustalonych przez badacza.

EKSTEMPORALE (łac. ex tempore — zaraz, natychmiast). Ćwiczenia piśmienne, łacińskie lub greckie, odrabiane przez ucznia na lekcji, na temat, zadany przez nauczyciela, w celu skontrolowania zasobu umysłowego uczniów.

EKSTERN (łac. externus—zewnętrzny). 1) Uczeń zamkniętego zakładu wychowawczego, który pobiera w nim naukę, mieszka jednak poza jego obrębem. Przeciwieństwo *interna*, czyli ucznia, mieszkającego w zakładzie. 2) Współcześnie *ekstern* oznacza również tego, kto zdaje egzamin na świadectwo z ukończenia danego kursu szkolnego przed państwową komisją egzaminacyjną. p. EGZAMINY EKSTERNÓW.

ELEMENTARZ. Nazwa książki do nauki czytania i pisania. **Dane historyczne** (por. E. W., t. III). Najdawniejszy el. polski wyszedł w Królewcu u Daubmana, około 1570 r. p. t. *Nauka krótka ku czytaniu pisma polskiego,* przeznaczona dla wyznawców religji protestanckiej. Egzemplarz przechowuje się w bibljotece Jagiellońskiej. Zarówno ten el., jak i inne późniejsze, naukę czytania łączy z treścią religijną (pacierz, modlitwy, krótki katechizm). Sama nauka czytania odbywa się za pomocą składania sylab z poznanych poprzednio liter alfabetu (metoda syntetyczna). Nazwę „elementarz“ spotykamy w w. XVIII, przyczem wiek ten wprowadza do nauki czytania obok lektury religijnej lekturę świecką. Daleko posuniętem reformatorstwem odznacza się Komisji Edukacyjnej *Elementarz dla szkół parafjalnych narodowych* (8, str. 125; Kraków 1785, 1792, 1810; Wilno, 1799, 1808, 1820, 1830; Warszawa, 1831), który zawiera, prócz katechizmu, Kopczyńskiego „Naukę czytania i pisania“, Piramowicza „Naukę moralną“ i Gawrońskiego „Naukę rachunków“. Kopczyński swą „Naukę czytania“ opiera na metodzie analityczno-syntetycznej, którą dziś uważamy za najlepszą (p. CZYTANIE), przyczem zaczyna od wyrazów, które „podpadają pod zmysły dziecka i wiążą się z jego uczuciem“, takich, jak: ojciec, matka, siostra, fara, ksiądz, bóg, król, pan, sługa, chleb, mięso, woda. Nauczyciel, zgodnie z pouczeniem Kopczyńskiego, pisze na tablicy wyraz „ojciec“, liczy i pokazuje dzieciom, z ilu osobnych głosek ten wyraz się składa, i pisze je na tablicy, jedna pod drugą; dzieci wymawiają najpierw cały wyraz, potem poszczególne głoski, po jednej, po dwie, po trzy i t. d., wreszcie wszystkie razem.

Równocześnie dzieci piszą cały wyraz i poszczególne litery. Elem. Komisji Edukacyjnej zachowuje dawną metodę sylabizowania, zaczyna jednak od pisania (druk wprowadza później) i od całych wyrazów (ich wybór nie jest zresztą oparty na względach dydaktyczno-fonetycznych), które analizuje się na głoski, z nich zaś składa się następnie cały wyraz. Wydana za czasów Księstwa Warszawskiego z polecenia Izby Edukacyjnej (ob.) przez ks. K. Wolskiego *Nauka początkowego czytania, pisania i rachunków* (Warszawa, 1811) bierze za punkt wyjścia całe zdania, n. p. „matka i ojciec żywią nas“, w których dzieci rozróżniają słuchem najpierw wyrazy, potem zgłoski, wreszcie samogłoski i spółgłoski (te ostatnie starają się oddać w ich czystem brzmieniu). Właściwą naukę poprzedzają pogadanki, w celu ośmielenia dziecka i obudzenia jego ciekawości; nauka pisania schodzi tutaj na plan drugi; metoda analityczna góruje w el. Wolskiego, w porównaniu z el. Kopczyńskiego, nad metodą syntetyczną. Późniejsze elementarze: Komisji wyznań i oświecenia (ob.) z czasów Królestwa Kongresowego p. t. *Nauka początkowego czytania dla szkół elementarnych* (Warszawa, 1819), *Nowy elementarz polski, czyli nauka czytania ułatwiona przez B. B.* (Warszawa, 2 w. 1827, autor konsekwentnie przeprowadza metodę zgłoskowania) i in. powracają do metody syntetycznej. Odrębną metodę czytania poleca Trentowski (Chowanna, t. II), wychodząc z założenia, że, skoro spółgłoski bez pomocy samogłosek nie można wymówić, to należy uczyć oddzielnego wymawiania spółgłosek. Naukę czytania zaczynać radzi twórca *Chowanny* od samogłosek: a, e, i, o, u, y; potem idą głoski: ae, ai, ao, au, ay, złożone z samogłosek, potem „przystępujesz do spółgłosek i oświadczasz dzieciom, że liter tych bez pomocy samogłosek ani nazwać, ani wymówić niepodobna, że więc stawiać je potrzeba obok samogłosek i wprost czytać“. Dzieci tedy czytają odrazu: ba, be, bi, i t. d., potem: ab, eb, ib i t. d., i tak samo postępuje się ze wszystkiemi spółgłoskami. Skoro dzieci przeszły przez wszystkie głoski: od ba, be i t. d. aż do zo, zu, zy i od ab, eb... aż do uz, yz, należy przejść do zgłosek bardziej złożonych (bra, bar, arb i t. d.) i przez krótkie wyrazy (ser, nóż, nos) do wyrazów dłuższych, a wreszcie do zdań. *Sz, cz* należy traktować, jak jeden dźwięk. Metoda czytania Trentowskiego jest metodą syntetyczno-zgłoskową: jednostką fonetyczną jest w niej zgłoska. Metodę Trentowskiego realizowali: T. Sierociński: *Zasady poprawnego czytania i pisania po polsku z załączeniem nowego sposobu uczenia czytać* (Warszawa, 1845), ks. J. Bogdan: *Nauka czytania polskiego* (2 w. Warszawa, 1875) i S. Szklarski: *Nauka czytania polskiego, ułożona podług najnowszej i najłatwiejszej metody* (Kraków, 1846). Do zasad elementarza Komisji Edukacyjnej (metoda anal.-syntetyczna i równoczesna nauka czytania i pisania) wraca S. Zarański: *Wykład elementarza, ułożonego śladem dziejowego rozwoju nauki pisania i czytania* (Kraków, 1869). Na metodzie anal.-syntet. oparta jest również nader rozpowszechniona w swoim czasie *Obrazkowa nauka czytania i pisania* K. Promyka (p. PRUSZYŃSKI, K.). Elementem podstawowym jest tu zgłoska. Promyk zaczyna od dźwięków samogłoskowych (a, o, u, e, i), jako najpierwszych zgłosek, poczem stopniowo przechodzi do zgłosek bardziej złożonych, wybierając takie, które są jednocześnie wyrazami (ul, lis, las, osa), co jednak nie chroni go od posługiwania się w ćwiczeniach sylabami, pozbawionemi sensu (charakterystyczny brak metody zgłoskowej). W rozwoju elementarza etapem współczesnym, który należy postawić w jednym rzędzie z etapami, powyżej wymienionemi, jest *Elementarz pozwiastkowy* (Lwów—Warszawa, 1921) M. Falskiego, oparty również na

zasadzie analityczno-syntetycznej, przyczem elementem podstawowym jest nie zgłoska, ale, podobnie, jak w elementarzu Komisji Edukacyjnej, wyraz, z tą różnicą, że dobór wyrazów podstawowych uzależniony jest u Falskiego od względów dydaktyczno - fonetycznych, oparty jest przeto na zasadzie naukowej. Nauka czytania odbywa się równocześnie z nauką pisania. Dziecko poznaje najpierw litery pisane: 28 liter małego abecadła (na później odsunięte są spółgłoski zmiękczone i dwuliterowe: si, ś, sz i t. d.) i 6 liter wielkich: I, A, K, M, O, C; następnie te same litery poznaje w druku, poczem zaznajamia się z resztą alfabetu. Wyrazami podstawowemi są: as, osa, to, las, lis, co, osy, kot, kotek, ci, mak, len, rok, są, kura, kogut, dom, pole, łąka, koza, kózka, kuka, sowa, żuk, żaba, węże, fura. Wyrazy te dzieci poznają najpierw w całości, poczem rozkładają je (analiza) na dźwięki, z których następnie tworzą (synteza) ten sam wyraz i inne wyrazy. W ćwiczeniach unika się sylab bez znaczenia. Metodycznie ustopniowane teksty do czytania, ujęte w formę krótkich powiastek, mają budzić zainteresowanie ucznia i wpływać nań kształcąco. Szczegółowy wykład metody i jej podstawy teoretyczne zawierają dodane do *Elementarza powiastkowego* dwie rozprawki: *Wskazówki dla nauczyciela* (M. Falski) i *Uwagi fonetyczne* (T. Benni).

Spis podręczników szkolnych, dozwolonych przez min. ośw. do użytku w szkołach powszechnych na rok szk. 1921/22, wymienia następujące elementarze: Bernadzikiewicz, T. *Początki czytania i pisania, czyli elementarz z obrazkami.* Poznań. — Dargielowa, A. i Oderfeldówna, A. *Chcę czytać.* Warszawa, 1921. — Falski, M. *Elementarz powiastkowy dla dzieci.* Lwów — Warszawa, 1921. Górnoślązcy nauczyciele. *Elementarz do użytku szkolnego i domowego.* Mikołów, 1920. — Smolińska, B. *Elementarz polskiego dziecka.* Warszawa, 1918.—*Szkółka dla młodzieży. Cz. I. Elementarz i rachunki.* Lwów, 1921.— Wocalewski, B. T. *Strzecha rodzinna. Cz. I. Nauka czytania i pisania.* Łódź, 1921. — Woroniecka, J. *Mały elementarz A. B. C.* Wilno, 1921. — Grono nauczycieli szkoły początkowej. *Moja książeczka. Nauka czytania i pisania* (dostosowana do potrzeb szkół, świętujących sabat). Warszawa—Kraków, 1920. p. CZYTANIE, PISANIE, HIGJENA NAUCZANIA, PRAWIDŁOWA POSTAWA UCZNIA PRZY CZYTANIU I PISANIU, NORMY DRUKU.

ELLIS, WILLIAM (1800—1881), ekonomista angielski, rzecznik zreformowania nauczania powszechnego w Anglji w kierunku uczynienia zeń przygotowania do życia społecznego. Jako środek po temu uważał wprowadzenie do szkół systematycznego kursu nauki moralnej oraz ekonomji politycznej i społecznej. Zgodnie z tem założeniem, E. 1) ułożył szereg podręczników ekonomji dla nauczycieli i uczniów; 2) sam wykładał ekonomję i naukę obywatelską w szkołach powszechnych i seminarjach nauczycielskich; 3) zakładał i utrzymywał w Londynie liczne szkoły, w których zaprowadzono ekonomję i naukę moralną wedle jego zasad i metody. Jako nauczyciel, celował E. specjalnie w Sokratycznej metodzie pytań i w dostępnem dla umysłu dziecka przedstawianiu zawiłych zjawisk z zakresu ekonomji. DZIEŁA: *Zarys ekonomji społecznej* (Outlines of Social Economy, 1846) i *Stopniowane lekcje nauki społecznej* (Progressive lessons in Social Science, 1850).

Bibl. Blyth E. K. *Life of William Ellis*, Londyn, 1892.

ELYOT, THOMAS (1499?—1546), pisarz angielski z czasów Odrodzenia, autor traktatu z zakresu filozofji polityki p. t. *Panujący* (Governour) w języku angielskim. Pierwsza księga dzieła zawiera obraz wychowania i wykształcenia, właściwe-

go dla kierownika państwa oraz dla każdego, ktoby usiłował nim zostać. Przedmioty klasyczne zajmują pierwsze miejsce. Łacina winna być dla wprawy używana do porozumiewania się w życiu codziennem. Zamiast studjów nad gramatyką poleca czytanie autorów. Obok łaciny i greki radzi uczyć geometrji, astronomji, kosmografji, logiki, retoryki, historji i filozofji moralnej. E. pierwszy kładzie nacisk na kształcenie fizyczne, zwłaszcza na jazdę konno i strzelanie z łuku. Dwie następne księgi traktują o kwalifikacjach, niezbędnych dla męża stanu.

ELŻBIETA, z domu rakuskiego, córka cesarza Albrechta II i Elżbiety, dziedziczki Czech i Węgier. Ur. około 1436 r. Um. w 1505 r. W 1453 r. wyszła za Kazimierza Jagiellończyka, została matką sześciu synów i siedmiu córek. Pod jej imieniem przechował się rękopis (Wiedeń, bibljoteka dworska, № 10573) o treści pedagogicznej. Jest to list, pisany przez Elżbietę do najstarszego syna, Władysława, króla Czech i Węgier, prawdopodobnie z okazji jego zaślubin z Anną de Foix, hrab. Angoulême, w r. 1502. Tytuł listu: *Helisabeta Poloniae regina Wladislao Pannoniae Bohemiaeque regi, filio carissimo S. P. D. de institutione regii pueri* (O wychowaniu królewskiego dziecka). Nie jest rzeczą jasną, czy i o ile Elżbieta jest autorką owego listu, pisanego niewątpliwie w porozumieniu z zaufanemi dygnitarzami. Tak, czy owak, jest to dokument, świadczący o wpływie humanizmu, daleki już od średniowiecznej ascetyki (rozwój duszy przez umartwianie ciała), wprowadzający natomiast zasadę równomiernego kształcenia duszy i ciała. Dużo się mówi o wychowaniu fizycznem (trzy, cztery proste potrawy, gry, łowy i ćwiczenia rycerskie, piękność i elegancja ciała); w wychowaniu duszy nacisk kładzie Elżbieta na stronę moralną. Religijność zaleca zresztą raczej ze względów politycznych: „nic nie zjednywa bardziej umysłów ludu dla książąt, jak opinja o przywiązaniu ich do kultu boskiego". Wychowanie moralne opiera na autorach klasycznych, nie na biblji Składają się na nie: sprawiedliwość, męstwo, cnota prawdziwie królewska, z którem łączy się wytrzymałość, hartowność, cierpliwość, wielkość duszy, ufność w siebie, tęgość umysłu, szlachetność i ostrożność. Dalsze cnoty: wstrzemięźliwość, panowanie nad sobą, złote umiarkowanie, zamiłowanie do prawdy. Najlepiej do tych cnót wzwyczaja dobry przykład. W kształceniu umysłu żąda Elżbieta znacznie mniej, niż domagano się współcześnie (n. p. Piotr Paweł Wergerjusz): gramatyka łacińska, pisarze łacińscy i historja — wyczerpują program edukacji. Bliższe szczegóły: P. Chmielowski: *Elżbieta.* E. W. t. III.

EMPIRYCZNA NAUKA (gr. ἐμπειρία — doświadczenie). Nauka, oparta na doświadczeniu. Przeciwieństwo aksjomatycznej nauki (ob.). Każda nauka, prócz logiki i matematyki, jest **E. N.**

EMPIRYZM (gr. ἐμπειρία — doświadczenie). Kierunek filozoficzny, według którego wszelka wiedza (zarówno fakty, jak i zasady) pochodzi z doświadczenia. Wybitni przedstawiciele: Bacon z Verulamu (1561—1626), Locke (1632—1704), Hume (1711—1776) — wszyscy Anglicy.

EMULACJA (łac. aemulari — współzawodniczyć) w pedag. występuje, jako czynnik, pobudzający moralną, intelektualną, albo fizyczną wydajność ucznia. Opiera się na **E.** nauczyciel, kiedy mówi: „wstydź się, nie zrobiłeś ani połowy tego, co twój kolega", albo: „postaraj się zrobić tyleż, co on". *Ustawy Komisji Edukac.* (roz. XV), zgodnie z pedagogiką wieku oświec., zalecają wzbudzanie w młodzieży „chwalebnej emulacji przez różne miejsca w szkole" i inne od-

znaki, jak noszenie u czapek lub kapeluszy błękitnej lub ponsowej kokardy, wypisanie nazwiska na tablicy i t. p. Nadużywano E. w szkołach jezuickich (p. JEZUICI). Dzisiejsza pedagogika odrzuca zewnętrzne bodźce emulacyjne, jak: ordery, złotą tablicę, „ośle“ ławki; z wewnętrznych zaleca stosowanie tych, które sprzyjają, a w najgorszym razie nie przeszkadzają moralnemu rozwojowi ucznia. W harcerstwie (ob.) E. jest szeroko stosowana w formie odznaczeń za „sprawność“.

ENCYKLOPEDJA PEDAGOGICZNA (gr. ἐγκύκλιον) jest zestawieniem wiedzy pedagogicznej w celach dokładnej i zwięzłej informacji. Jej układ może być alfabetyczny, albo systematyczny (według ustalonych działów). Większość encyklopedji pedagogicznych należy do piśmiennictwa niemieckiego. Historyczną wartość posiada *Encyklopädisch - pädagogisches Lexicon* I. G. C. Wörlego z 1835 r. Najwcześniejszą pracą, odpowiadającą nowoczesnemu pojęciu encyklopedji, jest *Pädagogisches Real - Encyklopädie* (Grimma i Lipsk, 1851, 2 wyd.). Obszernem dziełem, traktującem o wszystkich zagadnieniach wychowawczych, z cennemi przyczynkami do historji pedagogiki jest *Encyklopädie des gesammten Erziehungs und Unterrichtswesen* (Gotha), wyd. przez K. A. Schmida (wyd. I od 1858 do 1870 r. obejmowało 11 tomów, wyd. II od 1876 do 1887 r. — 10 tomów). Skrócone wydanie tej pracy ukazało się w 2-ch tomach p. t. *Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus* (Lipsk, 1883). Na małą skalę zakrojone zostało *Lexicon der Pädagogik*, F. Sanderka (Lipsk, 1883). Dobry, choć niekompletny, jest jednotomowy *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens* G. A. Lindnera (Wiedeń — Lipsk, 1884). Stanowi on podstawowe źródło dla pełniejszej pracy p. t. *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde* Dr. J. Loos (Wiedeń — Lipsk, 1906, 2 t.), która specjalnie szeroko traktuje wychowanie w Austrji i zawiera dobrze opracowany dział bibljografji. Najobszerniejszą ze współczesnych encyklopedji niemieckich jest *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* W. Reina, praca, nosząca wybitne piętno pedagogiki Herbarta (ob.); traktuje ona specjalnie szeroko zagadnienia wychowawcze w Niemczech ze stanowiska i w oświetleniu herbartyzmu; najsłabsza jest jej strona biograficzna i historyczna. Wyd. I od r. 1895 do 1899 obejmowało 7 tomów, wyd. II od 1903 do 1910 r. — 10 tomów. Współczesną encyklopedją szkolnictwa powszechnego w Niemczech jest *Handwörterbuch des Volksschulwesens* (Lipsk, 1920, Teubner), którego redaktorami są: E. Clausnitzer, L. Grimm, A. Sachse i R. Schubert. Jednotomowe to dziełko uwzględnia już stosunki powojenne. Bardziej specjalny charakter mają: *Encyklopädisches Handbuch der Schulhygiene* R. Wehmera (Lipsk, 1904) i *Encyklopädisches Handbuch des Turnwesens* K. Eulera (Wiedeń, 1896). Pierwszą pedagogiczną encyklopedją francuską jest *Dictionnaire d'Éducation Publique et Privée* D. Raymond'a, stanowiąca jeden tom dzieła p. t. *Nouvelle Encyclopédie Théologique* (Paryż, 1865). Obecnie jedyną bodaj pedagogiczną encyklopedją francuską jest F. Buisson'a *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (Paryż, wyd. I od r. 1882 do 1888, wyd. II 1911 r. Hachette). Najlepiej postawiona jest u Buisson'a strona historyczna i ustawodawcza szkolnictwa francuskiego. Brak indeksu, zarówno nazwisk, jak i rzeczy, utrudnia korzystanie z tego zbiorowego dzieła, które obejmuje 2087 str. petitu, o formacie dużej czwórki. Rzadko też zaopatrzone są poszczególne artykuły w literaturę. W języku angielskim pierwsza encyklopedja pedagogiczna ukazała się w r. 1877 p. t. *Cyclopaedia of Education* (wyd. H. Kiddle i A. J. Schem); w r. 1881 wydano jej skrót

p. t. *Dictionary of Education*, a rok rocznie uzupełnia się ją przez *Yearbook of Education*. Zakres tej pracy jest szczupły: ogranicza się do wychowania w Ameryce i, częściowo, w Anglji. Najcenniejszą jest strona statystyczna. Zwięzła i treściwa jest *Cyclopaedia of Education* A. E. Fletchera, wyd. przez Sonnenscheina (Londyn, 1892, str. 562); najobszerniejszą z encyklopedji w języku angielskim jest *Cyclopaedia of Education* P. Monroe (New York, 1919, 5 t.). W duchu pedagogiki katolickiej opracowana jest niemiecka encyklopedja M. E. Roloffa: *Lexikon der Pädagogik* (Freiburg I. B. Herder, 1913 i nast. 5 t.) Wszystkie powyżej wymienione encyklopedje mają układ alfabetyczny.

Odrębny rodzaj stanowią encyklopedje o układzie systematycznym. Składają się one z szeregu monografji, ugrupowanych według ustalonych działów. Najwcześniejszą i najlepszą zarazem pracą tego typu jest *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik* K. V. Stoya, zwolennika Herbarta (2 t., Lipsk, 1861 i 1878). Tom pierwszy traktuje o filozofji pedagogiki, zasadach higjeny wychowawczej; tom drugi zawiera metodologję i literaturę pedagogiczną ze wskazówkami dla nauczycieli, mających studjować pedagogikę. *Systematische Encyklopädie der Pädagogik* A. Vogla (Bernburg, 1881) zawiera szczegółową literaturę w zakresie omawianych działów. Wadę dzieła Reina p. t. *Pädagogik in systematischer Darstellung* (Langensalza, 1906) stanowi brak indeksu, któryby ułatwiał orjentowanie się w obszernym materjale. Herzoga *Real-Encyklopädie für die protestantische Theologie und Kirche* (III wyd. Lipsk, 1896—1909) zawiera wiele materjału pedagogicznego nie tylko o charakterze religijnym. Pierwszą polską encyklopedją pedagogiczną jest *Encyklopedja Wychowawcza* (ob.).

ENCYKLOPEDJA WYCHOWAWCZA. Założona przez ks. J. T. Lubomirskiego w r. 1880, wychodziła do r. 1894 pod jego redakcją przy współudziale E. Stawińskiego, St. Przystańskiego i J. Kazimierza Plebańskiego, poczem z powodu braku liczby dostatecznej prenumeratorów uległa pięcioletniemu zawieszeniu. W r. 1899 ks. Lubomirski przelał prawo jej wydawania i cały nakład, jaki pozostał, na specjalnie utworzony Komitet z następujących osób (pod głównem kierownictwem R. Plenkiewicza): Wł. Andrychiewicza, B. Chlebowskiego, P. Chmielowskiego, S. Dicksteina, ks. J. Gralewskiego, S. Karpowicza, K. Króla, J. Nitowskiego i H. Struvego. Powyższy komitet z biegiem czasu uległ zmianie: jedni z członków umierali lub ustępowali, wchodzili natomiast inni, wreszcie ustalił się, jak następuje: Czerwiński K., Dickstein S., ks. Gralewski J., Karpowicz S., Dr. Kopczyński E., Struve H., Szober S., Szycówna A., Zarzecki L. Wreszcie redaktor naczelny, R. Plenkiewicz, przed śmiercią swoją przekazał dalsze prowadzenie wydawnictwa (od zeszytu 5 tomu 8) Nitowskiemu J., przy współudziale komitetu, złożonego z Chodeckiego W., ks. Gralewskiego J., Machlejda J., Nowickiego W., Sosnowskiego J., Struvego H., Szobera S. i Szycówny A. Pod tą redakcją **E. W.** wychodziła do r. 1914, poczem z braku funduszów na dalsze wydawanie uległa kilkoletniej przerwie. W r. 1919 Jan Nitowski w imieniu Komitetu przelał prawo dalszego jej wydawania i pozostały po niej remanent na Instytut Pedagog. w Warszawie w osobie Pawła Sosnowskiego, jego dyrektora. Państwowy Instytut Pedagogiczny wystąpił do Ministerjum z wnioskiem o subsydjum i z końcem r. 1920 uzyskał zapomogę do sumy mk. 100.000. Wówczas dyrektor Instytutu zaprosił na wspólną naradę wszystkich żyjących członków dawnych komitetów redakcyjnych, którzy zdecydowali, żeby całe wydawnictwo Encyklopedji Wychowawczej przekazać Towarzystwu Nau-

czycieli Szkół Wyższych i Średnich oraz Książnicy Polskiej wraz z saldem pieniężnem i remanentem książkowym. Zarząd Główny Tow. Nauczycieli zaprosił na redaktora F. Kierskiego, do Komitetu zaś redakcyjnego zaprosił w Warszawie K. Chodynickiego, K. Czerwińskiego, T. Jaroszyńskiego, J. Joteyko, B. Nawroczyńskiego, S. Saskiego, P. Sosnowskiego, W. Woytowicza i L. Zarzeckiego. Stronę wydawniczą objęła Książnica Polska Tow. Naucz. Szkół Wyższych. E. W. wychodzi zeszytami w układzie alfabetycznym. Ostatnio opuściła prasę *Polska współczesna: oświata i szkolnictwo* (1914—1921). W druku znajduje się litera *R.*

ENCYKLOPEDYŚCI I WIELKA ENCYKLOPEDJA FRANCUSKA. Wielka *Encyklopedja* francuska (Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et métiers), rozpoczęta pod redakcją Diderot'a i d'Alembert'a w 1751 r., została ukończona w 1771 r. Jej współpracownicy, do których należeli: Voltaire, Condillac, Montesquieu, Condorcet, Rousseau i co wybitniejsze umysły Francji ówczesnej, tworzyli, według określenia Cabanis'a (materjalista francuski, 1757—1808), świętą konfederację przeciwko fanatyzmowi i tyranji (sainte confédération contre le fanatisme et la tyrannie). Celem *Encyklopedji* było zednoczenie i udostępnienie nauk, sztuk i umiejętności praktycznych. *Encyklopedja* miała zastąpić bibljotekę człowiekowi wykształconemu, specjaliście zaś — bibljotekę wszystkich specjalności, prócz jego własnej. Diderot pragnął wykorzenić w wyższych warstwach społecznych pogardę dla pracy ręcznej, stąd geneza, historja i postępy rzemiosł w *Encyklopedji,* obok tego wynalazki techniczne i przemysłowe, jako czynniki materjalnego postępu ludzkości. Do 1774 r. *Encyklopedja* ukazała się poza Francją w czterech przekładach. Jej artykuły pedagogiczne (*Education* przez Dumarsais, *Etudes* przez Faiguet i in.) zdradzają tendencję praktyczną i realistyczną. Szkoła ma uczyć tego, co jest potrzebne w życiu. Najmniej potrzebne są języki martwe (łacina i grecki), należy je zastąpić językami nowożytnemi, z jęz. ojczystym na czele. Kwestje wychowawcze traktuje *Encyklopedja* pobieżnie: lepsza jest strona negatywna (krytyka ówczesnego szkolnictwa francuskiego, n. p. w artykule „Collèges"), niż uwagi pozytywne, które nie dają całości. Pomimo to wywarła ona wielki wpływ na wychowanie pośrednio, popularyzując wiedzę matematyczno-przyrodniczą z jej zastosowaniami praktycznemi. Tendencje pedagogiki wieku oświeconego (p. WIEK OŚWIECONY) ku encyklopedyzmowi (p. MATERJALIZM DYDAKTYCZNY) i realizmowi (p. HUMANIZM I REALIZM) mają swe źródła teoretyczne w *Encyklopedji* i u encyklopedystów.

ENCYKLOPEDYZM — p. Materjalizm dydaktyczny.

EPÉE, CHARLES-MICHEL DE L', ur. 1712 w Wersalu pod Paryżem, um. 1789, ksiądz francuski, teolog i prawnik, zwolennik jansenizmu (ob.). Do pedagogiki należy przez swe nauczanie głuchoniemych, które stanowi epokę w dziejach wychowania głuchoniemych, gdyż: 1) ks. de **l'E.** zastąpił metodę głosową, stosowaną przez dawniejszych nauczycieli, przez wynalezioną przez siebie metodę migów i alfabet palcowy (dyktylologję) i 2) przez założenie szkoły dla ubogich głuchoniemych w Paryżu w 1760 r. rozpoczął epokę publicznego i zbiorowego nauczania głuchoniemych. Szkoła ks. de **l'E.**, upaństwowiona przez Zgromadzenie Narodowe (Assemblée Nationale) w 1791 r., istnieje do dziś dnia p. n. *Narodowego Instytutu* (Institut Nationale de Paris). Metodę swą wyłożył ks. de **l'E.** w dziele p. t. *Nauczanie głuchoniemych drogą znaków metodycznych* (Institution

des Sourds et Muets par la voie des Signes méthodiques, 1776). Spór ks. de l'E. z Heinickem (ob.), nauczycielem niemieckim i propagatorem metody głosowej, zakończył się zwycięstwem metody głosowej. p. GŁUCHONIEMI.

ERAZM Z ROTTERDAMU (Erasmus Desiderius Roterodamus). Ur. w Rotterdamie 1466, um. w Bazylei 1536. Wybitny humanista. W *Pochwale głupoty* (Moriae Encomium, 1510), pierwszym swym utworze, zwalcza złośliwie scholastykę i mnichów. Poglądy pedagogiczne E., które są zastosowaniem humanizmu do wychowania, znajdują się w pierwszym rzędzie w utworach: *O metodzie studjów* (De ratione studii, 1511) i *O niezbędności wczesnego i przystojnego nauczania chłopców* (De pueris statim ac liberaliter instituendis, 1529). Pierwsze mówi o wykształceniu: jak uczyć gramatyki, jak wyjaśniać tekst łaciński i grecki, jak rozwijać pamięć; drugie obejmuje całokształt wychowania: metodę, ćwiczenia, wiek, w którym należy zaczynać naukę, wybór nauczyciela, sposoby uczenia dzieci w formie zabawy i bez stosowania surowej dyscypliny, która panowała w szkołach średniowiecza. E. uwzględnia przyrodzone skłonności, nacisk kładzie na przyzwyczajanie do pracy i zdobywanie wprawy. W wykształceniu na pierwszym planie — filologja starożytna. Czynnik religijny odgrywa rolę nieznaczną. Wychowanie fizyczne uznane za ważne. W wychowaniu kobiecem należy uwzględnić czynnik kształcąco-naukowy, jako warunek moralnej egzystencji.

Bibl. Becher, R: *Die Ansichten des Desiderius Erasmus über die Erziehung und den ersten Unterricht des Kindes.* Lipsk, 1890. — Capey, E. F. H.: *Life of Erasmus.* 1902. — De Laur, H. Durand: *Erasme, Précurseur et Initiateur de l'Esprit moderne,* 2 t. Paryż, 1872. — Gloeckner, S. *Das Ideal der Bildung u. Erziehung bei Erasmus von Rotterdam.* Drezno, 1889. — Reichling: *Ausgew. pädag. Schriften d. E.* 1896. — Tögel, H. *Die pädagogischen Anschauungen des Erasmus in ihrer psychol. Begründung.* Drezno, 1896. — Woodward, W. H. *Erasmus concerning Education.* Cambridge, 1904.

ERGOGRAF (ἔργον—praca; γράφειν—pisać). Przyrząd, używany w badaniach eksperymentalnych nad przebiegiem pracy. p. PRACA UMYSŁOWA, ZMĘCZENIE.

ERNEST POBOŻNY (Ernst der Fromme) (1601—1675), książę Gothy i Altenburga, usiłował zreorganizować z pomocą pedagogów Reyhera (ob.) i Seckendorffa (ob.) zniszczone przez wojnę Trzydziestoletnią szkolnictwo. Z jego rozkazu wyszła w 1642 r. słynna *Metoda szkolna* (Schulmethodus), oparta na zasadach Comeniusa (ob.) i Ratkego (ob.). Zawiera ona w trzynastu rozdziałach szczegółowy plan reformy. Główne punkty: nauczanie jest przymusowe dla dzieci obu płci i wszystkich stanów od lat 5-u; jego organizatorem jest państwo. Obok nauki religji, czytania, pisania, arytmetyki i śpiewu wprowadza się nauki przyrodnicze i „inne wiadomości", t. j. geografję i miernictwo; przewodnią powinna być zasada, że „wszystko, co się da pokazać, winno być dzieciom pokazane, chyba, że chodzi o rzeczy powszechnie znane". Karę cielesną stosować wolno dopiero po bezskuteczności nagany. Pomimo nieufności, z jaką przyjęto *Metodę,* starania ks. Ernesta, dobrobyt nauczycieli i podręczniki szkolne zdołały podnieść intelektualny poziom kraju.

Bibl. Beck, A. *E. der Fromme.* Wejmar, 1865. — Boehne. *Die pädagogischen Bestrebungen Ernsts des Frommen.* Gotha, 1888. — Schroedel u. Moeller. *E. der Fromme, ein Pädagog unter den Fürsten.* Gotha, 1901. — Waas. *Die General-Visitation Ernsts des Frommen.* Jena, 1908.

EROTEMATYCZNA METODA (ἐρώτημα — pytanie). Stosuje ją nauczyciel wte-

dy, kiedy rozbija lekcję, wzgl. część lekcji, na szereg pytań, na które mają odpowiedzieć uczniowie. Jej zastosowanie może być dogmatyczne (pytania i odpowiedzi w katechizmie), albo poglądowo-indukcyjne (uczeń, prowadzony przez celowe pytania nauczyciela, formułuje regułę gramatyczną, nieznaną mu dotychczas, albo opisuje to, co widzi: kamień, roślinę, figurę geometryczną i t. d.). **E. M.** w tych wypadkach, kiedy się zmierza przy jej pomocy do czynnej postawy ucznia, wymaga, aby nie tylko nauczyciel pytał, a uczeń jedynie odpowiadał, ale by się działo i naodwrót. Wypadek jednostronny, kiedy tylko nauczyciel pyta, nie osiąga często celu, bądź to dlatego, że pytań jest za dużo i następuje zmęczenie, bądź też—uczeń nie rozumie celu owych pytań i jest prowadzony, jak ślepy.

ESTEZJOMETR (gr. αἴσθησις — wrażenie; μέτρον — miara). Przyrząd (rodzaj cyrkla), używany w pedagogice eksperymentalnej do badań nad zmęczeniem. Zależnie od tego, czy dziecko dotyk dwu końców **E.**, między któremi odległość możemy dowolnie zmniejszać lub zwiększać, ujmuje, jako dwa dotyki, wzgl. jeden tylko, wnioskujemy o jego mniejszem lub większem zmęczeniu, które idzie w parze z większą lub mniejszą czułością w rozróżnianiu końców **E.**

ESTKOWSKI, EWARYST. Ur. 1820 r. we wsi Drzązgowie (Wielkopolska). Um. w r. 1856. W dzieciństwie, zrażony mechanicznem udzielaniem nauki, żywił do niej wielką niechęć. Dopiero mając lat 15, zaczął się przykładać z zapałem do nauki. Ukończył w 1839 r. seminarjum nauczycielskie w Poznaniu, był kilka lat nauczycielem ludowym. Wystarawszy się o szczupłe fundusze, udał się na uniwersytet Wrocławski. Warunki materjalne zmusiły go atoli do przerwania studjów. Był nauczycielem jęz. polskiego w Poznaniu i Ostrowie. Kształcił się nieustannie, idąc wytrwale w kierunku rozwiązywania zagadnień pedagogicznych. Założyciel Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu (1848 r.) i redaktor *Szkoły Polskiej* (1849—1853), miesięcznika pedagogicznego, pierwotnie organu Towarzystwa. To ostatnie po chwilowym rozkwicie upadło w 1852 r. Roczniki *Szkoły Polskiej* wypełnione są fachowemi artykułami i rozprawkami **E.**, poświęconemi w pierwszym rzędzie nauczaniu elementarnemu. Ma ono cel trojaki: uszlachetniać uczucia, kształcić władze umysłowe, przyswajać uczniowi początki wszelkich głównych wiadomości. Cel ostatni najprędzej osiągniemy, jeśli oprzemy się na przepisach Komisji Edukacyjnej (ob.), która w planie nauk umieściła wiadomości praktyczne: „naukę o utrzymaniu i leczeniu bydła domowego i wiadomości rolniczych, znajomość praw wzajemnych między obywatelami, wiadomości o rzeczach, do rzemiosł i handlu służących“. Wiedza taka potrzebniejsza jest chłopu, niż nauka fizyki lub historji naturalnej. Z prac dydaktycznych zasługuje na uwagę jego *Metoda pisania i czytania, (Szkoła polska,* r. II i III), którą zastosował w *Elementarzyku, ułożonym wedle metody pisania i czytania* (Poznań. I wydanie 1851 r., II—1876 r.). Na wstępie znajdujemy przygotowawcze ćwiczenia do pisania: rysunki różnych łatwych do rysowania przedmiotów. Właściwą naukę dzieli **E.** na sześć działów: 1) naukę pisania i czytania samogłosek; 2) takąż naukę spółgłosek, łącząc je z samogłoskami; 3) pisanie i czytanie sylab i wyrazów z jedną spółgłoską na początku i z jedną na końcu; 4) pisanie i czytanie sylab i wyrazów, w których dwie na początku, następnie takich, w których na końcu dwie zgłoski się zbiegają; 5) pisanie i czytanie różnych wyrazów i zdań krótkich; 6) pisanie wielkich głosek, tudzież pi-

sanie i czytanie różnych zdań. Metoda przestarzała.

Bibl. Prace pedagogiczne **E.** zebrano w wydaniu pośmiertnem: Estkowski, E. *Pisma pedagogiczne* (z autobiografją; przedmowa K. Libelta), Poznań, 1863. — Osterloff, W. *Puścizna literacka Estkowskiego.* Szkoła Powszechna, zesz. I. — Samolewicz, Z. *Estkowski E.* E. W. t. III. — Nowakowski, F. i L. *Elementarz.* E. W. tom III.

EUDAJMONIZM (gr. εὐδαιμονία — szczęśliwość). Kierunek etyczny, który w szczęśliwości upatruje cele i motywy ludzkiego postępowania.

EUGENIKA (gr. εὖ — dobrze; γένος — ród). Nauka o doskonaleniu ludzkiej rasy.

EULER, KARL PHILIPP (1828 — 1901), profesor gimnastyki w Zentral-Turnanstalt w Berlinie, wydał *Historję nauki gimnastyki* (Geschichte des Turnunterrichts, 1891) i *Encyklopedję gimnastyczną* (Encyklopädisches Handbuch des gesammten Turnwesens, 3 t. 1894—1896), której przeważną część sam napisał.

F

FALK, JOHANNES DANIEL, ur. 1760 w Gdańsku, um. 1826 w Weimarze. Po wojnie narodowej założył w 1813 roku pierwsze w Niemczech schronisko (Rettungshaus) dla osieroconych i bezdomnych dzieci, liczące początkowo 200 dzieci, gdzie dawano im wychowanie religijne i narodowe. Dla dziewcząt założył Falk szkołę szycia i przędzenia. Po jego śmierci zakład przejęty został przez państwo (1829) i istnieje do dziś dnia pod nazwą *Instytutu Falka* (Falksche Institut). Pedagogiczne poglądy zawarł Falk w dziele p. t. *O pewnej rzeczy, potrzebnej naszym gimnazjom i szkołom ludowym w ich dzisiejszym stanie* (Von dem Einen, was unseren Gymnasien und Volksschulen in ihrem jetzigen Zustand nottut, 1821).

Bibl. Metzler. *Johannes Falk.* Hanower, 1882. — Stein (Nietschmann). *Johannes Falk; ein Zeit und Lebensbild.* Halla, 1881.

FALKOWSKI, JAKÓB ZEBEDEUSZ. Ur. 1775 we wsi Budlewie (ziemia Bialska), um. w Warszawie 1848 r. Ksiądz Pijar. Dr. fil. uniw. Krakow. na podstawie rozprawy: *O kształceniu głuchych i niemych* (De instructione surdorum et mutorum), poprzedzonej pobytem w Wiedniu w celu zapoznania się z tamtejszym Instytutem głuchoniemych. Założyciel i pierwszy rektor Instytutu głuchoniemych w Warszawie (1817). Nowy zakład walczył wciąż z trudnościami mieszkaniowemi. W 1826 r. położono na placu Trzech Krzyży kamień węgielny pod budowę specjalnego gmachu. Oddział ociemniałych otworzył w 1842 r. trzeci z kolei rektor, ks. Szczygielski. Początkowy etat Instytutu wynosił 12 tysięcy zł. p. Uczniów i uczenic w 1819 r. było 27, w 1821 roku — 41. Napływ kandydatów znacznie przekroczył ramy budżetu, który Falkowski niezmordowanie zasilał własną pensją i ofiarami prywatnemi. Metodę nauczania stosował migową (na migi). p. GŁUCHONIEMI, OCIEMNIALI.

Prace Falkowskiego: *O instytucie głuchoniemych warszawskim 1819* (broszura informacyjna), *O trudniących się nauczaniem głuchoniemych od XVI w.* (rzecz, czytana na posiedzeniu T-wa Przyjaciół nauk w 1810 r., drukowana w Rocznikach T-wa i w dziele Aleksandry Wolfgang: *Rys historyczny usiłowań w uczeniu głuchoniemych.* Wilno 1830).

Bibl. Nowicki, W.: *Falkowski J.* E. W. tom IV.

FECHNER, HEINRICH (1845 — 1909). Wychowawca (1888—1912) dzieci Wilhelma II. Położył zasługi w zakresie początkowego nauczania, zwłaszcza przez podniesienie poziomu literackiego w wydawanych przez siebie czytankach. Jeden z organizatorów Towarzystwa dla badań nad historją wychowania w Niemczech.

FELBIGER, JOHANN IGNAZ VON (1724—1788). Opracował regulamin szkolny dla katolików na Śląsku (Generallandschulreglement für die Römisch - Katolischen), zatwierdzony przez Fryderyka II w 1765 r. W 1774 r. przeniósł się do Wiednia. *Ogólny regulamin szkolny* (Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal, Haupt u. Trivialschulen), zatwierdzony przez Marję Teresę w 1774 r., jest jego dziełem. **F.** udoskonalił i rozszerzył metodę tablic i liter Hähna (ob.); od ówczesnego miejsca pobytu **F.** otrzymała ona nazwę sagańskiej (Sagansche Methode). Jego najważniejszą pracą jest dziełko: „Eigenschaften, Wissenschaften u. Bezeigen rechtschaffener Schulleute" (1782), które zostało następnie rozszerzone, zastosowane do austryjackich stosunków i wydane p. t. „Methodenbuch" (1775). p. KINDERMANN.

Bibl. Walther, E. G. *Die Grundzüge der Pädagogik Ignaz von Felbigers.* Lipsk, 1903.

FELIŃSKI, ALOJZY. Ur. w Łucku 1771 r. Um. w 1820 r. Autor „Barbary" zaznaczył się na niwie pedagogicznej, jako dyrektor Liceum Krzemienieckiego (ob.) w 1819 r. Jego rządy przypomniały Podolu i Wołyniowi świetne czasy Czackiego. W wykładanym tam w tymże 1819 r. kursie literatury, który gromadził tłumy, nie wyszedł poza praktykowany podówczas program: stylistyka i retoryka z uwzględnieniem celniejszych autorów i dzieł. Ogólny zarys nauki literatury pozostawił w swym szkicu: *Wykład sposobu, jakim dawane być mają lekcje literatury polskiej w Krzemieńcu* (Dzieła Al. Felińskiego, Wrocław, 1840). Zgodnie z poglądami Czartoryskiego, kładzie **F.** nacisk na to, że większość uczniów wyjdzie nie na literatów, lecz na ludzi innych zawodów, którzy powinni się nauczyć „napisać chociaż niewymownie, jednak jasno, porządnie, przyzwoicie i dobrze po polsku list, raport, prośbę, mowę i t.d." Na drugiem miejscu dopiero w staraniach nauczyciela winni być postawieni uczniowie, dla których literatura jest czemś więcej. Poza wykładem zaleca Feliński ćwiczenia domowe, przyczem lepsi uczniowie pouczają gorszych, i ćwiczenia szkolne, na których czyta się i poddaje rozbiorowi wzory i poprawia prace domowe.

Bibl. Chmielowski, P. *Feliński Al.* E. W. t. IV.

FELLENBERG, FILIP EMANUEL (1771—1844). Pochodził z Berna. W jego pobliżu, w Hofwyl, otworzył w 1790 r. zakład wychowawczy dla biednych dzieci (w 1809 roku), szkołę gospodarstwa wiejskiego i zakład naukowo-wychowawczy dla młodzieży ze sfer wyższych, który cieszył się dużem powodzeniem. System wychowawczy zapożyczył **F.** od Pestalozziego, z którym osobiste stosunki zakończył paszkwilem na niego p. t. *Kilka słów o Pestalozzim* (Einige Worte über Pestalozzi, 1818).

Bibl. King, W. *The Institutions of Fellenberg* (Londyn, 1842).

FÉNELON, FRANÇOIS DE SALIGNAC DE LAMOTHE (1651—1715), ksiądz i wybitny pisarz francuski, przełożony instytutu „des Nouvelles catholiques", założonego dla kobiet, nawróconych z protestantyzmu. Ułożył dla księżnej de Beauvilliers *Traktat o wychowaniu córek* (Trai-

té de l'Éducation des filles, 1687). W dwóch pierwszych rozdziałach rozwija tezę, że kobieta, z natury słaba, winna być wzmocniona przez wykształcenie i przysposobiona do obowiązków rodzinnych. Rozdziały od III do VIII wł. zawierają wskazówki co do wychowania dzieci obu płci. Wychowanie pierwszych lat życia winno być negatywne: należy się ograniczać do przygotowywania dziecka do nauki i postępować zgodnie z jego instynktami, pomagać naturze. Metody nauczania poleca F. następujące: 1) *nauczanie pośrednie* z unikaniem pedanterji i właściwych lekcji; 2) *nauczanie pociągające* przez uprzyjemnianie nauki zabawą i unikanie wszystkiego, co może dziecko znudzić albo zmęczyć; 3) *używanie opowiadań*, bajek i anegdot z historji świętej, przemawiających do wyobraźni dziecka; 4) *nauczanie moralne i religijne* w postaci sformułowanych prawd i wskazówek. Druga część dzieła (od roz. IX do XIV) traktuje o wychowaniu dziewcząt. Wychodzi z założenia że kobieta winna wszystko wiedzieć, co jej jest potrzebne do wychowania dzieci, zaznacza wszakże, że dziewczęta winny żywić wstydliwość przed wiedzą prawie tak wielką, jak wstręt do grzechu. To też kształcenie dziewcząt sprowadza się do nauki prawidłowego czytania i pisania, nieco gramatyki, lektury autorów świeckich, historji z usunięciem tego, co mogłoby szkodzić ich obyczajności. Swoje metody nauczania zastosował F. z powodzeniem do ks. Ludwika Burgońskiego, którego wychowywał od 1689 do 1695 r. Dla niego ułożył: 1) *Zbiór bajek, ułożonych dla wychowania Mgr. ks. Burgońskiego* (Recueil de fables, composées pour l'éducation de Mgr. le Duc de Bourgogne, 1716), z których każda już to piętnuje jakąś wadę młodego księcia, już to zachęca go do jakiejś cnoty, i 2) *Rozmowy umarłych* (Dialogues des morts), kurs historji powszechnej w rozmowach bohaterów.

Bibl. Arnstädt, E. *Fénelon, über Töchtererziehung*. Lipsk, 1879. — Crauslé, L. *Fénelon et Bossuet*. Paris, 1895.—Lupton, K. *Fénelon's Education of Girls*. Boston, 1890.

FENOMENALIZM (gr. φαίνω — wyjawiam). Kierunek filozoficzny, według którego dane nam są w doświadczeniu zjawiska jedynie; zródło ich jest niepoznawalne.

FERJE SZKOLNE. Minist. ośw. rozporządzeniem z dn. 24 września 1920 r. ustala następujące okresy, wolne od zajęć szkolnych: 1) wakacje letnie — od 29 czerwca do 1 września, 2) ferje Bożego Narodzenia — od 22 grudnia do 4 stycznia, 3) ferje Wielkanocne — od w. środy do wtorku po niedzieli przew. **F. SZ.** ze stanowiska higjeny nauczania— p. HIGJENA NAUCZANIA, punkt 9.

FERRAR, FREDERICK WILLIAM (1831 — 1903), angielski pedagog i autor popularnych opowiadań, np. *Eryk* (Eric, or Little by Little), *Opowiadanie o Szkole Roslyna* (A Tale of Roslyn School), *Szkoła św. Winifreda, czyli świat szkolny* (St. Winifred's, or the World of School). **F.** odegrał wybitną rolę przy reformie programu nauczania, jako gorący rzecznik ograniczenia przedmiotów klasycznych na rzecz przedmiotów nowożytnych. Sprawie tej poświęcił swoje wykłady w Instytucie Królewskim w Londynie *O reformie szkół publicznych* (1867 — 1868) oraz pisma p. t. *Szkice na temat wychowania ogólnego* (Essays on a Liberal Education, 1867) i *Kompozycja wierszy greckich i łacińskich, jako powszechna gałąź nauczania* (Greek and Latin Verse Composition as a General Branch of Education). Wykład o *Ogólnych zadaniach nauczyciela* w Cambridge, 1883 r., zawierał rady i wskazówki, czerpane z własnego doświadczenia.

FERRER, FRANCISCO Y GUARDIA

FERRER, FRANCISCO Y GUARDIA. Ur. w 1859 r. w Alelli (wieś w pobliżu Barcelony), um. w 1909. Republikanin i wolnomyśliciel hiszpański. W duchu wyznawanych idei szereg lat działał w swej ojczyźnie; był przedewszystkiem wybitnym rzecznikiem ruchu antyklerykalnego. Przyszedłszy do przekonania, że tylko na drodze niezależnej oświaty powszechnej da się osiągnąć nowe ukształtowanie stosunków polityczno-społecznych („ciemny lud pozostanie wiecznie ludem niewolników"), zagłębia się około 1890 r. w studja pedagogiczne, w których przyświeca mu idea szkoły, niezależnej od wpływów państwa i kościoła. Jego uczenica, p. Mennier, umierając, zapisuje mu swój majątek. **F.** używa tego spadku na założenie w 1901 r. *Nowożytnej szkoły* (La Escuela Moderna) wraz z księgarnią wydawniczą w Barcelonie. Zadaniem nowej szkoły jest „wychować dziecko bez przesądów i wydać książki, potrzebne do osiągnięcia tego celu". „Zastępuje ona, opiewa jej program, dogmatyczne metody teologji metodą rozumową, wskazaną przez nauki przyrodnicze, celem kształcenia i rozwijania indywidualnych zdolności każdego ucznia, po to, by dziecko, któremu dozwolono całkowicie wykształcić ukrytą inteligencję, mogło się stać nie tylko użytecznym członkiem społeczeństwa, lecz, by także stało się czynnikiem, powiększającym wartość moralną i intelektualną masy robotniczej". Poza tem *szkoła nowożytna* „dąży do zniszczenia wszystkiego, co utrudnia całkowite wyzwolenie jednostki. W tym celu wyznaje ona racjonalizm wszechludzki, starając się wychowańcom już od dzieciństwa wpajać świadomość wszystkich bezprawi społecznych, iżby, dokładnie poznawszy je, tem łatwiej zwalić i zniszczyć to zło mogli". Człowiek wolny, miłujący prawdę i sprawiedliwość, był ideałem *szkoły nowożytnej* **F.** Na gruncie szkolnictwa hiszpańskiego, podległego klerowi, była ona daleko posuniętem reformatorstwem, jako szkoła świecka, bezwyznaniowa (w programie jej niema nauki religji) i wolnomyślna w sensie „racjonalizmu wszechludzkiego" Ferrera.

PROGRAM SZKOŁY NOWOŻYTNEJ. Szkoła dzieliła się na trzy sekcje: I dla dzieci w wieku przedszkolnym, II elementarna, III wyższa elementarna. Program dla sekcji I: a) ćwiczenia w obserwowaniu znanych przedmiotów; b) czytanie i pisanie; c) gramatyka hiszpańska; d) arytmetyka: działania, ilustrowane kombinowaniem przedmiotów; e) geometrja: wiadomości o linjach i ich właściwościach, położeniach i t. p.; f) geografja fizyczna; g) nauka o rzeczach: zwierzęta, rośliny, minerały oraz wytwory, np. przemysłowe; h) znane sceny: życie zwierząt; i) roboty ręczne; j) gimnastyka bez akcesorjów pomocniczych; k) higjena. Dla sekcji II: a) rozszerzenie wiadomości o przedmiotach powyższych: b) czytanie z objaśnianiem znaczeń wyrazów; c) pisanie pod dyktandem; d) rysunki: płaszczyzny i ornamenty; e) fizyczna, rolnicza i przemysłowa geografja Europy wogóle, a Hiszpanji i Portugalji w szczególności; f) szycie, wycinanki i inne roboty ręczne. Dla sekcji III: a) czytanie z komentarzami; b) pisanie: ćwiczenia kompozycyjne, komentowanie tekstów i t. p.; c) historja: ogólne pojęcie o historji powszechnej z punktu widzenia rozwoju cywilizacji; d) stenografja 2 razy na tydzień.

ROZWÓJ I WPŁYW. Szkoła **F.** liczyła w pierwszym (1901) roku istnienia 30 uczniów (12 dziewcz. i 18 chłopców). W drugim roku liczba ta wzrosła do 70. Po upływie 5 lat powstało w Hiszpanji 58 szkół wolnych, wzorowanych na systemie wychow. **F.** Bibljoteka *szkoły nowożytnej* liczyła około 30 wydawnictw własnych (podręczniki i dzieła teoretyczne). W 1906 r., po nieudanym zamachu na króla Alfonsa XIII, **F.** został aresztowany na żądanie partji klery-

kalnej pod zarzutem, że jest moralnie odpowiedzialny za zamach. W 1907 r. F. został uwolniony, jego szkoła nowożytna została wszakże zamknięta. F. opuszcza Hiszpanję i udaje się do Paryża, gdzie zakłada (1908 r.) *Ligę międzynarodową dla racjonalnego wychowania dzieci* pod honorowem przewodnictwem Anatola France'a. W tym samym roku zakłada F. w Brukseli miesięcznik *L'École rénovée*, poświęcony szerzeniu idei szkoły nowożytnej. Pismo to po 8 miesiącach zostało przeniesione do Paryża i zamienione na tygodnik, jako organ Ligi. W 1909 r. wybuchło w Hiszpanji powstanie ludowe, jako protest przeciwko wyprawie marokańskiej. Pociągnęło ono za sobą represje rządowe, których ofiarą padł F. Aresztowany pod zarzutem podżegania do buntu, został skazany na śmierć przez sąd wojenny i rozstrzelany w 1909 r. W pięć dni później zawiązał się komitet międzynarodowy pod nazwą *L'Oeuvre Francisco Ferrer* w celu rewizji procesu i wystawienia w Brukseli, zgodnie z uchwałą rady miejskiej, pomnika na cześć Ferrera.

Bibl. *Fran. Ferrer. Życie i dzieła* (wydawnictwo T-wa Etycznego w Krakowie, 1911).—Archer, Wm. *Life of Ferrer*. Londyn, 1911. — Coelho, José Simoes. *Quem e Ferrer*. Lizbona, 1909. — Kaspar, J. J. *Pour la Révision...* etc. Paryż, 1909. — Lerroux, A. *Ferrer su Processo en las Cortes*. Barcelona, 1911. Comité Ferrer. *Ferrer; Sa vie—Son oeuvre*. Paryż, 1909.— Dr. Wintsch. *L'École Ferrer*. Genewa, 1919.

FERRY, JULES FRANÇOIS CAMILLE, francuski minister oświaty w latach 1879—1880 i od 1882. Podczas jego urzędowania uchwalono podstawowe prawa dla dzisiejszego systemu nauczania początkowego: nauczanie religji usunięto ze szkół, wprowadzono przymus szkolny dla wszystkich dzieci od 6 do 13 lat i nauczanie w szkołach powszechnych uczyniono bezpłatnem. Kształcenie kobiet wprowadzono w czyn przez ustanowienie systemu liceów i kolegjów dla dziewcząt.

FICHTE, JOHANN GOTTLIEB. Ur. w r. 1762 w Rammenau (Łużyce), um. w 1814 w Berlinie. Po ukończeniu studjów teologicznych otrzymał w 1794 r. katedrę filozofji w Jenie. Oskarżony o ateizm, podał się do dymisji w 1799 r. Zimą 1807/8 r., pomimo okupacji francuskiej, wygłosił w Berlinie swe słynne *Mowy do narodu niemieckiego* (Reden an die Deutsche Nation, 1808), w których zawarte są poglądy wychowawcze przedstawiciela idealizmu filozoficznego. Brał udział w założeniu uniwers. w Berlinie i obrany został (1811) pierwszym rektorem tej uczelni. POGLĄDY WYCHOWAWCZE. Podstawą teoretyczną, z której Fichte wyprowadza swój system idealistyczny, jest jaźń (das Ich). Pierwotną i twórczą władzą jaźni jest wola. Stąd kształcenie woli w kierunku dobra jest zadaniem wychowania. Ma ono być religijne, bez religji bowiem niema prawdziwej cnoty. W życiu rozstrzyga nie to, czego się człowiek nauczył (zwłaszcza na pamięć), lecz możność działania. Jej warunkiem jest samodzielność, którą obok woli moralnej ma kształcić wychowanie. Ponieważ człowiek jest zdolny do doskonalenia się, więc wychowanie może dźwignąć moralnie nie tylko jednostki, lecz cały naród. Trzeba wszakże, aby naród życie swoje ujął przez pryzmat wieczności, której realnym i widomym znakiem jest ojczyzna. Lud, najważniejsza część narodu, był dotychczas pomijany w wychowaniu. Winno ono objąć cały naród bez różnicy stanów jednym systemem narodowym, którego organizację należy oddać państwu. Młode pokolenie niech się chowa i kształci w zakładach, możliwie odgrodzonych od starszej generacji, którą F. uważa za zepsutą, i urządzonych, jak państwo w miniaturze. Metoda nauczania—w zasadzie Pestalozziego, z którym zetknął się F. w Zurychu i którego był

zwolennikiem. F. jest wybitnym rzecznikiem szkoły powszechnej i narodowej w Niemczech, której zadaniem jest odrodzenie narodu. Analogiczne poglądy mamy u Zöllnera, Stephaniego (ob.) i Humboldta (ob.). Poglądy filozoficzne zawarł F. w utworach: *Podstawa teorji nauki, albo filoz.* (Grundlage der Wissenschaftslehre oder Philosophie, 1794) i *System etyki* (System der Sittenlehre, 1798). p. BABEUF.

Bibl. Th. Vogt: *F. Reden an die Deutsche Nation.* 2 wyd. 1896. — Bergmann: *F. der Erzieher zum Deutschtum*, 1915. — Wagner: *F's Anteil an die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preussen.* 1915.

FILANTROPINIZM (gr. φιλάνθρωπος — przyjaciel ludzkości). Pod wpływem idei humanitarnych, a specjalnie idei wieku ośw., w II połowie w. XVIII w sferach wyższych obudził się ruch, skierowany ku oświacie sfer niższych, którego rzeczników zwano *filantropami.* W miarę tego, jak sprawę oświaty mas coraz bardziej przejmuje państwo, działalność filantropów przenosi się na dziedzinę społeczną (pomoc biednym). F. w historji pedagogiki oznacza dążenia reformatorskie wieku oświeconego w Niemczech w tej formie, jaką im nadali Basedow (ob.) i jego uczniowie. W 1774 r. Basedow otworzył w Desawie zakład wychowawczo-naukowy pod nazwą *Philanthropinum.* Miała to być, według określenia założyciela, „szkoła przyjaźni ludzkiej i dobrych umiejętności i dla uczniów i młodych nauczycieli, bogatych i biednych, powierzone przez społeczność dobro dla udoskonalenia dzieła wychowania...“ Dla propagandy nowych idei ukazał się w 1776 r. *Philanthropinisches Archiv.* Zadaniem szkoły było wychowanie obywateli świata, europejczyków, i przygotowanie ich do życia, zarówno pożytecznego, jak i szczęśliwego. W nauczaniu zalecano: odwoływać się do rozumu, a nie do pamięci jedynie; przedstawiać rzecz interesująco: zamiast uczenia słów (p. WERBALIZM), pokazywać rzeczy, które są przez słowa oznaczone; w nauczaniu języków stawiać gramatykę na ostatnim planie: uwzględnić wychowanie fizyczne (ćwiczenie ciała, wycieczki); zamiast przymusu i kar cielesnych stosować współzawodnictwo (emulację) i system nagród. Uczniowie składali się z pensjonarzy, chłopców zamożnych, i famulantów, chłopców biednych, którzy usługiwali pierwszym. W 1776 r. Basedow odsunął się od kierownictwa, w 1786 r. usunął się całkowicie od łączności z Philanthropinum, które w 1793 r. zostało zamienione na gimnazjum. Rozkwit szkoły przypada na lata 1781—84. W 1792 r. zakład liczył 53 pensjonarzy, pochodzących z rozmaitych stron Europy. Szereg wybitnych pedagogów: Campe (ob.) Salzmann (ob.), Olivier (ob.) i in., pełniło w Philanthropinum obowiązki nauczycieli. Nazywa się ich *filantropinistami.* p. WIEK OŚWIECONY, INTELEKTUALIZM.

FILOLOGJA STAROŻYTNA — p. Jęz. starożytne, Humanizm i realizm, Reforma szkoły średniej.

FILOZOFJA (gr. φιλοσοφία — zamiłowanie w uczoności). Termin ten w dziejach myśli przybiera różne znaczenia. Według Sokratesa **F.**, jest to wiedza pojęciowa, według Platona — nauka o ideałach, według Arystotelesa — wiedza wogóle, lub ściślej — nauka o najwyższych zasadach, według Kanta — nauka o rozumowych zasadach poznania, według Mahrburga — teorja nauki i t. d. Do *nauk filozoficznych* zalicza się: logikę, teorję poznania, metafizykę, filozofję przyrody, psychologję, etykę, estetykę, pedagogikę, socjologję. W *Polsce* istnieją trzy czasopisma filozoficzne: *Przegląd Filozoficzny,* założony przez Władysława Weryhę w 1898 r., kwartalnik, wychodzi w Warszawie pod redakcją Warszawskiego Instytutu Filozoficznego; *Ruch Filozoficzny,* miesięcz-

nik, założony w 1911 r., wychodzi we Lwowie pod redakcją prof. dr. K. Twardowskiego, i *Kwartalnik Filozoficzny*, założony w 1922 r., wychodzi pod red. W. Heinricha przy udziale komitetu, złożonego z ks. K. Michalskiego, J. M. Rozwadowskiego i W. Rubczyńskiego (Kraków, Polska Akademja Umiejętności). W celu naukowych badań filozoficznych istnieją w Polsce: Instytut Filozoficzny w Warszawie, Polskie Towarzystwo Filozoficzne we Lwowie, Towarzystwo Filozoficzne w Krakowie, Towarzystwo Filozoficzne w Poznaniu (powstało w 1921 r.), Wydział historyczno-filozoficzny przy Polskiej Akademji Umiejętności w Krakowie i Komisja historji nauk i filozofji przy Towarzystwie Naukowem Warszawskiem. Nie posiadamy dotychczas w naszej literaturze dzieła, któreby dawało całość dziejów filozofji w Polsce. Zbliża się do tego ideału H. Struvego *Historja logiki, jako teorji poznania w Polsce* (Warszawa, 1911, wyd. 2), w której autor daje więcej, niż zapowiada tytuł, nie ogranicza się bowiem w wielu wypadkach do teorji poznania, ale mówi i o innych naukach filozoficznych. Historycznem kompendjum w mniejszym zakresie są M. Straszewskiego *Dzieje filozoficznej myśli polskiej w okresie porozbiorowym*, doprowadzone od rozbiorów do 1831 r. (Kraków, 1912).

FILOZOFJA W SZKOLE — p. Propedeutyka filozoficzna.

FIZJOKRATYZM (gr. φύσις — natura i κράτος — moc, siła). Doktryna ekonomiczna, której twórcami są fizjokraci, pierwsi ekonomiści, twórcy nauki ekonomicznej i społecznej. Naczelne miejsce wśród nich zajmuje dr. Quesnay (1694—1774), lekarz nadworny Ludwika XV. Nową naukę wykłada on w *Obrazie ekonomicznym* (Tableau économique, 1758) i w *Ogólnych prawidłach ekonomicznego ustroju królestwa rolniczego* (Maximes générales du gouvernement économique d'un royaume agricole, 1760), które są rozwinięciem zasad, wyłożonych w *Obrazie*. Do wybitniejszych fizjokratów należą: Mercier de la Rivière, Dupont de Nemours, któremu fizjokraci zawdzięczają swą nazwę, wreszcie Turgot (1726—1781). Dzieło tego ostatniego: *O tworzeniu i podziale bogactw* (Réflexions sur la formation et la distribution des richesses, 1766) ukazało się w przekładzie polskim Daszyńskiej-Golińskiej i A. Krzyżanowskiego (Kraków, 1919). Podstawowem pojęciem **F.** jest pojęcie porządku naturalnego. Znaczy ono według Quesnay'a tyle, co „budowa fizyczna, nadana światu przez samego Boga". Ów porządek naturalny, ustanowiony przez Boga dla szczęścia ludzi i najkorzystniejszy dla nich, należy poznać i zastosować się do niego. Opiera się on na własności i wolności, interes osobisty jednostki nie kłóci się w nim z interesem ogółu, a zastosowanie się do niego pozwala żyć najbardziej ekonomicznie: za pośrednictwem jak najmniejszych wydatków—możliwie największe pomnożenie przyjemności. Ludzkość dojdzie do owego porządku naturalnego, jeżeli pozostawi się każdemu wolną wolę w działaniu ekonomicznem bez obawy konfliktów między jednostkami, wzgl. między jednostką a społeczeństwem. Pozostawmy rzeczy ich własnemu biegowi — *laisser faire et laisser passer* — oto słynna dewiza **F.**, równoznaczna z hasłem wolności ekonomicznej. Zadaniem rządu jest zniesienie ograniczeń, zabezpieczenie własności i wolności i nauczanie praw porządku naturalnego. Państwo winno, według Quesnay'a, *uczynić naukę powszechną* i zalecić ją ustawowo. Wśród ekonomicznych czynności wytwórczych **F.** stawia na pierwszem miejscu rolnictwo, jako tę dziedzinę pracy, w której dobra wytworzone przewyższają dobra spożyte. Rolnik zbiera z pola naogół więcej zboża, niżli go sam spożył (zużył na zasiew i na wy-

żywienie). Dzięki temu czystemu dochodowi mógł człowiek poczynić oszczędności i mogła powstać cywilizacja. Ów czysty dochód, według **F.**, nie istnieje w żadnym innym dziale produkcji: istnieje tam tylko zamiana, wzgl. wymiana produktów. Przemysłowcy są „klasą jałową", twórczość istnieje jedynie na roli. Gide (p. BIBL.) wyszczególnia następujące pierwiastki, wniesione przez **F.** do nauki ekonomicznej: A. *Z punktu widzenia teoretycznego:* 1) Myśl, że wszystkie zjawiska społeczne podlegają pewnym prawom, że więc są z sobą powiązane pewnemi stosunkami, które należy wykryć. 2) Myśl, że interes osobisty, pozostawiony samemu sobie, znajdzie sam, co jest dla niego najpożyteczniejsze, a jednocześnie, co jest najpożyteczniejsze dla ogółu. 3) Myśl, że wolne współzawodnictwo ustanawia dobre ceny *(bon prix)*, t. j. ceny, najkorzystniejsze dla obu stron i niweczące zysk lichwiarski. 4) Nieścisła, ale bardzo pracowita analiza wytwarzania oraz różnych rodzajów kapitału: pierwsza klasyfikacja dochodów i prawa ich podziału. 5) Argumenty w obronie własności ziemskiej, które stały się później klasycznemi. B. *Z punktu widzenia praktycznego:* 1) Wolność pracy. 2) Wolność handlu wewnętrznego oraz argumenty, które stały się klasycznemi na korzyść handlu zewnętrznego. 3) Ograniczenie funkcji państwa. 4) Wykazanie po raz pierwszy wyższości podatków bezpośrednich nad pośredniemi.

W *Polsce* **F.** ma licznych zwolenników wśród przedstawicieli naszego wieku oświeconego. Z Quesnay'em i jego uczniami pozostawali w blizkich stosunkach: Massalski, ks. Czartoryski, Chreptowicz. Żarliwym wyznawcą doktryny fizjokratycznej był A. Popławski (ob). Jego *Zbiór materji politycznych* jest „czysto teoretycznym traktatem, pisanym w duchu najprawowierniejszego Quesnay'owskiego fizjokratyzmu" (Czarnowski, p. BIBL.). Jego *Przypisy do nauki moralnej na kl. I i II*, jak to wykazuje Tync (p. BIBL.), dają teorję „należytości i powinności", zgodnie z fizjokratycznemi poglądami. Kołłątaj w swym *Porządku fizyczno-moralnym* kontynuuje fizjokratyczną teorję prawa natury. Hieronim Stroynowski (ob.) w swej *Nauce prawa przyrodniczego* (1785) jest, według Marchlewskiego (p. BIBL.), „fizjokratą czystej wody". Do rozpowszechnienia **F.** w Polsce przyczynił się zapewne i osobisty wpływ Dupont de Nemours'a (ob.), którego *Fizjokrację* Komisja Edukacyjna wprowadziła w charakterze podręcznika nauki moralnej do szkół. p. NAUKA MORALNA.

Bibl. Czarnowski, St. *Filozofja społeczna w Polsce w końcu XVIII i początkach XIX w.* Bibljoteka Warszawska, 1904. — Gide, K. i Rist, K. *Historja doktryn ekonomicznych od fizjokratów do czasów najnowszych.* Przełożył Kwiatkowski, M. T. I. Bibljoteka Wyższej szkoły handlowej. Gebethner, 1920. — Marchlewski, J. B. dr. *Fizjokratyzm w dawnej Polsce.* Warszawa, 1897. — Tync, St. *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacyjnej.* Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Kraków, 1922. Skł. gł. w Książnicy.

FIZJOLOGJA (gr. φύσις—natura i λόγος—nauka). Nauka o objawach życiowych istot organicznych (roślin, zwierząt i ludzi). p. BIOLOGJA.

FIZJONOMIKA (gr. φύσις — natura i γνώμη — poznanie, przekonanie). Sztuka wnioskowania o charakterze człowieka na podstawie rysów jego twarzy i jej wyrazu.

FIZYKA — p. Przyroda martwa.

FLEGMATYK (gr. φλέγμα—ogień, flegma, blednica). W nauce o temperamentach osobnik o małej pobudliwości i nieintensywnem życiu duchowem, z tendencją do wygody, obojętności i bezczynności.

FOERSTER, FRIEDRICH WILHELM. Ur. w 1869 r. w Berlinie, syn prof. uniw. i astronoma, Wilhelma Foerstera. Po ukończeniu gimn. w Berlinie studjował we Fryburgu i Berlinie filozofję, historję i nauki społeczne. W 1899 r. habilitował się w Zurychu i otrzymał *venia legendi* w tamtejszej politechnice. Wiele podróżował w celach pedagogicznych i naukowo-społecznych. W 1913 r. wykładał filozofję na uniwersytecie w Wiedniu. W 1914 r. przyjął katedrę filoz. w Monachjum. PISMA. *Nauka dla młodzieży. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów* (Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer u. Geistliche, 1904), przekł. pol. W. Osterloffa p. t. *Wychowanie człowieka* (Warszawa, Gebethner). *Umiejętność życia. Książka dla chłopców i dziewcząt* (Lebenskunde. Ein Buch für Knaben u. Mädchen, 1904), prz. pol. J. Kretz-Mirskiego (Warszawa, Gebethner). *Szkoła i charakter* (Schule u. Charakter, 1907), prz. pol. Warszawa, Gebethner. *Seksualna etyka i seksualna pedagogika* (Sexualethik u. Sexualpädagogik, 1908). *Chrześcijanizm a walka klas* (Christentum und Klassenkampf, 1908). *Drogowskaz życiowy. Książka dla młodych ludzi* (Lebensführung. Ein Buch für junge Menschen, 1909, przekł. pol.). *Autorytet a wolność woli. Przyczynek do zagadnienia kultury kościoła* (Autorität u. Willensfreiheit. Betrachtungen zum Kulturproblem der Kirche, 1910). *Obywatelskie wychowanie* (Staatsbürgerliche Erziehung, 1910), prz. pol. J. Kretz-Mirskiego (Warszawa, Gebethner). *Wina i pokuta* (Schuld u. Sühne, 1911).

POGLĄDY. Swoją pedagogikę opiera F. z jednej strony na socjologji, stąd zagadnienia wychowawcze stają się u niego zagadnieniami kultury, z drugiej — na ideach chrześcijanizmu, stąd niezbędność religijności w wychowaniu. Jest ono dla niego wychowaniem w pierwszym rzędzie moralnem; wiedza sama jest bez wartości, jeżeli nie kształci również charakteru; nauczanie ma być przesycone pierwiastkiem etycznym, ma iść w parze z wyrabianiem woli i wysubtelnianiem sumienia. Kształcenie charakteru jest rdzeniem pedagogiki F., która zmierza do odrodzenia ludzkości przez doskonalenie moralne. F. jest rzecznikiem samorządu uczniów (ob.), jako pierwszorzędnego środka w moralno-społecznem wyrabianiu młodzieży. p. AUTORYTET, KARNOŚĆ, OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA, WOLUNTARYZM.

FONEMA (gr. φωνή — głos) — głoska.

FONETYKA (gr. φωνή — głos, dźwięk). Nauka o dźwiękach, część gramatyki.

FORMALIZM DYDAKTYCZNY, w przeciwieństwie do materjalizmu dydaktycznego (ob.), uważa materjał nauczania za środek jedynie, służący do kształcenia sił duchowych. To kształcenie jest celem nauczania. Uczyć należy tak, aby sprawność duchowa ucznia pogłębiała się, rozszerzała i uszlachetniała. Sprawdzianem, czy dany przedmiot ma wejść, czy też nie, do programu nauczania, jest wartość kształcąca tego przedmiotu. Formalizm opiera się na przekonaniu, że zdolności duchowe z chwilą, kiedy są rozbudzone i rozwinięte na skutek zetknięcia się z danym przedmiotem nauczania, dają się stosować do innych przedmiotów i również w życiu praktycznem, podobnie, jak sprawność fizyczna, osiągnięta na drodze pewnych określonych ćwiczeń, znajduje zastosowanie w każdym wypadku, kiedy tego zachodzi potrzeba. Przekonanie to wymaga uzasadnienia psychologicznego. Jeżeli rozwój zdolności i możność ich kształcenia w danej dziedzinie teoretycznej (matematyka, języki i t. d.), czy praktycznej (zajęcia ręczne) nie podlega wątpliwości, to pozostaje otwartą i sporną kwestja, czy i o ile sprawność, osiągnięta n. p. w matematyce, przenosi się automatycznie na

inne rzeczy, naprzykład języki. Że przenosi się na dziedziny pokrewne, to dostatecznie potwierdza doświadczenie; czy może się przenosić na dziedziny odrębne, to jest zagadnienie, nierozstrzygnięte definitywnie przez naukę. Pedagogika eksperymentalna (Ebert, Meumann) skłania się do odpowiedzi twierdzącej na to pytanie (p. WPRAWA). W każdym razie praktyczne i naukowe cele wykształcenia sprawiają, że formalizm, jako niepodzielnie panująca zasada dydaktyczna, nie da się utrzymać. Wykształcenie formalne współczesna dydaktyka traktuje równorzędnie z wykształceniem materjalnem. DANE HISTORYCZNE. Ujęcie nauki, jako środka, służącego do rozwoju ducha, znajdujemy już u starożytnych. Cicero n. p. mówi o zajmowaniu się filozofją, jako o wychowaniu ducha i nawet jakoby pożywieniu ludzkości (animi cultus et quasi quidam humanitatis cibus). Formalizm, jako określony i przeważający kierunek w dydaktyce, pojawia się na przełomie XVIII i XIX w. Płynie on z trzech źródeł: z filozofji Kanta i idealistycznej filozofji niemieckiej, z neohumanizmu i z pedagogiki Pestalozziego. Z Kantowskich apriorycznych form wyobrażania i myślenia wyprowadzają w pedagogice zwolennicy jego filozofji (E. Schmid, J. C. Greiling, Heusinger ob., Niemeyer ob.) hasło kształcenia i uszlachetniania sił umysłowych przez nauczanie. Według E. Schmida *(Empirische Psychologie*, 1791), „uszlachetnienie i wykształcenie sił jest absolutnym, istotnym, formalnym celem wychowania: skierowanie na określone przedmioty i przystosowanie do stosunków zewnętrznych jest jego hipotetycznie koniecznym celem materjalnym". Niemeyer posługuje się terminem: „wykształcenie formalne" (formale Bildung). Przedstawiciele idealistycznej filozofji niemieckiej (Fichte ob., Schelling, Hegel ob.), wysuwając na pierwszy plan pierwiastek duchowy, z którego tak, czy inaczej powstaje świat, przykładają większą wagę do „form" ducha, niż do objawów materjalnych, i domagają się kształcenia pierwszych na najpodatniejszym do tego celu materjale językowym (języki starożytne). Neohumanizm (ob.) nie może już, jak poprzednio humanizm, uzasadniać potrzeby klasycznego wykształcenia powszechnością łaciny, jako języka międzynarodowego (uczonych, artystów i dyplomatów), wysuwa przeto argument, że języki starożytne posiadają specjalne walory, jeśli chodzi o wykształcenie formalne, z tej racji przeto szkoła średnia musi być klasyczną. Pestalozzi (ob.) wreszcie, niezależnie całkiem od Kanta, idealizmu i neohumanizmu, uważa za główne zadanie nauczania kształcenie i wzmacnianie sprawności umysłowej ucznia, czyli wykształcenie formalne. Materjał naukowy podawany jest nie tyle w celu dostarczania wiedzy, ile w celu kształcenia ducha. „Nauczanie młodzieży winno w większym stopniu wytwarzać sprawność umysłu, niż wzbogacać go wiedzą" — powiedzenie Pestalozziego. Różni się on od neohumanizmu, jeśli chodzi o formalizm, tem, że nie języki starożytne uważa za najlepszy środek, kształcący formalnie, ale poglądową geometrję. „Jeżeli moje życie ma jakąś wartość, to tę, że równoboczny kwadrat podniosłem do godności fundamentu nauki poglądowej, której lud nigdy nie miał" *(Jak Gertruda uczy dzieci swoje,* list 11). Owa nauka poglądowa ma rozbudzić i rozwinąć siłę duchową ucznia, która, podobnie do siły fizycznej, ujawniającej się w każdem zjawisku materjalnem, daje się wykazać w każdej czynności duchowej. Możliwość ogólnego wykształcenia formalnego przyjmuje Pestalozzi w całej rozciągłości i uzasadnia psychologicznie, przyjmując istnienie ogólnej siły duchowej. Uczniowie jego rozwijali krańcową zasadę formalizmu, twierdząc, że obojętną jest rzeczą materjał nauczania, byleby osiągnąć wykształcenie formalne. Diesterweg (ob.)

n. p., który uzupełnia naukę Pestalozziego (ob.) i popularyzuje ją w Niemczech, określiwszy cel nauczania, jako ukształcenie człowieka, powiada *(Przewodnik dla nauczycieli)*, że „wszystkie inne współdziałające momenty: materjał nauczania, metoda nauczania, nauczyciel i t. d. w stosunku do celu ostatecznego wydają się tylko środkami, muszą zatem stosować się do potrzeb nauczania. Materjał nauczania nie jest celem, lecz środkiem". Formalizm w połączeniu z neohumanizmem zaważył w dużej mierze na europejskiem szkolnictwie średniem XIX w., nadając szkole klasycznej stanowisko uprzywiljowane. Przeciwko obu kierunkom występuje w Niemczech Herbart i jego szkoła. „Rozum gramatyki pozostaje w gramatyce" — powiedzenie Herbarta. Przeciwnikiem formalizmu jest Spencer, którego zdaniem żadnego przedmiotu nie należy uczyć li tylko ze względu na jego formalną wartość kształcącą: na pierwszym planie jest jego treść. Obecnie formalne kształcenie jest przedmiotem badań pedagogiki eksperymentalnej (prace Jamesa, Judda, Meumanna i in., dotyczące uzdolnień). W Polsce formalizm ma swoich zwolenników — p. NAUKA O RZECZACH W POLSCE.

Bibl. Ackermann, E. *Die formale Bildung*. Langensalza, 2 w. 1898.— Bennett, C. J. *Formal Discipline*. New York, 1905.— Heek, W. H. *Mental Discipline and Educational Values*. New York, 1909.—O'Shea, M. V. *Education as Adjustment*. New York, 1906.—Schmeding. *Zur Frage der formalen Bildung*. 2 w. 1882.

FORMALNE STOPNIE W NAUCZANIU — p. Herbart, Rein, Ziller.

FOURIER, CHARLES. Ur. w Besançon w 1772 r., um. w 1837. Twórca doktryny komunistycznej. W swoich utworach, z których najważniejszy: *Traktat o stowarzyszeniu domowem i rolnem* (Traité de l'association domestique et agricole, 1822), przedrukowany w 1841 r. p. t. *Teorja jedności powszechnej* (Théorie de l'unité universelle), kreśli własny system wychowawczy. System ten ma osiągnąć dwa cele: 1) rozwinąć zdolności i upodobania, tkwiące w dziecku; 2) użyć dzieci do pracy w falansterach (zorganizowane jednostki komunistyczne w doktrynie F.). Wiele dzieci okazuje zamiłowanie do pracy ręcznej, trzeba to wykorzystać, zaprawiając je do uprawy roślin i hodowli zwierząt domowych: zajęcie przysparza dobra falansterom, w dzieciach zaś rozbudza zainteresowanie umysłowe przyrodą. Dziecko jest łakome — tem lepiej. Uwaga, jaką darzy smaki i zapachy potraw, przeniesie się na produkty rolne, któremi się zajmuje, i ich jakość. Jest brudne i nie okazuje wstrętu do rzeczy odrażających — doskonała okazja. Dzieci takie, połączone w małe hordy (petites hordes), mogą być użyte do uprzątania wszelkich nieczystości. Rozmaite zajęcia praktyczne, uprawiane przez młodzież, obudzą w niej w końcu, o tem F. nie wątpi, specjalne zamiłowanie do jakiegoś działu pracy, które zadecyduje o kierunku wykształcenia. Wychowanie fizyczne i praktyczne winno przeto wyprzedzać wykształcenie umysłowe. W nauczaniu należy unikać przymusu: jeżeli uczeń interesuje się na gruncie historji n. p. Napoleonem, zaczynajmy od Napoleona, choćby zamiarem naszym byli Merowingowie. Zagłębiając się w Napoleona, uczeń sam zainteresuje się i tem, co było przed cesarzem: wtedy przyjdzie czas na Merowingów. Wpływ rodziny na dziecko jest raczej ujemny: rodzice przejaskrawiają zalety dzieci, tuszując wady. Najlepszem świadectwem jest grono rówieśników: z ich opinją najwięcej się liczy dziecko i najchętniej naśladuje starszych współtowarzyszy. Komunalnie traktuje Fourier nawet najmłodsze dzieci. Mają się one chować w trzech naturalnych grupach: spokojni (tranquilles), niesforni

(mutins) i krzykacze (braillards), tak rozlokowanych, aby żadna nie przeszkadzała innej. Wpłynie to dodatnio na uśmierzenie dwu ostatnich grup: największy krzykacz utemperuje się, jeżeli się znajdzie w towarzystwie dwunastu innych krzykaczy. Wtedy przechodzi on do grupy niesfornych i wreszcie do grupy spokojnych. W zakładzie filantropijnym w Guise (Aisne), założonym przez Godin-Lemaire, zastosowano w części do wychowania zasady Fourier.

FRANCKE, AUGUST HERMANN. Ur. w 1663 w Lubece, um. w Halli w 1727. Teolog protestancki. Zwolennik *pietyzmu*, prądu religijnego, który powstał w połowie XVII w. w Niemczech, jako reakcja przeciwko suchemu formalizmowi luteranizmu, i działał w kierunku rozbudzenia żywej, z serca płynącej wiary religijnej. W 1696 r. F. obejmuje katedrę teologji w nowoutworzonym uniwersytecie w Halli, który staje się wkrótce rozsadnikiem pietyzmu na całe Niemcy. Ideę pietyzmu przenosi F. na grunt wychowania, realizując ją w zakładanych przez siebie szkołach (*Franckesche Stiftungen*). Wzrastając z roku na rok, tworzą one w dniu śmierci założyciela całą kolonję w Halli, której personel (uczniowie i nauczyciele) liczy 4—5 tys. osób. Na zakłady wychowawcze F. składają się: 1) szkoły dla biednych (*Armenschule*) z nauczaniem bezpłatnem; pierwsza powstała w Glaucha (przedmieście Halli), 2) liceum dla dzieci osób zamożnych, w pierwszym rzędzie dla cudzoziemców (Pädagogium, 1697), 3) zakład dla sierot, 4) szkoła przygotowawcza dla nauczycieli łaciny (*Seminarium praeceptorum, 1707*), 5) szkoła dla kobiet (*Gynäzeum*, 1698, istn. do 1705 r.). Prócz tego założył F. drukarnię i istniejącą po dziś dzień księgarnię, dzięki czemu osiągnął dwa cele: ułatwienie w propagandzie pietyzmu i duży dochód, który wraz z obfitemi ofiarami szedł na potrzeby szkół. Wychowanie w nich było *religijno-moralne*. W pierwszym rzędzie wdrażano do zamiłowania prawdy, posłuszeństwa i pilności, wykorzeniając przeciwieństwa tych zalet: kłamstwo, samowolę i lenistwo. Głównemi przedmiotami nauki w zakładach F., z wyjątkiem Pädagogium, które posiadało program wzorowego liceum, przygotowującego do inteligenckich zawodów wolnych, i Seminarium praeceptorum, były: biblja, katechizm i historja kościoła. Obok nich uczono rękodzieł: tokarstwa, szlifierstwa, miedziorytnictwa, wyrobów drzewnych i t. p. Szkoły dla biednych przekształciły się stopniowo na czteroklasowe szkoły niemieckie; w dniu śmierci założyciela liczyły one 1725 uczniów i uczenic, personel nauczycielski składał się z 106 osób. Wpływ F. na szkolnictwo Niemiec północnych, a zwłaszcza Prus, był b. znaczny, sięga on jeszcze w. XIX. Po dziś dzień istnieją w Niemczech zakłady F. Sprzyjała temu i ta okoliczność, że Fryderyk Wilhelm I, król pruski, opiekował się *pietyzmem*. W 1729 r. wydał on edykt, na mocy którego każdy teolog protestancki, chcący objąć stanowisko państwowe w Prusach, musiał spędzić przynajmniej dwa lata w twierdzy pietyzmu: na uniwers. w Halli, i otrzymać tam dobre świadectwo. WAŻNIEJSZE PISMA. *Krótka i prosta nauka, jak dzieci przysposobić do prawdziwej szczęśliwości w Bogu i chrześcijańskiej roztropności* (Kurzer u. einfältiger Unterricht, wie die Kinder zu wahrer Gottseligkeit u. Christlicher Klugheit anzuführen sind, 1702). *Organizacja i sposób uczenia w zakładach wychowawczych dla sierot* (Ordnung und Lehrart der Waisenhaus-Schulen, 1702). ob. FRICK, OTTO.

Bibl. Kramer, G. 1) *A. H. Francke. Ein Lebensbild.* Halla, 1880—2. — 2) *Franckes pädagogische Schriften.* Langensalza, 1885. Autor był dyrektorem zakładów F. od 1853—1878.— Sellschop: *Neue Quellen z. Gesch. F.*, 1913. — Fries: *D. Stiftungen F.*, 2 w. 1913.

FRANCOEUR, LOUIS-BENJAMIN (1773—1849), matematyk francuski, członek i założyciel Towarzystwa nauczania elementarnego (Société pour l'enseignement élémentaire), przyczynił się do wprowadzenia nauki rysunków do szkół początkowych francuskich. Stworzył metodę nauczania rysunków, t. zw. „metodę Francœura", zastosowaną po raz pierwszy w szkole, założonej w Livorno przez księcia Decazes, i wydaną w 1819 r. p. t. *Rysunek linjowy według metody wzajemnego nauczania* (Le dessin linéaire d'après la méthode de l'enseignement mutuel).

FRANÇOIS DE NEUFCHATEAU (Nicolas Louis François), ur. 1750 w Saffais, um. 1828 w Paryżu, poeta, polityk, agronom i pedagog francuski, minister spraw wewnętrznych podczas Rewolucji. DZIEŁA: *Studjum o konieczności i sposobach wprowadzenia nauki rolnictwa do nauczania publicznego* (Essai sur la nécessité et les moyens de faire entrer dans l'instruction publique l'enseignement de l'agriculture, 1802), *Antologja moralna, czyli wybór czterowierszy i dystychów dla ćwiczenia pamięci, zdobienia umysłu i kształcenia serc młodych ludzi* (Anthologie morale, ou choix de quatrains et de distiques pour exercer la mémoire, orner l'esprit et former le cœur des jeunes gens, 1784), *Wychowanie dzieci, czyli rady pewnego ojca dla syna, naśladowane z wierszy, które Muret napisał po łacinie na użytek swego siostrzeńca i które mogą się przydać wszystkim młodym uczniom* (L'institution des enfants, ou Conseils d'un père à son fils, imités des vers que Muret a écrit en latin pour l'usage de son neveu, et qui peuvent servir à tous les jeunes écoliers), poemat p. t. *Kaligrafja* (La Calligraphie) i *Praktyczna metoda czytania* (Méthode pratique de lecture, 1799), w której spotyka się idea równoczesnego nauczania czytania i pisania, wynalazek, przypisywany zazwyczaj niemcom (ob. OLIVIER).

FRANKLIN, BENJAMIN (1706 — 1790), amerykański pisarz, uczony i wynalazca oraz mąż stanu. Założył akademję w Pennsylwanji, przekształconą później na uniwersytet, której pierwszy projekt i zarys programu nauk zawarł w *Projektach, dotyczących wychowania młodzieży w Pennsylwanji* (Proposals relating to the Education of Youth in Pennsylvania, 1749). Również dla akademji napisana *Idea angielskiej szkoły* (An Idea of the English School, 1750) podaje plan nauk dla sześciu klas, omawiając specjalnie naukę gramatyki angielskiej, ortografji, wymowy i czytania. Inne pisma: *Spostrzeżenia, dotyczące intencji pierwotnych założycieli Akademji w Filadelfji* (Observations relative to the Intentions of the Original Founders of the Academy in Philadelphia, 1789), *Schemat nowego Alfabetu i zreformowanej ortografji* (A Scheme for a New Alphabet and a Reformed Mode of Spelling, 1768) i *Prośba lewej ręki* (A Petition of the Left Hand, bez daty).

Bibl. Cloyd, D. E. *Benjamin Franklin and Education.* Boston 1902.

FREBLÓWKA — p. Wychowanie przedszkolne.

FREDRO, ANDRZEJ MAKSYMILJAN. Ur. około 1620 r. Um. w 1679 r. Ostatnio wojewoda podolski. Znany, jako żarliwy obrońca swobód szlacheckich. Jego poglądy wychowawcze najszczegółowiej podaje rozprawka: *Recte sic habentur liberi* (w wolnym przekładzie: Należyte chowanie dzieci), pomieszczona wśród *Miscellaneów.* Zwolennik czterech „zrenic" wolności szlacheckiej jest stanowczym przeciwnikiem wolności młodzieży. Surowa karność, bezwzględne posłuszeństwo rodzicom, na piedestale stawiany autorytet rodziny — oto zasady, na których opiera wychowanie. Cenił je wysoko, czego dowodem, że w dziale o sztuce wojskowej: *Militaria*, wśród warunków

potęgi państwowej, kładzie wychowanie na pierwszem miejscu. Jego stronę moralną łączy F. z religijną (bojaźń Boża). Nauczanie rozpoczyna niemal od kołyski: należy się wystarać o mamki i niańki obyczajne i umiejące różne języki, tak, ażeby dziecko na łonie niańki i wśród pieszczot coraz to innej uczyło się mowy. Dla umiejących czytać poleca książkę Jana Komeńskiego: *Janua linguarum* (Podwoje języków): z niej nauczą się i rzeczy, i słów, im odpowiadających, a to nie tylko w mowie łacińskiej, ale też w polskiej i niemieckiej. Z innych nauk F. nacisk kładzie na dwa kursy roczne: 1) kurs historji geograficznej z wykładem form rządu i kwestjami politycznemi; 2) kurs architektury wojskowej obronnej i zaczepnej, według wzoru nowszych pisarzy, w połączeniu z wykładem geometrji linji, powierzchni i brył. Bliższe szczegóły: P. Chmielowski: *Fredro A. M.* E. W. t. IV.

FRENOLOGJA (gr. φρήν—umysł). Nauka, którą próbował uzasadnić Gall (1758—1822), a która z kształtu czaszki wnioskuje o właściwościach umysłu i charakteru.

FRICK, OTTO PAUL MARTIN (1832—1892). Ukończył studja uniwers. w Halli, gdzie był początkowo nauczycielem w zakładach Franckego (ob.), później (od 1880 r.) ich dyrektorem. Zawdzięcza mu wiele zwłaszcza *Seminarium praeceptorum*, któremu przywrócił dawny blask. W 1884 r. założył czasopismo: *Lehrproben u. Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien u. Realschulen*, które swym bogatym materjałem z praktyki pedagogicznej przyczyniało się do ożywienia myśli teoretycznej. F. jest zwolennikiem wychowania religijno-chrześcijańskiego; jego celem — osobowość, pełna Boga (gotterfühlte Persönlichkeit); w dziedzinie dydaktycznej jednak propaguje skutecznie naukę Herbarta (ob.) i przyczynia się do złagodzenia antagonizmów między nim a teologami, którzy, odrzucając metafizykę Herbarta, jako niechrześcijańską, odrzucali równocześnie i jego dydaktykę. Prace pedagogiczne F. ukazały się w zbiorowem pośmiertnem wydaniu: Otto Frick, *Pädagogische u. didaktische Abhandlungen*, Halla, 1893.

Bibl. Brown, J. E. *The Training of Teachers for Secondary Schools*, New York, 1911. — Schröder u. Fries. *Zur Erinnerung an den Heimgang O. F.*, Halla 1892.

FRÖBEL, FRIEDRICH WILHELM AUGUST. Ur. w 1782 r. w Oberweissbach (Turyngja), um. w 1852 r. w Marienthal (Turyngja). ŻYCIE I DZIAŁALNOŚĆ. Syn pastora, wcześnie osierocony przez matkę i maltretowany przez macochę, miał F. przykre dzieciństwo. Mało zajmowano się jego wykształceniem: kiedy ukończył szkołę ludową, oddano go na praktykę do leśnika, nie przypuszczając, aby był zdolny osiągnąć w życiu coś większego. Sam F. zresztą nie uświadamiał sobie do 23 roku życia ani swego zamiłowania pedagogicznego, ani przyszłej działalności. Osiągnąwszy skromną niezależność materjalną, udał się do Halli w 1799 r., gdzie przez dwa lata studjował matematykę, nauki przyrodnicze, budownictwo i miernictwo i do 1805 r. zmienił kilka posad w gospodarstwach rolnych i leśnych. W tym roku zawarł znajomość z Grunerem, uczniem Pestalozziego, i został wychowawcą we wzorowej szkole Grunera we Frankfurcie n. M. Odrazu na pierwszej lekcji (list do brata Krzysztofa) poczuł się F. w swoim żywiole i nie był w stanie pomyśleć nawet, aby mógł obrać inny zawód, niż nauczyciela. Od tej chwili datuje się w życiu F. okres, nacechowany wpływem Pestalozziego, którego F. odwiedzał dwukrotnie w Yverdon. Za drugim razem (1808 r.) pozostał tam dwa lata. Marzeniem F. było stać się apostołem nowej nauki wychowania w Niem-

czech. Po uzupełnieniu studjów przyrodniczych na uniwers. w Getyndze (1811) i w Berlinie (1812) i po wzięciu udziału w wojnie narodowej przeciwko Napoleonowi (1813/14) w korpusie ochotniczym Lützowa, F. przy współudziale pozyskanych w korpusie dwu przyjaciół i uczniów: Henryka Langethala i Wilhelma Middendorffa, którzy odtąd dzielą z mistrzem dolę i niedolę, założył w Keilhau, w pobliżu Rudolstadtu, w 1817 r. *Ogólny niemiecki zakład wychowawczy* (Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt) z początkową frekwencją 5 uczniów, swych kuzynów. Pracowano w pierwszych latach w warunkach trudnych i prymitywnych: brak środków zmuszał do zadowolania się wyłącznie wodą, mlekiem, chlebem i kaszą. Zakład za to powoli się rozwijał i w 1826 r. liczba uczniów wzrosła do 56. Był to szczyt rozwoju, po którym nastąpiła katastrofa. Rządy państw niemieckich weszły już były w okres reakcji. Sama nazwa zakładu *(Allgemeine Deutsche Erzg.-Ans.)* budziła podejrzenie tendencji do zjednoczenia, wówczas nietolerowanej. Jego nauczyciele i uczniowie ubierali się z staroniemiecka („demagogicznie"). Prusy zażądały zamknięcia zakładu, skończyło się na zakazie stroju staroniemieckiego i długich włosów. Rozsiewane wszakże zarzuty demagogji zaszkodziły dziełu F.: liczba uczniów spadła wkrótce do 5. Do niepopularności przyczyniło się i to, że F., pragnąc uwzględnić w równej mierze wychowanie umysłowe, moralne i fizyczne, a w pierwszym rzędzie pobudzać rozwój indywidualności uczniów przez zaprawianie ich do aktywności i samodzielności, zaniedbywał wymagany wówczas program nauk, wskutek czego jego wychowankowie nie byli należycie przygotowani do obejmowania tych lub innych stanowisk, co dyskredytowało zakład. W tym czasie zbliżył się F. do filozofa Krausego, wielkiego zwolennika Comeniusa (ob.), wówczas zapomnianego w Niemczech. Poglądy czeskiego pedagoga, dotyczące zwłaszcza wychowania w pierwszym okresie dzieciństwa *(Schola materni gremii)*, obudziły w F. po raz pierwszy zainteresowanie tem zagadnieniem, którego rozwiązaniu poświęcił drugą połowę życia. W 1831 r. F. powierzył kierownictwo zakładu Langethalowi i Middendorffowi, sam zaś, dzięki poparciu szwajcarskiego kompozytora, Schnydera de Wartensee udał się do Szwajcarji, gdzie zdołał przełamać pierwsze lody nieufności, i otworzył (1833 r.) zakład wychowawczy w Willisan z początkową liczbą 36 uczniów. Jego wykłady dla nauczycieli berneńskich spotkały się z dużem powodzeniem, rząd berneński powierzył mu kierownictwo zakładu dla sierot w Burgdorfie, gdzie Pestalozzi 30 lat temu zaczynał swą karjerę wychowawczą. Zagadnieniem teoretycznem, które zajmuje obecnie F., jest wychowanie przedszkolne. Widok dzieci, bawiących się piłką, nasuwa mu myśl, że jest to naturalny przejaw aktywności dziecięcej, którą należy ująć w system wychowawczy. Pełen entuzjazmu dla dokonanego odkrycia, żegna F. na zawsze gościnną Szwajcarję i wraca do Niemiec, aby założyć w 1837 roku w Blankenburgu, w pobliżu Rudolstadtu, *Zakład wychowawczy dla małych dzieci* (Anstalt für Kleinkinderpflege) i, dla propagandy nowej metody, tygodnik: *Pójdźcie, żyjmy dla naszych dzieci* (Kommt, lasst uns unsern Kindern leben). W 1840 r. zakład zmienia nazwę na *Ogród dziecięcy* (Kindergarten), która to nazwa, zdaniem F., lepiej wyraża jego ideę: ogrodem jest szkoła, dzieci — roślinami, wychowawcy — ogrodnikami. Pierwsze zwiastuny powodzenia nowego zakładu nasuwają F. myśl zwrócenia się do narodu niemieckiego o poparcie materjalne jego dzieła, które w projekcie rozrasta się do rozmiarów wielkiej kolonji ze szkołami dla wychowawców i wychowawczyń. Zarówno odezwa jednak, jak i podróże agitacyjne po Niemczech nie dają rezultatów. F.

powraca do Keilhau (1846), gdzie w ciągu dwu lat prowadzi kurs metodyczny dla kobiet, którym zaszczepia swą metodę. Kilka z nich entuzjazmuje się nauką mistrza i poświęca się jej. Znajomość z panią de Marenholz ułatwiła mu założenie ogrodu dziecięcego w Liebensteinie i przeniesienia go w roku następnym do Marienthalu. Dla popularyzacji swej idei mógł F. znów wydawać w 1850 r. tygodnik: *Friedrich Froebels Wochensschrift*. W 1851 r. ożenił się F. po raz drugi z gorącą zwolenniczką swych poglądów, panną Lewin. Jego idea zdobywa popularność, pomimo oskarżania go o antychrześcijanizm, czem czuł się głęboko dotknięty, i pomimo zakazu zakładania jego ogrodów w Prusach, wydanego w 1751 r. przez ówczesnego ministra Raumera, który dopatrzył się w nich tendencji socjalistycznych i ateistycznych. Z wybitnych pedagogów ówczesnych jego zwolennikiem stał się Diesterweg (ob.). Dowodem uznania, jakie opinja publiczna żywiła dla F., jest fakt, że jeneralny kongres nauczycieli niemieckich w Gotha w 1852 r. uczcił jego obecność przez powstanie.

METAFIZYKA I METODA WYCHOWAWCZA. F. był umysłem metafizycznym. Jego nieskoordynowana w system koncepcja filozoficzno-religijna najbliższa jest panteizmowi o podkładzie mistycznym. Wszystko powstało z wiecznie trwającej jedności: Boga. Stąd zarówno w naturze, jak w człowieku tkwi coś z jego istoty. Podobnie, jak istota boska rozwinęła się z wewnętrznego samostanowienia (Selbstbestimmung), tak też w rzeczach i w duszy ludzkiej istnieje dążenie do rozwoju zarodzi (Anlagen). Zadanie wychowawcy polega na tem, aby tkwiącym w dziecku zarodziom ułatwiać za pomocą odpowiednich podniet rozwój. Wychowawca jest stroną obserwacyjną, ochraniającą, pasywną; dziecko ma pozostać aktywne. Odpowiedniemi bodźcami, dostosowanemi do dziecka, którego czynna natura ujawnia się w zabawie, są podarki (Spielgaben). Są one dla F. ustopniowanemi symbolami metafizycznemi. Pierwszą zabawką, którą należy dać dziecku, jest piłka, której forma kulista jest symbolem wszystko ogarniającej jedności (Ball = Bild vom All), drugim podarkiem jest sześcian — symbol różności w jedności, i kula, która, w przeciwieństwie do piłki, nie jest elastyczna. Zgodnie z wyznawaną przez siebie zasadą pogodzenia sprzeczności *(Vermittelung der Gegensätze)*, analogiczną z tezą, antytezą i syntezą Hegla, do dwu powyższych zabawek dodaje F. walce. Kula reprezentuje ruch (teza), sześcian—spoczynek (antyteza), walec zaś łączy naturę kuli z naturą sześcianu (synteza). Trzecim podarkiem dla dzieci od roku do trzech lat jest sześcian, podzielony na 8 równych sześcianów,—a to dla pokazania im całości, która dzieli się na równe części, a każda z nich posiada charakter całości. Językowa mistyka i tu ma zastosowanie: sześcianów ma być osiem (acht), „acht" bowiem znaczy i *uwaga* (geben sie Acht). Nie będziemy mnożyć przykładów. Metafizyczna strona nauki F., którą uważał on za „rację bytu" swego systemu wychowawczego, była niewątpliwie przyczyną, dla której F. przez czas dłuższy, prawie do śmierci, uważany był przez pedagogów niemieckich już to za warjata, już to za szarlatana. Dopiero jego praktyka wychowawcza (ogrody dziecięce) wykazała oryginalność i pożyteczność idei. Streszcza się ona w zdaniu, że dziecko, aby się należycie rozwinąć, winno nie słuchać tylko i patrzeć, ale przedewszystkiem *działać*, czuć się pracownikiem, który produkuje, twórcą. Te same podarki (Spielgaben), oglądane nie przez pryzmat metafizyki F., lecz przez pryzmat dydaktyki, ujawniają wartości kształcące, przygotowując dziecko do nauki szkolnej. Do dźwięku, kształtu i liczby, elementów nauczania u Pestalozziego,

dodaje F. barwę, jako element czwarty, ułatwiający orjentowanie się w otoczeniu. *Pierwszy podarek*, który F. daje dziecku, 6 piłek w jednem pudełku, ma już cel dydaktyczny. Piłki są kolorowe: czerwona, żółta, niebieska (barwy zasadnicze) i pomarańczowa, zielona, fioletowa (barwy mieszane). Dziecko za pomocą odpowiednich gier i piosenek uczy się rozróżniać barwy; po ukończeniu zabawy winno piłki ułożyć w pudełku w należytym porządku. Później w szkole na lekcji fizyki dziecko wita barwy tęczowe, jak starych znajomych. *Drugi podarek* (kula, walec i sześcian, zrobione z drzewa) uczy zasadniczych kształtów (krzywa i prosta), daje wyobrażenie ciężaru, np. przez porównywanie z ciężarem piłki, i przyzwyczaja rozróżniać szmery, np. rzuconej piłki i drewnianej kuli. A więc: ćwiczenie wzroku, ręki i słuchu. *Trzeci podarek* (sześcian, podzielony na 8 równych części) służy do utworzenia pojęcia liczby. Dziecko tak i owak układa kostki, dodaje i odejmuje, bierze ich dwa razy więcej lub dwa razy mniej, układa wreszcie wszystkie kostki w jedną całość (sześcian), której części (połowę, ćwiartkę, ósmą część) poznaje poglądowo. *Czwarty podarek* (8 różnych wielkości klocków, tworzących razem sześcian) wprowadza w świat stosunków przestrzennych: długi, szeroki, wysoki. Układanie z klocków rozmaitych budowli zbliża do pojęcia równowagi, ciężaru, fundamentu. *Piąty podarek:* sześcian, podzielony na 27 równych części, jest bardziej skomplikowanym podarkiem trzecim i służy w dalsz. ciągu, jako przygotowanie do nauki rachunków. *Szósty podarek* (27 klocków) pogłębia kształcące elementy piątego. Piosenki, zastosowane umiejętnie do zabaw z każdym podarkiem, kształcą mowę i ułatwiają utrwalanie nabywanych wyobrażeń. W ten sposób 4 zasadnicze elementy nauczania według F.: dźwięk, kształt, liczba i barwa, zdobywane są przez dziecko na drodze poglądowej, samodzielnie, w twórczym rozpędzie zabawy. Rola dziecka jest tu stale czynna i zadaniem dobrego wychowawcy jest umiejętne i celowe potęgowanie aktywności dziecka. Analogja ze szkołą pracy (ob.) i Dewey'em leży, jak na dłoni. Zasługa F. polega na tem, że on pierwszy spopularyzował myśl o niezbędności planowego kształcenia najmłodszych dzieci i sformułował płodne po dziś dzień podstawy i metodę tego wychowania, realizując jedno i drugie w *ogrodach dziecięcych*, które znalazły wraz z metodą ich twórcy szerokie zastosowanie (p. HEUSINGER. WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE. MONTESSORI). Ważniejsze pisma: *Podstawy, cel i wewnętrzne urządzenie ogólnego zakładu wychowawczego w Keilhau* (Grundsätze, Zweck u. inneres Leben der allgemeinen Erziehungsanstalt in Keilhau, 1821). *Wychowanie człowieka* (Die Menschenerziehung, oder Erziehungs- Unterrichts- u. Lehrkunst. t. I: Bis zum begonnenen Knabenalter, 1826). *Kołysanki* (Mutter- u. Koselieder. Dichtung u. Bilder zur edlen Pflege des Kinderlebens. Ein Familienbuch, 1843). Dziełko to, prócz 7 kołysanek, zawiera 50 piosenek, służących do tyluż gier, unaocznionych obrazkami. *Zbiorowego wydania* pism F. dokonali: Lange, W. (Berlin, 1862) i Seide, F. (Wiedeń, 1883).

Bibl. nowsza. Bowen: *Froebel and Education by Self-Activity*, New York, 1893. Podaje bibljografję.—Cole, P. R. *Herbart and Froebel, an Attempt at Synthesis*, New York, 1907.—Mac Vannel, J. A. and Hill, P. S. *Kindergarten Problems*, New York, 1909.—Prüfer, J. *Die Pädagogische Bestrebungen Fr. F. in den Jahren 1836—1842*. 1909. — Regmann, N. *Fr. F. Geistesart u. Philosophie*, 1907.—Schulc, J. *Die philos. Grundlage d. Pädagogik Fr. F.*, 1905.—Snider, D. J. *Life of Frederic Froebel*, Londyn, 1900. — White, J. *Educational Ideals of Froebel*, Londyn, 1905. — Dawid, J. Wł. *Nauka o rzeczach*, Warszawa, 1892. Rozdz. VII omawia stosunek nauki o rzeczach

do systemu Froeblowskiego. Artykuł o Froeblu zawiera E. W. t. IV.

FRYDERYK WIELKI, król pruski. Ur. w 1712 r. w Berlinie, um. w 1786 r. w Poczdamie. Zwolennik ideałów wieku oświeconego i jęz. francuskiego, w którym napisał większość swych prac: *List o wychowaniu* (La lettre sur l'éducation, 1760), *Instrukcja dla wychowawcy księcia następcy* (L'instruction au précepteur du prince héritier, 1751) i in. Oświatę pojmował, jako niezbędny środek osiągnięcia cnót państwowych, w pierwszym rzędzie poczucia obowiązku i pracowitości (człowiek stworzony jest dla pracy i wykonywa ją chętnie, jeśli ma poczucie obowiązku, które rozwija w nim oświata). W 1763 r. zatwierdził opracowany przez Heckera (ob.) Regulamin szkolny (Generallandschulreglement), który wprowadza w Prusach przymus szkolny dla tych, którzy nie mogą lub nie chcą dać dzieciom domowego wykształcenia od 5 do 14 lat. Brak nauczycieli był zresztą narazie poważną przeszkodą w realizowaniu regulaminu: wykwalifikowanych pedagogów zastępowano inwalidami z pośród wojskowych. Za podstawę oświaty ludowej uważa F. religję, za podstawę wykształcenia klasy oświeconej — filozofję. Wogóle stopień wykształcenia ma być zależny od stanu, do którego się należy, i zawodu, który ma się uprawiać w życiu. W poglądach wychowawczych różni się z ideą wieku oświeconego: celem wychowania dla niego jest nie człowiek oświecony, ale dobry poddany.

Bibl. Carlyle. *Life of Frederick the Great.* — Cauer. *Die Grundsätze Friedrichs des Grossen über Erziehung u. Unterricht.* Gdańsk, 1873. — Hübler, P. *Friedrich der Grosse, als Pädagog.* Lipsk, 2 w. 1902. — Meyer, J. B. *Friedrich der Grosse. Pädagogische Schriften u. Äusserungen.* Langensalza, 1885. — Clausnitzer. *Die Volkschulpädagogik Fr. d. Gr. u. der Preuss. Unterrichtsverwaltung seiner Zeit.* 1902.

FUHRMANN, GEORGE GOTTLIEB (1702—1764). Kaznodzieja berliński. W roku 1739 wydał: *O korzystnym sposobie uczenia* (Kurze Nachricht von der vorteilhaften Lehrart, welche in den Friedrichstädtischen Schulen beobachtet wird). Praca ta wywarła wpływ na pruski regulamin szkolny z 1763 r. p. HECKER.

G

GAILHARD, JOHN, pisarz angielski, autor traktatu p. t. *Skończony gentleman* (Compleat Gentleman, 1678) w dwóch częściach. Pierwsza zawiera dyrektywy, dotyczące wychowania młodzieży w domu, druga omawia trzyletnią dokształcającą podróż młodego szlachcica oraz wyczerpująco traktuje o kwalifikacjach, obowiązkach i znaczeniu wychowawcy w podróży.

GALEN, CLAUDIUS (131—201), grecki lekarz i autor dzieł z zakresu wszystkich gałęzi medycyny, które — w łacińskich i arabskich tłómaczeniach — cieszyły się w średniowiecznych uniwersytetach taką samą powagą, jak pisma Arystotelesa w filozofji. Tekst grecki wydany po raz pierwszy w 1525 r.

Bibl. Kühn. *Dzieła wszystkie Galena* w 20 t. — Berdoe, E. *Origin and Growth of Healing Art.* Londyn, 1893. — Daremberg. *Exposition des Connaissances de Galien sur l'Anatomie.* Paryż, 1841.

GALIN, PIERRE, ur. 1786 w Bordeaux, um. 1822 w Paryżu, autor nowej teorji muzyki i sposobu jej uczenia, wyłożonej w dziele p. t. *Wykład nowej metody nau-*

czania muzyki (Exposition d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique, 1818). Metoda, nazwana przezeń „meloplastyczną“ (méloplaste) składała się z pięciu linji muzycznych, z dwiema dopisanemi dolnemi i górnemi, narysowanych na tablicy; nauczyciel, umieszczając pałeczkę na różnych linjach muzycznych, wyobrażał nuty pisane; w ten sposób uwaga ucznia była skupiona tylko na jednej nucie, t. j. na punkcie, wskazywanym w danej chwili przez pałeczkę. W notacji muzycznej pozostawiał **G.** wolność używania cyfr, jak J. J. Rousseau, liter lub punktów z przecinkami, natomiast do oznaczania tempa i taktu wymyślił kompleks znaków, zwany „chronoméristе“. Metoda Galin'a, stosowana przezeń bez powodzenia w Paryżu, uzupełniona została przez jego uczniów: Aimé Paris (ob.) i Emila Chevé (ob.) i propagowana pod nazwą „metody muzycznej Galin-Paris-Chevé“.

GALLAUDET, THOMAS HOPKINS, ur. 1787 roku w Filadelfji, um. w 1851 roku w Hartfordzie (stan Connecticut), pierwszy w Ameryce nauczyciel głuchoniemych. Po zapoznaniu się w Paryżu z metodą ks. Sicard (ob.), ucznia ks. de l'Épée (ob.), założył pierwszy w Ameryce instytut dla głuchoniemych w Hartford (1817 r.) i kierował nim do 1830 r. Oprócz pism, dotyczących nauczania głuchoniemych, wydał: *Plan Seminarjów dla kształcenia nauczycieli młodzieży* (Plan of a Seminary for the Education of Instructors of Youth, 1825), *Pierwszy elementarz Matki* (Mother's Primer), *Ilustrowane czytanki dla dzieci* (Child's Picture Defining and Reading Book), i in. Na cześć jego uniwersytet dla głuchoniemych w Waszyngtonie nazwany został Uniwersytetem im. Gallaudet'a (**G.** College). por. GŁUCHONIEMI.

Bibl. Gallaudet, E. M. *Life of T. H. G.* New York, 1888. — Humphrey, H. *Life of T. H. G.* New York, 1858.

GAŁĘZOWSKI, SEWERYN. Ur. w 1801 r. na Ukrainie, um. w 1878 r. w Paryżu. p. BATYNJOLSKA SZKOŁA.

GARCZYŃSKI, STEFAN. Um. w 1755 r. Ostatnio wojewoda Poznański. Autor dzieła: *Anatomia Rzeczypospolitej Polskiej synom ojczyzny ku przestrodze i poprawie tego, co z kluby wypadło, mianowicie o sposobach zamnożenia Polski ludem pospolitym, konserwowania dziatwy wiejskiej, przez niedostatek i niewygody marnie ginącej* (Warszawa, 1751). Autor chce widzieć Polskę „zamożną i potężną“. Środkiem, do tego celu wiodącym, jest wychowanie, oparte o szkołę początkową, która powinna się zaczynać już w 3-im lub 4-ym roku życia „nie tak dla nauki, jak dla nabycia skromności, układności i modestyi“. Od 8-go lub 9-go r. życia winien pobierać każdy wychowanie fachowe. Syn szlachecki, przeznaczony do zawodu wojskowego, uczy się geometrji, fortyfikacji, artylerji i ogrodnictwa. Dziecko stanu miejskiego ze szkoły początkowej idzie do rzemiosła, chłopskiego — do rolnictwa. **G.** nie szczędzi posępnych barw dla odmalowania Polski ówczesnej. Najgorsze to, że niema ludzi fachowych. Szlachcic nieumiejętnie uprawia ziemię, żołnierz niewyćwiczony, rzemieślnik niewprawny, chłop „pługa i siekiery wziąć w rękę nie umie“. Dzieci szlachty „powsinogi, po oborach, stayniach latające biegają, a częstokroć y po wsi, przeto w szkołach przy takiem wychowaniu bardzo ciężkie y trudne bywaią do utrzymywania“. Chłop, który ma chatkę skleconą, „jako na sikorę klatkę“, zawsze prawie gościem w domu bywa, bo jest albo na dworskim, albo na swoim zaciągu; dzieci zatem „w niektórych wsiach nie tylko boso, ale wcale nago chodzą“; a wogóle „jedne dzieci od głodu, biedy i mizeryi, drugie od zimna i niewygody, trzecie od fetoru muszą przed czasem zadychać“.

Bibl. E. W. t. IV.

GAULTIER ks. (1746—1818), autor metody nauczania, t. zw. *gier pouczających* (jeux instructifs): przed lekcją, która u ks. **G.** składa się z szeregu pytań i odpowiedzi, nauczyciel rozdaje dzieciom pewną ilość żetonów, poczem zwraca się do nich kolejno z zawartemi w lekcji pytaniami; w razie dobrej odpowiedzi uczeń wygrywa żeton; jeśli się omyli, przegrywa i płaci żeton bądź nauczycielowi, bądź innemu chłopcu, który jego omyłkę sprostuje. Po lekcji oblicza się żetony i ten, który ich ma najwięcej, zostaje „prezydentem“ i zajmuje na lekcji następnej honorowe miejsce po prawej stronie nauczyciela. „Gry pouczające“ stosował ks. **G.** w bezpłatnym komplecie znajomych sobie dzieci w Paryżu i w Anglji, gdzie zaaprobowane zostały przez uniwersytety w Oxfordzie i w Cambridge. Wykład metody zawarł w pismach p. t.: *Lekcje gramatyki* (Leçons de grammaire, 1787), *Lekcje geografji sposobem gry* (Leçons de géographie par le moyen du jeu, 1788), *Lekcje chronologji i historji* (Leçons de chronologie et d'histoire, 1788), *Rozumna i moralna gra dla dzieci* (Jeu raisonnable et moral pour les enfants, 1791); *Wykład całego kursu gier pouczających* (Exposé du cours complet des jeux instructifs, 1802), *Charakterystyczne rysy złego wychowania* (Traits caractéristiques d'une mauvaise éducation, 1812) i inne. Grupa uczniów z Demoyencourt na czele otworzyła w 1822 r. w Paryżu, przy ul. des Saints-Pères 12, kursy, w których stosowano metodę „Gier pouczających“, zamknięte w 1909 r. Propagator we Francji metody Bella i Lancastra (ob.), ks. **G.** otworzył w 1816 w Paryżu kursy dla monitorów.

Bibl. Laurent de Jussieu. *Exposé analytique des méthodes de l'abbé Gaultier*. 1822.

GAUTHEY, LOUIS (1795—1864), pedagog szwajcarski, kierownik seminarjów nauczycielskich: przez 12 lat w Lozannie i przez 18 lat protestanckiego w Courbevoie. PRACE: *O zmianach, które zaprowadzić należy w systemie nauczania początkowego w kantonie Vaud* (Des changements à apporter dans le système d'instruction primaire dans le canton Vaud), *O wychowaniu w szkołach średnich* (De l'Éducation dans les écoles moyennes), *O wychowaniu, czyli zasady pedagogiki chrześcijańskiej* (De l'Éducation, ou principes de pédagogie chrétienne, 1854—1856). **G.** należy do szkoły Port-Royal'u i wiele poglądów czerpie od innych pedagogów, jak Niemeyer (ob.), pani Necker de Saussure (ob.) i in.

GEDIKE, FRIEDRICH (1754—1803), pedagog niemiecki, dyrektor gimnazjum Werdera w Berlinie i Berlinisches Gymnasium, autor metody nauki czytania, wyłożonej w pracy p. t. *Książka dla dzieci do pierwszej lekcji czytania bez abecadła i sylabizowania* (Kinderbuch zur ersten Uebung im lesen ohne ABC und Buchstabiren, 1791). Metoda polegała na rozpoczynaniu nauki czytania od całych wyrazów, przyczem dziecko wymawia od początku sylaby bez sylabizowania; systematyczny układ sylab i wyrazów oraz drukowanie na czerwono każdej litery, którą dana sylaba różniła się od poprzednich, pozwalały na zapoznanie dziecka ze wszystkiemi literami bez pomocy alfabetu. Zapoznana przez publiczność ówczesną, metoda Gedikego została podjęta i udoskonalona w połowie XIX w. przez Vogla (ob.) i rozpowszechniona pod nazwą „metody wyrazów podstawowych“ (Normalwörtermethode). Inne pisma: *O nauce czytania i innych pokrewnych tematach* (Vom Lesenlernen und anderen verwandten Materien, 1779), gdzie autor opowiada się za późnem rozpoczynaniem nauki czytania, około 12-go roku życia, gdy umysł dziecka dostatecznie jest do niej przygotowany; *Arystoteles i Basedow* (Arystoteles und Basedow, 1779) i *Pedagogika Lutra* (1792), wykład

pedagogicznych poglądów Marcina Lutra. p. CZYTANIE.

GÉDOYN, NICOLAS (1667 — 1744), jezuita, autor traktatu p. t. *Wychowanie dzieci* (Éducation des enfants, 1730). Biorąc za wzór wychowanie u starożytnych Rzymian, którego celem było wytworzenie ludzi, „zdolnych do służenia państwu podczas pokoju i wojny", ks. G. nawołuje do uczenia — obok klasycznych — także przedmiotów nowożytnych i kreśli plan nauk młodzieńca od lat 4 do 17, doradzając, jako uzupełnienie wykształcenia, pouczające podróże i wycieczki.

GEMMA, FRISIUS (Rainer, czyli Regner), lekarz francuski, profesor medycyny w Louvain, słynny ze swego podręcznika arytmetyki p. t. *Przewodnik metodyczny arytmetyki praktycznej* (Methodus arithmeticae practicae, 1540), który przed rokiem 1601 osiągnął liczbę 59 wydań.

GENETYCZNY (gr. γένεσις—powstanie). Dotyczący powstania jakiejś rzeczy, wzgl. pojęcia. Genetyczna metoda polega na wykazaniu, jak tworzyło się dane pojęcie w miarę powstawania odnośnego doświadczenia.

GENLIS, STÉPHANIE FÉLICITÉ DU CREST DE SAINT-AUBIN, comtesse de (1746—1830), wychowawczyni dzieci księżnej de Chartres, wykazała wybitne zdolności pedagogiczne, umiejętnie łącząc naukę z zabawą i kształceniem ciała, kładąc nacisk na języki obce i wiadomości praktyczne, organizując przedstawienia amatorskie i t. p. Jako autorka (pozostawiła około 80-u prac), posiada mniejsze znaczenie. Niektóre pisma pedagogiczne: *Adela i Teodor, czyli Listy o wychowaniu* (Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation, 1782), *Bezsenne noce w zamku* (Veillées du château, 1784), *Rozprawa o zniesieniu klasztorów żeńskich i o publicznem wychowaniu kobiet* (Discours sur la suppression des couvents de religieuses et sur l'éducation publique des femmes, 1790), *Rozprawa o publicznem nauczaniu ludu* (Discours sur l'éducation publique du peuple, 1791) i inne. Pomimo niestrudzonej krytyki Rousseau (przerobiła *Emila* w duchu katolickim), wykazuje jego wpływy. G. jest w pracach swych propagatorką encyklopedyzmu (ob.) w wykształceniu obu płci.

GENUS PROXIMUM (łac.), najbliższy rodzaj. p. DEFINICJA.

GEOFFREY, gramatyk angielski, ułożył około 1440 r. *Promptuarium parvulorum clericorum,* rodzaj słownika angielsko-łacińskiego. Nowość książki polegała na wprowadzeniu do nauki łaciny języka pomocniczego (angielskiego), co przez średniowieczne gramatyki (donaty) surowo było wzbronione. Przejęty przez nowszych gramatyków, pomysł Geoffrey'a stał się zaczątkiem nowej metody dydaktycznej.

GEOGRAFJA (metodyka). Stanowisko G. w szkole powszechnej i średniej nie jest, niestety, dotychczas ustalone ostatecznie — podobnie jak niejednolite są poglądy w społeczeństwie na tę naukę. Nic więc dziwnego, że i metody nauczania, stosowane w szkołach, są różne. Należy przeto przedewszystkiem zastanowić się nad istotą G.: czem ona jest dla siebie i czem być powinna w szkole? Dopiero po ustaleniu tego można poszukiwać odpowiednich metod nauczania. Najczęściej spotykamy się z poglądem, który znacznie mniej wymaga od G., aniżeli ona dać może, powinna i daje zresztą społeczeństwu. Pogląd ten opiera się na prostem tłómaczeniu składowych słów nazwy G.: „opis ziemi", a praktycznie sprowadza się do pojmowania G., jako wiedzy, zbioru wiadomości o umiejscowieniu różnych gór, rzek, krajów,

miast i t. d. na ziemi i na mapie—słowem, sprowadza G. do jednego jej działu — do topografji. Tak pojęta i traktowana, G. w szkole wywołać zdolna, prawdziwie, uczucie nudy i zniechęcenia. Gdy uczeń wyszukuje na mapie zapamiętanych i trudnych, bo obcych mu nazw, wiążąc je conajwyżej z anegdotkami lub liczbami statystycznemi (przeważnie przestarzałemi), nie czyniąc żadnych uogólnień, nie wyszukując żadnych związków między faktami poznanemi, G. staje się wiedzą, kształcącą tylko pamięć. W tym skondensowanym werbalizmie i różnojęzycznej nomenklaturze zatraca się cała treść tej nauki, staje się ona spisem, katalogiem nazw i rzeczy — przytłacza myśl. A przecież G. jest nauką, to znaczy, jest takiem poznawaniem rzeczywistości, gdzie nie tyle chodzi o zwrócenie uwagi na różnice, zachodzące między badanemi faktami, ile raczej na podobieństwa: gdzie trzeba nie kończyć na klasyfikacji, lecz raczej od niej zaczynać; gdzie rozklasyfikowany materjał uogólniając, tworzyć trzeba pojęcia i prawa. Takie właśnie uogólnianie tworzenie wespół z uczniami praw i pojęć, wyszukiwanie związków wzajemnych i zależności rozwija już nie tylko pamięć, lecz, o co najbardziej w szkole chodzić powinno— umiejętność myślenia. Tak pojęta G. staje się kanwą, na której nauczyciel może wyhaftować przepiękne wzory myślenia naukowego. W istocie, G. jest dziś nauką, dążącą do uogólnień — praw, szukającą związków między zjawiskami, zachodzącemi na powierzchni ziemi—a nie zbiorem luźnych faktów. Dąży do syntezy ogółu zjawisk, z jakiemi człowiek spotyka się w życiu, lecz nie jest bynajmniej kompilacją tych nauk, które analitycznie badają poszczególne dziedziny życia. Nie jest syntezą nauk, lecz samodzielnie dąży do syntezy życia. Pragnie wyjaśnić stosunek człowieka do tego przeogromu wszechświata—i odwrotnie: wpływ jego na człowieka ukazać pragnie. Posiada swoje odrębne metody badania, niezależne od różnych i różnolitych metod poszczególnych nauk. Nie zabiera żadnej nauce dotychczasowego jej terenu badania, a bada wszelkie tereny w ich związku wewnętrznym, intymnym—kosmicznym.

Przedmiotem badań G. jest *krajobraz*. Lecz nie tak pojęty, jak go widzimy na fotografji ze wszelkiemi szczegółami, niemającemi często żadnego istotnego znaczenia—przypadkowemi. Ani tak pojęty, jak go namaluje malarz, starając się pojąć istotę krajobrazu. Krajobraz taki jest martwy. G. bada krajobraz *żywy*, nieustannie zmienny, przekształcający się—prawdziwy. G. pojmuje przedmiot swych badań dynamicznie, jako miejsce, jako rezultat wielu naraz dziejących się *zjawisk*, z których jedne wzajemnie się tłumią, inne podniecają. Trzeba odcyfrować tę zależność. Trzeba umieć dojrzeć przeszłość, przewidzieć przyszłość krajobrazu. Ten syntetyzujący swoiście charakter G. wiąże ją bezpośrednio z wszelkiemi dziedzinami życia przyrody i kultury. G. staje się nie tylko „koroną“, „najwyższym szczeblem“ nauk przyrodniczych, ale łącznikiem między przyrodą, a kulturą ludzką; w szkole powinna stać się jej kręgosłupem, „podstawą wychowawczą“.

To też, tak pojmując G., należy przedewszystkiem usunąć z nauczania jej werbalizm, mający, jako ostateczny cel, zapamiętanie faktów i nazw, a zastąpić go nauczaniem *myślenia*, rozważania, wiązania tych faktów oraz wyprowadzania wniosków. Powtóre, należy usunąć oderwany, metafizyczny, daleki od życia charakter nauczania (często np. zaczyna się od tego okrętu, który oddala się, a którego dziecko nigdy nie widziało!), zastąpić go metodą *indukcyjną:* zaczynając od środowiska, stopniowo doprowadzać do oderwanych wniosków—praw. Po trzecie stale wskazywać na związek G. z życiem, które jest nieustanną pracą. Wprowadze-

nie *elementu pracy* do nauczania posiada ogromne znaczenie wychowawcze. Zastąpi się wtedy stęchłą, średniowieczną oschłość „obkuwania“ twórczością dziecka, radością czynu (stąd znaczenie *ćwiczeń* w G.). G., jak żadna może inna nauka, wskazać potrafi radość życia w całym przepychu, rozszerzyć widnokrąg twórczej, radosnej pracy, dokonywującej się nie tylko na głobie ziemskim, ale w całym wszechświecie. Owo dążenie do doskonalenia się przez twórczą pracę, przejawiające się w całym tym Przeogromie—Kosmosie, trzeba ukazać, ucząc G., oraz związać to z życiem wewnętrznem ucznia, pogłębić ten związek rozumowo, uczuciowo, a wreszcie i aktywnie, t. j. wzbudzić potrzebę czynu (moralne i etyczne znaczenie G.).

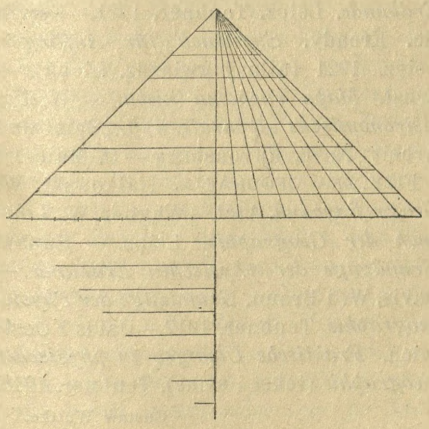
Analiza form terenu i życia najbliższej okolicy ucznia prowadzi do zaostrzenia zdolności obserwacyjnych, przepięknie się wiąże z pozostałemi przedmiotami nauki szkolnej — gdy, od dzieciństwa już wpajając poczucie całości — jedni przyrody, uzdolnia się do zrozumienia życia ludzkiego i jego potrzeb. Dzięki temu, przez baczne i wszechstronne badanie otoczenia, daje się gruntowną znajomość „ojcowizny“, tego składowego elementu pojęcia ojczyzny — nie jako pustego frazesu, lecz jako konkretnego ujęcia życia zbiorowego danej jednostki; tego życia, którego ona stać się musi czynnikiem twórczym, rozumiejącym swe przeznaczenie, bo rozumie troski i potrzeby tego otoczenia (społeczny moment nauczania G.).

Tak utrwalone podstawy G. umożliwiają w następnych latach plastyczne odczucie i zrozumienie innych ludów. Metoda porównawcza, wprowadzona do tego celu przy zastosowaniu postulatu *samodzielności ucznia*, zbliża go jeszcze bardziej do życia współczesnego i jego instytucji i pogłębia rozumienie życia własnej społeczności. Rozszerzający się stale horyzont daje coraz to nowy karm dla myśli samodzielnej, twórczej, badawczej. A to z kolei rzeczy pociąga rozwój umiejętności myślenia i chroni od zaściankowości.

Z takiego pojmowania zadań G. w szkole wynikają konkretne wskazówki jej nauczania, zbliżone do tych, jakiemi posługuje się przyrodoznawstwo (patrz PRZYRODA MARTWA).

A więc, przedewszystkiem trzeba dziecko *zainteresować*, zachwycić barwnemi opowiadaniami, opisami krain dalekich, trudnych podróży, życiorysami odważnych podróżników - odkrywców. Dzieci chłoną takie opowiadania i same chcą wszystko to przeżywać. Wtedy w szeregu *wycieczek* stopniowo coraz bardziej odległych badają teren najbliższego otoczenia. Same czynią „wyprawy naukowe“, badają, zbierają materjał do muzeum krajoznawczego w szkole. I tu już trzeba zawczasu przyzwyczajać do *rozumienia podstawowego narzędzia* G.—*mapy*, z której później odczytywać mają kraje odległe, w których nie będą. Atlas stać się winien podstawową książką geograficzną i dlatego stopniowo i szczegółowo należy nauczyć dziecko odczytywania tajemniczej z początku, a później tak przezroczystej *symboliki mapy*. W tym celu niech samo najlepiej sprobuje ją rysować — rozpoczną się więc *ćwiczenia kartograficzne*. Najpierw plan małych przedmiotów, potem coraz większych: plan sali szkolnej, szkoły, terenu najbliższego, wreszcie siatka geograficzna ujmie graficznie rozważania o kulistości ziemi. „Kalkowanie“ map jest stratą czasu. Na siatce prostej, n. p. Kirhoffa, można z wystarczającą dokładnością rysować wszystkie potrzebne w szkole mapy (p. rys. 2, 3, 4, 5, 6). Pojęcia skali, kierunku, warstwicy (mapy plastyczne) muszą być opracowane bardzo szczegółowo i *praktycznie na ćwiczeniach*. A jednocześnie trzeba zaznajamiać z *astronomicznemi* zjawiskami, stopniowo przygotowując teren dla kosmografji w kla-

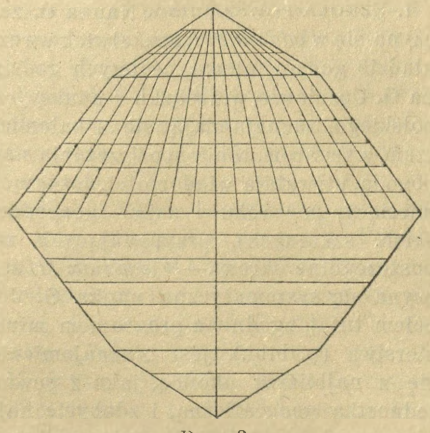
sach wyższych: pokazać trzeba niebo gwiaździste, stwierdzić ruchy gwiazd, *„spiralną“* drogę słońca, fazy księżyca i t. d. Trzeba też przez prowadzenie *kalendarza meteorologicznego* zmuszać ucznia do obserwacji „pogody“, w charakterystycznych wypadkach ukazując zależność między jej czynnikami. W geografji fizycznej każde pojęcie nowe, o ile nie było opracowane poprzednio na odnośnych lekcjach, należy dokładnie omówić wychodząc z pokazu lub *doświadczeń*, o ile to jest ze względu na temat możliwe. Taki sposób prowadzenia G. nie zabierze tak wiele czasu, jakby się to pozornie zdawało, natomiast ugruntuje te podstawowe wiadomości, na których wspiera się gmach dzisiejszej G. Dziecko natomiast, zachęcone do tego przedmiotu, w wyższych klasach będzie się go uczyć ochoczo. Dzisiejsze dość liczne już metodyki wyraźnie wskazują, że tą drogą pójdzie nauczanie G.



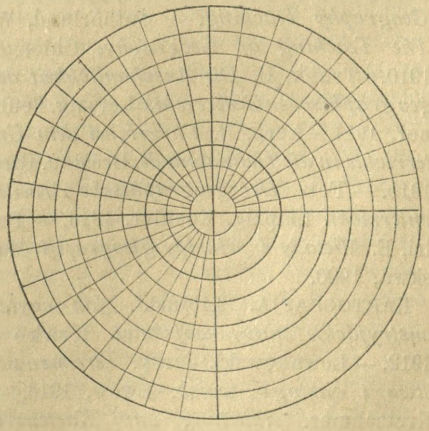
Rys. 2.
Pierwsza siatka.



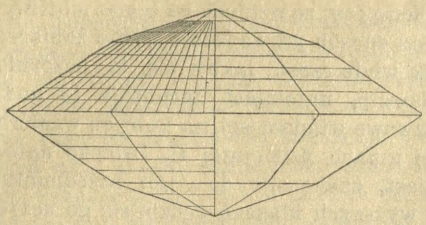
Rys. 4.
Praca ucznia II klasy wykonana na siatce Kirhoffa.



Rys. 3.
Siatka Kirhoffa.



Rys. 5.
Siatka biegunowa.



Rys. 6.
Siatka Kirhoffa dla całego świata.

Bibljografja. Warto czasem i stare podręczniki przejrzeć; szczególnie ciekawą jest Hubego (tłóm. Koca, 1783 r.): *Wstęp do Fizyki dla szkół narodowych* i Jana Śniadeckiego: *Jeografia, czyli opisanie matematyczne i fizyczne ziemi.* Wilno, 1818 (III wyd.).

METODYKA. Lewicki, J. *Praktyczne nauczanie geografji w szkołach angielskich.* Zamość, 1918.— Budzanowski. *O nauczaniu geografji w szkole powszechnej.* Gebethner, 1921.— Nałkowski, W. *Metodyka geografji.* Arct.—Z obcych najgłębszą jest ang. *The Teaching of Geography* by Sir Archibald Geike (istnieje ros. przekład *O prepodawaniji gieografiji.* Moskwa, 1900). — Owerton. *A practical Method of Teaching Geography.* — Halkin. *L'Enseignement de la Géographie en Allemagne.* Bruxelles, 1900. — Dodge. *Equipment for Geography Teaching.* — Sutherland, W. *The Teaching of Geography.* Chicago, 1910.—Trunk, H. *Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts.* Leipzig. Teubner, 1911.—Kerp, H. *Führer bei dem Unterrichte in die Heimatkunde.* Breslau, Hirt, 1915. — Fetz. *Der geographische Arbeitsunterricht.* Leipzig, Koehler. 1913. — Petri, E. *Mietody i principy gieografiji.* Moskwa, 1900.

KARTOGRAFJA. Libiński. *Jak czytać austryjackie mapy wojskowe.* Kraków, 1912. — Lewakowski, Jerzy. *Terenoznawstwo i kartogr. wojsk.* Lwów, 1916. — Kretschmer. *Anleitung zum Kartenzeichen.* Berlin, Spamer, 1911.—Krümmel, O. i Eckert, M. *Geographisches Praktikum.* Leipzig, 1908.— Zöppritz-Bludau. *Leitfaden der Kartenentwurfslehre.* I. Leip. 1912.— Croll, M. *Kartenkunde,* Sammlung. Göschen № 30, jak również № 607: *Kartographische Aufnahmen* Hugershoffa. — Morrison, J. *Maps. Their uses and construction* (rosyj. przekład: *Kak postroit' gieograficzeskuju kartu i kak jeju polzowat'sia.* Moskwa, 1907).

ASTRONOMICZNA GEOGRAFJA. Steczkowski, J. *Astronomja.* Kraków, 1861.—Newcomb, S. *Astronomja dla wszystkich.* Warszawa, 1912.— Hartmann. *Astronomische Erdkunde.* Leipz. Teubner, 1921.—Ketvin Mc. Kready. *Sternbuch für Anfänger.* Leipz., 1921 (atlasy gwiazdz. nieba). — Ernst. *Mapa ruchoma nieba.* — Wittig. *Astronomische Apparate,* wyd. „Spiel und Arbeit" № 76, Ravensburg — O. Maier.

FIZYCZNA GEOGRAFJA. Nałkowski, W. *Geogr. fizyczna.* Arct.—Wagner, W. *Lehrbuch der Geographie.* Leipz. — Supan. *Grundzüge der physischen Erdkunde.* — Davis, W. i Braun. *Grundzüge der Physiogeographie.* Teubner, 1917.—Davis i Oestreich. *Praktische Übungen in physischer Geographie* (tekst i atlas). Teubner, 1918.

Gustaw Wuttke.

GEOGRAFJA W PROGRAMACH SZKOLNYCH.

I. SZKOŁA POWSZECHNA. Nauka **G.** zaczyna się w *oddziale II,* aczkolwiek w rozkładzie godzin niema osobnych godzin na **G.** Uczniowie, w związku z nauką jęz. polskiego, zaznajamiają się z kalendarzem, z zegarem, robią spostrzeżenia nad pogodą, utrwalają wiadomości, dotyczące miesięcy, pór roku i zajęć (gospodarskich, szkolnych), przypadających na poszczególne okresy.— *W oddziale III* zaczyna się systematyczna nauka **G.** Jej celem tutaj, zgodnie z programem ministerstwa (p. bibl.), jest „zaznajomienie się z najbliższą okolicą, jako z pewną jednostką geograficzną, i zdobycie najpierwszych zasadniczych wiadomości geograficznych". Środkami, wiodącemi do

owego celu, są: a) zajęcia praktyczne (notowanie temperatury powietrza, obserwowanie i notowanie stanu pogody, kierunku wiatru, wschodu i zachodu słońca, wysokości słońca nad horyzontem), b) wycieczki, c) materjał nauczania w ramach ustalonego celu. Rezultatem nauki ma być: a) umiejętność orjentowania się w kierunkach i odległościach, b) znajomość zjawisk geograficznych, zachodzących w najbliższej okolicy, c) podstawy do zrozumienia mapy.—*W oddziale IV* celem nauki **G.** jest „zdobycie znajomości tych pojęć i zjawisk geograficznych własnego kraju, z któremi nie można było zaznajomić się na terenie najbliższej okolicy". Materjał nauczania tworzy przedewszystkiem Polska. Rezultatem nauki ma być: a) znajomość kraju rodzinnego w ogólnych zarysach i szeregu zjawisk z geografji ogólnej (niziny, wyżyny, deszcze, dział wodny, kanały, morze, lądy i wody, narzecze, kształt ziemi), b) umiejętność posługiwania się mapą Polski. — *W oddziale V* uczniowie mają się zaznajomić: „z siatką geograficzną, z zasadniczemi zjawiskami geografji i ich rozmieszczeniem na kuli ziemskiej, z ruchami ziemi, ze zjawiskiem dnia i nocy, ze zjawiskiem pór roku, ze zjawiskiem stref klimatycznych i życiem w poszczególnych strefach, z warunkami ogrzewania atmosfery, z typami klimatów, z rasami ludzkiemi".— *W oddziale VI* rezultatem nauki **G.** jest ogólne zaznajomienie się z geografją szczegółową wszystkich części świata.— *W oddziale VII* uczniowie, w związku z nauką o Polsce współczesnej (ob.), po raz drugi przechodzą geografję Polski, tym razem ujętą w kurs systematyczny.— W oddziałach II—VI przeznacza się na naukę **G.** 10 g. tyg. W oddz. VII na naukę o Polsce współcz. — 6 g. tyg.

II. Szkoła średnia. Nauka **G.** rozpoczyna się *w kl. I* od najbliższej okolicy (nauczanie opiera się na wycieczkach) i najprostszych obserwacji meteorologicznych. Do programu wchodzi: a) przygotowanie do mapy i do elementarnego opisu ziem polskich (ćwiczenia w rysowaniu i w odczytywaniu planów, w obliczaniu odległości, w określaniu kierunku i t. p.), b) propedeutyczna geografja Polski, oparta na odczytywaniu mapy, na ilustracjach i przezroczach, na ćwiczeniach, c) przegląd ogólny mapy Europy w celu lepszego orjentowania się na mapie oraz rozszerzenia i utrwalenia pojęć geograficznych. —*W kl. II:* a) ziemia, jako całość, globus, planigloby, b) Australja z Polinezją, c) w dalszym ciągu geografja najbliższej okolicy, oparta na wycieczkach.—*W kl. III:* a) Azja, Afryka, Ameryka, Antarktyda wraz z oceanami (globus, planigloby, mapy, ilustracje, przezrocza), b) rozszerzenie, pogłębienie i zastosowanie zdobytych pojęć geograficznych. Naogół w gimnazjum niższem (chodzi o kl. I i II) i w pierwszych oddziałach szkoły powszechnej nauka **G.**, zgodnie z tendencją programów ministerjalnych, ma się opierać wyłącznie na wycieczkach, ćwiczeniach i mapie, z zupełnem pominięciem podręcznika, z którym łączy się niebezpieczeństwo werbalizmu (ob.). Jego miejsce w nauczaniu **G.** winien zająć atlas krajoznawczy, w którym uczeń, obeznany z mapą, potrafi się dokładnie orjentować, i który w zupełności zastępuje podręcznik. Za przykład takiego atlasu może służyć *Atlas krajoznawczy województwa Łódzkiego* E. Romera i J. Jurczyńskiego (Lwów, 1923. Nakł. Akc. Sp. kartograficznej i wydawniczej).—W gimnazjum wyższem, we wszystkich oddziałach, nauka **G.** obejmuje *w kl. IV* Europę, *w kl. V* geografję Rzeczypospolitej Polskiej. Prócz tego *w kl. VIII* uczeń w związku z nauką o Polsce współczesnej zaznajamia się z geografją ekonomiczną Polski.—W gimnazjum niższem przeznacza się na naukę **G.** 8 g. tyg., w tem 2 g. tyg. na wycieczki; w gimn. wyższ. w kl. IV—3 g. tyg., w kl. V—2 g.,

na wydziale matem.-przyrodnicz. ponadto — 1 g. na wycieczki.

Bibl. M. W. R. i O. P. *Program gimnazjum państwowego: Gimnazjum niższe. Geografja* (wyd. 3., 1922), *Wydział mat.-przyr.* (1922), *Wydział humanistyczny* (1922), *Wydział klasyczny* (1922). *Program nauki w szkołach powszechnych.* Skład główny w Książnicy.

GEOLOGJA (gr. γῆ—ziemia i λόγος—słowo). Nauka przyrodnicza. Jej przedmiotem badania jest skorupa ziemi (zmiany skorupy ziemskiej, przyczyny tych zmian i ich dzieje). Do programu szkoły średniej wchodzi **G.** w kl. VII wydziału matem.-przyr. wraz z mineralogją (ob.) w ilości 4 g. tyg., z których przeciętnie 1 g. przeznaczona jest na zajęcia praktyczne i przeciętnie 1 g. na wycieczki. Materjał nauczania: a) ćwiczenia praktyczne, mające na celu poznanie najpospolitszych składników skorupy ziemskiej, ich własności i genezy; b) skorupa ziemska, jej powierzchnia i wnętrze; c) geologja historyczna. p. PRZYRODA MARTWA.

Bibl. (dzieła ogólne w jęz. polskim). Friedberg, W. dr., prof. uniwers. Poznańskiego. *Zasady geologji.* Z 334 rycinami i mapką geologiczną Polski, Arct, 1923. Jedyny dotychczas polski podręcznik uniwersytecki. Dzieło szeroko uwzględnia geologję ziem polskich. — Grzybowski, J. *Przeglądowa mapa geologiczna ziem polskich.* Warszawa, 1912 (z tekstem objaśniającym). — Siemiradzki, J. *Geologja ziem polskich.* t. I, Lwów, 1903. t. II, Lwów 1909. — Neumayr, M. *Dzieje ziemi.* t. I i II, Warszawa, 1906 — 1908. Nakładem Kasy im. Mianowskiego. Przekład z niemieckiego.

GEOMETRJA (gr. γῆ — ziemia i μέτρον — miara). Jej pierwotnem zadaniem było mierzenie ziemi. **G.**, jako naukę, czyli **G.** teoretyczną, stworzyli Grecy. Jej rozkwit przypada na czas szkoły Aleksandryjskiej, do której należą słynni matematycy: Euklides z Megary (żył na początku III w. p. Chr.), twórca *Elementów*, pierwszego systematycznego sformułowania zasad geometrji, i Archimedes (287 — 212). W wiekach średnich zaniedbano **G.** W programie szkolnym figurowała ona w tej epoce w *quadrivium* (p. TRIVIUM) i redukowała się do skąpej liczby definicji i twierdzeń, których nauczano bez dowodzeń. W okresie nowożytnym **G.** nawiązuje znów do świetnej tradycji starożytnej. Descartes tworzy analityczną **G.** (ob.), a pod koniec XVIII w. Legendre (1752 — 1833) pisze swoje *Elementy geometrji* (Éléments de Géométrie), które tworzą podstawę naukową **G.** Euklidesowej, wykładanej w szkołach (powszechnej i średniej). Dokonana w czasach ostatnich rewizja naukowa *Elementów* Euklidesa doprowadziła do bardziej ścisłego i zgodnego z obecnym stanem matematyki sformułowania podstaw **G.** (Hilbert, *Grundlagen der Geometrie;* J. B. Halsted, *Rational Geometry,* 1907, i in.), co wywarło wpływ i na współczesne podręczniki szkolne. Naogół w obecnem nauczaniu **G.** punkt ciężkości w pracy ucznia przenosi się coraz wyraźniej na wykonywanie ćwiczeń, których układ (należyte ustopniowanie) tworzy poważne zagadnienie metodyczne. Duży nacisk kładzie się na rysunek geometryczny i na różnorodne zastosowania **G.**, któreby wzmogły zainteresowanie się ucznia tą nauką. Dawną metodę, opartą na *Elementach* Euklidesa, a sprowadzającą się do zawiłych i sztucznych dowodzeń zgóry podanych twierdzeń, współczesna dydaktyka uważa za szkodliwą.

W naszej szkole średniej, w pierwszych trzech klasach, wykładana jest wspólnie z arytmetyką propedeutyka **G.** Jej celem, zgodnie z *Programem gimnazjum państwowego* (Gimnazjum niższe. Matematyka), „poza ogólnem ćwiczeniem w myśleniu logicznem i wyrabianiem zmysłu przestrzennego, jest zapoznanie dziecka z kształtem, jako cechą każdej wielkości rozciągłej, celem dalszym zaś—

przygotowanie do systematycznego badania utworów geometrycznych w klasach wyższych". Systematyczna nauka geometrji zaczyna się w gimnazjum wyższem, od klasy IV szkoły średniej. *Program gimnazjum państwowego* (wydział matematyczno-przyrodniczy i humanistyczny) przepisuje: *w kl. 4* — pojęcia wstępne z G., figury płaskie równe i symetryczne, teorję prostych równoległych, koło, podstawowe konstrukcje; *w kl. 5* — kąty w kole, równoważność wielokątów, względne położenie prostych i płaszczyzn w przestrzeni, proporcjonalność odcinków, jednokładność i podobieństwo, rozwiązywanie zadań konstrukcyjnych; *w kl. 6* — definicja metryczna odcinków proporcjonalnych, funkcje trygonometryczne kąta ostrego, obliczanie pól wielokątów, rzut ukośny równoległy, naroża i wielościany; *w kl. 7* — elementarne wiadomości o rzucie prostokątnym (w klasie 7 wydz. matem.-przyrod. ponadto: rzuty prostokątne, elementarne wiadomości o rzutach środkowych i perspektywie); *w kl. 8* — geometrja analityczna w płaszczyźnie, powtórzenie i uzupełnienie najważniejszych zagadnień kursu gimnazjum wyższego. G. w wydziale klasycznym gimn. państwowego wykładana jest w trzech klasach i w mniejszym zakresie, niż w dwu wymienionych wydziałach: *w kl. 4* — pojęcia wstępne, figury płaskie równe i symetryczne, teorja prostych równoległych, podstawowe konstrukcje; *w kl. 5* — koło, proporcjonalność odcinków, obliczanie pól wielokątów, wielokąty foremne; *w kl. 6* — względne położenie prostych i płaszczyzn w przestrzeni, rzut ukośny równoległy, kąty bryłowe, wielościany wypukłe. — Plan godzin szkolnych gimn. wyższego nie wyodrębnia G., lecz przeznacza wogóle na matematykę: w wydz. klas.—12 godz., w wydz. humanistycznym—19 godz., w wydz. matem.-przyr.—25 godz. tyg. (Por. MATEMATYKA W SZKOLE POWSZECHNEJ (zawiera bibljografję).

GERDIL, HYACINTHE SIGISMOND, kardynał (1718 — 1802), zbijał poglądy Rousseau'a, zawarte w „Emilu", w swoich *Uwagach o teorji i praktyce wychowawczej przeciwko zasadom J. J. Rousseau* (Réflexions sur la théorie et la pratique de l'éducation, contre les principes de J. J. Rousseau, 1763), przedrukowane w I-ym tomie jego dzieł p. t. *Anti-Émile*. Jest to, pod względem formy, najoględniejsza z ówczesnych krytyk „Emila".

GERSON, JEAN CHARLIER (1363 — 1429), teolog francuski i kanclerz Sorbony, jeden z domniemanych autorów „Naśladowania Jezusa Chrystusa", nazwany dla swych poglądów teologicznych „Doctor Christianissimus". Jako profesor, za ideał na tem polu uważał Kwintyljana i zalecał studja dzieł klasycznych dla ich treści i formy. Poglądy pedagogiczne zawarł w dziełku *O potrzebie prowadzenia maluczkich do Chrystusa* (De parvulis ad Christum tradendis, między 1409 i 1412 r.). Celem wychowania jest doprowadzenie do Chrystusa; środkami: przyzwyczajenie, przykład i karność, osiągana środkami łagodnemi.

Bibl. Faugère, Prosper. *Éloge de Gerson.* 1838. — *Gerson's pädagogische Schriften.* 1904.

GESNER, JOHANN MATHIAS (1691 — 1761), filolog i reformator wyższego nauczania w Niemczech. Jako kierownik Thomasschule w Lipsku, wznowił w niej studja klasyczne i podniósł poziom nauk przez nacisk na matematyki. Od 1734 r. zostaje profesorem retoryki na uniwersytecie w Getyndze, a od r. 1738 prowadzi seminarjum dla kandydatów na nauczycieli, które obok wykształcenia ogólnego dawało teoretyczną i praktyczną znajomość pedagogiki. W związku z seminarjum wydał: *Zarys wstępu do wykształcenia ogólnego* (Primae lineae isagoges in eruditionem universalem, 1760), traktujący głównie o filozofji, historji

i filologji. W 1715 napisał traktat o wychowaniu p. t. *Urządzenie szkolnictwa* (Institutiones rei scholasticae), wykazujący wpływy Ratkego, Comeniusa i Locke'a. Przez swą działalność pedagogiczną jest **G.** inicjatorem neohumanizmu (ob.) niemieckiego. Przywrócił naczelne miejsce przedmiotom klasycznym, zwłaszcza grece. Zalecał uczenie łaciny praktycznie (przez mówienie). Obok przedmiotów klasycznych kładł nacisk na nauczanie w języku ojczystym matematyk, nauk przyrodniczych, historji i geografji. Uczniowie jego, Ernesti w Lipsku i Heyne w Getyndze, przyczynili się do szerokiego rozpowszechnienia zainicjowanego przez **G.** ruchu. Inne pisma: *Chrestomathia Ciceroniana* (1716), *Chrest. Pliniana* (1723), *Chrest. Graeca* (1731), *Skarbiec języka łacińskiego* (Thesaurus. 4 t. 1745) i *Drobne pisma niemieckie* (Kleine Deutsche Schriften, 1656).

Bibl. Pöhnert, K. H. B.: *J. M. Gesner und sein Verhältnis zum Philanthropinismus und Neuhumanismus*. Lipsk, 1898.

GIMNASTYKA — p. Wychowanie fizyczne.

GIMNAZJUM (gr. γυμνάσιον). Termin, używany w starożytnej Grecji na określenie miejsca ćwiczeń fizycznych lub też publicznych szkół gimnastycznych, przeznaczonych nie tylko dla młodzieńców, ale wogóle dla mężczyzn w wieku wojskowym. Aczkolwiek dla obywateli gimnazja były bezpłatne, to jednak uczęszczały do nich przeważnie sfery zamożniejsze, jako rozporządzające większą ilością wolnego czasu: nieskrępowane pracą zarobkową. To też w Atenach gimnazja stanowiły eleganckie miejsca spacerów, gdzie towarzystwo ateńskie spędzało znaczną część dnia, bądź to biorąc czynny udział w ćwiczeniach, bądź też przyglądając im się i krytykując je. Na terenie gimnazjów utworzyły się te grupy spacerowiczów, roztrząsających jakieś zagadnienie — najczęściej teoretyczne — grupy, stanowiące zaczątek szkół greckich. Tu znajdowali pole do popisu Sofiści, tu, w gimnazjum podmiejskiem, zwanem *gajem Akademosa*, prowadził Plato swe dyskusje z uczniami. W innem gimnazjum, zwanem „Liceum" (Λύκειον γυμνάσιον), codzienne dyskusje Arystotelesa (z których ranne przeznaczone były tylko dla uczniów, popołudniowe zaś i dla publiczności) dały początek „szkole perypatetyków" (tj. przechadzających się, gr.: περιπατέω — przechadzam się), czyli *Liceum*, który to termin zastosowany został później do francuskich szkół średnich (lycée). — Rzymianie gardzili gimnazjami. Aż do czasów Nerona nie było ich wcale w Rzymie. W średniowieczu gimnazjum — rzecz i termin — były zupełnie nieznane. Dopiero podczas Odrodzenia zainteresowanie życiem Greków przywróciło prawo obywatelstwa i greckim terminom. Przyczynił się do tego niemało Emanuel Chrysoloras, jeden z najwcześniejszych humanistów i gorliwych propagatorów zamiłowania do tego, co greckie. Jego wykłady greki we Florencji (1396 r.) i w Padwie (1400 r.) wprowadziły w modę terminy greckie. Już w 1402 r. w liście Guarino Veronese znajduje się termin „gimnazjum", użyty równoznacznie z terminem „szkoła" (*gymnasia Italorum*); Vittorino da Feltre (ob.) nazwał swą szkołę *Gymnasium Palatinum* (Szkoła pałacowa), która, stawszy się wzorem dla wielu nowych szkół, uczyniła we Włoszech termin „gimnasium" *(ginnasio)* powszechnym dla oznaczenia publicznej szkoły typu humanistycznego. Z Włoch termin ten przeniesiony został do Niemiec, gdzie zastosowano go najpierw do wielkich szkół w Niderlandach (II połowa XV-go wieku), stanowiących, ze względu na wiek i liczbę uczniów oraz przedmioty nauczania, typ, pośredni między uniwersytetem a szkołą średnią. Szkoły te posłużyły za wzór Johannowi Sturmowi przy organizowaniu 6-klasowego

Gimnazjum w Strasburgu (1538 r.), którego sława ostatecznie ustaliła w Niemczech termin „gimnazjum“ dla oznaczenia szkoły średniej o kierunku klasycznym, szerzej — o kierunku humanistycznym. W Anglji i w Ameryce termin „gimnazjum“ oznacza szkołę gimnastyczną, wzgl. salę gimnastyczną w zakładach naukowo-wychowawczych, jest więc używany zgodnie ze swem znaczeniem pierwotnem. Zaznaczyć należy, że gimnazjami w Anglji i Ameryce bywają nie tylko sale gimnastyczne: niejednokrotnie są to oddzielne budynki, zaopatrzone we wszelkie urządzenia i przyrządy, potrzebne do ćwiczeń gimnastycznych (por. Monroe). W Polsce, podobnie, jak w Niemczech, termin „gimnazjum“ używa się dla oznaczenia szkoły średniej o kierunku klasycznym, jeżeli nie z łaciną i greką, to przynajmniej z łaciną (przedwojenne gimnazjum realne w Galicji). Obecnie termin ten oznacza również — wogóle szkołę średnią ogólnokształcącą. W tym sensie posługują się terminem „gimnazjum“ nasze programy ministerjalne. Mówimy tedy: **G.** humanistyczne, **G.** matem.-przyrodnicze i t. d.

GIMNAZJUM NIŻSZE — p. Gimnazjum wyższe.

GIMNAZJUM WYŻSZE (państwowe) z kursem pięcioletnim nauk ma się wspierać w przyszłości na siedmioletniej szkole powszechnej, której abiturjenci z kl. 6-ej będą przyjmowani do I klasy **G. W.**, na razie zaś, do czasu odpowiedniego rozwoju szkoły powszechnej, wspiera się ono na trzyletniem gimnazjum niższem. Wynika stąd, że I kl. **G. W.** odpowiada kl. IV gimnazjów ośmioletnich, kl. II—V-ej i t. d.—**G. W.**, poczynając od I kl., dzieli się na typy, zwane *wydziałami*. W każdym z nich inna grupa nauk została wyposażona w większą ilość godzin, tworząc t. zw. podstawę wychowawczą. Minist. ośw. opracowało programy dla 4 wydziałów: przyrodniczo-matematycznego, neohumanistycznego, humanistycznego i klasycznego. Podstawą wychowawczą w I oddziale jest grupa nauk przyrodn.-matem., w II — język ojczysty i historja, w III — język ojczysty, historja i łacina, w IV — filologja klasyczna. p. REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ.

GIRARD, JEAN BAPTISTE (père Grégoire), ur. 1765 we Fryburgu, um. 1850 tamże, franciszkanin, współczesny Pestalozziemu pedagog szwajcarski. W odpowiedzi na ankietę rządu szwajcarskiego w sprawie organizacji szkolnictwa skreślił *Plan wychowania dla całej Szwajcarji* (Plan d'éducation pour toute l'Helvétie, 1798), na skutek którego mianowany został sekretarzem ministerjum sztuki i oświaty, a w 1800 r. kapelanem w Bernie. Powołany w 1804 r. do reformy szkolnictwa we Fryburgu, zorganizował tam szkołę powszechną, liczącą początkowo 40 uczniów. Dzięki umiejętnej propagandzie potrafił wcielić w życie przepis o przymusie szkolnym i w 1820 roku szkoła jego liczyła 400 dzieci ze wszystkich warstw społecznych i obejmowała 27 klas, podzielonych na 4 stopnie. Każdy przedmiot nauczania rozpatrywano na nowo w każdym stopniu, rozszerzając go i uzupełniając. Brak nauczycieli (miał ich 5) zastąpił **G.** w 1816 r. systemem monitorjalnym, odmiennym nieco od metody Bella i Lancastra (p. BELL I LANCASTER). System ten przejęty został przez sąsiednie kantony, i szkoły, zw. *Girardines*, powstały w Bernie, Zurychu, Genewie, Lozannie i inn. Inowacja **G.** zwróciła na szkołę fryburską uwagę pedagogów całej Europy, ale stała się również ośrodkiem opozycji wrogich Girard'owi żywiołów klerykalnych, które doprowadziły do zamknięcia szkoły w 1823 r., jako szerzącej „metodę, szkodliwą dla obyczajów i religji“. — Z metodą Pestalozziego zapoznał się Girard w latach 1800—1804, podczas zwiedzania jego za-

kładu w Burgdorfie. Krytykował w niej zbytni nacisk na intelekt z upośledzeniem uczuć i woli. W 1809 r., jako członek komisji z ramienia rządu, powołanej do wyrażenia opinji o zakładzie Pestalozziego w Yverdon, sformułował ją w *Raporcie o instytucie Pestalozziego* (Rapport sur l'Institut de Pestalozzi présenté à la haute Diète de la Suisse).

PRACE PEDAGOGICZNE: *Nauczanie młodzieży języka ojczystego, jako środek do rozwoju umysłowego, moralnego i religijnego* (Langue maternelle enseignée à la Jeunesse, comme moyen de développement intellectuel, moral et religieux, 7 t., 1844—1846), którego tom I p. t. *O systematycznem nauczaniu języka ojczystego w szkołach i w rodzinach* (De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles, 1844) nagrodzony został przez Akademję francuską; *Djalogi o ustanowieniu szkół wiejskich* (Dialogues sur l'Institution des écoles de campagne), *Różne rozprawy i dysertacje na temat pedagogiki ogólnej* (Divers Discours et Dissertations sur des sujets de Pédagogie générale), *O sposobach przywiązania młodzieży do studjów i przyspieszenia jej postępów* (Des moyens d'attacher la Jeunesse à ses études et d'activer ses progrès).

Bibl. Lüthi, E. *Pater Gregor Girard.* Bern, 1905.—Schneuwly, J. *École du Père Girard.* Fryburg, 1905.

GLICZNER-SKRZETUSKI, ERAZM. Ur. w Wielkopolsce około 1535 r. Um. w 1603 roku. Wyznawca i propagator luteranizmu w Polsce. Kształcił się w Goldbergu na Śląsku, w szkole, zostającej natenczas pod zarządem humanisty i pedagoga, Walentego Trotzendorfa (ob.), zwolennika reformacji. W 1558 r. wydał w Krakowie dzieło pedagogiczne: *Ksyąszki o wychowanyu dzieći bárzo dobre, pożyteczne y potrzebne, s których rodźicy ku wychowányu dzieći swych naukę dołożną wyczerpnąć mogą. Teraz nowo uczynione y s pilnością wyrobione* (Kart 119. U Siebeneichera. Przedruk pisownią nowożytną uskutecznił dr. Wł. Wisłocki. Kraków. 1876). Jest to pierwsza książka, wychowaniu poświęcona, a napisana po polsku. Teoretyczną podstawą wywodów: pismo św. i dzieła starożytnych, harmonijnie złączone, z przewagą biblji, bez zabarwienia wyznaniowego. Doradza skromne i surowe prowadzenie młodego pokolenia, wyplenianie karaniem „złości, zuchwalstwa i rozpusty“, byleby tylko kara wymierzana była „z baczeniem, a nie z wielkim gniewem“. Niech się stara „ociec każdy“ o wprowadzenie syna do grona uczonych, a nie rzemieślników: „rzemiosła ręczne nigdy długo trwać, a z nami mieszkać nie mogą, nauka zasię i po samej śmierci trwa, i tego człowieka, któryby się nią ogrodził, nie dopuszcza jakoby umierać“. Przekłada G. publiczne wychowanie nad prywatne, wyrzekając na rozpowszechniający się zwyczaj trzymania „bakałarza, który doma pokątnym obyczajem ćwiczy, a uczy dziatki“. Taki w domu wychowany młodzieniec przypomina „żółwia, który ledwie kiedy na słońce wychodzi, jedno wszystko w skorupie się swej chowa; a wynidzie-li, tedy z trzaskiem; gdy kogo zoczy, do skorupy się wmyka“. Nauczyciel winien być prawym chrześcijaninem, odznaczać się nauką, znać świat, celować obyczajami, pragnąć gorąco nauczyć wychowańca. Takiego nauczyciela trzeba wszakże dobrze opłacić: „Dziś w lekkiej wadze a targu są nauczyciele. za dobrodziejstwa ich, coby im miano dobrem oddać, to ze złem na nie wyjeżdżają“. „Przez cały kwartał ociec chce się odbyć dwiema lub trzema groszami“. W zagadnienia dydaktyczne G. nie wchodzi, ograniczając się do najogólniejszych przepisów prowadzenia dzieci.

Bibl. Chmielowski P. *Glicznер - Skrzetuski.* E. W. t. IV.

GŁOSOWA METODA—p. Głuchoniemi.

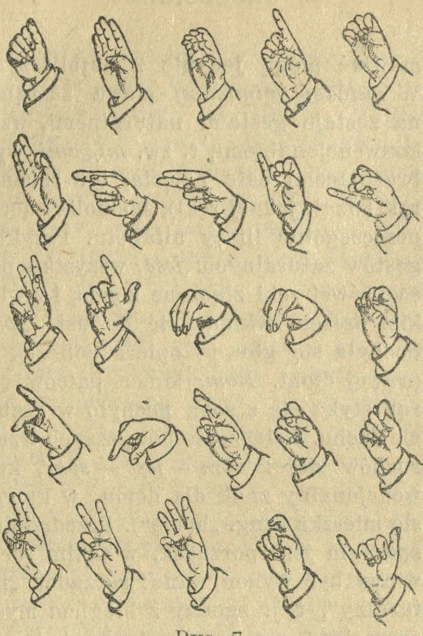
GŁUCHONIEMI. KLASYFIKACJA GŁUCHONIEMYCH. Do głuchoniemych zalicza się: 1) głuchych od urodzenia, wskutek czego nigdy mówić się nie uczyli; do tej samej kategorji włącza się zazwyczaj tych, u których głuchota pojawiła się przedtem, nim zaczęli mówić; 2) napoły niemych, t. j. tych, którzy utracili słuch, gdy już mówić umieli; u tych władanie organami głosu jest mniej lub bardziej wadliwe — zależnie od wieku, w którym słyszeć przestali; 3) napoły głuchych, którzy jeszcze trochę słuchu zachowali — czasem nawet tyle, iż pomagają sobie nim przy mówieniu. — Pomimo, iż każda z powyższych kategorji głuchoniemych wymaga odrębnych metod nauczania, w większości szkół dla głuchoniemych otrzymują oni do dziś dnia wychowanie jednakowe. Pierwsza Danja zwróciła uwagę na stosowanie nauczania do potrzeb głuchego. W szkołach duńskich pierwszy rok nauczania spędzają wszyscy uczniowie razem. Po roku napoły głusi i napoły niemi zgrupowani zostają oddzielnie — a pozostali: głuchoniemi od urodzenia, podzieleni na 3 stopnie: *A, B* i *C*, zależnie od rozwoju umysłowego. Każda z powyższych 4-ch grup uczęszcza do innej szkoły, przyczem do pierwszych 3-ch grup stosuje się metodę głosową nauczania, do grupy *C* (najmniej zdolnej)—metodę mimiczną. PRZYCZYNY GŁUCHONIEMOTY (por. *Higjena wychowawcza*, str. 449—450). Głuchoniemota *wrodzona* może być *dziedziczna:* wdł. danych amerykańskich, na 500 małżeństw między głuchoniememi przypada 9% dzieci głuchoniemych; może wynikać z *pokrewieństwa* między rodzicami, ze *zwyrodnienia rasy*, spowodowanego przez ujemne warunki higjeniczne i społeczne; z *zatrucia organizmu* rodziców (alkoholizm, tuberkuły, syfilis). Głuchoniemota *nabyta* również wypływa zwykle z powyższych przyczyn, które czynią organizm dziecka skłonniejszym do jej przyjęcia. Jako bezpośrednia przyczyna głuchoty, występują wtedy: 1) różne choroby wewnętrzne, jak nagminne zapalenie opon mózgowordzeniowych, płonica, tyfus, ospa, błonica, odra, skrofuły, gruźlica, krzywica i inne, oraz choroby uszne, nieumiejętnie lub wcale nieleczone; 2) nieszczęśliwe wypadki: uderzenia w głowę, przerażenie, upadek na głowę. W wypadku głuchoty wrodzonej obserwuje się anomalje w budowie ucha wewnętrznego; przy głuchocie nabytej może być zajęte tylko ucho zewnętrzne lub środkowe—i wtedy głuchota jest częściowa; przy zajęciu ucha wewnętrznego staje się ona zupełną. HISTORYCZNY ROZWÓJ WYCHOWANIA GŁUCHONIEMYCH. Nauczanie głuchoniemych datuje się od XVI-go wieku. W starożytności nie zajmowano się nimi: Lukrecjusz twierdzi, że żadną sztuką wykształcić się nie dadzą; Justynian uważa ich za szaleńców; Egipcjanie, Persowie, Hebrajczycy i chrześcijanie starożytności wątpili w ich władze umysłowe. Pierwszy *Jerome Cardan* z Pawji (1501—1576), filozof, z założenia, że pismo może się łączyć z myślą bez pośrednictwa dźwięków, wyciągnął wniosek o możliwości uczenia głuchoniemych. Pierwszym nauczycielem głuchoniemych jest *Pedro Ponce de Leon* (1520? — 1584), mnich hiszpański z zakonu Benedyktynów, który sam pisał (1578), że uczniowie jego, głuchoniemi od urodzenia, mówili po grecku po łacinie i po włosku, czytali, pisali, rachowali, modlili się głośno, służyli do mszy, rozprawiali o fizyce i astronomji. O metodzie *P. de L.* wiadomości nie mamy. Są dane, że zaczynał od pisania, przechodząc później do wymawiania. Pierwszą pracę o wychowaniu głuchoniemych pozostawił *Juan Pablo Bonet* (ob.), ksiądz hiszpański z XVII-go wieku, który również stosował metodę głosową. Przez cały wiek XVII i połowę XVIII-go nauczanie głuchoniemych pozostawione było inicjatywie prywatnej, która doprowadzała do coraz udatniejszych prób, ale daleka była od dostarczania zbioro-

wej nauki większej ilości głuchoniemych. Teoretycy, jak *John Bulwer,* filozof angielski z połowy XVII-go w., *William Holder* (1616 — 1698), *John Wallis* (ob.), *Johann Konrad Amman* (ob.), szwajcar, mieszkający w Holandji (1669—1724), — praktycy, jak *George Dalgarno* (ob.), anglik (1626? — 1687), *Jacob Rodriguez Pereire* (ob.), hiszpan, pierwszy nauczyciel we Francji — posunęli nauczanie głuchoniemych dość daleko, przyczem ogólnie stosowana była metoda głosowa, uzupełniana bądź przez pisanie, bądź przez alfabet mimiczny. Założenie pierwszej szkoły dla ubogich głuchoniemych w Paryżu przez księdza *de l'Épée* (ob.) w 1760 r. dało początek nowej erze w kształceniu głuchoniemych—erze nauczania publicznego. W tym samym roku *Thomas Braidwood* (1715—1806) rozpoczął w Edynburgu działalność, której rezultatem stało się założenie szkół dla głuchoniemych w Wielkiej Brytanji. W 1778 r. *Samuel Heinicke* (ob. 1729 — 1790) otworzył w Lipsku pod protektoratem elektora Saskiego, Fryderyka Augusta, pierwszą w Niemczech szkołę dla głuchoniemych, która, pierwsza na świecie, uznana została przez rząd. Paryska szkoła ks. de l'Épée przejęta została przez rząd w 1791 r., jako *Institution Nationale de Paris.* W Anglji nauczanie głuchoniemych pozostało w rękach rodziny Braidwood'ów jeszcze przez 60 lat. W Ameryce pracę nad nauczaniem głuchoniemych rozpoczął *Thomas Hopkins Gallaudet* (ob.) w 1814/15 r. W podróży swej do Europy Gal. zapoznał się z metodą ks. de l'Épée i w 1817 roku otworzył pierwszą w Ameryce szkołę w Hartford. Pomagał mu Laurent Clerc, francuz—to też przyjęto francuską metodę nauczania: metodę migów (p. niżej). Tą samą metodą posługiwały się szkoły: w New Yorku (1818), w Pennsylwanji (1822), Kentucky (1823), Ohio (1827) i in. W 1864 r. powstał w Waszyngtonie *Narodowy Uniwersytet Głuchoniemych* (National Deaf-Mute College), jedyny na świecie wyższy zakład naukowy dla głuchoniemych, przezwany później *Uniwersytetem im. Gallaudet* (Gallaudet College) na cześć Tomasza Gal.

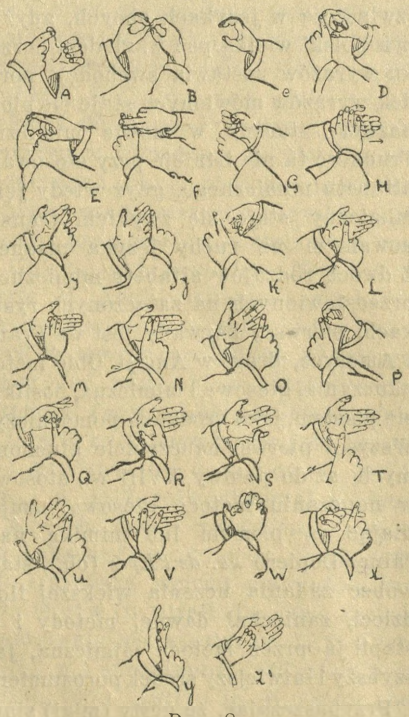
METODY NAUCZANIA GŁUCHONIEMYCH I SPÓR O NIE. Dwie istnieją metody uczenia głuchoniemych: 1) *głosowa* (t. zw. niemiecka) i 2) *mimiczna* (francuska). Pierwsza polega na uczeniu głuchoniemego mowy. Na mowę składają się trzy czynniki: głos, dźwięki głosowe (samogłoski i spółgłoski) i intonacja. Każdy z tych czynników da się rozłożyć na funkcje fizjologiczne (drganie strun głosowych, wydechy, ruchy organów głosowych), dostępne dla percepcji i naśladownictwa głuchoniemego. Naśladownictwo to jest punktem wyjścia dla całej nauki początkowej: nauczyciel mówi szeptem; uczeń, trzymając jedną rękę przed ustami nauczyciela, a drugą przed swojemi ustami, stara się naśladować ruchy ust i siłę wydechów mówiącego. Po pomyślnym rezultacie nauczyciel powtarza to samo głośno—uczeń rękami bada drganie strun głosowych; gdy drganie to u siebie wywoła — wydał głos. Następne ćwiczenia mają na celu nadanie głosowi dźwięczności, oczyszczenie go z brzmienia nosowego, niskiego i chrapliwego, które jest wynikiem długiej bezczynności strun głosowych i nieumiejętności posługiwania się niemi. — Po otrzymaniu głosu przechodzi się do wymawiania; i tu istnieją dwa systemy nauczania: 1) system uczenia odrazu całych wyrazów, 2) system uczenia poszczególnych głosek i sylabizowania. Pierwszy system ma tę wadę, że uczyć należy *wszystkich* wyrazów po kolei, gdyż głuchy, nawet wymówiwszy poprawnie „kot", wyrazu „tok", zawierającego te same dźwięki, uczyć się będzie musiał na nowo. System drugi jest pod tym względem praktyczniejszy. Nauczanie samogłosek poprzedzone jest przez wymawianie spółgłosek mocnych (p, t, k) — poczem następują kombinacje

ich z samogłoskami. Pi emne odpowiedniki danych fonem da e się wtedy, gdy uczeń doskonale owładnął niemi w mowie. Niektóre dźwięki specjalnie trudno u głuchoniemego otrzymać, przyczem wypadają słabo i niewyraźnie. Należą do nich spółgłoski: s, ś, z, ż, ź, sz. Intonacja mowy, t. j. rytm, akcent i intonacja właściwa, polegająca na zniżaniu i podwyższaniu głosu — pozostawia u głuchoniemego bardzo wiele do życzenia, a to z tych samych powodów, z jakich wymowa jego jest wadliwa: z braku naturalnego sprawdzianu czystości mowy, jakim jest słuch. Najlepiej stosunkowo wypada rytm mowy; najsłabiej — właściwa intonacja, która ogranicza się u głuchoniemego do 2-ch lub 3-ch tonów conajwyżej. Odbija się to, jako twardość i monotonja wymowy. Niemniej mowa przeciętnie zdolnego głuchoniemego najzupełniej jest dla otoczenia zrozumiała. Trudniej jest mowę otoczenia uczynić dostępną dla głuchoniemego. W zasadzie czyta ją niemy z ust mówiących, tak, jak się czyta pismo: alfabetem są różne układy ust, właściwe dla poszczególnych dźwięków mowy. Ale czytanie z ust znacznie większe przedstawia trudności: zła dykcja mówiącego, zbyt szybkie tempo mowy, ten sam układ ust przy wymawianiu paru różnych głosek (np. e, ę, czasem i), warjacje w układzie różnych ust przy wymawianiu tej samej głoski — wszystko to sprawia, że głuchoniemy niektóre tylko chwyta litery — a luki, tworzące się w wyrazach, własną domyślnością musi uzupełniać. To też tylko nieliczne wyjątki dochodzą do takiej wprawy w czytaniu z ust, aby ze wszystkimi (mówiącymi wyraźnie) o wszystkiem rozmawiać mogły. Przeciętnie zdolni porozumieć się mogą tylko ze swem otoczeniem w kwestjach bieżących, dotyczących życia domowego, społecznego i t. p. Mniej zdolni lub obdarzeni słabym wzrokiem rozpoznają po ruchu warg tylko te wyrazy, których się nauczyli, i rozmawiać mogą jedynie z najbliższymi. W *metodzie mimicznej* mowa zastąpiona zostaje gestami naturalnemi, wzgl. konwencjonalnemi, t. zw. *migami*, wyobrażającemi całe pojęcia, lub ruchami rąk (wzgl. jednej ręki), symbolizującemi poszczególne litery alfabetu. Przykład gestów naturalnych: *Jeść:* wszystkie palce prawej ręki złączone z sobą i z wielkim palcem wkłada się do ust. *Spać:* pochyla się głowę i opiera policzek na prawej dłoni. *Dom:* końce palców obu rąk styka się z sobą pochyło w kształcie dachu. Połączenie powyższych trzech ruchów daje: *dom — jeść — spać*, konwencjonalny znak dla domu, w którym się mieszka (ang. „home“). Przedmiotem spornym jest porządek, w jakim ruchy winny być wykonywane: porządek „naturalny“, t. j. zgodny z biegiem myśli, sprzeciwia się często duchowi języka (zwłaszcza w językach obcych, gdyż język polski wielką pod względem porządku wyrazów zostawia swobodę); porządek wyrazów mówionych staje się nieraz nazbyt sztuczny w mowie mimicznej. Trudność ta nie istnieje przy stosowaniu alfabetu mimicznego, gdyż wtedy język mimiczny staje się zwykłem transponowaniem na ruchy języka pisanego. Z dwóch rodzajów alfabetu mimicznego, przedstawionych na załączonych rysunkach, pierwszy używany jest we Francji i Ameryce, drugi w Anglji. Obie metody nauczania, głosowa i mimiczna, posiłkują się pismem, jako środkiem pomocniczym. Wszyscy pierwsi nauczyciele głuchoniemych, aż do połowy XVIII w., stosowali w nauczaniu metodę głosową, uzupełniając ją pismem lub mimiką naturalną. Dopiero *ks. de l'Épée* (ob.), stając wobec zadania uczenia większej ilości dzieci, zaniechał dawnej metody i zastąpił ją przez metodę mimiczną, jako szybszy i łatwiejszy środek porozumienia.

Przypuszczając, że gesty (migi) stanowią naturalny język głuchoniemego, usiłował te gesty ujednostajnić, do każdego



Rys. 7.



Rys. 8.
Alfabet głuchoniemych (Monroe).

z nich dołączyć, jako odpowiednik, pewien wyraz, oznaczony przy pomocy alfabetu pisanego lub ułożonej przez siebie daktylologji (alfabetu palcowego), i za pośrednictwem gestów tłómaczyć pojęcia na język pisany. Metoda okazała się niepraktyczną i uciążliwą, wymagała bowiem nauki 2-ch języków (migów i pisanego, wzgl. daktylologji), zamiast jednego. Wadę tę usunął *J. J. Valade-Gabel,* nawiązując słowa bezpośrednio do pojęć. Ale, usuwając migi, *V.-G.* zachował daktylologję obok języka pisanego. Równocześnie prawie z wynalezieniem metody mimicznej przez ks. de l'Épée, *Samuel Heinicke* (ob.), nauczyciel niemiecki, udoskonalił głosową metodę nauczania, stosowaną przez Ammana i jego poprzedników. Między obu uczonemi wynikł słynny spór o wyższość jednej z metod. Spór ten rozstrzygnął definitywnie międzynarodowy kongres nauczycieli dla głuchoniemych, zebrany w Medjolanie w 1880 r., na korzyść metody Heinickego, która przyjęła się obecnie prawie na całym świecie, nawet we Francji. Używanie migów i daktylologji ograniczone zostało do niezbędnego minimum, a mianowicie: 1) z dziećmi, świeżo przybyłemi do szkoły, wolno porozumiewać się za pomocą gestów, zanim dostatecznie nie opanują mowy artykułowanej; 2) w stosunku do głuchoniemych małozdolnych migi mogą służyć za środek pomocniczy przy nauczaniu mowy, a w wypadku, gdy małe rozwinięcie umysłowe ucznia uniemożliwia naukę metodą głosową, można zastosować do niego w drodze wyjątku metodę mimiczną (Danja); tacy uczniowie kształceni są osobno; 3) w sądzie i na liczniejszych zgromadzeniach gesty naturalne i migi często okazują się niezbędne. STAN WYCHOWANIA GŁUCHONIEMYCH W POSZCZEGÓLNYCH KRAJACH wraz z danemi statystycznemi przedstawia się, jak następuje (Monroe): *We Francji* po śmierci ks. de l'Épée (1789) następcą jego w szkole Paryskiej został ks. Sicard

(ob.). W lipcu 1791 r. Zgromadzenie narodowe (Assemblée Nationale) upaństwowiło szkołę, zamieniając ją na Narodowy Instytut Głuchoniemych (Institut National des Sourd-muets), przeniesiony w 1794 do seminarjum Saint Magloise, ul. Saint-Jacques, gdzie się mieści po dziś dzień. W 1859 r. zniesiono koedukacyjny charakter Instytutu i dziewczęta przeniesiono do Bordeaux. Do 1879 r. szkoły francuskie stosowały metodę ks. de l'Épée (migów). W 1879 r. wprowadzono metodę głosową do szkoły w Bordeaux, a w 1880 r.— do Instytutu Paryskiego. Po kongresie w Medjolanie wszystkie szkoły francuskie wprowadziły metodę głosową. Instytut Paryski przyjmuje chłopców od lat 6-ciu do specjalnej „classe enfantine". Właściwa nauka szkolna rozpoczyna się w 9-ym roku i trwa zwykle 8 lat. W 21-ym roku życia wszyscy uczniowie muszą szkołę opuścić bez względu na rok wstąpienia. W maju 1907 r. Francja posiadała 65 szkół dla głuchoniemych, do których uczęszczało 3894 uczniów. Cztery z nich były szkołami państwowemi, reszta — prywatnemi. 30 szkół przyjmowało i chłopców i dziewczęta, umieszczając ich jednak w oddzielnych klasach; 16 szkół było wyłącznie męskich, 19—żeńskich. — *Niemcy*. Obok Heinickego, apostoła metody głosowej, wybitnym nauczycielem głuchoniemych był *Friedrich Moritz Hill* (1805—1874), nauczyciel szkoły w Weissenfels (Saksonja). Metodę jego charakteryzuje dążenie do takiego rozwijania mowy u głuchoniemego, jak to czyni natura w zastosowaniu do dziecka słyszącego. W niższych klasach Hill pozwalał na gesty naturalne, zastępując je stopniowo mową artykułowaną. W dzisiejszych szkołach niemieckich głównemi przedmiotami nauczania w niższych klasach jest nauka mowy i czytania z ust. W razie potrzeby dodaje się pisanie. Na stopniu średnim nauczanie odbywa się podobnie, jak w szkołach zwykłych, a na stopniu wyższym wcale się od nich nie różni. W 1909 r. Niemcy posiadały 89 szkół z 7,226 uczniami i 829 nauczycielami.— *Wielka Brytanja*. W połowie XIX w. szkoły angielskie zaniechały głosowej metody nauczania, zastępując ją przez metodę mimiczną. Ale w 1866 roku baronowa Rothschild założyła w Londynie *Dom żydów głuchoniemych* (Jews Deaf and Dumb Home), w którym uczono metodą głosową. Za przykładem *Domu* niektóre szkoły przywróciły dawną metodę. W 1889 roku komisja (Royal Commission), wyznaczona dla zbadania wychowania głuchoniemych, poleciła powszechne stosowanie metody głosowej. Dzisiaj w Anglji przewaga jest po stronie metody głosowej, w Irlandji — po stronie mimicznej, w Szkocji obie metody są narówni stosowane. W niektórych szkołach istnieje ruch w kierunku wprowadzenia metody mimicznej w zastosowaniu do tych uczniów, dla których metoda głosowa okazała się za mało skuteczna. W Glasgowie i Bristolu mają powstać osobne klasy dla napoły głuchych, oparte wyłącznie na metodzie głosowej. Czas trwania nauki określony jest przez prawo: trwa ona obowiązkowo od 7-u do 16-u lat życia, z dwoma latami nieobowiązkowemi (5—7). Od nauczycieli wymaga się, oprócz zwykłego nauczycielskiego świadectwa rządowego (Government Elementary Teachers Certificate), jeszcze specjalnego dyplomu, stwierdzającego przygotowanie do pracy z głuchemi. *Narodowe Stowarzyszenie Nauczycieli Głuchych* (National Association of Teachers of the Deaf) gromadzi zwolenników różnych metod. Zebrania odbywają się co 2 lata. Stowarzyszenie wydaje dwutygodnik p. n. *The Teacher of the Deaf*. W styczniu 1910 r. Wielka Brytanja liczyła 52 szkoły, uczęszczane przez 4653 uczniów i z 468 nauczycielami. 26 szkół stosowało metodę głosową, a 14 metodę mieszaną. — *Stany Zjednoczone*. Metoda migów panowała niepodzielnie do

drugiej połowy XIX w. Pierwszą szkołą, stosującą metodę głosową, była szkoła, ufundowana przez Johna Clarke w 1867 r. (dawniej Clarke Institute, obecnie C. School). Parę nowych szkół o metodzie głosowej, równocześnie prawie założonych, wszczęło walkę o metody, rozstrzygniętą w wiadomy sposób przez kongres Medjolański. Na 12-ym zjeździe nauczycieli głuchoniemych, odbytym w New Yorku w 1890 r., zawiązało się *Amerykańskie Stowarzyszenie, popierające nauczanie głuchych mowy* (American Association to Promote the Teaching of Speech to the Deaf), które propaguje specjalnie metodę głosową. W latach 1870—1909 Instytut głuchoniemych w Filadelfji (Pennsylvania Institution for the Deaf and Dumb) poddał różne metody nauczania ścisłemu badaniu i stopniowo—do roku 1909—metodę mimiczną zupełnie usunął. W styczniu 1910 r. St. Zjedn. liczyły 145 szkół (publicznych i prywatnych) z 12.332 uczniami i 1673 nauczycielami. Metodę głosową stosowało 80 szkół, metodę mieszaną 59.

W Polsce (por. Dr. Wł. Jarecki: *Szkoły dla dzieci głuchoniemych i ociemniałych*, Higjena Szkolna, Arct, 1921) pierwszą szkołą głuchoniemych jest *Instytut głuchoniemych*, założony w 1817 r. przez *ks. Jakóba Falkowskiego* (ob.). Pomyślny rozwój Instytutu zatamowała ingerencja władz rosyjskich, które w 1887 r. otworzyły oddział rosyjski dla prawosławnych i poddały Instytut kierownictwu rosjanina, Zieńca. Odsunęło to polaków od wpływu na sprawy Instytutu aż do czasu odzyskania niepodległości. *Nauka* w Instytucie trwa lat 10: 2 lata freblówki, do której przyjmowane są dzieci w wieku 5—6 lat, i 8 klas szkoły powszechnej. „Freblówka ma na celu rozwinięcie u dzieci głuchoniemych tych cech umysłu, które dzieci normalne wnoszą już z sobą do szkoły: umiejętności spostrzegania i naśladownictwa, skupienia uwagi, obcowania z rówieśnikami". Program obejmuje: w ogródku freblowskim: ćwiczenia ruchowe, gry, roboty ręczne, naukę wymowy i czytania z ust; w klasach I—IV: religję, język, rachunki, kaligrafję, rysunki i roboty ręczne; w klasach IV—VIII: oprócz przedmiotów powyższych (z wyjątkiem kaligrafji i robót ręcznych) — geografję, nauki przyrodnicze i rzemiosła (dla chłopców: stolarstwo, snycerstwo, ślusarstwo, krawiectwo, szewstwo, ramiarstwo, sztuka drukarska i ogrodnictwo; dla dziewcząt: szycie, haft, krawieczyzna i t. p.). Dyrektorem Instytutu jest dr. Władysław Jarecki. W roku szkolnym 1920/21 Instytut liczył 230 uczniów. Niezależnie od Instytutu ist-

Statystyka szkół europejskich (Monroe).

KRAJE	Szkoły	Nauczyciele	Uczniowie	Metody
Austro-Węgry . . .	38	277	2339	Przeważnie głos. W 5-u mieszana.
Belgja	12	181	1265	Głosowa.
Danja	5	57	348	Głosowa (p. wyżej).
Włochy	47	234	2519	Głosowa. W 9-u daktylol., jako dodatek.
Holandja	3	74	473	Głosowa.
Norwegja	5	54	309	Jak w Danji.
Portugalja	2	9	64	1 głosowa, 1 i głos. i mimicz.
Rosja	34	118	1719	20 głosowych. Inne mimicz., daktyl. i t. d.
Hiszpanja	11	60	462	3 głos. 7 i głos. i mimicz.
Szwecja	9	124	726	Jak w Danji.
Szwajcarja	14	84	650	Głosowa.

nieje Instytut Fonetyczny (ob.) im. Jana Siestrzyńskiego dla nauczycieli dla głuchoniemych. *Instytut głuchoniemych w Poznaniu* założono w 1832 r. staraniem władz samorządowych prowincji Poznańskiej. Stanowiąc filję Berlińskiego, Instytut przyjął jego metody nauczania: a więc początkowo mimiczną i daktylologję, a później metodę głosową. Nauka odbywała się w języku niemieckim, pomimo, że pierwszym nauczycielem był polak, Józef Sikorski. W roku 1837 otwarto klasy równoległe z językiem wykładowym polskim; w r. 1872 przeniesiono klasy niemieckie do Piły, pozostawiając w Poznaniu samych polaków; w 1885 zarząd Instytutu wprowadził dobrowolnie naukę języka niemieckiego w wyższych klasach. W roku 1876 Instytut otrzymał prawo kształcenia nauczycieli dla głuchoniemych. W 1891 r., po śmierci ostatniego dyrektora polaka, Matuszewskiego, wprowadzono z powrotem język wykładowy niemiecki. W 1900 r. zniesiono język polski w pierwszych klasach Instytutu, pozostawiając naukę jęz. polskiego tylko w 5-ym i 6-ym roku nauczania, oraz wykład religji po polsku (2 godz. tygodn.) w 7-ym i 8-ym roku nauczania. Dn. 7 lutego 1919 r. rozporządzeniem Naczelnej Rady Ludowej w Poznaniu przywrócono język wykładowy polski.—Wszystkie klasy podzielone są na 3 kategorje: *A* dla normalnie zdolnych, *B* i *C* dla mniej zdolnych. W roku szkolnym 1920/21 Instytut Poznański liczył 200 uczniów.—*Zakład głuchoniemych we Lwowie* założono w 1830 r. z inicjatywy nieznanego filantropa, ukrywającego się pod nazwiskiem Franciszka Holdheima, który ofiarował na Zakład 18 tys. guldenów. Z powodu braku wykwalifikowanych nauczycieli poziom nauczania był nader niski; podniósł się on w latach następnych, gdy zaprowadzono metodę głosową, opracowano programy nauk i regulamin. W r. 1913/14 Zakład liczył 155 uczniów i 17 nauczycieli. Wielka wojna przyczyniła się do zubożenia Zakładu i zahamowała dalszy jego rozwój. W 1919/20 r. Zakład otrzymał pomoc materjalną ze strony Ministerstwa W. R. i O. P. Obecnie istnieje projekt upaństwowienia Zakładu. Kurs nauk jest w zasadzie 6-letni i obejmuje przedmioty, wchodzące w zakres szkoły powszechnej, oraz dla chłopców szewstwo i krawiectwo, a dla dziewcząt roboty ręczne. Początkowo, przez lat 18, językiem wykładowym był niemiecki; od r. 1848 — 1856 uczono jednocześnie po polsku i po niemiecku, a po roku 1856 język niemiecki usunięto zupełnie. Zarząd Zakładu stanowią: 1) członek kapituły metropolitalnej Lwowskiej, jako prezydujący, 2) delegat rządu krajowego, 3) delegat stanów Galicyjskich, 4) członek magistratu Lwowa, 5) dwóch obywateli. W roku szkolnym 1919/20 Zakład liczył około 100 uczniów. p. INSTYTUT PEDAG. SPECJAL.

Bibl. Dr. Wł. Jarecki. *Szkoły dla dzieci głuchoniemych i ociemniałych* (Higjena Szkolna) Arct, 1921. — Prace ks. Jakóba Falkowskiego (ob. FALKOWSKI, J.).—Bell, Alexander Graham. *Deaf-Mute Instruction in Relation to the Work of the Public Schools*, Waszyngton, 1884.—Bell, Alexander Melville. *English Visible Speech in Twelve Lessons.* Waszyngton, 1907. — Elliott, Richard. *Articulation and Lip Reading.* Londyn, 1907. — Gordon, Joseph C. *Notes and Observations on the Education of the Deaf.* Waszyngton, 1892. — L'Épée, Abbé de. *Institution des Sourds et Muets par la voie des signes méthodiques.* 1776. — Long, J. Schuyler. *The Sign Language.* Podręcznik migów. Waszyngton, 1910. — Love, J. Kerr, M. D. and Addison, W. H. *Deaf-Mutism, a Clinical and Pathological Study* (z rozdziałami o nauczaniu głuchoniemych). Glasgow, 1896. — Watson, Joseph. *Instruction of the Deaf and Dumb* (metoda Braidwooda). Londyn, 1809.—Haudering. *Die Praxis des erziehlichen Taubstummenunterrichts.* Gaben. 1903. — Schneider. *Das Denken u. das Sprechen des Taubstummen.* Osterwieck

a. H. 1908. — Karth. *Das Taubstummenbildungswesen im 19 Jahrhundert in den wichtigsten Staaten Europas. Ein Ueberblick über seine Entwicklung.* Wrocław, 1902. — Forehhammer. *Exposé des principes de l'articulation.* Kopenhaga, 1900.

GMINA SZKOLNA — p. Samorząd uczniów.

GNIAZDA SIEROCE — p. Towarzystwo Gniazd Sierocych.

GNOSTYCYZM (γνῶσις — wiedza). Kierunek religijno-filozoficzny, który ślepą wiarę religijną pragnie zastąpić wiedzą. Systemy gnostyczne, na które składa się szereg poglądów na Boga, świat, człowieka i na wzajemny ich stosunek, powstały przeważnie w II połowie II wieku naszej ery. Do wybitniejszych gnostyków należą: Basilides z Syrji, nauczał około 125 r. w Aleksandrji, i Valentinus, żył w II w., nauczał w Aleksandrji i w Rzymie.

Bibl. Twardowski, K. *O filozofji średniowiecznej.* Lwów, 1910.

GODWIN, MARY WOLLSTONECRAFT (1759—1797), żona Williama Godwin (ob.), autorka pisma p. t. *Obrona praw kobiety* (Vindication of the Rights of Women, 1792), gdzie, jako środek do uczynienia z kobiet dobrych żon i matek, podaje polityczną, społeczną i intelektualną ich emancypację. Skrytykowawszy istniejące metody wychowania, kreśli system wychowania narodowego i nawskroś demokratycznego: dzieci wszystkich warstw społecznych w wieku od 5 do 9 lat mają pobierać nauki początkowe we wspólnej szkole. Od 9-go roku życia ubogie dzieci kształcić się będą w szkołach zawodowych, zamożne — studjować języki, historję, nauki polityczne i t. p. Jest zwolenniczką koedukacji, jako przygotowania obu płci do wspólnego pożycia. W utworze p. t. *Myśli o wychowaniu córek* piętnuje salonowe wychowanie panien i nawoływa do jego reformy. **M. G.** przełożyła *Elementy moralności* (Moralisches Elementarbuch) Salzmanna (ob.), przystosowując je do warunków angielskich.

Bibl. Jebb, C. *Mary Wollstonecraft.* Londyn, 1912. — Paul C. Kegan. *Mary Wollstonecraft.* Londyn, 1879. — Godwin, W. *Memoirs of Mary Wollstonecraft Godwin.* Filadelfja, 1799.

GODWIN, WILLIAM (1756 — 1836), pisarz i filozof angielski. Praca p. t. *Badania, dotyczące politycznej sprawiedliwości i jej wpływu na dobre obyczaje i szczęście* (Enquiry concerning political Justice and its Influence on Morals and Happiness, 1793) wykazuje wpływ francuskich filozofów (Rousseau) i liberalnych zasad W. Rewolucji. **G.** okazuje się przeciwnikiem wszelkich form rządu, jako środka przymusu i kontroli. Stosunki społeczne regulować winna sprawiedliwość, która zapewnia szczęście. Sprawiedliwość zależy od rozumu, który może się udoskonalać nieograniczenie. Stąd nieograniczone pole działania dla wychowania. Wychowanie winno być wspólne dla wszystkich, gdyż wszyscy ludzie jednakowo są zdolni do przyjęcia go. Kontrola rządu nad wychowaniem jest szkodliwa, tamuje bowiem swobodę opinji. — W szkicu *O udzielaniu nauki* (Of the communication of Knowledge) rozpatruje motywy uczenia się: najlepszym jest przekonanie o wartości przedmiotu nauki; najgorszym — przymus i strach; motyw pośredni — to zainteresowanie, płynące z przypadkowych ponęt, jakie nauczyciel potrafił do przedmiotu przywiązać. Podawanie uczniowi motywu uczenia się zmieniłoby charakter wychowania: uczeń wyprzedzałby nauczyciela w dążeniu do osiągnięcia wiedzy („the pupil should go first and the master follow"). Inne dzieła: *Rozmyślania o wychowaniu, obyczajach i literaturze* (Reflections on Education, Manners and Litera-

ture, 1797), *Myśli o człowieku; jego natura, produkcja i odkrycia* (Thoughts on Man: his Nature, Production and Discoveries, 1831), gdzie zaleca stosować wychowanie do indywidualnych zdolności i przyszłego zawodu ucznia.

GODZINA SZKOLNA—p. Higjena nauczania (punkt 6).

GOETHE, JOHANN WOLFGANG. Ur. w 1749 roku we Frankfurcie n. M., um. w 1832 r. w Weimarze. Jeden z genjuszów poezji niemieckiej. Jego studja obejmowały głównie literaturę i sztukę, zwłaszcza swiata starożytnego, następnie nauki przyrodnicze. Wielki przyjaciel dzieci, interesował się zagadnieniami pedagogicznemi. Pierwotnie był pod wpływem Rousseau (ob.), którego *Emila* nazwał „ewangelją naturalnego wychowania“ (das Naturevangelium der Erzg.). Darzył sympatją Basedowa (ob.) i filantropinistów (p. FILANTROPINIZM). Początkowy indywidualizm jego poglądów wychowawczych nabiera z biegiem czasu akcentów społecznych pod wpływem Arystotelesa (ob.), Fichtego (ob.) i niedocenianego początkowo Pestalozziego (ob.). Urywkowym szkicem utopijnego zresztą wychowania społecznego jest jego *Pedagogiczna prowincja* (Pädag. Provinz, VI Buch von Wilhelm Meisters Wanderjahren, 1821). Celem wychowania jest tu cześć dla Boga, natury i człowieka. Wychowankowie dzielą się na grupy, specjalizujące się w różnych umiejętnościach praktycznych i studjach naukowych. Syn Wilhelma Meistera n. p. należy do grupy hodowli koni i nauki języków cudzoziemskich. Urywkowy charakter całej koncepcji, na którą nie bez wpływu był naśladowca Pestalozziego, Fellenberg (ob.), nie pozwala traktować *Pedag. prow.*, jako utopijnego *systemu* wychowawczego.

Bibl. Muthesius: *G. u. Pestalozzi*, 1908.— Tenże: *G., ein Kinderfreund*, 2 w. 1910.— Münz, B. *Goethe als Erzieher*. Lipsk, 1904.

GOLAŃSKI, FILIP NERJUSZ. Urodz. w 1753 r., um. w 1824 r. Ksiądz pijar. Od r. 1792 profesor literatury w akademji Wileńskiej. Zwolennik idei wychowawczej wieku oświeconego. Autor dziełka: *O wymowie i poezji* (I wyd. 1786 r.), pierwszego podręcznika, po polsku napisanego. Przed nim były łacińskie retoryki i nauki o wierszowaniu, oschle i formalistycznie traktowane. Na poziomie wieku oświeconego stał podręcznik krasomówstwa Konarskiego, napisany jednak po łacinie. Książkę Golańskiego, jako obejmującą całość wiedzy, używano w szkołach naszych przez czas długi, zwłaszcza, że analogiczny podręcznik Piramowicza (wyd. 1802 r.) był niekompletny. Wyrugował ją dopiero systematyczny wykład zasad wymowy, ułożony z dzieł Euz. Słowackiego.

Bibl. E. W. t. IV.

GOŁUCHOWSKI, JÓZEF. Ur. w Galicji we wsi Łęczki 1797 r. Um. w Garbaczu w 1858 roku. Kształcił się w Theresianum w Wiedniu. Przy ukończeniu kursu wystąpił z rozprawą: *Ansicht des Einflusses der Mathematik auf die Bildung des Menschen, welche bei Gelegenheit einer besonderen und strengeren Prüfung aus dieser Wissenschaft Joseph G. geäussert hat* (Wiedeń, 1816). Rozprawkę tę przełożył w 1825 r. Maurycy Mochnacki p. t. *O wpływie matem. na wykształcenie człowieka* (Druk. w *Dzienniku Warszawskim*, t. II, i w *Kalendarzu Ungra* z r. 1853). Zawiera ona uwagi ogólne o znaczeniu i wpływie nauk matematycznych. Matematyka stanowi najdzielniejszy środek przeciwko powszechnej, a tak szkodliwej powierzchowności, jest niewyczerpana w łączeniu pojęć, kształci szybkość myślenia, przytomność umysłu, ostrożność w wykonywaniu i łatwość w działaniu, zaostrza umysł do badania prawdy. Taki jest jej wpływ wychowawczy. Pedagogiczne poglądy **G.**, profesora logiki, metafizyki i filozofji moralnej na uniw. Wileńskim

(1822—24), rozrzucone są luźno w jego dziełach, w pierwszym rzędzie w *Dumaniach,* następnie w *Kwestji włościańskiej w Polsce.* „Pchnijcie oświatę w masy narodu, a stworzycie nieskończone skarby bogactw, potęgi, wyższości, sławy tego narodu“... Zgodnie z tem, należy wszędzie zakładać ochrony i szkółki dla ludu, szkoły miejskie z działami: agronomicznym i ogrodniczym (szkoła dla życia). Szkoły dla nauczycieli wiejskich również winny mieć charakter agronomiczno-technologiczny.

Bibl. Dickstein, S. *Gołuchowski J.* E. W. t. IV.

GOSTYŃSKI, ANDRZEJ, prof. wszechnicy Jagiellońskiej w połowie XVI w. W r. 1558 wydrukował mowę, wygłoszoną wobec urzędu miejskiego, senatu akademickiego i młodzieży, o wychowaniu dzieci ludzi szlachetnych i zacnych za pomocą systemu nauk *(Andreae Gostinii Crac. pro nobilium, primorum principumque liberis magnarum disciplina artium perpetiendis Oratio. In Academia Cracoviensi habita. Anno a Natali Dom. 1558).* **G.** ustanawia trzy rodzaje wykształcenia: 1) panowie, kierujący losami Rzeczypospolitej, potrzebują wykształcenia najwyższego, a więc klasycznego: gramatyki, bez której nie można być ani mówcą, ani poznać historji, logiki i filozofji; djalektyki i retoryki, które dostarczają argumentów i ozdób, składają się na wymowę, potrzebną dla poselstw, sejmów, sądów i kazalnicy. 2) Szlachcie wystarczy średnie wykształcenie z kierunkiem realnym: arytmetyka, geometrja, geografja oraz początki historji i jęz. starożytne. Dla ludu elementarne wykształcenie.

Bibl. E. W. t. IV.

GÓRNICKI, ŁUKASZ. Ur. w Oświęcimiu 1527 r., um. w 1603 r. Znakomity prozaik i humanista w. XVI-go rozrzucił w swym *Dworzaninie polskim* (Kraków, 1566) uwagi pedagogiczne, które są odgłosem poglądów humanistycznych na wychowanie, opartych na mniemaniu, że podstawą edukacji jest literatura starożytna. *Dworzanin* **G.** jest przeróbką głośnej w XVI w. książki humanisty włoskiego, Baltazare Castiglione: *Il libro del cotiegiano.*

Bibl. E. W. t. V.

GRAFEMA (gr. γράφω — piszę) — znak pisemny.

GRAMATYKA — p. Język polski. Języki nowożytne.

GRASER, JOHANN BAPTIST (1766—1841). Bawarczyk. Inspektor szkolny w Bambergu i w Bayreuth, jeden z główniejszych rzeczników i popularyzatorów nauki czytania w połączeniu z nauką pisania (Schreiblesemethode). Metodę tę, głoszoną już przez Ratkego (ob.), oparł **G.** na podstawie fonetycznej. Przełomową w Niemczech była jego odnośna praca: *Pierwsze nauczanie dziecka — pierwszą męczarnią dziecka. Krytyka używanych dotychczas metod czytania* (Der erste Kindesunterricht—die erste Kindesqual. Eine Kritik der bisher üblichen Lesemethoden, 1819). Jego podstawa fonetyczna nie przyjęła się zresztą na gruncie nauki czytania, została wyprowadzona bowiem z mylnej obserwacji, jakoby kształt litery odpowiadał różnym położeniom warg, języka i zębów przy jej wymawianiu i mógł być uważany za ich obraz. Poszukiwania w tej dziedzinie doprowadziły za to **G.** do udoskonalenia metody nauczania głuchoniemych w dziełku: *Zwrócony ludzkości głuchoniemy za pomocą czucia i artykułowanej mowy* (Der durch Gefühl u. Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme, 1829). Ogólne poglądy wychowawcze **G.** zawiera przedewszystkiem jego *Boskość, czyli zasada jedynie prawdziwego wychowania człowieka* (Divinität oder das Prin-

zip der einzig wahren Menschenerziehung, 1811). Zadaniem człowieka jest poskromienie w sobie zwierzęcości i wydobycie na jaw idei bóstwa (Divinität)— jest to zarazem celem wychowania. Dla jego osiągnięcia nie starczy doświadczenie: potrzebna jest *specjalna nauka sztuki wychowawczej*, opierająca się na mającej powszechny walor zasadzie, która brzmi u **G.**: ten, kto się staje człowiekiem, musi być podtrzymywany przez dojrzałego, aby—po osiągnięciu dojrzałości—mógł przejść przez życie zgodnie ze swem przeznaczeniem (sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich zu führen). W przeciwieństwie do Pestalozziego, **G.** jest zwolennikiem indywidualnego wykształcenia: jego celem nie jest ogólna kultura człowieka, lecz jego takie lub inne uzdolnienie. Poza tem wykształcenie ma być dostosowane do potrzeb każdego stanu.

Bibl. Wieck, H. *Graser*. 1893, Klassiker der Pädag.

GRÄFE, HEINRICH (1802—1868). Wraz z Harnischem (ob.), Denzlem (ob.) i Diesterwegiem (ob.) należy do teoretycznych założycieli niemieckiej szkoły ludowej. Napisał *Pedagogikę ogólną* (Allgemeine Pädagogik, 1845) i *Niemiecką szkołę ludową* (Die Deutsche Volksschule, 1847).

GRÉARD, OCTAVE (1828 — 1904), pisarz i pedagog francuski, inspektor akademji Paryskiej (1865 — 1870), dyrektor nauczania początkowego w departamencie Sekwany (1870 — 1879) i prorektor akademji Paryskiej (1879 — 1902). Napisał: *Organizację pedagogiczną szkół dep. Sekwany* (Organisation pédagogique des écoles de la Seine, 1868), *Nauczanie początkowe w Paryżu* (L'Instruction primaire à Paris, 1871), *Zbiór ustaw o nauczaniu początkowem we Francji od 1879 r.* (La législation de l'Enseignement primaire en France depuis 1879, 1900), *Nauczanie średnie dziewcząt* (L'enseignement secondaire des filles, 1887), *Wychowanie i nauczanie* (Éducation et Instruction, 1888 i 1900) i in.

Bibl. Bourgain, P. *Gréard*. Paryż, 1907.

GREAVES, JAMES PIERREPONT (1777 — 1842), mistyk i filantrop angielski, zwolennik Pestalozziego (ob.). Od 1817 r. do 1822 r. przebywał w instytutach Pestalozziego: początkowo w Yverdon, a od 1818 r. w zakładzie koedukacyjnym dla sierot w Clindy (koło Yverdon), gdzie udzielał lekcji angielskiego. Metodę swoją wyłożył Pestalozzi w serji 34-ch listów do Greaves'a (od I/X 1818 r. do 12/V 1819 r.), napisanych po niemiecku i wydanych w 1827 r. w przekładzie angielskim p. t. *Listy o początkowem wychowaniu dziecka* (Letters on the early Education of the Child). Po powrocie do Anglji w 1825 r. propagował **G.** idee Pestalozziego i założył pod Londynem szkołę na wzór Pestalozziego, nazwaną *Domem Alcotta* (Alcott House) od nazwiska amerykańskiego zwolennika Pestalozziego, A. Bronsona Alcotta (ob.).

GREGOROWICZ, JAN KANTY. Urodz. w 1818 r. w Warszawie. Um. w 1900 r. Od r. 1867 do końca życia był redaktorem *Przyjaciela dzieci*, zasilając to czasopismo swemi pracami. Na uwagę zasługuje zaprowadzona w niem rubryka korespondencji z małemi czytelnikami i czytelniczkami, odznaczająca się dużem powodzeniem i dodatnim wpływem wychowawczym. Autor *Elementarza dla chłopców wiejskich* (Warsz., 1859) i *Książeczek obrazkowych* (Warsz., 1862-3).

Bibl. Gębarski, St. *Gregorowicz J. K.* E. W. t. V. — Chmielowski, P. *Czasopisma dla młodzieży*. E. W. t. III.

GRISCOM, JOHN (1774 — 1852), propagator metod Pestalozziego w Ameryce, jeden z kierowników „Amerykańskiego Stowarzyszenia liceów“ (American Liceum Association) i „Amerykańskiego Stowarzyszenia dla postępu w wychowaniu“

(American Association for the Advancement of Education). Oprócz podręczników gramatyki, geografji i fizyki, napisał *Rok w Europie* (Year in Europe, 1819), streszczenie rezultatów pedagogicznych z jego podróży po Europie.

Bibl. Monroe, Will S. *History of the Pestalozzian Movement in the United States.* Syrakuzy, 1907.

GRODDECK, ERNEST GODFRYD. Ur. w 1762 r. w Gdańsku, z rodziny niemieckiej. Um. w 1826 r. Wychowawca ks. A. Czartoryskiego, późniejszego kuratora Wileńskiego. Od 1804 r. do 1825 r.—prof. literatury greckiej w uniw. Wileńskim. Duże zasługi położył na gruncie podniesienia nauki filozofji w Polsce. Z licznych dzieł o charakterze specjalnym wymienimy: *Historiae Graecorum Litterariae Elementa in usum lectionum* (1811 r.), używane w liceum Krzemienieckiem, jako podstawa do wykładu literatury greckiej w jęz. łacińskim; *O celu i sposobie uczenia starożytnej klasycznej literatury w szkołach i gimnazjach* (Dziennik Wileński, 1805 r.).

Bibl. Dr. W. Hahn. *Groddeck E. G.* E. W. t. V. — Tamże: *Filologja;* t. IV, str. 126.

GROSSELIN, AUGUSTIN (1800—1878); jako członek Rady Administracyjnej „Centralnego Towarzystwa nauczania głuchoniemych" (Société centrale d'éducation pour les sourd-muets), próbował uczynić język mimiczny zrozumiałym dla wszystkich i w tym celu wymyślił alfabet mimiczny, zostosowany do języka francuskiego, który nazwał *fonodaktylologicznym* (phonodactilologique). Pomimo braku uznania dla swej metody, Grosselin udoskonalił ją w 1861 r. tak, iż stała się odpowiednią do nauczania zarówno dzieci normalnych, jak głuchoniemych. Nowa metoda, zwana *fonomimiczną* (phonomimie), nagrodzona została na wystawie światowej w 1867 r. srebrnym medalem.

GROTIUS, HUGO (1583—1645), publicysta, mąż stanu, uczony i teolog holenderski, jeden ze zwolenników wykształcenia humanistycznego. Plan zalecanych przez siebie studjów kreśli w *Liście do Benjamina Maurera* (Epistola ad Benjaminum Maurerium, 1615).

Bibl. Sandys, J. E. *A History of the Classical Scholarship,* t. II. Cambridge, 1908. — Butler, Ch. *Life of, H. G.* Londyn, 1826.

GRUBE (1816—1884), autor metody uczenia arytmetyki, wyłożonej w *Podręczniku rachunków* (Leitfaden für das Rechnen, Berlin, 1842). Polega ona: 1) na zastosowaniu do nauki arytmetyki idei „kół koncentrycznych": dziecko opanowywa kolejno stosunki liczbowe w zakresie kół: 1-10, 1-100 i 1-1000; 2) na rozpatrywaniu w danem kole każdej liczby zosobna. p. MONOGRAFICZNA METODA.

GRUNTVIG, NIKOLAI FREDERIK SEVERIN (1783 — 1872), duński historyk i mąż stanu, zasłużony w historji pedagogiki, jako inicjator i założyciel wyższych szkół ludowych (Folkehöjskoler), które stały się czynnikiem decydującym w odrodzeniu się patryjotyzmu i religijności ludu duńskiego w XIX w. W *Krótkich pismach o historji szkół średnich* **G.** potępiał współczesną mu szkołę klasyczną, nazywając ją „szkołą śmierci", którą jak najprędzej zastąpić należy przez wyższą szkołę ludową — „szkołę życia", mającą za zadanie przygotowywanie obywateli duńskich. Pierwszą taką szkołę otworzył **G.** ze składek prywatnych w Rödding na granicy Szlezwigu i Jutlandji (1848 r.) przy wybitnej pomocy Krystjana Flora, profesora w Kilonji. Przeznaczona dla wieśniaków i rzemieślników, szkoła dawała im wykształcenie w języku ojczystym, na który **G.** specjalny kładł nacisk, jako na „najdoskonalszy wyraz ducha narodowego i jego własności". Celem

pielęgnowania tego ducha dużą rolę w programie odgrywały pieśni narodowe, podania ludowe i historja Danji. Nauczanie było przeważnie ustne, ze względu na większe oddziaływanie na uczniów słowa żywego, niż pisanego. Przy szkole powstały bogate zbiory przyrodnicze i historyczne oraz bibljoteki. Raz na rok uczniowie zwiedzali wraz z nauczycielami muzea, zbiory, galerje obrazów i t. p. w Kopenhadze. Plan nauk obejmował: ogrodnictwo, rolnictwo, rysunki, miernictwo, nauki przyrodnicze ze stanowiska potrzeb rolnika, historję powszechną, matematykę, jęz. niemiecki, ćwiczenia w jęz. ojczystym, historję ojczystą, literaturę, muzykę, śpiew, naukę pływania, gimnastykę. Kurs nauk trwał dwa i pół roku (2 zimy i jedno lato), nauka była bezpłatna. Uczniowie płacili jedynie za wyżywienie i lokal. Obok nauczania, szkoła wglądała w ekonomiczne, przemysłowe i wewnętrzne stosunki okolicy przy możliwie daleko posuniętych stosunkach osobistych między nauczycielami i uczniami. Stąd kulturalny wpływ szkoły sięgał nader głęboko. Po przyłączeniu Rödding do Niemiec (1864 r.) szkołę przeniesiono do Askov (Danja). System wyższych szkół ludowych rozszerzył się obecnie na całą Skandynawję. p. UNIWERSYTETY LUDOWE.

GRY I ZABAWY — p. Zabawy i gry, Wychowanie przedszkolne, Wychowanie fizyczne.

GRZEGORZ Z SANOKA. Ur. w pocz. XV w. Um. w 1477 r. Ostatnio arcybiskup Lwowski. Humanista, nieprzyjaciel scholastyki, zwłaszcza uniwersyteckiej. Jej wywody nazywał „snami czuwających". Zalecał studjowanie medycyny i nauk przyrodniczych, a przedewszystkiem poznanie poezji i wymowy starożytnej — tych „bram, prowadzących do świątyni wykształcenia i wiedzy". Podobnie, jak wielu humanistów, wyznaczał wychowaniu cele praktyczne: wśród nauk te mają pierwszeństwo, które przynoszą pożytek państwu i dopomagają do dobrego życia.

Bibl. E. W. t. V.

GRZEPSKI, STANISŁAW. Ur. w r. 1526 we wsi Grzebsku, pow. Mławski. Um. w 1570 r. W r. 1566 wychodzi jego *Geometrja, t. j. miernicka nauka po polsku krótko napisana z greckich i z łacińskich ksiąg*. Pierwszy podręcznik geometrji w jęz. polskim.

Bibl. S. Dickstein. *Gieometrja*. E. W. t. IV, str. 514 i 515.—*Grzepski, S.* E. W. t. V.

GUARINO DEI GUARINI, da Verona, czyli **Veronese** (1374 — 1460), jeden z pierwszych humanistów włoskich; poglądy na wychowanie, charakterystyczne dla humanizmu, zawarte są w liście do jego wychowanka, Leonella d'Este, oraz w pracy jego syna, Battista Guarino, p. t. *O planie uczenia i studjowania* (De ordine docendi et studendi).

Bibl. Sandys, J. E. *History of Classical Scholarship*, t. II. Cambridge, 1908.—Woodward, W. H. *Education during the Renaissance*. Cambridge, 1906.

GUIZOT, ELISABETH CHARLOTTE PAULINE, z domu de Meulan (1773—1827), żona francuskiego ministra oświaty (ob. GUIZOT, FRANÇOIS), autorka artykułów i utworów beletrystycznych, dała w zbiorze szkiców p. t. *Nauczanie domowe, czyli listy rodziny o wychowaniu* (Éducation domestique ou Lettres de famille sur l'éducation, 2 t., 1826, wyd. VI w 1881) szereg uwag i obserwacji pedagogicznych, przeplatanych przykładami i anegdotami, i tyczących się głównie moralnego wychowania dziecka.

GUIZOT, FRANÇOIS PIERRE GUILLAUME (1787—1874), francuski historyk,

literat i mąż stanu, minister oświaty od 1832 do 1837 r. Za jego urzędowania zreorganizowano nauczanie powszechne, ustanowiono wyższe szkoły powszechne. G. założył wydawnictwo perjodyczne: *Manuel général de l'instruction primaire*, celem utrzymywania nauczycieli w kontakcie z nowemi kierunkami i metodami pedagogicznemi.

Bibl. Guizot, F. P. G. *Mémoirs pour servir à l'Histoire de mon Temps*. Paryż, 1858 — 1885.

GUSTAWICZ, BRONISŁAW MARJAN TADEUSZ. Ur. 1852 r. w Krakowie. Ukończył Akademję Techniczną we Lwowie. Nauczyciel. Napisał szereg prac naukowych z dziedziny matematyki i geografji. Rozwinął owocną działalność na polu kartografji szkolnej. Spolszczył do użytku szkół galicyjskich niemieckie atlasy geograficzne: Kozenna dla szkół średnich i handlowych (1879 i 1898, wyd. 2) oraz Haardta dla szkół ludowych. Jego *Europa w II poł. w. XVI* była pierwszą *polską* mapą historyczną, używaną w szkołach galicyjskich.

Bibl. E. W. t. V.

GUTSMUTHS, JOHANN CHRISTOPHER FRIEDRICH, ur. 1759 w Quedlinburgu, um. 1839 w Schnepfenthal. Jest pierwszym w Niemczech teoretykiem gimnastyki. Jako profesor technologji, geografji i gimnastyki w Instytucie Salzmanna (ob.) w Schnepfenthal od 1785 do 1837, rozwinął zaczątki ćwiczeń gimnastycznych, wprowadzone przez Basedowa (ob.) w Philanthropinum w Desawie, i ujął je w racjonalny system, przez co uczynił z gimnastyki osobną umiejętność z własnemi prawami, zasadami i metodą pedagogiczną. PISMA: *Gimnastyka dla młodzieży* (Gymnastik für die Jugend, 1795), *Gry dla ćwiczenia i pokrzepienia ciała i ducha u młodzieży* (Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, 1796), *Podręcznik gimnastyki* (Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes, den Fürsten und dem Volke des deutschen Bunde gewidmet, 1817), *Katechizm sztuki gimnastycznej* (Katechismus der Turnkunst, 1818) oraz dwa podręczniki geografji i traktat technologiczny. p. WYCHOWANIE FIZYCZNE.

GUWERNER, GUWERNANTKA (fran. *gouverneur:* 1) naczelnik prowincji, 2) ten, kto kieruje wychowaniem dziecka ze sfery wyższej; fran. *gouvernante:* 1) żona gouverneur'a w pierwsz. znaczeniu, 2) zarządzająca domem, 3) osoba, zajmująca się wychowaniem dziewcząt w domu prywatnym). Oba wyrazy ustaliły się w Polsce pod koniec XVIII w. wraz z nastaniem mody francuskiej i napływem francuskich wychowawców obojga płci, którym zamożniejsze domy polskie powierzały albo wychowanie i wykształcenie dzieci, albo dozór ogólny i ćwiczenia w konwersacji francuskiej. Nazwy te przeniesiono z czasem na nauczyciela, wzgl. nauczycielkę, przebywających stale w domu rodzicielskim pupila. G. nazywano również dozorcę młodzieży w internatach. O dużem zapotrzebowaniu u nas odnośnych sił, kobiecych zwłaszcza, świadczy założenie przez Komisję wyznań i oświecenia publicznego w 1825 r. Szkoły dla guwernantek, przekształconej w następnym roku na Instytut guwernantek (ob.). Obecnie wyrazy „guwerner" i „guwernantka" wychodzą z powszechnego użycia. W pewnych wypadkach zastępują je wyrazy: nauczyciel (-ka), w innych: wychowawca (-czyni), w innych jeszcze — korepetytor.

Bibl. E. W. t. V.

GUYAU, JEAN MARIE (1854 — 1888), poeta, filozof i socjolog francuski. Dzieło pedagogiczne: *Wychowanie i dziedziczność* (Éducation et Hérédité, 1887). Wychodząc z założenia, że w wychowaniu nie można posunąć się za daleko w dostosowywaniu dziecka do życia społecz-

nego, przyjmuje definicję wychowania, jako harmonijnego rozwoju intelektualnego, moralnego i obywatelskiego. Utwór zawiera porównawczy szkic wychowania średniego we Francji, Anglji i Niemczech. G. pozostawił szereg podręczników dla szkół początkowych, jak *Rok dziecka* (L'Année enfantine), *Rok wstępny* (L'Année préparatoire), *Pierwszy rok płynnego czytania* (La première Année de Lecture courante) i in.

H

HABARA, FRANCISZEK, ur. w 1843 r. w Galicji. W 1869 r. ukończył uniwers. w Krakowie. Nauczyciel gimnazjalny polskiego, łaciny i propedeutyki filozofji. Prace pedagogiczne: *Stanowisko propedeutyki filozoficznej w systemie nauk gimnazjalnych i jej znaczenie w dydaktyce gimnazjalnej* (1888 r.); *W sprawie nauki literatury powszechnej w gimnazjum i szkole realnej* (Muzeum Lwowskie, 1900).

Bibl. E. W. t. V.

HABILITACJA (łac. habilitas — zdatność). Podlegają jej osoby, ubiegające się o prawo wykładania (venia legendi) w szkole akademickiej. Warunkiem przystąpienia do **H.** jest posiadanie tytułu doktorskiego. Składa się ona z 3 aktów: 1) z oceny rozprawy habilitacyjnej, wydrukowanej w jęz. polskim lub w jęz. wykładowym przedmiotu; 2) z dyskusji habilitacyjnej, w której mogą brać udział, oprócz referentów pracy habilitacyjnej, także wszyscy członkowie rady wydziałowej; 3) z wykładu habilitacyjnego, który się odbywa wobec członków wydziału, na temat, obrany przez kandydata, a zatwierdzony przez radę wydziału (Ustawa o szkołach akademickich z dn. 13 lipca 1920 r.).

HAEHN, JOHANN FRIEDRICH (1710—1789). Jeden z przedstawicieli pietyzmu (p. FRANCKE) i nauczania realnego w Niemczech. Od 1753—1759 inspektor szkoły realnej (Ökonomisch - mathematische Realschule), założonej w 1747 r. przez Heckera (ob.) w Berlinie, gdzie wprowadził swoją mnemotechniczną metodę tablic i liter (Tabellar- u. Litteralmethode). Metodę tę omówił w dziełku: *Wyczerpujący wykład metody liter* (Ausführliche Abhandlung der Litteralmethode, 1777). Zwolennikiem jej był Felbiger (ob.), który ją wprowadził do szkół na Śląsku i w Austrji. Ułatwia ona zapamiętanie w ten sposób, że główne części i fakty danego działu nauki rozmieszczone są na specjalnych tablicach, które dają uporządkowany przegląd materjału w skrócie (metoda tablic), przyczem ten sam materjał oznaczony jest jeszcze za pomocą pierwszych liter wyrazów, które mają być zapamiętane (metoda liter). System ten posiada minusy dydaktyczne, któremi grzeszy mnemotechnika (ob.).

Bibl. Clausnitzer, D. *Volksschulepädagogik Friedrich des Grossen,* 1902.

HALL, JOHN (1627—1656), anglik, autor traktatu p. t. *Pokorna petycja do Parlamentu angielskiego, dotycząca Postępu w nauczaniu i Reformy w uniwersytetach* (An Humble Motion to the Parliament of England concerning the Advancement of Learning and Reformation in the Universities). Obok gwałtownego ataku na ówczesne nauczanie i studja uniwersyteckie, dzieło zawiera propozycje szeregu reform, jak: nadania nauczaniu szkolnemu kierunku realistycznego, a w uniwersytetach: większego rozwoju mate-

matyk, energicznych badań przyrodniczych, katalogowania ich rezultatów i t. p.

Bibl. Watson, Foster. *Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England.* Londyn, 1909.

HALL, SAMUEL READ (1795 — 1877), pionier zawodowego kształcenia nauczycieli, zorganizował w 1823 r. pierwsze w Stanach Zjednoczonych Seminarjum nauczycielskie w Concord i kierował niem przez lat 17; jest jednym z założycieli „Amerykańskiego Instytutu nauczania“ (American Institute of Instruction). Napisał: *Rozprawy o prowadzeniu szkół* (Lectures on School-Keeping, 1829), *Rozprawy o wykształceniu kobiecem* (Lectures on Female Education. 1832) i wiele podręczników.

HALUCYNACJA (łac. hallucinatio—złudzenie). Zjawisko psychologiczne, które posiada dla osoby, doznającej **H.**, wszelkie cechy spostrzeżenia, aczkolwiek nie jest wywołane przez bodziec, istniejący w świecie zewnętrznym. Doznawanie **H.** jest oznaką nienormalnego stanu świadomości.

HAMILTON, JAMES (1769—1829), autor metody uczenia języków obcych, zwanej „systemem Hamiltona“. Polega ona na przystąpieniu bez żadnego przygotowania do przekładu tekstu cudzoziemskiego, zaopatrzonego między wierszami w tłómaczenie dosłowne. Wolno posługiwać się słownikiem. Dopiero później następuje nauka gramatyki. Metodę swą stosował **H.** z powodzeniem w Anglji i Ameryce. Wyłożył ją w książce p. t. *Historja, zasady, praktyka i wyniki systemu Hamiltona* (History, Principles, Practice and Results of the Hamiltonian System, 1829).

HARCERSTWO. Polska odmiana angielskiego systemu wychowania młodzieży w duchu obywatelskim (scouting). Jego twórcą jest Baden Powell, generał angielski, który w 1910 r. porzucił służbę wojskową, by całkowicie oddać się organizacji skautowej. Jego dziełko: *Scouting for boys* (1908 r., przekł. pol.—p. Bibl.) jest klasycznym podręcznikiem nie tylko dla skautingu, ale i dla naszego harcerstwa, które wzoruje się na Anglji. Polskie harcerstwo stawia sobie za cel „utrwalanie w narodzie polskim typu miłością sprawy przejętego obywatela-żołnierza, dzielnego i ofiarnego bojownika prawdy, sprawiedliwości i wolności“. Cel ten przejawia się dobitnie w przyrzeczeniu harcerskiem („Mam szczerą wolę całem życiem pełnić służbę Bogu i Ojczyźnie, nieść chętną pomoc bliźnim, być posłusznym prawu harcerskiemu“) i w prawie harcerskiem, które składa się z 10 punktów: 1) Na słowie harcerza polegaj, jak na Zawiszy. 2) Harcerz służy Ojczyźnie i dla niej spełnia sumiennie swoje obowiązki. 3) Harcerz jest pożyteczny i niesie pomoc bliźnim. 4) Harcerz w każdym widzi bliźniego, a za brata uważa każdego innego harcerza. 5) Harcerz postępuje po rycersku. 6) Harcerz miłuje przyrodę i stara się ją poznać. 7) Harcerz jest karny i posłuszny rodzicom i wszystkim swoim przełożonym. 8) Harcerz jest zawsze pogodny. 9) Harcerz jest oszczędny i ofiarny. 10) Harcerz jest czysty w myśli, w mowie i uczynkach, nie pali tytoniu, nie pije napojów alkoholowych. Prawo powyższe zakreśla ramy wychowania obywatelskiego i moralnego, które młodzież ma osiągnąć i utrwalić na gruncie harcerstwa przez ciągłą praktykę. Zajęcia harcerskie (ćwiczenia, gry, obozowanie, obserwacje, praca fizyczna, zdobywanie różnych praktycznych umiejętności, czyli „sprawności“ rzemieślniczych, gospodarczych, sportowych, naukowych) — są pierwszorzędnym czynnikiem wychowania fizycznego, kształcąc równocześnie w młodzieży samodzielność, zaradność, spostrzegawczość i t. p. Należenie do organizacji znakomicie sprzy-

ja wyrobieniu poczucia solidarności koleżeńskiej i społecznej.

ZWIĄZEK HARCERSTWA POLSKIEGO (Z. H. P.) powstał w 1919 r. przez połączenie się dzielnicowych organizacji harcerskich (najdawniejsza, małopolska, istniała od 1911 r.) i łączy w całość nie tylko harcerstwo na ziemiach polskich, ale i drużyny polskie na obczyźnie (Ameryka). Celem Z. H. P., według § 2 Statutu, zatwierdzonego przez władze w 1920 r., jest: 1) współdziałanie z rodziną i szkołą w wychowaniu młodzieży w kierunku urabiania charakterów, rozwijania dzielności fizycznej, pielęgnowania uczuć narodowych, kształcenia umysłów i zaprawiania do życia społecznego; 2) dążenie do utrzymania wśród swych członków i rozpowszechnienia harcerskiego typu życia i służby obywatelskiej. ORGANIZACJA Z. H. P.: Władzą ustawodawczą jest Zjazd walny członków pełnoletnich, odbywający się co roku. Wybiera on Naczelną radę harcerską (zarząd), która kieruje całą pracą Z. H. P. Składa się ona z 24 członków, wybieranych na 3 lata. W celu nadawania pracy harcerskiej stałego kierunku, Nacz. rada harcerska wybiera ze swego łona Naczelnictwo Z. H. P., które pracuje stale i sprawuje faktyczne kierownictwo Związku w myśl uchwał Zjazdu walnego i Rady Naczelnej. Przy Naczelnictwie Z. H. P. istnieją dwie główne kwatery (męska i żeńska), które są czemś w rodzaju sztabów i pomagają w bieżących sprawach Naczelnictwu. Najniższą jednostką organizacyjną jest *zastęp*, obejmujący 6 — 8 chłopców z zastępowym na czele. Kilka zastępów młodzieży w wieku do lat 18 tworzy *drużynę*, w której ilość młodzieży nie powinna przekraczać 50. Na czele drużyny stoi drużynowy — z reguły wykwalifikowany instruktor. Jednostką organizacyjną, skupiającą drużyny męskie lub żeńskie z obszaru oddziału, jest *chorągiew*. Wreszcie *oddział Z. H. P.* jest jednostką prawną, obejmującą całość prac harcerskich na pewnym obszarze (mniej więcej województwie), a więc drużyny, koła przyjaciół i koła starszych harcerzy. *Zarząd oddziału* uzgodnia pracę drużyn i kół, reprezentuje całość oddziału. Kierownictwo drużyn sprawują równoległe komendy chorągwi — męska i żeńska. Siedzibą Naczelnictwa Z. H. P. jest Warszawa (Al. Ujazdowskie 37). Harcerstwo pozostaje pod opieką i kontrolą M. W. R. i O. P., przy którem istnieje Komisja do spraw harcerstwa i Inspektorat harcerski. Z. H. P. wydaje w Warszawie dwa pisma centralne: *Harcmistrz*, miesięcznik instruktorski, i *Harcerz*, tygodnik młodzieży harcerskiej. Prócz tego wychodzi we Lwowie od 1911 r. *Skaut*, w Poznaniu — *Ruch Harcerski*. — STAN ILOŚCIOWY. Z. H. P. liczył w 1920 r. około 30.000 młodzieży męskiej i żeńskiej w przeszło 700 drużynach. W Stanach Zjednoczonych liczba członków organizacji „Boy Scouts of America“ — nie licząc innych skautowych organizacji — dosięgła w 1918 r. 418.000. W tymże roku organizacja angielska „Boy Scouts Association“ liczyła 263.000 członków (por. bibl. Strumiłło).

HARCERSTWO A SZKOŁA. Młodzież szkolna, przeciążona naogół nauką i wciąż jeszcze rozwijana przez szkołę prawie wyłącznie pod względem intelektualnym, może znaleźć w harcerstwie pewien równoważnik fizyczny i społeczno-obywatelski. Formę współdziałania harcerstwa i szkoły określa: Instrukcja w sprawie szkolnych drużyn harcerskich, zatwierdzona przez M. W. R. i O. P. w 1920 roku, i statut Z. H. P. Według statutu młodzież szkolna, chcąc należeć do drużyny harcerskiej, musi mieć, prócz zezwolenia rodziców, również zezwolenie władz szkolnych, przyczem, należąc do drużyny, podlega władzy szkolnej także w zakresie pracy harcerskiej. Zgodnie z Instrukcją ministerjalną, szkolna drużyna Z. H. P. może powstać i istnieć jedynie za zgodą dyrekcji szkoły. Dla sprawowania ściślejszej opieki nad drużyną wybiera Rada

Pedag. danej szkoły opiekuna drużyny, o ile możności obeznanego z wychowaniem harcerskiem. Praca opiekuna jest traktowana i wynagradzana narówni z wychowawstwem klasowem. Zarządzenia władz harcerskich komunikowane są najpierw opiekunowi, który wyjednywa dla nich zgodę dyrekcji. Drużynowego mianuje władza harcerska po otrzymaniu zgody dyrekcji. Pożądanem jest, aby opiekun sam mógł być drużynowym. W ten sposób Instrukcja ministerjalna rozwiązuje trudności, które mogą wyniknąć na gruncie drużyny szkolnej z powodu dwoistości władzy (harcerska i szkolna): i jednej i drugiej bowiem harcerz-uczeń ma być posłuszny.

Bibl. Glass, H.: *Książeczka harcerza.* Warszawa, 1921. — Małkowski, A. *Scouting, jako system wychowania młodzieży.* Lwów, 1911 (spolszczenie podręcznika Baden Powella: *Scouting for boys*).—Tenże: *Jak skauci pracują.* Kraków, 1914.— Osmólski, Wł. dr. *Higjena w harcerstwie.* Warszawa, 1918. — Pawełek, A. *Młoda drużyna.* Warszawa, 1919, wyd. II.—Piasecki, E. i Schreiber, M. *Harce młodzieży polskiej.* 1920, Książnica, wyd. III (znacznie rozszerzone i poprawione na podstawie VIII wyd. dzieła gen. Baden-Powella p. t. *Scouting for Boys*). — Pigoń, St. *Stan wychowania narodowego.* Lwów, 1921. Nakł. Zakładu narodow. im. Ossolińskich. (Jeden z rozdziałów poświęcony jest „skautingowi polskiemu wobec zadań wychowania narodowego"). — Sedlaczek, St. *Szkoła harcerza.* Warszawa, 1921, wyd. III. — Strumiłło, T. dr. *Harcerstwo a szkoła.* Druk. w *Higjenie szkolnej,* Arct, 1921.—Zawada, J. ks. *Jak prowadzić pracę skautową.* Kraków, 1913.

HARMONIJNE WYKSZTAŁCENIE. Ideał wychowawczy, który polega na równomiernym rozwoju wszystkich zdolności i sił ludzkich.

HARNISCH, WILHELM (1787 — 1864). Kierownik (1822—1842) seminarjum nauczycielskiego w Weissenfels, które uczynił wzorowem. Organizator związków nauczycielskich dla celów samokształcenia i omawiania spraw szkoły ludowej. Sprawom tym poświęcił dwie najważniejsze ze swych prac: *Podręcznik niemieckiego szkolnictwa ludowego* (Handbuch für das deutsche Volksschulwesen, 1820, 3 w. 1839) i *Obecny stan pruskiego szkolnictwa ludowego* (Der jetzige Standpunkt des gesamten preussischen Volksschulwesens, 1844). W utworach tych po raz pierwszy w pedag. literaturze niemieckiej szkoła ludowa traktowana jest samodzielnie, a nie dodatkowo, obok szkół dla stanów wyższych. Cokolwiek później, podobnie, jak **H.**, zapatrują się na szkołę ludową: Denzel (ob.). Diesterweg (ob.) i Gräfe (ob.). Wszyscy oni są pierwszemi teoretykami szkolnictwa ludowego, ujmowanego przez nich, jako odrębna gałąź pedagogiki ogólnej. **H.** jest w nauczaniu zwolennikiem Pestalozziego (ob.), którego metodę specjalnie studjował. Pod wpływem Fichtego (ob.) podkreśla niezbędność narodowego wychowania.

Bibl. Bartels. *H. Handbuch für deutsches Volksschulwesen,* 1893.—Rissmann. *W. H. in seiner Bedeutung für die Entwicklung der deutschen Volksschulpädagogik,* 1889.

HARRIS, WILLIAM TORREY (1835 — 1908), pedagog amerykański i nauczyciel, później inspektor szkół w St.-Louis, od 1889 do 1906 r. prefekt szkół w St. Zjednoczonych, jeden z założycieli Szkoły Filozofji i Literatury w Concord (Concord School of Philosophy and Literature). Pozostawił 479 pism pedagogicznych i filozoficznych, przeważnie raportów i artykułów. W działalności pedagogicznej postawił sobie za cel: 1) oparcie wychowania o psychologję, przyczem zwalczał dawną psychologję władz; 2) ustalenie wiary w szkołę, jako w instytucję o socjologicznych funkcjach i zna-

czeniu. Jako teoretyk, uważał nauczanie za proces świadomej ewolucji.

Bibl. Karr, G. *Dr. W. T. Harris' Lehre von den Grundlagen des Lehrplans dargestellt und beurteilt.* Jena, 1900.

HARTLIB, SAMUEL, ur. 1600? w Elbingu, um. 1670?, syn polaka i angielki, od 1628 r. osiedlony w Anglji. Należy do grupy angielskich zwolenników Bacona (ob.) i Comeniusa (ob.), jak Dury (ob.), John Hill (ob.), Milton (ob.), który zadedykował mu swój „Traktat o wychowaniu", i inni. Z inicjatywy **H.** parlament angielski wezwał Comeniusa w 1641 r. do zreformowania szkół w Anglji. Wraz z Dury'm projektował **H.** założenie w Londynie „Biura adresów" (Office of Addres), któreby, obok stręczenia pracy, udzielania adresów i informacji oraz zapobiegania niezgodom religijnym, przyczyniało się do postępu nauczania według systemu Bacona oraz do wprowadzania w życie projektów Comeniusa, zwłaszcza tych, które dotyczyły zakładania szkół powszechnych, metody uczenia języków i nauk ścisłych. Obok współpracy w licznych wydawnictwach pedagogicznych, **H.** napisał: *Rozważania, zmierzające do pomyślnego przeprowadzenia reformy w Kościele i Państwie angielskiem* (Considerations tending to the Happy Accomplishment of England's Reformation in Church and State, 1647), gdzie żąda otwierania szkół, zaopatrywania ich w nauczycieli i środki materjalne, unormowania przez ustawy oraz kontrolowania przy pomocy specjalnych inspektorów; *Prosta i łatwa droga do nauki języka łacińskiego* (A True and Readie Way to Learn the Latine Tongue, Attested by three excellently Learned and Approved Authors of Three Nations: Eilhardus Lubinus, a German; Mr. Richard Carew of Anthony, in Cornwall; the French Lord of Montaigne; Presented to the Impartial both public and private Considerations of those that seek the Advancement of Learning in those Nations, 1654), oraz *Propozycje wzniesienia szkoły rolniczej* (Propositions for erecting a College of husbandry, 1651).

Bibl. Dircks, H. *Memoir of Samuel Hartlib,* 1865.

HARTOWANIE jest metodycznem potęgowaniem odporności organizmu, zarówno fizycznej, jak i psychicznej. Jako czynnik wychowania fizycznego, hartowanie może mieć miejsce już w pierwszych latach życia dziecka. **H.** psychiczne jest ściśle związane z celem moralnym wychowania: silnym charakterem, który nie cofa się przed niedogodnościami, przykrościami, a nawet cierpieniami, jakie spotyka na drodze, wiodącej do urzeczywistnienia zamierzeń ideowych.

HAÜY, VALENTIN (1745 — 1822), wynalazca wypukłego pisma dla niewidomych, zaaprobowanego przez francuską Akademję Umiejętności i udoskonalonego przez Braille'a (ob.), pierwszy kierownik Narodowego Instytutu niewidomych (Institut national des aveugles) w Paryżu; napisał *Studjum o nauczaniu niewidomych* (Essai sur l'éducation des aveugles).

HECKER, JOHANN JULIUS (1707 — 1768). Słuchacz Franckego (ob.) w Halli, teolog, zwolennik pietyzmu i propagator w Niemczech realnego wykształcenia. W 1747 r. założył w Berlinie szkołę realną (pierwszą w Niemczech założył Semler, ob., w Halli w 1739). Szkoła ta (ökonomisch-mathematische Realschule), wzorowo urządzona, wywarła duży wpływ na spopularyzowanie realnego wykształcenia w Niemczech. **H.** jest, z polecenia Fryderyka II, autorem *Ogólnego regulaminu dla szkół pruskich* (Generallandschulreglements). Por. FUHRMANN.

Bibl. Clausnitzer: *Die Volksschulepädag. Friedrichs des Grossen u. die preuss. Unterrichtsverwal. seiner Zeit,* 1902. —

Ranke, F. *J. J. Hecker, Gründer der königl. Realschule.* Berlin, 1861.

HEDONIZM (gr. ἡδονή — rozkosz). Kierunek filozoficzno-etyczny, według którego zmysłowa rozkosz jest najwyższem dobrem. W starożytności hołdowało mu wielu ze zwolenników Epikura (341—270), w czasach nowożytnych — niektórzy przedstawiciele filozofji materjalistycznej: Helwecjusz (1715—1771), Holbach (1723—1789), Lamettrie (1709—1751).

HEGEL, GEORG WILHELM FRIEDRICH. Ur. Stuttgardzie w 1770 r., um. w Berlinie w 1831 r. Jeden z filarów filozofji idealistycznej: świat pochodzi z ducha i podlega jego prawom. Od 1818 r. prof. filoz. na uniw. w Berlinie. Do praktyki wychowawczej zbliżył się, jako dyrektor gimnazjum (1808—1816) w Norymberdze. Poglądy pedagogiczne, rozrzucone w dziełach, przedewszystkiem w *Filozofji prawa,* wyprowadzał **H.** ze swego systemu filozoficznego. Rzeczywistość jest objawieniem ducha. Znajdujący się w niej człowiek musi przywrócić swą jedność z duchem, to znaczy, winien się stać „istotą duchową", t. j. osobowością, która sama siebie określa i jest siebie świadoma. Ową jedność duchową osiąga się w pierwszym rzędzie przez kształcenie moralne, następnie przez kształcenie intelektu: estetyczne, religijne i filozoficzne. Pedagogika jest „sztuką umoralnienia człowieka". Materjał kształcący posiada znaczenie formalne i materjalne. Pierwsze przeważa w sztuce, religji, filozofji, matematyce, językach (zwłaszcza języki starożytne dają gramatyczne wyszkolenie, dzięki któremu „rozum sam staje się wyuczonym"), drugiew — przyrodoznawstwie i historji. Pedagogika **H.**, której charakterystycznym rysem jest intelektualizm (ob.) i formalizm (ob.), wywarła wpływ na średnie i wyższe szkolnictwo niemieckie. Por. SCHULZE, JOHANNES. Wykształcenie oddaje **H.** państwu, które jest dla niego najwyższą rzeczywistością moralną. Prócz państwa potęgami wychowawczemi są: rodzina, społeczeństwo i kościół.

Bibl. Ehlert: *H. Pädagogik,* 1912. — Entner, P. *Hegels Ansichten über Erziehung im Zusammenhang mit seiner Philosophie dargestellt.* Drezno, 1905. — Laqueer, F. L. *Hegel as Educator.* New York. 1896. — Mackenzie, Millicent. *Hegel's Educational Theory and Practice.* Londyn, 1909.

HEGIUS, ALEXANDER, ur. 1433? w Westfalji, um. 1498. Jeden z pierwszych propagatorów humanizmu w Europie północnej. W 1465 objął kierownictwo szkoły przy kościele St. Lebuin w Deventer (Holandja), której nadał kierunek humanistyczny i którą rozwinął tak pomyślnie, że pod koniec jego życia liczyła około 2000 uczni. Napisał kilka djalogów na różne tematy, jak: *O retoryce* (De rhetorica), *O użyteczności greki* (De utilitate Graeci) i inne, wydane w 1503 r.

Bibl. Woodward, W. H. *Education during the Renaissance.* Cambridge, 1906.

HEINICKE, SAMUEL (1727—1790). Założyciel pierwszego w Niemczech zakładu głuchoniemych (Taubstummenanstalt) w Lipsku w 1778 r. W nauczaniu głuchoniemych, podobnie, jak Amman (ob.) i in., stosował **H.** metodę głosową (p. GŁUCHONIEMI), którą udoskonalił. **H.** był przeciwnikiem metody mimicznej. Głośna była w sprawie metody nauczania głuchoniemych jego polemika z wynalazcą met. mimicznej, ks. de l'Épée (ob), którą akademja w Zurychu rozstrzygnęła na korzyść francuskiego księdza w 1784 r. Kongres nauczycieli dla głuchoniemych w Medjolanie w 1880 r. uznał za lepszą metodę głosową. Na gruncie nauczania początkowego zwalczał **H.** rozpowszechnione wówczas metody: sylabizowania (Buchstabieren) i pisania liter w porządku alfabetycznym, uważając obie za męczarnię dla dziecka. Sam stosował i za-

lecał w swych pismach czytanie odrazu zgłoskami (Lautieren), pisanie zaś liter według ich trudności. Jego *Elementarz*, wydany w 1780 r., miał do 1790 r. 24 wydania. Zwolennik łacińskiego alfabetu, nazywał litery gotyckie „łapkami much i pająków“ (Fliegen- u. Spinnenfüsse), których przepisywanie jest dla dziecka „najwstrętniejszą pracą“. PISMA (ważniejsze): *Obserwacje nad niemym i mową ludzką* (Beobachtungen über Stumme u. über menschliche Sprache, 1778); *O sposobie myślenia głuchoniemych i krzywdach, na jakie są narażeni na skutek niedorzecznego sposobu leczenia i nauczania* (Über die Denkart der Taubstummen u. die Misshandlungen, welchen sie durch unsinnige Kuren u. Lehrarten ausgesetzt sind, 1780); *O starych i nowych sposobach uczenia ludzi* (Über alte u. neue Lehrarten unter den Menschen, 1783). Dziełko to zawiera cztery fragmenty, z których trzeci poświęcony jest nowej metodzie czytania, czwarty zaś—pisania.

Bibl. Stötzner, H. E. *S. H., sein Leben u. Wirken.* Lipsk, 1870.

HERBART, JOHANN FRIEDRICH. Ur. w 1776 r. w Oldenburgu, um. w 1841 r. w Getyndze. Studjował filozofję w Jenie, gdzie zawarł znajomość z Fichtem (ob.) i Schillerem (ob.). Na okres 1797—1800 przypada jego pobyt w Szwajcarji, w Bernie, w charakterze domowego wychowawcy. W tym czasie zbliżył się do Pestalozziego (ob.), którego odwiedził w Burgdorfie. W 1802 r. habilitował się w Getyndze na wydz. filozof. i rozpoczął wykłady kursem pedagogiki. W 1809 r. objął katedrę po Kancie (ob.) w Królewcu, gdzie otworzył pedagogiczne seminarjum uniwersyteckie dla nauczycieli szkół średnich i wyższych. W 1833 r. powrócił do Getyngi. DZIEŁA (ważniejsze): *Pedagogika ogólna, wyprowadzona z celu wychowania* (Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet, 1806, przekł. pol. T. Stery. Warszawa, 1912). *Psychologja, jako nauka, na nowo oparta na doświadczeniu, metafizyce i matematyce* (Psychologie als Wissenschaft, neugegründet auf Erfahrung, Metaphysik u. Mathematik, 1824 i nast.). *Zarys wykładów pedagogicznych* (Umriss pädagogischen Vorlesungen, 1835), rozszerzony w wydaniu z 1841 r. przez włączenie głównych rozdziałów *Pedagogiki ogólnej*.—METAFIZYKA I PSYCHOLOGJA. Przeciwnik panującej w XVIII i jeszcze w XIX w. psychologji, konstruowanej na podstawie władz duchowych, wykazuje **H.**, że władze te są pojęciami ogólnemi jedynie, fałszywie uważanemi za faktyczne zdolności duszy. Dusza jest czemś prostem, niematerjalnem i niezmiennem. Atakowana przez bodźce, idące z ciała i otoczenia, odpowiada na nie za pomocą przedstawień (Vorstellungen). Nie bierze jednak w tem udziału czynnego. Jest raczej widownią, na której rozgrywają się zapasy przedstawień. Przedstawienia zlewają się w jedno, jeśli ich treść jest jednakowa; hamują się wzajemnie, tracąc na intensywności, jeśli są przeciwne sobie; trwają wreszcie obok siebie, tworząc rozmaite sploty, jeśli są różne. Konstrukcja ta prowadzi **H.** do mechanizmu psychicznego, w którym ma zastosowanie matematyka. Mechanizm ten polega na zlewaniu się (Verschmelzung), asymilacji (Assimilation) i komplikacji (Komplikation) przedstawień—trzy stadja końcowe ich zapasów wzajemnych. Zresztą przedstawienia nie giną nigdy. Zapadają jedynie poniżej progu świadomości i przy udziale asocjacji wynurzają się znowu na widownię (jest to t. zw. teorja identyczności pamięci, którą psychologja współczesna zastąpiła dyspozycyjną teorją pamięci, p. PAMIĘĆ). Przedstawienia są dla **H.** pierwotnem zjawiskiem psychicznem. Uczucie i pożądanie są zjawiskami pochodnemi. Są to stany duchowe, które towarzyszą hamującym się wzajemnie, wzgl. wydobywającym się na widownię przedstawieniom. Hamowaniu się wzajemne-

mu przeciwnych przedstawień towarzyszy uczucie przykrości, brak hamowania manifestuje się przez uczucie przyjemne. Wydobywanie się na widownię (Sichemporarbeiten) przedstawienia jest odczuwane, jako pożądanie. Psychologja **H.** jest, ze względu na pierwszeństwo, jakie przyznaje myśli, psychologją intelektualistyczną. Intelektualizm (ob.) jest zasadniczym rysem jego pedagogiki. — PEDAGOGIKA. Dążeniem **H.** jest uczynić z pedagogiki, którą ujmowano powszechnie, jako sztukę wychowania, naukę ścisłą, opartą na psychologji i etyce. Możliwość i niezbędność wychowania, jego cel i środki, do niego wiodące, tworzą zakres badania pedagogicznego. Możliwość wychowania wynika z tego, że duchowa strona człowieka w granicach jego indywidualności i warunków, w których żyje, daje się urabiać. Jego niezbędność tłómaczy się dostatecznie niebezpieczeństwami, na które byłby narażony człowiek, gdyby jego wola nie była urobiona. Ani determinizm absolutny, ani nieskrępowana niczem wolność woli nie są temi doktrynami, na których możnaby oprzeć wychowanie. Zarówno deterministyczny system Spinozy, jak i indeterministyczna nauka Kanta lub Fichtego nie nadają się do zastosowania w pedagogice. CELEM WYCHOWANIA jest człowiek moralny. Dziecko wszakże nie posiada woli; jego czyny sprowadzają się do nieopanowanych rozumowo impulsów, które wychowawca ma zamienić na świadomą i refleksyjną wolę przez wykorzystanie wewnętrznej aktywności wychowanka, która ujawnia się w zainteresowaniu. Zainteresowania nie należy zgóry ograniczać do jednego przedmiotu, choćby nawet była nim religja, społeczeństwo lub nauka. **H.** odrzuca wszystkie trzy panujące wówczas w Niemczech kierunki wychowawcze. Nie zadowala go ani cel pietyzmu (wychowanie religijne), ani cel filantropów (szczęśliwość życiowa), ani humanistów (uczoność). Wszystkie te kierunki błądzą, ograniczając aktywność ucznia do jednego, zgóry upatrzonego przedmiotu zainteresowania, miast kształcić w nim wielostronność zainteresowań (Vielseitigkeit des Interesses). Ostatnia metoda gwarantuje harmonijny rozwój wszystkich sił człowieka, który, pogłębiając się coraz bardziej przez swe zainteresowania, osiąga wreszcie, to, co **H.** nazywa *moralnem wejrzeniem i przekonaniem* (sittliche Einsicht). — ŚRODKI WYCHOWAWCZE. Dla osiągnięcia tego celu wychowawca od wczesnego dzieciństwa zaprawia wychowanka przy pomocy dozoru, autorytetu, sympatji, groźby i odpowiednich zajęć, do zewnętrznego porządku w życiu. Okres ten nazywa **H.** *rządzeniem* (Regierung). Przygotowuje on grunt dla właściwego wychowania, którego celem jest porządek wewnętrzny (moralny charakter). Utożsamia je Herbart, zgodnie ze swym intelektualizmem, z *nauczaniem* (Unterricht). Niema wychowania bez nauczania i nauczania, któreby nie wychowywało. Nauczanie jest ośrodkiem działalności wychowawczej u **H.** Jego wartość wszakże polega nie tyle na wiedzy, której udziela, ile na dodatnich zmianach, które równocześnie z udzielaniem wiedzy i dzięki niej wywołuje w charakterze ucznia. Wraz z rozszerzaniem jego umysłu, wraz z budzeniem w nim zainteresowań: empirycznych, spekulacyjnych, społecznych, religijnych i estetycznych, rozwija się i jego wolę. Uczeń poczuwa się do *uczestnictwa* (Teilnahme) w tem, co go pociąga. Najcięższym grzechem nauczania jest nuda. — METODA NAUCZANIA. **H.** zaznacza jedynie cztery formalne stopnie nauczania: wskazywanie (Zeigen), łączenie (Verknüpfen), nauczanie (Lehren) i filozofowanie (Philosophiren). Stopnie te przez jego następców (p. ZILLER) zostały ujęte, jako: 1) przygotowanie, 2) przedstawienie, 3) połączenie, 4) uogólnienie, 5) zastosowanie. Zgodnie z tem, nauczyciel przygotowuje najpierw grunt do ja-

snego ujęcia rzeczy nowej (1), daje jej poglądowy wykład (2), kojarzy ją ze starym materjałem (3), ujmuje wszystko w jedną całość (4) i uczy zastosowania za pomocą ćwiczeń i przykładów (5). Nauczanie ma być poglądowe, analityczne (uporządkowanie i pogłębienie materjału), wreszcie syntetyczne (ujęcie rzeczy nowych wraz ze staremi w jedną całość).

Poglądy pedagogiczne Herbarta wywarły najmniejszy stosunkowo WPŁYW na ówczesną praktykę szkolną. Żądanie **H.**, aby w szkołach średnich zerwano z pedantyzmem gramatycznym w nauczaniu jęz. starożytnych i naukę greckiego rozpoczynano od Homera (Odysseja), któremu, ze względu na pierwiastek bohaterski zwłaszcza, nadawał wielkie znaczenie kształcące (uczniowie interesują się tem, co chcieliby sami realizować)—pozostało w dziedzinie życzeń. Wielki wpływ natomiast wywarł **H.** na rozwój teoretycznej myśli pedagogicznej. Jego poglądy znalazły i znajdują po dziś dzień wielu zwolenników w Niemczech. Wśród nich należą do najwybitniejszych: Drobisch (1802—1896), Strümpell (1813—1899), Ziller (ob.), Stoy (ob.), Dörpfeld (ob.), Willmann (ob.) i Rein (ob.). Są to filary t. zw. szkoły Herbarta. We Francji pedagogika Herbarta spotkała się ze sceptycyzmem w pierwszym rzędzie ze względu na psychologiczny mechanizm, tkwiący u jej podstawy (por. Buisson). Większe stosunkowo zainteresowanie wywołał **H.** w Anglji i Stanach Zjednoczonych.

Bibl. (nowsza): Adams, J. *Herbartian Psychology applied to Education.* Boston, 1906.—Bartholomäi i v. Sallwürk: *Herbarts Pädagogische Schriften;* ostat. wyd. z 1906 r.—Cole, P. R. *Herbart and Froebel, an Attempt at Syntesis.* New York, 1907.—Compayré, G. *Herbart et l'éducation par l'instruction.* 1904 (przekł. na angielski M. E. Findlay'a: *Herbart and Education by Instruction.* New York, 1907).—Darroch, A. *Herbart and the Herbartian Theory of Education; a Criticism.* Londyn, 1903.—Davidson, T. *A New Interpretation of Herbarts Psychology and Educational Theory through the Philosophy of Leibniz.* Edynburg, 1906.—Gockler, L. *La Pedagogie de Herbart, Exposé et Discussion.* Paryż, 1905.—Hayward, F. H. i Thomas, F. E. *The Critics of Herbart.* Londyn, 1903.—Natorp, P. *Herbart, Pestalozzi u. die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre.* Stutgard, 1899.—Ostermann, W. *Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartscher Psychologie u. ihre pädagogischen Konsequenzen.* Oldenburg, 1887.—Stössel, E. *Darstellung, Kritik u. pädagogische Bedeutung der Herbartschen Psychologie.* Lipsk, 1907.—Strümpell, L. *Das System der Pädagogik Herbarts.* Lipsk, 1894 (polecany przez Reina).—Wagner, E. *Die Praxis der Herbartianer; der Ausbau u. gegenwärtige Stand der Herbartschen Pädagogik.* Langensalza, 1900.

HERDER, JOHANN GOTTLIEB. Ur. w 1744 w Mohrungen, um. w 1803 r. w Weimarze, studjował medycynę i teologję w Królewcu, gdzie był słuchaczem Kanta. W 1776 r. mianowany został za wstawiennictwem Goethego zwierzchnikiem szkół Weimarskich. W swoim *Dzienniku podróży* (Reisejournal, 1769) nakreślił **H.** plan idealnej szkoły. Poza tem jego poglądy wychowawcze wyłożone zostały w *Przemówieniach szkolnych* (Schulreden). Cel wychowawczy formułuje **H.** zgodnie z humanizmem: podniesienie człowieka do rozumu i wolności, uszlachetnienie jego zmysłów i popędów, uzdolnienie go do opanowania ziemi. Nacisk kładzie **H.** na starożytności w wykształceniu średniem i wyższem, zwłaszcza na grecką filozofję, literaturę i sztukę, harmonijnie powiązaną z religją chrześcijańską. Wychowanie ma być zgodne z dążeniem do natury (p. ROUSSEAU). Nauczanie opiera się na wyobraźni i samodzielności ucznia. Narówni z językami starożytnemi stawia **H.** przedmioty, kształcące narodowo: ojczysty język, literaturę, historję, geogra-

fję, i zaleca je w szkołach ludowych. Najważniejszem dziełem filozoficznem są *Idee do filozofji dziejów ludzkości* (Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschen, 1784).

Bibl. Bürkner, R. *Herder, sein Leben u. Wirken.* Berlin, 1904. — Häussel, D. *Der Einfluss Rousseaus auf die philosophisch-pädagogischen Anschauungen Herders,* Lipsk, 1903. — Keferstein, H. *J. G. Herders Pädagogischen Schriften u. Äusserungen.* Langensalza, 1902. Bibl. päd. Klas., t. 40. — Ostermann. *Die Pädag. unserer Klassiker.* 1913.

HERGENRÖTHER, JOHANN BAPTIST (1780 — 1835). Bawarski pedagog, dyrektor seminarjum nauczycielskiego w Würzburgu. Zwolennik Pestalozziego i religijnego wychowania, które pojmuje zgodnie z Graserem (ob.), streścił swe poglądy w podręczniku: *Nauka o wychowaniu w duchu chrześcijanizmu* (Erziehungslehre im Geiste des Christenthums), tłómaczonym na jęz. francuski i holenderski.

Bibl. Rein. *Encykl. Handb. der Pädag.* t. 4.

HEUBAUM, ALFRED. Ur. w 1863 w Saganie, um. w 1910. Jego głównem dziełem jest nieukończona *Historja niemieckiego wykształcenia od połowy 17 w.* (Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17 Jahrhunderts, t. I, 1905), w której sprawy oświatowe rozważa, jako wynik życia umysłowego, politycznego, społecznego i gospodarczego, zarzucając całkowicie starą metodę, według której dzieje pedagogiki przedstawiają się, jako szereg następujących po sobie w porządku chronologicznym biografji. Ze swych studjów historycznych wyniósł **H.** przekonanie o niezbędności jednolitego systemu szkolnego, który od szkoły ludowej stopniowo prowadzi do uczelni wyższej.

HEURYSTYCZNA METODA (gr. εὑρίσκειν — znaleźć), czyli naprowadzająca. Polega ona na tem, że uczeń sam dochodzi do rzeczy nowych (uogólnienie, definicja, reguła), kierowany przez nauczyciela za pomocą pytań, odpowiednio dostosowanych do danego materjału empirycznego. W tem znaczeniu już pedagogika wieku oświeconego zaleca stosowanie w szkole **H. M.** pod nazwą metody „sokratycznej". Teorje pedagogiczne w. XIX pogłębiają **H. M.**, zwłaszcza na gruncie nauk przyrodniczych. Czynna rola ucznia nie ogranicza się do współudziału w uogólnianiu, wzgl. definjowaniu demonstrowanego przez nauczyciela i przygotowanego przezeń materjału empirycznego, ale rozszerza się również na materjał. Uczeń wyszukuje i zbiera odnośny materjał (rośliny, kamienie), sam przerabia eksperymenty fizyczne, czy chemiczne, hoduje owady, gady i płazy, rośliny i zwierzęta wodne w wiwarjach, terarjach i akwarjach (p. WIWARJUM) — wogóle możliwie samodzielnie poznaje fakty i odkrywa prawa, które faktami rządzą. Tak pojęta **H. M.** punkt ciężkości w nauczaniu przenosi z wykładu nauczyciela na laboratoryjną pracę ucznia, wzgl. na ustopniowane serje ćwiczeń i zadań (matematyka), co w konsekwencji prowadzi do postulatu, aby, wobec ograniczonego czasu nauki szkolnej, zmniejszyć jej zakres na korzyść bardziej pogłębionej w duchu **H. M.** treści (mało, ale dobrze). p. EROTEMATYCZNA METODA, SOKRATES, SZKOŁA PRACY.

HEUSINGER, JOHANN HEINRICH GOTTLIEB. Ur. w Römhild, w pobliżu Meiningen, w 1766, um. w Dreznie w 1837 r. Nauczyciel i wychowawca. Autor dwu dziełek: *O wykorzystaniu tak czynnego u dzieci popędu do zajęć* (Über die Benutzung des bei Kindern so thätigen Triebes, beschäftigt zu sein, 1797) i *Rodzina Wertheimow* (Die Familie Wertheim, 1798/9), rodzaj traktatu pedagogicznego. Dziełka te, a zwłaszcza pierwsze z nich, wywarły wpływ: 1) na nauczanie pra-

cy ręcznej w zakładzie wychowawczym Salzmanna (ob.) w Schnepfenthal (świadczy o tem nauczyciel tego przedmiotu w Schnepfenthal, Blasches, w pracy swej: „Die Werkstätte der Kinder"); 2) na Froebla (ob.), w którego bibljotece znaleziono pierwsze dziełko **H.**, opatrzone licznemi uwagami, pisanemi ręką twórcy ogrodów dziecięcych. **H.** wykształcenie dziecka opiera na jego popędzie do działania (Trieb zum Handeln), z którym kłóci się powszechnie używana metoda książkowa. Podkreśla kształcący pierwiastek gry i zabawy (rozwinięty w system przez Froebla), jest poza tem zwolennikiem nauczania przyrody metodą, analogiczną z dzisiejszą nauką o rzeczach.

Bibl. Buisson, F. *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie.* Paryż, 1911. — Rissmann, R. *Deutsche Pädagogik des 19 Jahrhunderts,* 1910.

HIGJENA NAUCZANIA. Jej celem jest taka organizacja nauczania, która nie odbijałaby się szkodliwie na fizycznym i psychicznym rozwoju dziecka, lecz ułatwiałaby ów rozwój. Warunki higjenicznego nauczania, zgodnie naogół ustalone przez odnośnych badaczy, są następujące: 1) WSTĘPNE BADANIE LEKARSKIE. Dziecko, wstępujące do szkoły, winno być poddane badaniu przez lekarza szkolnego (ob.), który orzeka, czy ogólny stan organizmu nie kłóci się z przewidywanemi zajęciami szkolnemi. Dzieci słabowite (anemiczne, rachityczne, skrofuliczne i t. d.), których liczba w miastach (statystyka niemiecka) wynosi około 8 — 10% ogółu dzieci miejskich, wstępujących do szkół, zwalnia się od uczęszczania do szkoły na rok jeden. W wielu miastach za granicą (Charlottenburg od r. 1906, Bonn od r. 1910) dzieci słabowite, rekrutujące się przeważnie z warstwy uboższej, kieruje się na ten rok do specjalnie zorganizowanych szkolnych ogrodów dziecięcych, gdzie, pod wpływem dobrego powietrza i lepszego odżywiania się, osiągają wymaganą normę. 2) CIĘŻAR KSIĄŻEK. Nadmierny ciężar dźwiganych do szkoły książek powoduje u dziecka nadmierne zmęczenie, a nieraz i skrzywienie kręgosłupa. Badania, przeprowadzone w szkołach Lwowskich przed wojną (por. M. Reiter: *Podręczniki szkolne*, Encykl. Wych. t. 8), wykazały, że ciężar maksymalny torby uczniowskiej z książkami, zeszytami i ze śniadaniem wynosi w I kl. szkoły ludowej — 1,6 kg., w kl. II — 2,5, w III—3,05, w IV—3,5, w V—4,3, w VI—4,45 i w VII—4,75. Ciężar średni: 0,957; 1,244; 1,651; 1,883; 2,35; 2,286; 2,71. Odnośny wiek dzieci: 7 — 14 l. W szkole średniej (por. K. Twardowski: *Mowy i rozprawy,* Lwów, 1912, str. 238 i nast., art. „Przeciążenie") chłopiec 13-letni dźwiga przeciętnie do szkoły i ze szkoły, nie licząc tornistra, 2,862 kg. (maks. powyżej 3 kg.), chłopiec 17-letni—przeciętnie 3,624 kg. (maks. powyżej 5 kg.). Ciężar normalny winien wynosić nie więcej, niż dwunastą część wagi ciała. 3) PIERWSZY ROK SZKOŁY. Pierwszy rok uczęszczania dziecka (wiek — lat 7) do szkoły jest dla niego specjalnie trudny: raptowna zmiana warunków domowych na szkolne i konieczność przystosowania się do ostatnich zużywa wiele energji dziecka. Zwłaszcza ujemnie wpływa siedzący przeważnie tryb życia szkolnego. Reformy higjeniczno-dydaktyczne zmierzają tutaj ku ułatwieniu dziecku procesu przystosowania się: krótsze lekcje, dłuższe pauzy, spotęgowana atmosfera rodzinna działają dodatnio. 4) ROZKŁAD GODZIN SZKOLNYCH winien się liczyć z większą lub mniejszą trudnością dla ucznia przedmiotów nauczania. Poniższa tablica (por. *Higjena szkolna,* Warszawa, 1921, art. B. Nawroczyńskiego, i *Abriss* Meumanna), zależnie od rezultatów, które otrzymali poszczególni badacze, porządkuje przedmioty szkolne od najtrudniejszego (powodującego największe stosunkowo zmęczenie ucznia) do najłatwiejszego.

	Błażek	Griesbach	Kemsies	Vannod	Wagner	Meumann
1	Przyrodoznaw.	Łacina	Gimnastyka	Matematyka	Matematyka	Gimnastyka i śpiew
2	Greka	Greka	Matematyka	Łacina	Łacina	Matematyka
3	Łacina	Matematyka	Jęz. obce	Greka	Greka	Języki
4	Matematyka	Jęz. francuski	Religja	Jęz. francuski	Gimnastyka	Realia (przyrodoznaw., geografja)
5	Historja	Historja	Jęz. niemiecki	Jęz. niemiecki	Historja	Przedmioty techniczne (rysunki, praca ręczna)
6	Jęz. niemiecki	Geografja	Przyrodoznaw.	Jęz. włoski	Geografja	
7	Religja	Jęz. niemiecki	Geografja	Jęz. angielski	Arytmetyka	
8	Jęz. polski	Religja	Historja	Śpiew	Jęz. niemiecki	
9		Gimnastyka	Śpiew	Gimnastyka	Jęz. francuski	
10		Rysunki	Rysunki	Praca ręczna	Przyrodoznaw.	
11					Rysunki	
12					Religja	

Naogół przeważa zdanie, że do przedmiotów najtrudniejszych należą: matematyka, języki obce, gimnastyka; do najłatwiejszych: rysunki, śpiew, praca ręczna; miejsce pośrednie zajmują: jęz. ojczysty, przyrodoznawstwo, historja, geografja, religja. 5) LICZBA LEKCJI. Wskazane jest stopniowe przejście od 3 godz. dziennie (pierwszy rok nauczania) do 5 g., jako ilości największej. Plany szkolne naogół przekraczają tę normę. Program szkoły powszechnej naszego min. ośw. wyznacza dla oddziału I—21 godz. tygodn., dla II — 24, III — 28, IV — 28, V—30, VI—30 i VII—30. Program gimnazjalny wyznacza dla kl. wstęp. 27 g. (15 g. lekcji + 12 g. zajęć praktycznych), dla kl. I—30 g. (17+13), dla kl. II—33 g. (23+10), III—33 (23+10), IV—34 (24+10), V—32 (24+8), VI—33 (23+10), VII—32 (23+9), VIII—31 (24+7). W niemieckiem szkolnictwie powszechnem postulat higjeny naucz. co do maksymalnej ilości godzin spełniony jest w programie szkolnym w Saksonji: dla I r. naucz. przewiduje się 16—18 g. tyg., dla II—20 g., III—22, IV—24, V—26, VI—28, VII—28, VIII—28. Programy szkół powszechnych w innych państwach Rzeszy wyznaczają dla poszczególnych lat naucz. od 18. wzgl. 20. do 32 godz. tyg. 6) GODZINA SZKOLNA. W pierwszych dwu latach nauczania godz. szkolna winna wynosić nie więcej nad 30 minut. zdaniem jednych, nie więcej nad 40—45 m. zdaniem innych; w następnych—45 min.; dla uczniów starszych (ostatnie lata gimnazjum) pożądane jest nieraz łączenie dwu godz. szkol. w jedną, co zalecają ministerjalne *Zasady planu nauczania w szkole średniej* (Warszawa. 1921, str. 81 i nast.) „dla wdrożenia do poważniejszej i samodzielniejszej pracy umysłowej“, tam zaś, gdzie wchodzą w grę ćwiczenia praktyczne, „wskazane jest tworzenie okresów jeszcze dłuższych, trzechgodzinnych, złożonych z pewnej dozy pracy teoretycznej i z pewnego wymiaru zajęć praktycznych“. Zbyt krótka dla danego wieku godz. szkolna prowadzi do nieprodukcyjnego zużycia energji z powodu coraz to nowego przystosowywania się do następnej godziny i niewykorzystania przystosowania się do poprzedniej; zbyt długa — powoduje zmęczenie i nieprodukcyjność ucznia pod koniec lekcji. 7) PAUZA. Jej działanie jest dwojakie: dodatnie polega na zmniejszeniu zmęczenia, spowodowanego po-

przednią lekcją; ujemne—na rozproszeniu umysłu, który się był poprzednio skupił. P. zbyt krótka, n. p. 5-minutowa, nie usuwa zmęczenia, zbyt długa — wpływa ujemnie na gotowość do pracy. Odnośne normy zależne są od wieku. Naogół najkrótsza pauza winna wynosić 10 min., najdłuższa — 30 min.; w pierwszych latach nauczania początkowego— od 15 do 20 min., później—15 min. Normy te, z niewielkiemi odchyleniami, są stosowane w szkolnictwie. Wypełnianie pauz ćwiczeniami gimnastycznemi jest niewskazane, gimnastyka bowiem powoduje stosunkowo duże zmęczenie. Z tych samych względów niewskazany jest nadmiar ruchu (zbyt ożywione zabawy) podczas pauzy. Spędzać ją winni uczniowie możliwie na świeżem powietrzu przy ruchu umiarkowanym; klasę należy przewietrzyć. 8) ZADANIA DOMOWE. Codzienna praca domowa ucznia, uzupełniająca pracę szkolną, nie powinna przekraczać (por. *Higjena szkolna.* Warsz. 1921, str. 320) następujących norm: dla kl. I — 1 godz., dla kl. II — $1^1/_2$ g., dla kl. III i IV—2 g., V i VI—$2^1/_2$ g., VII i VIII— 3 g. Ankieta Wydziału higjeny szkolnej minist. zdr. publicz., obejmująca odpowiedzi z 1918/19 r. 3083 uczniów i 2208 uczenic 18 szkół średnich Warszawskich na pytanie, dotyczące czasu, poświęcanego na odrabianie lekcji w domu, dała następujące wyniki (cyt. według *Higjeny szkolnej*):

Klasy	Uczniowie	Uczenice
I	2,62 godz.	2,57 godz.
II	2,74 „	2,95 „
III	3,36 „	3,58 „
IV	3,65 „	4,20 „
V	3,54 „	3,88 „
VI	3,63 „	3,84 „
VII	3,89 „	3,00 „
VIII	4,00 „	4,62 „

Dane te, w porównaniu z odpowiedniemi ilościami normalnemi, wymownie świadczą o przeciążeniu ucznia zadaniami domowemi. Najbardziej odbija się ono na uczniach pilnych i sumiennych, którzy starają się odrobić wszystko, co jest zadane. Postulaty higjeniczno-dydaktyczne wymagają, aby zadawać do domu to tylko, co zostało przerobione na lekcji, i aby ilość zadań domowych wzrastała równomiernie z wiekiem ucznia. Ostatni postulat znajduje uzasadnienie zarówno w potęgującej się z wiekiem wydajności ucznia, jak i w coraz większej jego dojrzałości, której pewien stopień jest niezbędnym warunkiem bardziej samodzielnej w zasadzie, niż praca szkolna, pracy domowej. 9) FERJE. Dłuższe przerwy w zajęciach szkolnych są niezbędne zarówno ze względu na ucznia, jak i nauczyciela. Badania ścisłe (Binet, Schuyten, Lobsien i in.) stwierdziły w lipcu i w marcu największy spadek fizycznej i duchowej energji człowieka. Pomiary fizyczne młodzieży szkolnej przed i po ferjach wykazały w drugim wypadku znaczny przyrost wagi, co świadczy o potrzebie i dodatnim wpływie dłuższego wypoczynku na organizm. Nasze min. ośw. ustala (okólnik z 1920 r.) dla szkół powszechnych i średnich: ferje letnie—od 29 czerwca do września, ferje Bożego Narodzenia — od 22 grudnia do 4 stycznia, ferje Wielkanocne—od w. środy do wtorku po niedzieli przew. Razem (64+13+13) 90 dni wypoczynku, co, łącznie z innemi dniami, wolnemi od zajęć (niedziele i święta), daje 144 dni wypoczynku (w Niemczech 117 dni). Tendencje reformatorskie (M. i W. Biehler: *W sprawie kalendarza szkolnego.* „Zdrowie", czerwiec 1909. B. Nawroczyński: p. wyżej, punkt 3) zmierzają tutaj ku zwiększeniu liczby dni pracy w roku szkolnym, co pozwoliłoby znów zmniejszyć przeciążenie tych dni liczbą lekcji, przerabianego w szkole materjału i zadań domowych. Zadawanie na czas ferji większych ilości,

niż zwykła porcja, jest ze stanowiska higjeny nauczania niedopuszczalne. To samo stosuje się do t. zw. poprawek: niweczą one w znacznej mierze dodatnie działanie wypoczynku. 10) ROZPORZĄDZENIA MINISTERJUM OŚWIATY. W sprawach, bezpośrednio związanych z higjeną nauczania, min. ośw. wydało (Okólnik z dn. 29 września 1919 r.) następujące przepisy: *I. W sprawie spędzania przerw między lekcjami:* a) podczas każdej przerwy między lekcjami wszyscy uczniowie opuszczają klasy, przyczem dla kontroli nauczyciel wychodzi z klasy ostatni, polecając dyżurnemu lub woźnemu otworzyć okno na dłuższy lub krótszy przeciąg czasu, zależnie od ciepłoty zewnętrznej; b) uczniowie po wyjściu z klasy, o ile tylko przy szkole istnieje odpowiedni dziedziniec lub teren boiskowy, wybiegają na dziedziniec lub boisko, gdzie, zwłaszcza podczas dużych pauz, pod kierunkiem nauczyciela ćwiczeń fizycznych lub wychowawców organizują gry i zabawy ruchowe i jedynie w razie nieodpowiedniej pogody (deszcz, błoto, zbyt niska ciepłota) pozostają na korytarzach lub w salach rekreacyjnych; c) uczenie się lekcji, czytanie książek podczas przerw między lekcjami jest niedozwolone. Spożywanie posiłku z reguły odbywa się tylko podczas przerwy, wyznaczonej przez zarząd szkoły. *II. W sprawie przepełnienia klas.* Zarówno ze względów pedagogicznych, jak i zdrowotnych, zaleca się unikanie przepełnienia klas i ścisłe przestrzeganie norm przestrzennych i objętościowych. Klasa z wymiarami normalnemi (9 metrów długości, 6 metr. szerok., 3.5 metr. wysok.) winna mieścić nie więcej nad 42 uczniów, siedzących w 7 rzędach po 6 ławek dwusiedzeniowych. Przy innych wymiarach klas należy baczyć, aby na ucznia przypadał conajmniej 1 m. kw. powierzchni podłogi i $3^1/_2$ metr. sześcien. objętości klasy. *III. W sprawie zadawania lekcji do domu* (Okólnik z dn. 10 grud. 1920 r.). Zaleca się zarządom szkół czuwanie nad zapobieganiem przeciążenia młodzieży szkolnej pracami domowemi. W szczególności unikać należy zbytecznych przepisywań, o ile nie są spowodowane względami dydaktycznemi. Nauczyciele sami lub za pośrednictwem wychowawców winni porozumiewać się z sobą, by zadania domowe uczniów były możliwie równomiernie rozłożone na poszczególne dni tygodnia. Na dni świąteczne oraz ferje nauczyciele nie powinni wyznaczać żadnych dodatkowych lekcji (nie mówi się tutaj o takich godnych zalecenia pracach wakacyjnych, jak lektura, obserwacja i notowania przyrodnicze, zbieranie zielników i t. p.). Tam, gdzie t. zw. „zadawanie lekcji do domu“ jest potrzebne ze względów dydaktycznych, przystosowywać się należy do uczniów średnio zdolnych. Co pewien czas należy zbierać ankietę co do ilości czasu, poświęcanego przez poszczególnych uczniów na przygotowywanie lekcji w domu. Przy każdej odpowiedniej sposobności należy uczniom udzielać wskazówek co do tego, w jaki sposób w domu pracować mają, gdyż często rzekome przeciążenie ucznia lekcjami wypływać może z nieumiejętnego sposobu uczenia się (nieumiejętność skupienia uwagi, zbyt częste lub zbyt rzadkie przerwy w nauce domowej, zachowanie wadliwej pozycji przy czytaniu i pisaniu, nieodpowiednie warunki higjeniczne i t. p.); wszystko to obniża wydajność pracy umysłowej ucznia i wpływa na przedłużenie czasu, poświęconego na odrabianie lekcji. p. KLASA, INTERNATY, WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE, PRACA UMYSŁOWA.

Bibl. Prace polskie. Błażek, B. *Znużenie w szkole.* Lwów, 1899. — Jaroszyński, T. *Higjena wychowawcza* (w podr. zbiorowym *Higjena szkolna,* Warszawa, 1921, i osobno), p. rozdz. „Higjena pracy umysłowej“.—Nawroczyński, B. *Higjena sposobu i organizacji nauczania* (w *Higjenie szkolnej*). Szczegółową bibljografję

prac polskich podaje *Higjena szkolna*, podręcznik zbiorowy dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych. Warszawa, 1921. p. HIGJENA SZKOLNA (bibljografja).

HIGJENA OCHRON — p. Wychowanie przedszkolne.

HIGJENA SZKOLNA (gr. ὑγίεια — zdrowie). Część higjeny ogólnej. Jej zadaniem jest ustalenie takich warunków, psychicznych i fizycznych, pracy szkolnej, które są najodpowiedniejsze dla zdrowia zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Do zakresu badań **H. SZ.** należą: budynek szkolny, choroby dziecka w wieku szkolnym, higjena wychowania fizycznego i higjena nauczania dzieci normalnych i nienormalnych, higjena nauczyciela, opieka lekarska w szkole, opieka społeczna. Pojęcie szkoły w **H. SZ.** obejmuje również ochrony i ogródki dziecięce. Dla spraw, związanych z **H. SZ.**, utworzony został w Polsce Wydział higjeny szkolnej przy min. osw. i Wydział higjeny szkolnej przy ministerstwie zdrowia publicznego (p. HIGJENICZNO-SZKOLNE WŁADZE). — NAUCZANIE **H. SZ.** Z naszych wyższych uczelni Poznań posiada od 1919 r. specjalną katedrę wychowania fizycznego (prof. E. Piasecki), w Instytucie Pedagogicznym (ob.) w Warszawie **H. SZ.** dla nauczycieli i kandydatów do stanu nauczycielskiego wykłada docent, dr. Jaroszyński, na uniwers. Krakowskim analogiczne wykłady prowadzi dr. Bier. Sprawom **H. SZ.** poświęcony jest, m. in., wychodzący od 1920 r. pod redakcją E. Piaseckiego miesięcznik: *Wychowanie fizyczne*. Program państwowych seminarjów nauczycielskich uwzględnia higjenę na kursie III i IV (po 2 g. tyg.), na kursie V higjenę szkolną (1 g. tyg.). Prócz ćwiczeń z higjeny szkolnej program przewiduje praktykę higjeniczną w szkole wzorowej przy seminarjum. Okólnik z dn. 25 kwietnia 1920 r. zaleca dyrekcjom szkół średnich organizowanie pogadanek z higjeny dla uczniów klas najwyższych.

Bibl. PRACE POLSKIE. Szczegółowy wykaz polskich prac z dziedziny **H. SZ.** podaje *Higjena szkolna*, podręcznik zbiorowy dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych pod red. dr. St. Kopczyńskiego. Warszawa 1921, Arct, str. XVI i 818. Na dzieło to, ujmujące w całość różnorodne zagadnienia **H. SZ.** i utrzymane na poziomie współczesnych badań naukowych, składają się następujące prace: 1) St. Kopczyński: *Cele i zadania h. szk., historja h. szk. w Polsce;* 2) J. Holewiński: *Budynek szkolny* (Miejsce i plac pod budowę szkoły, Ogólne warunki budynków szkolnych, Izba szkolna, Ławki szkolne, Pomieszczenia komunikacyjne, rekreacyjne i in. Miejsca ustępowe, umywalnie i natryski, Ogrzewanie budynku szkolnego, Przewietrzanie bud. szkol., Internat szkolny); 3) M. Biehler: *Rozwój fizyczny dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym* (Pomiary antropometryczne, Rozwój poszczególnych części organizmu, Okres dojrzewania); 4) E. Piasecki: *Wychowanie fizyczne* (Cele wychowania fizycznego, Zasób środków wychowania fizycznego, Fizjologiczny podział ćwiczeń ciała, Genetyczny podział ćwiczeń, Zabawy i gry ruchowe, Sporty podróżnicze, Atletyka, Walki, Gimnastyka, Harce, Ćwiczenia cielesne w programach szkolnych, Indywidualizacja ćwiczeń, Wskazania i przeciwskazania dla ćwiczeń ciała, Kontrola wyników, Kształcenie kierowników ćwiczeń); 5) W. Sikorski: *Urządzenie sal gimnastycznych i boisk;* 6) T. Jaroszyński: *Higjena wychowawcza* (Rozwój psychiczny dziecka, Higjena pracy umysłowej, Indywidualizacja wychowania, Charakterystyka ucznia); 7) B. Nawroczyński: *Higjena sposobu i organizacji nauczania* (m. in. Plan nauczania, Rozkład pracy w dniu, tygodniu i roku szkolnym, Dobór młodzieży szkolnej); 8) W. Ołtuszewski: *Higjena mowy* (Ogólny zarys fizjologji, psychologji i pa-

tologji mowy. Przyczyny chorób mowy): 9) M. Falski: *Higjena czytania;* 10) J. Czernecki: *Higjena pisania;* 11) Wł. Sterling: *Szkoły dla dzieci nienormalnych;* 12) Wł. Jarecki: *Szkoły dla dzieci głuchoniemych i ociemniałych;* 13) J. Szmurło: *Szkoły i urządzenia szkolne dla dzieci słabowitych* (Kolonje i półkolonje letnie, Szkoły); 14) M. Gromski: *Choroby wieku szkolnego;* 15) J. Matusewiczówna: *Choroby oczu i wady wzroku w wieku szkolnym;* 16) A. Klęsk: *Schorzenia układu kostnego i skrzywienia kręgosłupa w w. szkolnym;* 17) St. Kopczyński: *Lekarz szkolny i opieka lekarska w szkole* (Stanowisko i zadanie lekarza szkolnego, Organizacja dozoru higjeniczno-lekarskiego nad szkołami, Pomoc lekarska dla dziatwy szkolnej, Kliniki szkolne, Higjenistki szkolne, Lekarz szkolny, jako doradca przy wyborze zawodu); 18) St. Karp'Rottermund: *Opieka społeczna na terenie szkoły;* 19) J. Szmurło: *Higjena ochron i t. zw. ogródków dziecięcych;* 20) St. Łyskawiński: *Higjena internatów;* 21) J. Szmurło: *Propaganda i nauczanie higjeny w szkole;* 22) T. Strumiłło: *Harcerstwo a szkoła;* 23) K. Mitkiewicz: *Higjena zawodu nauczycielskiego.*

Ważniejsze PRACE OBCE o charakterze syntetycznym:

Allen, W. H. *Civies and Health.* Boston, 1909. — Baginsky, A. *Handbuch der Schulhygiene.* Berlin, 1900, 3 w. — Barry, W. F. *The Hygiene of the Schoolroom.* New York, 1904. — Burgerstein, L. i Netolitzky, J. A. *Handbuch der Schulhygiene,* Jena, 1902. — Eulenberg, H. i Bach, T. *Schulgesundheitslehre. Das Schulhaus u. das Unterrichtswesen vom hygienischen Standpunkte.* Berlin, 1906. — Fürst, M. i Pfeiffer, E. *Schulhygienisches Taschenbuch.* Hamburg, 1907. — Hope i Brown. *Manual of School Hygiene.* Cambridge, 1901. — Méry, H. i Genévrier, J. *Higiène scolaire.* Paryż, 1914. — Shaw, E. R. *School Hygiene.* New York, 1901. — Wehmer, R. *Enzyklopedisches Handbuch der Schulhygjene.* Wiedeń, 1904.

CZASOPISMA I SPRAW. Z KONGRESÓW. *American Physical Education Review.* Springfield, Massachussetts, 1896. — *American School Hygiene Association Proceedings;* od 1907 r. — *Das Schulhaus;* od 1899 r., Berlin. — I Internationaler Kongress für Schulhygiene. *Bericht.* Norymberga, 1804. — II International Congress on School Hygiene. *Transactions.* Londyn, 1907. — III Congrès International d'Hygiène Scolaire. *Compte Rendu.* Paryż, 1911. — *Internationales Archiv für Schulhygiene;* od r. 1905. Monachjum. — *La Médecine Scolaire.* Miesięcz., poświęc. hig. szkol. Red. dr. Mery, wyd. Delagrave. Paryż. — *School Hygiene;* od r. 1910. Londyn. — *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege;* od 1888 r. Hamburg. — *Wychowanie fizyczne,* miesięcznik od 1920 r. pod red. E. Piaseckiego. Poznań.

PRZEKŁADY. Janke, O. *Zasady higjeny szkolnej.* Przełożyli z niem. dr. St. Kopczyński i dr. B. Handelsman. Warszawa, 1906 (Do przekładu dodano bibl. polską z dziedziny higjeny szkolnej za czas 1880—1905). — Haller, T. dr. *Pedagogika lecznicza.* Z oryginału niemieckiego przełożył dr. med. Wł. Chodecki. Z zapomogi kasy im. Mianowskiego. Warszawa, 1905. Arct. str. 306. — p. HIGJENA NAUCZANIA, NAUCZYCIEL, PRAWIDŁOWA POSTAWA UCZNIA PRZY PISANIU I CZYTANIU, WYCHOWANIE FIZYCZNE, ŁAWKA SZKOLNA, KLASA.

HIGJENICZNO-LEKARSKI DOZÓR NAD SZKOŁAMI. Rozporządzenie z dn. 29 lipca 1918 r. *(Ustawy,* t. I, Książnica) ustanawia stałą opiekę higjeniczno-lekarską nad szkołami wszelkiego typu i zakładami wychowawczemi (żłobki, ochronki, szwalnie, zakłady freblowskie, ogródki dziecięce, bursy, internaty i t. p.). Opiekę tę w szkołach i zakładach naukowych państwowych organizuje państwo, w szkołach i zakładach naukowych samorządowych miejskich i wiejskich — samorządy miejskie i wiejskie, w szko-

łach i zakładach naukowych prywatnych—właściciele i kierownicy tych zakładów. Bezpośrednio sprawują ją lekarze szkolni, ogólny dozór nad prawidłowym stanem opieki hig.-lekar. należy do lekarza powiatowego, który posiada prawo kontrolowania każdego zakładu naukowego i wychowawczego, czy odpowiada on warunkom, stawianym przez higjenę szkolną (ob.). Otwieranie szkół nowych odbywać się może tylko za zgodą właściwego lekarza powiatowego. — p. LEKARZ SZKOLNY.

HIGJENICZNO-SZKOLNE WŁADZE. Rozporządzeniem z dn. 28 lipca 1918 r. o „Organizacji władz hig.-szkol." ustanowione zostały: Wydział higjeny szkolnej przy minist. ośw. i Wydział (do dn. 1 stycz. 1919—Referat) higjeny szkolnej przy minist. zdrowia publicznego.

Wydział pierwszy obejmuje następujące działy: 1) Higjenę nauczania (ocena programów szkolnych ze stanowiska higjenicznego; sprawa rozkładu lekcji, zajęć domowych, sprawa stopni, kar, ferji i t. p.); 2) Pedagogję leczniczą (szkoły dla dzieci: niedorozwiniętych, z wadami charakteru, głuchoniemych i ociemniałych, ze zboczeniami mowy, słabowitych); 3) Wychowanie fizyczne i kształcenie cielesne (kształcenie personelu nauczycielskiego dla celów wychowania fizycznego młodzieży; programy edukacji fizycznej; organizacja kolonji i półkolonji; bursy, świetlice i t. p.); 4) Nauczanie higjeny i propaganda higjeny przez szkołę (programy wykładów higjeny dla różnych stopni szkół; pogadanki, druki, odezwy i t. p.); 5) Urządzenie i kierownictwo Muzeum hig. szkol. przy min. ośw.; 6) Wizytacje higjeniczno-szkolne; 7) kierownictwo działalnością higjen.-wychowawczą lekarzy szkolnych.

Do zadań Wydz. hig. szkol. przy min. zdrowia należy: 1) Dozór szczegółowy sanitarny nad stanem budynków i lokali szkolnych. 2) Walka z chorobami zakaźnemi w szkole. 3) Dozór ogólny nad czynnościami lekarzy powiatowych z zakresu ich działalności higjeniczno-szkolnej. 4) Dozór pośredni nad czynnościami lekarzy szkolnych za pośrednictwem lekarzy powiatowych. 5) Pomoc lecznicza i ambulatoryjna dla dziatwy szkolnej. 6) Organizacja żywienia dzieci, kąpieli i natrysków. 7) Współdziałanie w sprawach pedag. leczniczej. Dla uzgodnienia działalności obu centralnych instytucji higjeny szkolnej, istnieje przy min. ośw. stała komisja międzyministerjalna, która ustala zasady higjeny szkolnej, obowiązujące w państwie. p. HIGJENA SZKOLNA, HIGJENICZNO-LEKARSKI DOZÓR SZKOLNY, WŁADZE SZKOLNE, LEKARZ SZKOLNY.

HILDEBRAND, RUDOLF. Ur. w 1824 r. w Lipsku, gdzie odbył studja filozoficzno-filolog., był nauczycielem gimnaz., profes. uniwer., i gdzie um. w 1894 r. Swe poglądy pedagogiczne rozwinął w dziełku: *O nauczaniu jęz. niemieckiego w szkole i o niemieckiem wychowaniu i wykształceniu wogóle* (Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule u. von deutscher Erziehung u. Bildung überhaupt. 1867). Prócz tego w założonem przy jego współudziale i prowadzonem w jego duchu *Czasopiśmie, poświęconem niemieckiemu nauczaniu* (Zeitschrift für den deutschen Unterricht) drukował swe prace, które ukazały się w osobnem wydaniu p. t. *Przyczynki do niemieckiego nauczania* (Beiträge zur deutschen Unterricht. Teubner, 1897). **H.** jest inicjatorem i rzecznikiem w Niemczech indywidualnej pedagogiki (Persönlichkeitspädagogik). Uczeń winien ujmować rzeczy w ich „pełnem życiu", z „barwą, zapachem i duszą". Szkoła daje mu je na rozum jedynie, który tylko zarysy i powierzchnie jest w stanie ująć. Rozum (Verstand) szufladkuje i nakłada etykietki—na tem kończy się jego rola. Inaczej rzecz się ma, jeżeli osiągamy wiedzę w stanie napięcia duchowej energji, w którym wyobraźnia,

odczuwanie, myślenie i chcenie zlewają się w jedno. Stan ten stwarza w uczniu radość, usuwa radykalnie nudę (tego „prawdziwego djabła“ szkoły), robi ucznia samodzielnym, szybko orjentującym się, dobrze obserwującym. Zastosowaniem ogólnej koncepcji **H.** są jego reformatorskie poglądy na *nauczanie języka* niemieckiego. Jest przeciwnikiem powszechnego wówczas ograniczania się do formy języka, do werbalizmu w jego nauczaniu, ośmiesza kładzenie nacisku na ortografję, tę arenę bakałarskiej pedanterji (Tummelplatz schulmeisterlicher Pedanterie). Propaguje natomiast zasadę metodyczną, że należy w nauczaniu języka równocześnie z wyrazem ujmować w sposób żywy, ciepły i pełny jego treść, jego zawartość życiową. Stąd nacisk na rozbiór nie gramatyczny, ale historyczny i genetyczny. Stąd też dokładna znajomość historji wykładanego języka jest niezbędna dla nauczyciela. Język jest dla **H.** wyrazem duszy narodowej. Jego znajomość prowadzi do poznania własnego narodu. Nauczanie języka jest wyjątkowo ważne.

Bibl. Laube, R. *R. Hildebrand u. seine Schule.* Lipsk, 1903. — Linde, E. *Persönlichkeitspädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Unterrichtweise R. Hildebrands.* Lipsk, 1905.

HILL, FRIEDRICH MORITZ — p. Głuchoniemi.

HILL, THOMAS WRIGHT (1763—1851), angielski reformator wychowania, założył przy współudziale żony i czterech synów szkołę w Hazelwood (przedmieście Birminghamu). Stosowana w niej metoda zasłynęła, jako „system Hazelwoodu“. W programie nacisk spoczywał: 1) na nauce języków żywych i umarłych „metodą naturalną“, t. j. sposobem konwersacyjnym, z usuwaniem teorji gramatyki na plan dalszy; 2) na wymowie, celem wykształcenia smaku i wysłowienia; 3) na sztuce pisania zarazem pięknie i szybko; 4) na nauce arytmetyki wraz z liczeniem pamięciowem, geometrji stosowanej i pomiaru gruntów na świeżem powietrzu; 5) na kształceniu charakteru i wpajaniu moralnych i obywatelskich zasad. W organizacji wewnętrznej zastosowano system demokratycznego samorządu chłopców, jako czynnika, rozwijającego duchowe siły młodzieży. Ów kolektywizm, występujący tu po raz pierwszy, jako reakcja przeciwko indywidualizacji wieku oświeconego, przejęty został i zastosowany przez d-ra Tomasza Arnolda (ob.) w Rugby i stanowi rdzeń zamierzeń dzisiejszych reformatorów, dążących do zrealizowania koncepcji społecznego życia szkolnego. — Cele i metody szkoły w Hazelwood wyłożył Mateusz (Matthew) Davenport Hill, syn Tomasza W. Hilla, w książce p. t. *System kierowania i kształcenia ogólnego większej ilości chłopców, zaczerpnięty z doświadczenia* (Plans for the Government and Liberal Instruction of Boys in Large Numbers, drawn from Experience (1822, II wyd. 1894). Dzieło to stało się rozgłośne i zjednało popularność metodzie i szkole Hillów.

Bibl. Hill, Sir Rowland and Frederic. *Laws of Hazelwood School.* 1827. — *Memoir of Matthew Davenport Hill.* Przez jego córki, 1878.

HIPERESTEZJA (gr. ὑπερ — ponad; αἰσθησία — wrażliwość) — nadwrażliwość. Chorobliwe spotęgowanie pobudliwości zmysłów. Przeciwieństwem anestezja (ob.).

HIPERMNEZJA (greckie ὑπερ — nad; μιμνήσκω — przypominam). Przeciwieństwo amnezji (ob.). Chorobliwe spotęgowanie pamięci.

HIPERTROFJA (gr. ὑπερ — ponad; τροφή — wyżywienie, żywność) — wybujałość w zestawieniu z normalnem wzrastaniem.

HIPNOTYZM (gr. ὕπνος — sen) — patrz sugestja.

HIPOTEZA (gr. ὑπόθεσις — założenie, przypuszczenie) — mniej lub więcej prawdopodobne założenie, przyjęte w celu wytłómaczenia danych zjawisk.

HISTORJA (metodyka). PRZEDMIOT I CEL NAUCZANIA HISTORJI. Przedmiotem historji jest rozwój i stan w różnych czasach twórczości materjalnej i duchowej ludzkości, czyli jej cywilizacji. Widomym jej przedstawicielem w zorganizowanej zbiorowości jest człowiek—jednostka, produkt danych historycznie warunków geograficznych, socjalnych i politycznych. Nauczanie historji zmierza do poznania tej cywilizacji oraz do zrozumienia w jej procesie rozwojowym roli jednostki, a stąd do wychowania obywatela, czynnego w społeczeństwie, narodzie i państwie. Cel swój nauczanie historji pozwala osiągnąć przez to, że poucza o wartości i kierunku rozwoju cywilizacyjnego, o pewnej rozwoju tego prawidłowości, wreszcie o granicach wpływu jednostki. Wykazując, że ludzkość w swym pochodzie historycznym realizuje coraz to nowe dobra materjalne i duchowe i coraz wszechstronniej zaspakaja swe potrzeby, że tak z powodzeń swych, jak z klęsk czerpie moc do dalszych wysiłków, historja budzi wiarę w owocność pracy, potęguje chęć i energję czynu. Zarazem otwiera ona szerokie pole obserwacji dla śledzenia i formułowania praw, kierujących życiem historycznem, toruje drogi i koleje przyszłości, wzywa do przewidywania i budowania nowych form i wartości społecznych, dając zaś materjał dowodowy, ile nad dźwignięciem kultury i pokierowaniem losami związków ludzkich zdziałać może jednostka, przyczynia się do wydobycia z niej ukrytych sił twórczych. Służąc zadaniu wychowania czynnego obywatela, historja, jako przedmiot nauczania, w różny sposób jest rozumiana u różnych narodów. W prawdzie jedna jest tylko prawda historyczna o człowieku, ale różny jest do niej jego stosunek moralny. Ideał obywatela inaczej dla siebie kształtuje niemiec, inaczej anglik, rosjanin, czy wreszcie polak, inne bowiem w każdym z nich cnoty wyhodowała historja, zależnie od różnych warunków ich życia, różnych uzdolnień i sił rasowych. Nic też dziwnego, że odmienne zjawiska historyczne pociągają wyobraźnię każdego narodu, utrwalając w nim wrodzone i rozwinięte w dziejach właściwości. Doznaliśmy tego na sobie samych, gdy drogą historycznego kształcenia w okresie politycznej niewoli wychowywano nas w cudzoziemskim duchu. Dziś, gdy wracamy do nieskrępowanej niczem pracy nad wychowaniem obywatela polaka, liczyć się należy z tem, że zasady powyższej nie wyłącza najidealniejsza nawet sprawiedliwość międzynarodowa i złączona z tem wolność narodowa, jak nie wyłączają one odrębnych znamion indywidualności narodowej. Granicą jej zastosowania będą jedynie rzeczywiste warunki życia narodowo-państwowego. Pogląd na wartość wychowawczą historji ulega ewolucji nawet w obrębie jednego narodu, a dzieje się to pod wpływem zmieniających się poglądów społecznych, politycznych, czy naukowych. Romantyzm, pozytywizm, ideologja szkoły Krakowskiej lub dzisiejszy wszechogarniający demokratyzm narzucają swego ducha historji, sięgają do szkoły i mieszczą się w niej tak dobrze, jak w życiu i jego historji: nieodłączny ich stanowią czynnik. Jeśli tak jest, naturalnem będzie, że postulaty dydaktyczne, zwłaszcza w zakresie doboru materjału programowego, swoiste zyskają zabarwienie. Odbudowa życia polskiego, którą dziś podejmujemy, wymaga restauracji świadomości narodowej, ambicji i poczucia własnej twórczości historycznej, zaufania do sił polskich, do skuteczności

polskiego zbiorowego lub osobistego wysiłku. Nauczanie historji musi dziś wypełnić niedobory, wytworzone w psychice polskiej przez niewolę rozbiorową, ujawnić i uprzytomnić ideologję życia narodowo-państwowego w Polsce, a zadanie to podjąć winno narówni ze swym normalnym obowiązkiem kształtowania czynnego obywatela, zdolnego do pracy w konkretnie istniejących warunkach.

DOBÓR MATERJAŁU HISTORYCZNEGO w programach szkolnych stanowi tedy zasadnicze zagadnienie metodyczne. Staje ono zarówno przed organizatorem szkolnictwa, twórcą programu naukowego, jak niemniej przed jego wykonawcą — nauczycielem w codziennej praktyce. Obaj, w różnym jeno charakterze, rozstrzygnąć je muszą, naprzód ze względu na treść przedmiotu, następnie ze względu na gotowość ucznia. Jeden dobiera materjał sub specie aeternitatis niejako i rozmieszcza go w całokształcie programu szkolnego, drugi zaś z punktu widzenia lekcji, w obrębie zakreślonego programu danej szkoły i danego zespołu uczniów. Pospolity dla celów dydaktycznych podział materjału historycznego wyróżnia historję lokalną, narodową i powszechną, następnie starożytną, średniowieczną i nowożytną i wreszcie polityczną, społeczną i kulturalną, to znaczy, przeprowadza go ze względu na przestrzeń, czas i treść. Sprawa wyboru materjału historycznego nastręcza następujące pytania: w jakim zakresie traktować w nauczaniu dzieje przestrzennie bliższe i dalsze, chronologicznie mniej i więcej odległe, oraz jakim dziedzinom twórczości dać pierwszeństwo: politycznym, społecznym, czy kulturalnym. Cele wychowawcze, jako też racje dydaktyczne, na czoło wysuwają dzieje narodowe. Stanowią one skarbnicę doświadczeń narodu, w którym młodzież wyrasta i w którym żyć i pracować będzie, na nich też w naturalny sposób kształcić może swój zmysł obywatelski, zaleca je bowiem do tego oczywista, realna bezpośredniość i dostępność. Stosunki powszechnodziejowe obserwuje się zawsze z ogniska polskiego, które promieniuje nazewnątrz, tudzież przyjmuje oddziaływanie zewnętrzne. Pole widzenia rzeczy dziejowych zależy naturalnie od bystrości samego widzenia: skoro jednak w szkole jest ono wyraźnie ograniczone, z całą świadomością zwęzić je należy i zamknąć w ramach, obejmujących możliwie jednorodny kompleks zjawisk. Im bliższe będą one w przestrzeni i im bardziej w ognisku życia ojczystego skupione, tem szerszy mieć winny zakres w programie szkolnym, zawsze jednak, w zestawieniu z materjałem dziejów narodowych, pomocniczy tylko i dodatkowy. Wymagając wyższego rozwoju umysłowego uczniów, znaleźć winny uwzględnienie celem wykończenia poglądu na obowiązki, zadania i warunki pracy narodowo-państwowej. W pomocniczem również znaczeniu znaleźć winny miejsce w programie dzieje lokalne. Oddać one mogą walną usługę, jako metodyczny punkt wyjścia nauki. Na zjawiskach z dziejów najbliższej okolicy oprzeć należy naukę o elementach życia gromadnego, jego potrzebach, formach i ideach, aby w następstwie budować z nich obraz zwikłanych stosunków życia historycznego i bezpiecznie przez nie przeprowadzać uczniów. W dalszym ciągu szczególną uwagę poświęcić trzeba wypadkom historji nowożytnej, a zwłaszcza nowoczesnej, wyznaczając im w programie uprzywiljowane stanowisko. Zaleca to fakt, że przeszłość dla żywych tem większe ma znaczenie, im silniej do nich przemawia w trudach i znojach na dalszą metę zakrojonych prac. Ekspresję taką posiadają dzieje nowożytne i nowoczesne w znacznie wyższym stopniu od dawniejszych, dotyczą bowiem stosunków i ludzi, których pamięć całkowicie nie przebrzmiała, a którzy żyją w czynach swych potomków. Tradycja ich świeża jest i zrozumiała, żywa dla

uczucia, interesująca przez aktualność swej treści. Z nich płynie strumień twórczości narodowej pod hasłem lepszego jutra. Wprawdzie dzieje nowożytne, a przedewszystkiem nowoczesne niezawsze stanąć mogą w pełnem świetle dokumentu historycznego, sąd o nich mącić może niezamarła jeszcze całkowicie namiętność chwili, mimo to jednak przemawia za niemi tyle względów dydaktycznych i wychowawczych, że pierwszeństwo dla nich zachować należy. Czerpać z tego źródła można i należy z tą samą swobodą, jak ze starego lamusa dziejowego, byleby tylko miara, celowość i uczciwość pedagogiczna szwanku nie doznały. Zresztą w podobnych warunkach znaleźć się łacno może i zamierzchła przeszłość, niezdolna do powołania świadka przed niesprawiedliwością oceny, którą dokument chętnie feruje. Słusznem więc będzie dać w większym wymiarze głos XIX-mu wiekowi, w mniejszym zaś XII, czy XIII—inaczej mówiąc, dokładniej w programie traktować czasy nowsze, zwężając zakres w miarę oddalania się od nich. Jedynem zastrzeżeniem jest potrzeba nawiązania do przerwanej tradycji niepodległego życia, nadwyrężonej w latach porozbiorowych, choć rozległość jego stosowania nie może łamać zasady. Rożne treścią działy życia historycznego—polityczny, społeczny, czy kulturalny — w zasadzie są równe i na jednaką w programie zasługują uwagę. W całej mocy odnosi się to do czasów nowoczesnych i nowożytnych, z których wynika współczesność dzisiejsza. Składają się one na obraz naszego życia i mają w niem równomierny, wzajemną zależnością regulowany udział. Inaczej ma się rzecz ze starożytnością i średniowieczem. Starożytność interesuje nas przedewszystkiem tem, co przetrwało z niej do dzisiejszego dnia, to znaczy swą kulturą materjalną i duchową. Przez długi zapewne jeszcze czas odwoływać się będziemy do pojęć religijnych starożytnego wschodu, do sztuki, literatury i filozofji Greków, do prawa Rzymian, one też wejdą do programu szkolnego. W średniowieczu pociąga nas zawiły proces tworzenia się w owoczesnej diasporze barbarzyństwa nowoczesnych formacji społecznych i politycznych, ku niemu też z natury rzeczy zwrócimy się przy wyborze materjału historycznego w nauczaniu. Wyróżnione powyżej partje historyczne mają tę wspólną cechę, że odpowiadają celom wychowania obywatelskiego, zarazem zaś uwzględniają moment psychologiczny zainteresowań, od którego zależy skuteczność nauki. Kierować się wyłuszczonemi przy nich zasadami należy zarówno wtedy, kiedy chodzi o całokształt programu, jako też przy dobieraniu materjału do lekcji.

Układ materjału historycznego w programie zależny jest w pierwszej linji od osobowosci ucznia. Umysł młodociany łatwo przyjmuje pojęcia konkretne, rzeczowe, i od nich dopiero zdolny jest przejść do bardziej złożonych uogólnień i abstrakcji. Pierwiastki życia historycznego, szczególniej zaś zasadnicze kategorje historyczne czasu i przestrzeni, na tle których ujmujemy fakty i zjawiska dziejowe, dają się uczniowi z wielkim trudem. Normalny kurs nauki historji powinien być poprzedzony pogadankami o „rzeczach historycznych“, podobnie, jak naukę geografji, bądź przyrody poprzedzają pogadanki o rzeczach, względnie nauka o rzeczach. Naukę o rzeczach historycznych traktować należy jako część składową ogólnej nauki o rzeczach. Objąć ona powinna najprostsze składniki życia najbliższego otoczenia, jako to: rodzina, szkoła, wieś, miasto, parafja, wójt, gmina, żołnierz, dowódca i t. p., następnie pojęcia czasu, jak wczoraj, przed tygodniem, przed rokiem, za dawnych lat, przed wiekami, bądź wreszcie pojęcie przestrzeni, jak plac, pole, droga, wiorsta, sąsiedztwo, okolica i t. p. Dobrą próbkę rzeczy historycznych daje

wierszyk Bełzy: „Kto ty jesteś?“ — „Polak mały...“ Na takiej podbudowie rozwija się już normalny kurs historji w charakterze odrębnego, samodzielnego przedmiotu szkolnego, ujmowanego pospolicie w dwa idące po sobie koncentry. System koncentrów polega na stopniowem rozszerzaniu materjału historycznego, przeznaczonego na niższy i wyższy poziom nauczania. Rozróżniamy system koncentryzmu przedmiotowego i podmiotowego. Pierwszy kieruje się przedewszystkiem racją przedmiotowo-historyczną i na każdym stopniu nauczania podaje całokształt dziejów, przyczem na niższym stopniu daje w popularnej formie zarys, szkic dziejów w bardzo pobieżnej i ogólnej formie, na wyższym zaś zarys ten uzupełnia bardziej szczegółowemi, konkretnemi faktami. W tym typie mamy powszechnie dawniej używane podręczniki Chociszewskiego, Zdanowicza, Dzierzanowskiej i in. Zapoznają one całkowicie rozwój umysłowy dziecka, wymagający prowadzenia od faktów, rzeczy, do uogólnień, idei. System drugi koncentryzmu podmiotowego liczy się w pierwszej lin i z umysłowością dziecka i na niższym stopniu podaje fakty, obrazy historyczne, na wyższym zaś uzupełnia je i wiąże, dając uogólnienia i pogląd na rozwój dzisiejszy. Ma on bezwzględną przewagę nad pierwszym i dziś stosowany jest we wszystkich racjonalnie ułożonych programach. Sprawa układu nasuwa inne jeszcze, może drugorzędne zagadnienia. Należy do nich kwestja układu etnograficznego i synchronistycznego oraz chronologicznego, względnie progresywnego, i wstecznego, czyli regresywnego. Układ etnograficzny, czy synchronistyczny staje przed nami, jako zagadnienie przy nauczaniu historji ojczystej i powszechnej. Zachodzi mianowicie pytanie, czy kolejno opracowywać uwzględnione w programie dzieje poszczególnych narodów, czy też traktować je obok siebie we wzajemnym związku. System synchronistyczny jest stosowany częściej i jest bardziej naturalny, wyodrębnianie bowiem dziejów narodu będzie zawsze sztuczne i nigdy nie da się w całości przeprowadzić. Stanowisko to nie jest kwestjonowane w stosunku do narodów zachodnio-europejskich, wątpliwości natomiast istnieją, czy będzie ono słuszne względem dziejów polskich. Częste jest mniemanie, że odrębny charakter dziejów Polski, wynikający z młodszości cywilizacyjnej, oraz pewnego opóźnienia w rozwoju, nie pozwala na ujmowanie dziejów Polski w związku i na tle dziejów powszechnych, jak to czynić mogą dla siebie narody zachodnie, idące na czele cywilizacji europejskiej. Twierdzenie to jest błędne, naród polski bowiem żyje w środowisku europejskiem własnem życiem, z siebie snuje wątek i siłę rozwoju, w każdym czasie ulega oddziaływaniom i sam oddziaływa nazewnątrz. Polska na tle dziejów powszechnych stworzyła odrębne ognisko kulturalne, pracując w naturalnym zawsze związku i innemi narodami Europy. Obserwować go z ogniska francuskiego lub niemieckiego nie można. Trudność zbudowana historycznie i konstrukcyjnie wiernego obrazu dziejowego Polski na tle powszechnem niewątpliwie istnieje, ale pochodzi ona raczej z sugestji w historjografji obcej wypracowanej syntezy, od której oderwać się wzbrania inercja wygody, bądź nawyknienia. Realne stosunki rozwoju historycznego przeszkód w tej mierze nie stawiają żadnych, potrzeba zaś wychowawcza i dydaktyczna opracowania takiego gwałtownie się domaga. Układ chronologiczny, progresywny, kolejny, przestrzega porządku czasowego zdarzeń, jaki miały one w rzeczywistości. Układ regresywny, wsteczny, rozpoczyna od przedstawienia stosunków obecnych, dzisiejszych, następnie zaś stopniowo cofa się wstecz i daje znajomość stosunków wcześniejszych. Wychodzi on z założenia, że współczes-

ność i czasy nowsze dostępniejsze są od przeszłości dalszej i dzięki temu pomocne do jej zrozumienia. Układ podobny przeciwny jest naturze rozwoju i w praktyce da się zastosować w bardzo ograniczonym zakresie. Oddać on może usługi przy nauczaniu dorosłych do wprowadzenia w dzieje i wykazania wartości zapoznania się z niemi, poza tem jednak uzupełniony być musi systemem kolejności chronologicznej, przynajmniej w obrębie poszczególnych większych partji historycznych. W programie szkoły powszechnej zastosowany jest jeszcze w charakterze pomocniczym układ zjawiskowy. Mianowicie poleca on na oddział czwarty opracowywanie z dziećmi historji pewnych stosunków, zjawisk, czy idei, n. p. dziejów walk o niepodległość, poświęceń w służbie ojczyzny, dzieje miasta w Polsce, dzieje stosunku Polski do Moskwy i t. p. Samodzielnego znaczenia układ ten nie posiada, nie można bowiem zbudować na nim odrębnego koncentru szkolnego, gdyż daje on tylko pewien, sztucznie wyjęty z życia, historyczny fragment rozwojowy. Pomocniczo jednak ma on tę wartość, że, jak w przytoczonym wypadku, na podstawie obrazów historycznych, danych w oddziale trzecim, śledzi się proces rozwoju pewnego zjawiska, czy idei, i tą drogą kształci się pojęcie ewolucji historycznej, bardzo potrzebnej w piątym i szóstym oddziale szkoły powszechnej przy systematycznym kursie historji polskiej i powszechnej.

Typ jednostki metodycznej. Wybrany i rozplanowany na poszczególne lata nauki, materjał naukowy w ręku nauczyciela staje się środkiem kształcenia i wychowania obywatelskiego. Program wskazuje mu ogólne linje wyboru materjału historycznego, o szczegółach doboru i ugrupowaniu ich w jednostkach metodycznych zadecydować musi sam, zgodnie z zasadami i duchem programu. Rzecz naturalna, że pojmować je musi gruntownie i dokładnie, inaczej bowiem z zadania swego wywiązać się nie potrafi. Na niższym stopniu nauczania, czyli w pierwszym koncentrze, jednostka metodyczna winna mieć charakter obrazu historycznego, w którym materjał zdarzeń i faktów grupuje się około danej postaci historycznej, względnie danego faktu lub zjawiska. W pierwszym wypadku powstanie obraz biograficzny — osobowy, w drugim zaś monograficzny — rzeczowy. W obydwu szczegóły winny być dobrane celowo, aby przyczynić się mogły do wyraźnego scharakteryzowania osoby lub faktu, z którym należy zapoznać dzieci. Obrazy biograficzne oprzeć trzeba na wybranej scenie historycznej o żywej akcji i pewnem dramatycznem napięciu, obrazy zaś monograficzne—na opisie rzeczy, czy stosunków, możliwie jednak w formie opowiadania, a więc przez wprowadzenie do nich akcji. Chodzić tu powinno o wysunięcie na czoło człowieka—jednostki, jego wrażeń, myśli, czynów, one bowiem jedynie mają moc zainteresowania i zaciekawienia, one też łatwo dają się poznać i zrozumieć. Uczucia, pobudki i czyny gromady, społeczeństwa i narodu nie są dostępne obserwacji dzieci, ani ich zdolności poznawczej, doprowadzić je można do tego poziomu stopniowo, drogą wyodrębniania w masie — historycznej osoby działającej i poddawania obserwacji poszczególnych epizodów działania. Obrazy historyczne na tym stopniu nauczania stanowią materjał, z którego później, w drugim koncentrze, tworzyć się będzie światopogląd historyczny. Narazie zostać one powinny w pewnem odosobnieniu, jeden obok drugiego w podanej kolejności chronologicznej, i nic ponadto. Wykreślanie pomiędzy niemi związku pragmatycznego, bądź genetycznego jest najzupełniej zbędne, co więcej, nawet metodycznie niewskazane. Aby tworzyć syntezę, należy naprzód przygotować do tego podstawę,—daje ją właśnie przewidziany w programie cykl obrazów histo-

rycznych. Wyzyskać je natomiast należy w kierunku rozszerzenia pojęcia czasu i przestrzeni dziejowej, do czego dobrze się nadają. Poznane tutaj fakty i osoby wypełnią sobą wieki istnienia Polski, ożywią jej terytorjum i staną się podstawą do ustalania w następnych latach orjentacyjnych punktów chronologicznych i geograficzno-historycznych. Jednostka metodyczna koncentru drugiego tem różnić się będzie od pierwszej, że, dając inny, albo rozszerzając poznany materjał, wprowadza do obrazu pierwiastek rozumowania, wyznaczający stosunek pomiędzy faktami dziejowemi i ujmujący je w ciągłe pasmo rozwojowe. Obowiązuje ją naturalnie, podobnie, jak na poziomie niższym, harmonijność budowy, żywość akcji, narówni z akcentowaniem roli człowieka w procesie historycznym, poza tem jednak uwzględnić winna naturalne warunki, w których ten człowiek działa i od których powodzenie jego czynu zależy. Warunki te, zmienne w czasie i przestrzeni, stanowi natura kraju, rasy, środowiska, organizacji gospodarczej, politycznej i t. p.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE. Skuteczne wykonanie programu w znacznej mierze zależy od sprawnego rozczłonkowania materjału programowego na jednostki metodyczne, tych zaś na jednostki lekcyjne, w ostatnim zaś stopniu—od umiejętnego użycia środków dydaktycznych, to znaczy poglądowych, i samodzielnej pracy uczniów. Do pierwszych należy słowo, mapa, rycina, zabytek historyczny, do drugich zaś tablice chronologiczne, synchronistyczne, genealogiczne, wykresy, kolekcjonowanie i czytelnictwo. Barwne, żywe i plastyczne opowiadanie nauczyciela, umiejącego wydobyć z materjału najbardziej istotne, uderzające i zrozumiałe dla danego wieku uczniów cechy wydarzeń historycznych, nie da się niczem zastąpić. Należy ono do najbardziej celowych środków metodycznych, a nabyć się da drogą usilnej i uważnej pracy nad systematycznem uzupełnianiem własnej wiedzy historycznej i znajomości umysłu dzieci. Warunkiem poglądowości opowiadania jest trafne i umiejętne posługiwanie się porównaniem ze znanemi dzieciom stosunkami i zjawiskami, tudzież cytatami ze źródeł historycznych, opracowań i literatury pięknej. Czytanka źródłowa, bądź historyczno-literacka, w niektórych wypadkach zastąpić nawet może opowiadanie nauczyciela, prawdziwy bowiem głos postaci historycznej ma czasem więcej wymowy, niż najlepiej zbudowany wykład. Na wyższym stopniu nauczania źródła historyczne dać mogą materjał do interpretacji, a więc do samodzielnej pracy uczniów. Bez mapy historji nauczać niepodobna; jest ona konieczna dla ścisłego określenia danych pojęć geograficzno-historycznych, albo do uzasadnienia wpływu geograficznych warunków na stan lub przebieg pewnego zjawiska. W praktyce potrzebne będą mapy ścienne i podręczne, pierwsze dla użytku wspólnego w klasie, drugie do pracy osobistej ucznia. Uzupełnienie mapy stanowią plany miast, szkice i plany bitew, pochodów, podróży i t. p. Służąc potrzebom nauczania poglądowego, dostarczyć mogą zarazem tematów do zadań geograficzno-historycznych, wykonywanych samodzielnie przez uczniów. Ryciny historyczne w podręcznikach, w osobnych zbiorach, albo w postaci tablic ściennych lub przezroczy, przyczyniają się znakomicie do unaocznienia wydarzeń, bądź scen historycznych. Oddać one mogą portrety osobistości historycznych, broń, ubiory, narzędzia i sprzęty, budynki i pomniki, w rozleglejszych zaś kompozycjach—obrazy kultury różnych epok, albo sceny historyczne według dzieł malarzy historycznych. Wymagać od nich należy wierności i ścisłości historycznej, tudzież estetycznego wykonania i przejrzystego, zrozumiałego, jasnego w szczegółach wykończenia. Zamiast tablic lepiej czasami po-

sługiwać się modelami, zwłaszcza modelami większych brył, których szczegóły w rysunku nie dadzą się dobrze rozróżnić. Do poznania kultury, materjalnej zwłaszcza, znakomitego środka dostarczają zabytki historyczne, których nigdy nie zastąpi rycina, ani model. Na zachowanych budowlach kościelnych lub świeckich rozpoznajemy style architektoniczne, ruiny objaśnią nam sposób budowy, bądź rozplanowania budynków, zależnie od przeznaczenia i ówczesnego obyczaju; zgromadzone w muzeach narzędzia, broń, sprzęty i ozdoby nauczą dawnych obyczajów, techniki w pokoju lub wojnie, wskażą na upodobania, gusta, estetykę. Do pomników przeszłości garnie się z zajęciem młodzież szkolna i chciwie nasłuchuje cichej ich mowy. Wycieczki szkolne do nich i opracowanie poczynionych spostrzeżeń ułatwi pracę nauczycielowi, uczniowi zaś umożliwi realne i żywe ujęcie przeszłości. Samodzielną pracę uczniów, stanowiącą jedną z najpotężniejszych dźwigni dydaktycznych, nawiązuje się do wymienionych już środków poglądowych. Dają one pole do interpretacji źródeł historycznych, kreślenia szkiców geograficzno-historycznych, placów bitew, pochodów, wędrówek, odręcznego rysowania prostszych przedmiotów i zabytków przeszłości, bądź wreszcie do opracowywania, celem odtworzenia przeszłości, zebranych podczas wycieczek spostrzeżeń. Układanie tablic chronologicznych, synchronistycznych i genealogicznych nastręcza okazję do grupowania faktów historycznych według przyjętego w danej tablicy systemu, uczy więc swobodnego operowania materjałem historycznym i wiązania go w celowe szeregi genetyczne. Kolekcjonowanie rzeczy historycznych jest pożyteczne i oddaje usługi na niższym stopniu nauczania, należy je tylko ująć w pewien system i porządek. Równolegle zaś z pracą nauczyciela i pracą ucznia iść powinno kierowane zgóry i wyzyskiwane w nauczaniu czytelnictwo. Dobrze zaopatrzona bibljoteka dzieł popularno-historycznych stać się może podstawą, gruntującą kulturę historyczną młodzieży, na której praca nauczyciela tworzyć może szeroko i głęboko uzasadniony światopogląd historyczno-obywatelski.

Pomoce naukowe. To, co powiedziano o środkach dydaktycznych, wyjaśnia prawie w całości kwestję pomocy naukowych przy nauczaniu historji. Podręcznik ma w niem znaczenie wyłącznie dla nauczyciela; w ręku ucznia znaleźć się powinny wypisy historyczne, atlas, szkicownik i zeszyt do zadań historycznych, albo streszczeń. Na niższym stopniu wystarczyć nawet powinien szkicownik i zeszyt, resztę dać musi swą pracą nauczyciel. Tak być powinno. W braku jednak niezbędnych do takiej organizacji nauczania zasobów, do ucznia na wyższym poziomie trafić musi podręcznik i zastąpić mu wypisy, atlas, ryciny, tablice oraz lekturę historyczną. Od podręcznika też dzisiaj wymaga się wielostronnych zalet i wartości, których w normalnych warunkach dostarczą inne pomoce naukowe. Do powyższych postulatów jedynie na niższym stopniu nauczania ograniczeń stosować nie potrzeba—bez podręcznika tam obejść się można i należy.

Bibl. Literatura, traktująca o sprawach metodyki historji, jest bardzo szczupła. Pomijając rozproszone po czasopismach pedagogicznych artykuły, podać można następujące książki, wydane w ostatniem dziesięcioleciu i przeznaczone dla szkoły ogólnokształcącej:

P. Bobek. *Uwagi o nauce historji w szkole powszechnej.* Cieszyn, 1919. — N. Gąsiorowska. *Historja Polski w nauczaniu dorosłych analfabetów.* Warszawa, 1916.— A. Kłodziński. *Z zagadnień djalektyki historji.* Lwów, 1918. — H. Orsza-Radlińska. *O początkowem nauczaniu historji.* Dąbrowa Górnicza, 1915. — St. Sobiński. *Uwagi metodyczne o nauczaniu historji.* Warszawa, 1910. dr. T. Kupczyński.

HISTORJA W PROGRAMACH SZKOLNYCH. I. Szkoła powszechna. Celem nauki **H.** w szkole powszechnej, zgodnie z programem ministerjalnym, jest: 1) Zaznajomienie dzieci: a) z najważniejszemi momentami przeszłości narodowej: ustrojem społecznym i politycznym, wybitnemi wydarzeniami oraz wybitnemi postaciami z dziejów ojczystych, b) z najważniejszemi momentami z dziejów powszechnych. 2) Zainteresowanie uczniów sprawami narodowemi: przeszłością, teraźniejszością i przyszłością kraju. 3) Przygotowanie do czytania łatwiejszych książek treści historycznej. 4) Urobienie pojęcia o zbiorowem życiu narodu. 5) Wyrobienie poczucia odpowiedzialności obywatelskiej i poznanie obowiązków obywatelskich. 6) Wzbudzenie miłości do ojczyzny i współrodaków.—Nauka **H.** zaczyna się w oddziale III od obrazów ważniejszych chwil w życiu Polski, ułożonych w porządku chronologicznym w ramach: „Nasi przodkowie słowianie“ (pogadanka I) — „Odzyskanie niepodległości“ (pogadanka ostatnia). Program dla oddziału IV ułożony jest w 5 cyklów: 1) W służbie ojczyzny (biografje znakomitych Polaków). 2) Stosunek Polski do narodów ościennych. 3) Z walk o niepodległość. 4) Miasta Polski (miasta za Piastów, Gniezno, Kraków, Warszawa, Lublin, Częstochowa, Sandomierz, Kazimierz nad Wisłą, Wilno, Lwów). 5) Historja Polski w obrazach Matejki i Grottgera, jako malarza powstania styczniowego. Wybór cyklów pozostawiony jest do uznania nauczyciela. Obowiązkowo co roku winien nauczyciel omówić „Naszą miejscowość“ (jej przeszłość, zabytki, ludność, jej zatrudnienie, szkoły, ustrój samorządowy i władze państwowe w danej miejscowości, wzgl. najbliższej okolicy), jako powtórzenie i pogłębienie nauki w oddz. III. Pogłębieniem tej nauki jest również każdy z poleconych cyklów. Program dla oddz. V i VI zawiera wiadomości z dziejów powszechnych, przyczem nacisk kładzie się na te momenty, które łączą się bezpośrednio z dziejami Polski. Na tle dziejów powszechnych uczeń w porządku chronologicznym zaznajamia się w tych oddziałach z historją Polski bardziej systematycznie i z większą dokładnością naukową, niż to było możliwe w oddz. III. Zasadą metodyczną w układzie programu ministerjalnego **H.** dla szkoły powszechnej jest koncentracja (ob.). Rozkład godzin przewiduje na **H.** 8 g. tyg. w oddz. III—VI, w każdym po 2 g. tyg. II. Szkoła średnia. Celem nauczania **H.** w szkole średniej, zgodnie z programem minister., jest: 1) Na podstawie odpowiedniego doboru faktów o znaczeniu ogólniejszem, poznawanych dostatecznie szczegółowo w postaci możliwie konkretnej: a) wstępne zapoznanie uczniów z człowiekiem, stosunkami ludzkiemi i twórczością ludzką, głównie zaś z przeszłością i teraźniejszością polską, oraz stopniowe przyswojenie ogólnych pojęć gospodarczych, społecznych i politycznych; b) wyrobienie rzetelności i sprawności myślenia w dziedzinie spraw ludzkich w ich genezie, rozwoju i wzajemnym związku, w perspektywie czasu i porównawczo, oraz przyzwyczajenie do dostrzegania przeszłości w teraźniejszości, do nawiązywania teraźniejszości, jako jednego z ogniw, do całości procesu dziejowego; c) zainteresowanie sprawami ogólno-ludzkiemi i narodowemi. 2) Wychowanie człowieka i obywatela.—W gimn. niższem, w kl. II i III, przechodzi się propedeutyczną historję Polski w układzie chronologicznym, opartą w pierwszym rzędzie na pogadance i wypisach historycznych. Przeznacza się na nią po 2 g. tyg. W gimn. wyższem rozpoczyna się systematyczna nauka **H.**: w kl. IV—historja starożytna, w V—historja średniowieczna, w VI i VII—nowożytna, do traktatu Wersalskiego i nowego układu politycznego Europy włącznie. Historja Polski włączona jest do programu ogól-

nego. W planie godzin szkolnych gimn. wyższego przeznacza się na **H.** w wydziale humanistycznym 18 godz. tyg., w wydz. matemat.-przyrodn. 14 g. tyg., w wydz. klas. 13 g. tyg.—p. NAUKA O POLSCE WSPÓŁCZESNEJ.

Bibl. M. W. R. i O. P. *Program nauki w szkołach powszechnych 7-klasowych (Historja).— Program gimnazjum państwowego.* Warszawa. Skł. gł. w Książnicy.

HOFMANOWA Z TAŃSKICH, KLEMENTYNA. Ur. w Warszawie w 1798 r. Um. w 1845 r. Pochowana w Paryżu na cment. Père Lachaise. Wykształcenie otrzymała domowe, z przewagą modnej wtedy francuzczyzny. W 1820 r. pisała w swym pamiętniku: „Nad wszelki wyraz dzieci lubię i uważać je, zgadywać, co czują, czem będą, jest jedną z najmilszych rozrywek moich. Pisać dla dzieci, czytać o dzieciach, patrzeć na nie—nie sprzykrzy mi się nigdy". Słowa te wyrażają właściwe jej powołanie, aczkolwiek znana jest i w literaturze pięknej, jako autorka powieści. Pierwsze dziełko Tańskiej: *Pamiątka po dobrej matce* (Warszawa, 1819), opracowane według wzoru niemieckiego Jakóba Glatza: „Vermächtniss an meine Tochter", łączyło ówczesne wymagania postępowe (kobieta może się utrzymać własną pracą, n. p. robotami ręcznemi, zamiast wisieć u bogatych krewnych lub czepiać się pańskiej klamki) z tradycją: kobieta winna być uległa, posłuszna, powolna, skromna; nauki i talenta, jakich się jej udziela, służą do tego, aby ją uczynić przyjemniejszą. Zgodnie ze swą epoką sądzi **H.**, że nauki są nie potrzebą, lecz ozdobą jedynie umysłu kobiecego. Komisja Oświecenia poleciła w 1821 r. *Pamiątkę* wszystkim pensjom, jako lekturę. W założonym w 1822 r. Instytucie guwernantek **H.** wykładała „naukę obyczajową", która ukazała się w druku w dziele: *O powinnościach kobiet.* Jest to szereg rad i wskazówek z naczelnem twierdzeniem, że celem człowieka jest szczęście, którego źródłem—cnota. Ujawnia się ona najlepiej nie w czynach wielkich, ale w małych, codziennych. Dobrem przygotowaniem dla kobiety jest następujący program wykształcenia: 1) religja w całej dokładności; 2) moralność, na religji oparta, jak najobszerniej wyłożona; 3) wykład cudów i dziwów przyrodzenia, w który wejdzie lekkie wyobrażenie astronomji, fizyki i chemji; 4) historja ludów dawnych, a gruntowniej jeszcze dzisiejszych; 5) wiadomości o ziemi całej; 6) wiadomość dokładna dziejów swego kraju; 7) zupełne posiadanie własnego języka, takie, ażeby dobrze mówić, czytać i pisać; 8) pomniejsze posiadanie (kiedy już takie uprzedzenie konieczne) jednego lub dwu obcych; 9) znajomość prawdziwie pięknych tworów piśmiennych; 10) ze ścisłych umiejętności—arytmetyka. Program ten, z wyjątkiem punktu 9, jest analogiczny z programem Komisji Oświecenia z r. 1826, poleconym wszystkim pensjom i wyższym szkołom żeńskim w „szczegółowej instrukcji względem dawania nauki". Poznania zasad fizjologji i higjeny nie zaleca **H.**: „Dokładna znajomość cudownej, acz wątłej budowy ciała człowieka mogłaby się stać źródłem niepokoju dla trwożliwego umysłu zbyt tkliwego niewiasty serca". Z talentów wylicza **H.** dziewięć: muzykę, rysunek, taniec, prowadzenie miłej rozmowy, pisanie listów, czytanie głośne, śpiew, robótki ręczne, autorstwo. Ćwiczyć należy ten, wzgl. te, które się w sobie odkryje. Zarówno talenta, jak i nauki, są dodatkiem jedynie do powinności kobiecych, o nich też najobszerniej mówi **H.**, mając na celu przygotowanie dziewczęcia do praktycznej użyteczności w społeczeństwie, przedewszystkiem w zakresie życia domowego. Na gruncie wychowania kobiecego **H.** porządkuje i wypowiada to, co myślał ogół. Komisja Oświecenia w uznaniu zasług przeznaczyła Tańskiej w 1827 r.

pensję dożywotnią w ilości 600 zł. p. oraz dała jej tytuł wizytatorki wszystkich zakładów naukowych żeńskich w Warszawie.

H. zapoczątkowała polską literaturę dziecięcą. Należą tutaj: *Powieści moralne dla dzieci, czyli Rok w powieściach* (1820). *Druga książeczka Helenki* (1825), wreszcie najpopularniejsza książeczka: *Wiązanie Helenki* (Warszawa, 1823). Zasługą **H.** jest powołanie do życia pierwszego perjodycznego czasopisma dla młodzieży: *Rozrywek*. Trentowski nazwał **H.** prawdziwą „osobistością pedagogiczną", która sama jedna „dopełniła u nas tego, co w Niemczech Weisse, Campe i Karolina Rudolphi" (Chowanna). W 1828 r. T. wyszła za mąż za radcę prawnego, Karola Hofmana. W r. 1831 opuściła z mężem Warszawę i osiadła na stałe w Paryżu. Z tej epoki pochodzą jej powieści: *Karolina, Krystyna* i *Jan Kochanowski*.

Bibl. Zbiorowe wydanie *Dzieł Hofmanowej* w 12 tom. w Warszawie, 1875—1877, pod redakcją Narcyzy Żmichowskiej, która dodała życiorys autorki, objaśnienia, sprostowania i obszerny „Wstęp do pism dydaktycznych Hofmanowej". — P. Chmielowski. *Klementyna z Tańskich Hofmanowa*, zarys biograficzno-pedagogiczny. Petersburg, K. Grendyszyński, 1899. — P. Chmielowski. *Klementyna z Tańskich Hofmanowa*. E. W. t. V.

HOLLAK, JÓZEF, KS. Urodz. w 1812 r. w Krawniszkach, gub. Suwalskiej. Um. w 1890 r. Przez lat 18 był nauczycielem religji w Instytucie głuchoniemych w Warszawie. Autor podręcznika: *Nauka religji dla głuchoniemych* (1855 r.), wydanego bezimiennie. Podręcznik ten, przerobiony i uzupełniony wspólnie z ks. Teofilem Jagodzińskim, wyszedł w 1881 r. w II wyd. p. t. *Systematyczny sposób początkowego wykładu nauki religji i moralności dla głuchoniemych, opisany przez nauczycieli religji Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych*. Ciż autorowie opracowali: *Słownik mimiczny dla głuchoniemych i osób, z nimi styczność mających* (Warszawa, 1879. Nakładem Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych).

Bibl. E. W. t. V.

HOOLE, CHARLES (1610 — 1667), pisarz i pedagog angielski, zostawił dzieło p. t.: *Nowe wyłożenie starej sztuki nauczania szkolnego w czterech drobnych traktatach, dotyczących: 1) Małej szkółki, 2) Obowiązków młodszego nauczyciela, 3) Metody nauczyciela, 4) Dyscypliny szkolnej — w szkole średniej. Wykazujące, jak dzieci w wieku igraszek mogą osiągnąć trwałe pogłębienie gramatyki i wprawę w łacińskim, greckim i hebrajskim języku. Napisane około dwudziestu trzech lat przedtem dla pożytku szkoły w Rotherham, gdzie było po raz pierwszy stosowane; a po czternastu latach wypróbowywania przez pilną praktykę w Londynie w wielu szczegółach rozszerzone i teraz nakoniec opublikowane dla pożytku ogólnego, specjalnie zaś młodych nauczycieli szkolnych* (A New Discovery of the old Art of Teaching Schools, In four small Treatises, concerning: 1) A Petty Schoole, 2) The Ushers Duty, 3) The Masters Method, 4) Scholastick Discipline — in a Grammar School. Shewing how Children i their playing years may Grammatically attain to a firm groundedness in and exercise of the Latine, Greek and Hebrew Tongues. Written about Twenty-three years ago, for the Benefit of Rotherham School, where it was first used; and after fourteen years trial by diligent practise in London in many particulars enlarged, and now at last published for the general profit, especially of young Schoole-Masters, 1660) oraz kilka gramatyk łacińskich, wypisy i przekłady klasyków, tłómaczenie Comeniusa „Orbis pictus" i t. p.

Bibl. Adamson, J. W. *Pioneers of Education*. Cambridge, 1905.

HOSPITANT (łac. hospes—gość). Osoba, uczęszczająca, wzgl. przydzielona do danej uczelni w charakterze gościa. Może nią być uczeń, który na jakiś czas przed zdawaniem w danej szkole egzaminu, do którego się przygotowywał prywatnie, otrzymał pozwolenie uczęszczania do niej w charakterze gościa. W tym samym charakterze może być przydzielony do danej uczelni, wzgl. do jednego z jej wydziałów na pewien czas nauczyciel innej uczelni, wzgl. innego wydziału, dla zapoznania się z odrębną organizacją nauki. Nazwy „hospitant“ używa się również tu i ówdzie zamiast „słuchacz nadzwyczajny“, albo „słuchacz wolny“. W niektórych seminarjach uniwersyteckich hospitantem jest słuchacz, który nie osiągnął jeszcze praw członka seminarjum (nie wykonał wymaganych prac).

HOWE, SAMUEL GRIDLEY (1801—1876), założyciel amerykańskich instytutów dla niewidomych (Perkins Institution w Bostonie i Massachusetts School for the blind); przez 44 lata kształcił nauczycieli i organizował wszystkie amerykańskie zakłady dla niewidomych. Przez naukę Laury Bridgman, głuchoniemej i niewidomej zarazem, stworzył rozpowszechniony dziś system alfabetu, opartego na dotyku. W 1846 został prezesem komisji dla badania umysłowo upośledzonych i wynikiem badań było założenie szkoły dla niedorozwiniętych dzieci (Massachusetts School for Feeble-Minded Children). Napisał liczne dzieła o wychowaniu niewidomych i niedorozwiniętych oraz podręcznik dla niewidomych.

Bibl. Lamson, Mary Swift. *Life and Education of Laura Bridgman.* Boston, 1879.—Richards, Laura E. *Life and Journals of Samuel Gridley Howe.* Boston, 1909. — Sanborn, Frank B. *Samuel G. Howe, the Philanthropist.* New York, 1891.

HRABANUS, MAURUS. Urodz. w 776 r. w Moguncji, um. tamże w 856. Mnich niemiecki, uczeń sławnego Alkuina (ob.). Od 847 r. arcybiskup moguncki. Przełożony szkoły klasztornej w Fulda, którą kierował przeszło 40 lat. Uczynił ją sławną na całe Niemcy: kształcił się w niej stan rycerski, odwiedzali ją mnisi zagraniczni dla jej sposobu nauczania. **Hr.** zyskał miano pierwszego nauczyciela Niemiec (primus Germaniae praeceptor). Jego główne dzieło pedagogiczne: *O kształceniu duchownych* (De institutione clericorum, 819), opracowane pod wpływem Kwintyljana (ob.) i Augustyna, było w powszechnem użyciu w ciągu średniowiecza. Dzieła **Hr.** wydano po raz pierwszy w Kolonji w 1626 r.

Bibl. Freundgen. *Des Hr. M. pädag. Schriften.* 1909. — Türnau, D. *Rabanus Maurus, der Praeceptor Germaniae.* Monachjum, 1906.

HUARTE NAVARRO, JUAN DE DIOS, ur. około 1536 w Saint-Jean-Pied-de-Port (Nawarra), medyk i psycholog hiszpański, z pochodzenia francuz. W 1575 r. wydał dzieło p. t. *Egzamin zdolności* (Examen de ingenios). Wychodząc z zasady różnorodności uzdolnień u indywiduów, proponuje egzaminowanie różnych rodzajów „dowcipu“ przez specjalnych urzędników i określanie na tej podstawie odpowiedniego kierunku studjów, przez co zapobiegałoby się ich przypadkowemu wyborowi. Klasyfikacja uczniów odbywać się winna na zasadzie ich psychiki, nie zaś zapasu nabytej wiedzy. **H.** rozważa również wpływ klimatu, dziedziczności i sposobu odżywiania się na charakter. W całości ulegał nieco wpływowi Platona (ob.), bardzo Arystotelesa (ob.) i Galena (ob.). *Egzamin zdolności* skrytykowany został przez jezuitę, Antoniusa Possevinusa, w piśmie p. t. „Cultura ingeniorum... Examen ingeniorum Io. Huartis expenditur“ (1593) i francu-

za, d-ra Jourdin Guibelet, w „Examen de l'Examen des Esprits“ (1631).

Bibl. Guardia, J. M. *Essai sur l'Ouvrage de J. Huarte: Examen des Aptitudes diverses pour les Sciences.* Paryż, 1855.— Salillas, Rafael. *Un Gran Inspirador de Cervantes: El. Doctor Juan Huarte y su Examen de Ingenios.* Madryt, 1905.

HUGHES, THOMAS (1823—1896), autor popularnego utworu p. t. *Dni szkolne Toma Browna* (Tom Brown's School Days), wydanego anonimowo w 1857 i zawierającego opis i propagandę systemu i reform Dr. Tomasza Arnolda (ob.) w szkole w Rugby, gdzie **H.**, jako uczeń, przebywał. Inne pisma: *Tom Brown w Oxfordzie* (Tom Brown at Oxford, 1861), *Pamiętnik pewnego brata* (Memoir of a Brother, 1873) i in.

HUGO z St. Victor (1096 — 1144). Ur. w Blankenburgu (Harz). Narodowość sporna. Należał do kanoników regularnych św. Augustyna. Od 1133 r. przełożony szkoły w klasztorze St. Victor pod Paryżem. Nauczyciel Wincentego z Beauvais (ob.), który się na nim w swych dziełach wzoruje. Neoplatonik. Wzorem Boecjusza łączy z neoplatonizmem djalektykę Arystotelesa. Wybitny pedagog średniowiecza. Swe poglądy wychowawcze zawarł w *Wykształceniu naukowem* (Eruditionis Didascaliae), dziełku, w swoim czasie rozpowszechnionem; dzięki niemu zyskał autor miano „mistrza nauczania“. Jego koncepcja ogólno-wychowawcza nie odbiega od średniowiecza, w nauczaniu jednak jest reformatorem. **H.** rozróżnia 4 główne nauki: 1) logikę (gramatyka, retoryka, djalektyka), 2) praktykę (etyka, ekonomika i polityka), 3) teoretykę (teologja, matematyka, fizyka) i 4) mechanikę (nauka umiejętności praktycznych, tkactwa, kucia broni, żeglarstwa, polowania, gotowania i t. p.). W nauczaniu religji, w przeciwieństwie do scholastyki, opiera się bezpośrednio na piśmie św., kładąc nacisk na jego analizę. Wypowiada i dziś aktualne reguły dydaktyczne, aby nauczyciel podawał uczniowi to, co jest istotnie ważne, (mądre ograniczenie materjału jest najważniejszym rysem dobrej metody) i aby dbał o postęp *uporządkowany* (Aptissime incedit, qui incedit ordinate). W swej praktyce wychowawczej **H.**, krępowany stanowiskiem, ulegał tradycji.

Bibl. Hauréau, J. B. *Hugues de St. Victor.* Paryż, 1859. — *Oevres de Hugues de St. Victor.* Paryż, 1886. — Mignon. *Les origines de la scolastique et Hugues de Saint Victor.* Paryż, 1895. — Schmidt. *Hugo von St. Victor als Pädagog.* Meissen, 1893.

HUMANISTYCZNE WYKSZTAŁCENIE. Wykształcenie językowo-literacko-historyczne. Przeciwieństwem—wykształcenie matematyczno-przyrodnicze. W ciaśniejszem znaczeniu **H. W.** oznacza wykształcenie, oparte na językach i literaturze starożytnej. p. HUMANIZM I REALIZM.

HUMANIZM (łac. homo—człowiek, humanus—ludzki) **i realizm** (łac. res—rzecz, realis—rzeczowy, rzeczywisty), dwa zwalczające się po dziś dzień kierunki w wykształceniu. Pierwszy kładzie nacisk na wykształcenie językowo-literackie (w ciaśniejszem ujęciu— na filologję starożytną), drugi—na matematyczno-przyrodnicze. Można mówić o humanizmie *formalistycznym* (p. FORMALIZM): nauka języków jest najlepszym środkiem, rozwijającym zdolności umysłowe, i *materjalistycznym* (p. MATERJALIZM DYDAKTYCZNY): celem nauczania jest określona w programie szkolnym wiedza językowo-historyczno-literacka. Tak samo realizm jest albo formalistyczny, albo materjalistyczny, zależnie od tego, czy udzielaną wiedzę matematyczno-przyrodniczą uważa za najskuteczniejszy środek, pobudzający rozwój umysłu, czy też jej zawartość stawia na planie pierwszym. DANE HISTORYCZNE. Wieki nowożytne

pod wpływem odrodzenia (charakteryzuje je humanizm, jako prąd ideowo-literacki, zwrócony ku światowi starożytnemu) kształtują szkolnictwo w duchu humanistycznym, na podstawie językowo-literackiej (łacina, grecki, wymowa, poezja). Znajomość języków starożytnych uważana jest za alfę i omegę wiedzy ludzkiej. Już Bacon z Verulamu wszakże (1561—1626) żąda nauki rzeczy, zamiast nauki słów, studjowania przyrody, zamiast starożytnej wiedzy książkowej. W w. XVII zaznacza się ewolucja w kierunku realizmu pod wpływem rozwoju nauk przyrodniczych i ogólnego zwrotu ku wiedzy filozoficzno-przyrodniczej. Miarodajni dla wieku XVI-go mówcy i poeci (Erazm, ob., Reuchlin, ob.) ustępują miejsca matematykom i filozofom przyrody (Descartes, 1596 — 1650; Spinoza, 1632 — 1677; Leibnitz, 1646 — 1716; Hobbes, 1588 — 1679; Locke, 1632 — 1704). Z pedagogów, prócz Locke'a (ob.), Ratychjus (ob.) i Comenius (ob.) ujawniają tendencje realistyczne. Tak samo Francke (ob.) i wyznawcy pietyzmu (ob.). Reformę szkolnictwa w duchu realizmu przeprowadza dopiero pedagogika wieku oświeconego. We Francji Condorcet (ob.) i encyklopedyści (les écoles centrales), w Niemczech zwolennicy filantropinizmu (ob.), w Polsce Konarski (ob., Collegium Nobilium) i Komisja Edukacyjna (ob.). Reforma w duchu realizmu polega tu na wprowadzeniu do programu szkolnego t. zw. realiów: geografji, historji naturalnej, fizyki, chemji, astronomji, — ignorowanych poprzednio. W początkach XIX w. realistyczną pedagogikę wieku oświeconego zastępuje *neohumanizm* (ob.), okres romantyzmu w literaturze i idealizmu w filozofji. Dokonywa się reorganizacja szkolnictwa średniego i wyższego pod hasłami: ogólnego wykształcenia, budzenia poczucia piękna, prawdy i dobra za pośrednictwem literatury starożytnej. Gimnazjum klasyczne jest w Niemczech wzorem szkoły, jeśli chodzi o program. We Francji szkołę centralną zastępuje liceum, które pojawia się i w Polsce (Liceum Krzemienieckie, Liceum Warszawskie). W szkołach nowego typu wszakże realia nie są pominięte: zajmują one jedynie drugie miejsce po językach, które w Liceum Krzemienieckiem n. p. prawie wyłącznie wypełniały pierwsze lata nauczania licealnego (p. CZACKI). Ostatniemi czasy nastąpił kompromis między obu kierunkami: szkoła humanistyczna uwzględniła w szerokiej mierze nauki matematyczno-przyrodnicze, szkoła realna — języki (przedewszystkiem nowożytne). W Niemczech gimnazja klasyczne (plan szkolny z 1901 r.) z ogólnej ilości 259 godzin przeznaczają 52 na matematykę i nauki przyrodnicze, 150 na cztery języki (niemiecki 26, łacina 68, grecki 36, francuski 20); gimnazja realne (Realgymnasien) z 262 g. przeznaczają 71 g. na nauki matemat.-przyrodnicze, 124 — na języki (niemiecki, łacina, francuski, angielski); wyższe szkoły realne (Oberrealschulen) z 262 g. przeznaczają 83 na nauki mat.-przyrodn., 106 — na języki (niemiecki, francuski, angielski). We Francji w 1850 r. przekształcono część wyłącznie humanistycznych liceów i kolegjów na uczelnie typu szkoły realnej niemieckiej, bez łaciny i greckiego (l'enseignement secondaire spécial). W Polsce program ministerjum oświaty dla szkoły średniej *(Zasady planu nauczania w szkole średniej,* 1921) przewiduje, począwszy od kl. 4, podział jej na 4 oddziały: przyrodniczo-matematyczny, humanistyczny, humanistyczny z łaciną i klasyczny. W pierwszym na ogólną ilość w ośmiu klasach 259 godzin przeznacza się na nauki mat.-przyrodnicze 114 g., na języki (polski i jeden nowożytny) 59 g.; w humanistycznym z 258 g. przeznacza się na języki (polski i jeden nowożytny) 68 g., na nauki matem.-przyrodn. 97 g.; w oddziale humanistycznym z łaciną z 263 g. wypada na języki (polski, łacina i jeden nowożytny) 92 g., na

nauki mat.-przyr. 82 g.; w oddziale klasycznym z 265 g. wypada na języki (polski, łacina, grecki i jeden nowożytny) 120 g., na nauki mat.-przyrod. 70 g. Wszystkie typy gimnazjum są całkowicie równouprawnione. W zestawieniu tych liczb znika występujące w dziejach wychowania przeciwieństwo humanizmu i realizmu, pozostaje natomiast przewaga jednego lub drugiego kierunku w nauczaniu, którą nasz program ministerjalny wprowadza celowo, jako tę lub inną „podstawę wychowawczą". Z wybitnych pedagogów XIX w. realistami są: Herbart (ob.) i Spencer (ob.). Herbart odrzuca formalistyczny argument humanizmu w zdaniu: „Niech sobie filologowie swój dobrze znany wykręt (bekannte Ausrede) o formalnej kształcącej sile nauki języków stroją w najnowsze frazesy: to są puste słowa, które nie przekonają nikogo, kto zna o wiele bardziej kształcące siły innych zajęć" *(Dzieła,* wyd. Kehrbacha, t. IV, str. 545 i nast.). REALIZM w filozofji scholastycznej jest przeciwieństwem nominalizmu przez swą naukę o pojęciach ogólnych („universalia sunt ante rem", wzgl. in re), datującą się od Platona i Arystotelesa. W filozofji nowożytnej realizm jest przeciwieństwem idealizmu przez swe twierdzenie, że istnieje swiat zewnętrzny, niezależny od poznającego podmiotu. — p. JĘZYKI STAROŻYTNE.

Bibl. *Program naukowy szkoły średniej* (Projekt, wypracowany przez sekcję szkolnictwa średniego min. ośw. Warszawa, 1919. Z niewielkiemi zmianami książka ta została powtórnie wydana w 1921 r. p. t. *Zasady planu nauczania w szkole średniej*).— Drzażdżyński, S. *Humanizm i realizm.* E. W. t. V, zesz. V.

HUMBERT, SZCZEPAN. Ur. w Paryżu w 1756 r., um. w 1827 r. w Krakowie. Francuz. Przybył do Polski w 1775 r. Został obywatelem m. Krakowa. Przeznaczył cały swój majątek (60 tys. złp.) na utworzenie instytucji jego imienia, której zadaniem byłoby „przysposobienie dobrych rzemieślników".

Bibl. Wernic, H. *Bursy.* E. W. t. II.

HUMBERTYŚCI. Uczniowie szkół technicznych, Krakowianie, otrzymujący zasiłek pieniężny z zapisu Szczepana Humberta (ob.).

HUMBOLDT, WILHELM von. Ur. w 1767 r. w Poczdamie, um. w 1835 r. Polityk i językoznawca. W 1809/10 r. stał na czele oświaty pruskiej, reformując szkoły ludowe w duchu Pestalozziego (ob.), szkoły wyższe zaś w duchu neohumanizmu (ob.). Celem wychowania jest kształcenie wszystkich sił człowieka. Źródłem wykształcenia moralnego, estetycznego i historycznego jest Grecja. Poglądy wychowawcze zawarł głównie w swoich *Pamiętnikach politycznych* (Politische Denkschriften, t. 10 zbiorow. wyd. pism **H.**, dokonanego przez pruską Akad. nauk).

Bibl. Harnack. *W. v. Humboldt.* 1913. — Spranger. *W. v. H. u. d. Reform des Bildungsw.* 1910.

HUMPHREY, czyli Humfrey, LAURENCE (1527—1590) napisał dzieło o wychowaniu szlachty p. t. *Dobrze urodzeni, czyli o szlachectwie* (Optimates, sive de Nobilitate, eiusque antiqua origine, natura, disciplina, 1560), które przetłómaczył na angielski i wydał w 1563 r. p. t. „The Nobles or of Nobilitye. The Original nature, dutyes, ryght and Christian Institution thereof". Obok wskazówek etycznych i ogólnych uwag o szlachectwie **H.** poleca „dawny książęcy sposób" (ancient princely way) wychowania, oparty na klasycyzmie. Inny traktat: *Przekładanie języków, czyli o sposobie tłómaczenia i objaśniania autorów, zarówno duchownych, jak świeckich, ksiąg trzy* (Interpretatio linguarum, seu de Ratione convertendi et explicandi auctores tam sacros quam profanos, libri tres, 1559).

HUXLEY, THOMAS HENRY (1825 — 1895), przyrodnik angielski, przyjaciel Darwina, członek eksploracyjnej wyprawy do Nowej Gwinei (1846), która zjednała mu sławę uczonego. Jako członek pierwszej w Londynie Rady Szkolnej (School Board), wywarł znaczny wpływ na organizację szkolnictwa angielskiego i układanie programów. Domagał się zakładania ochron, wykształcenia technicznego i „wychowawczej drabiny od rynsztoka do uniwersytetu“ (an educational ladder from the gutter to the University). Żądał wprowadzenia do szkół wychowania fizycznego, rysunków i muzyki, oraz utrzymania czytania biblji z wyłączeniem wszelkich teologicznych objaśnień i uzupełnień tekstu. Pisma pedagogiczne: *Wartość pedagogiczna nauk przyrodniczych* (Educational Value of the Natural History Sciences, 1854), *Wykształcenie ogólne i gdzie je można znaleźć* (A Liberal Education and Where to find It, 1868), *Lekcje z fizjologji elementarnej* (Lessons on Elementary Physiology, 1866), *Wiedza i wychowanie* (Science and Education, 1894) oraz *Rady Szkolne; czego dokonać mogą* (The School Boards; What They Can Do and What They May Do, 1870).

Bibl. Clood, E. *Thomas Henry Huxley.* New York, 1902. — Huxley, L. *Life and Letters of Thomas Henry Huxley.* New York, 1901.—Mitchell, P. C. *Thomas Henry Huxley; a Sketch of his Life and Work.* Oxford, 1900.

I

ICKELSAMER, VALENTINUS. Ur. w 1500 r. w Rothenburgu lub jego okolicy, um. w 1541(?). Studjował teologję i języki starož. Działał, jako nauczyciel, w Rothenburgu, Erfurcie i Augsburgu. Napisał: *O właściwym sposobie nauczenia czytać w najkrótszym czasie* (Von der rechten Weis', aufs kürzest lesen zu lernen, 1527) i *Gramatykę niemiecką* (Deutsche Grammatika, 1537). Zwalcza powszechne na owe czasy zaniedbanie ojczystego (niemieckiego) jęz. w nauczaniu. Dobre opanowanie własnego języka winno wyprzedzać naukę języków obcych, która wtedy stanie się łatwiejsza. W nauce czytania jest inicjatorem metody głoskowej, która dopiero w XIX w. zyskała w Niemczech prawo obywatelstwa (Lautiermethode). — p. STEPHANI.

Bibl. Fechner. *Vier seltene Schrif. d. 16 Jahr.* 1882. — Vogel. *Leben u. Verdienste I.* 1894.

IDEALIZM — pogląd metafizyczny, według którego świat powstał z ducha. Przeciwieństwem — materjalizm (ob.). Przedstawicielami **I.** są: Plato (ob.), Leibnitz (ob.), Berkeley (1685—1753), Kant (1724—1804) — twôrca krytycznego **I.**, Fichte (ob.), Schelling (1775—1854), Hegel (ob.), Schopenhauer (1788—1860). W Polsce filozofja idealistyczna rozwija się w epoce naszego romantyzmu. Jej przedstawicielami są: J. Hoene-Wroński (1798—1853), J. Gołuchowski (ob.), J. Kremer (1806—1875), B. F. Trentowski (ob.), K. Libelt (ob.), A. Cieszkowski (1814—1894).

IDENTYCZNOŚĆ (łac. idem — ten sam) — tożsamość.

IDJOSYNKRAZJA (gr. ἴδιος — własny, odrębny, właściwy, i σύγκρασις — zmieszanie, mieszanina). Chorobliwie wypaczone reagowanie na podniety, np. wstręt do pewnych zapachów lub potraw, ocenianych w normalnych warunkach, jako przyjemne, albo naodwrót: upodobanie w tem, co normalnie jest uważane za wstrętne, niesmaczne.

IDJOTYZM (gr. ἰδιώτης — nieobeznany z czem, nieświadomy) — wrodzone głuptactwo. Większość idjotów nie posiada zdolności mówienia.

IMATRYKULACJA (łac. in matrem—do matki). Wniesienie danej osoby na listę studentów wyższej uczelni, z czem idzie w parze nadanie danej osobie obywatelstwa akademickiego wraz z przywiązanemi doń prawami i obowiązkami. Akt IM. odbywa się zazwyczaj uroczyście: student ślubuje rektorowi przez podanie ręki, że będzie się stosował do istniejących przepisów i rozporządzeń władz akademickich.

INDETERMINIZM—pogląd, według którego postanowienia nasze nie zapadają z koniecznością, człowiek bowiem posiada wolną wolę. Przeciwieństwem — determinizm (ob.).

INDUKCJA (łac. induco — wprowadzam). Postępowanie od faktów do teorji, która je tłómaczy, albo w logicznem ujęciu: od następstw do racji, z których następstwa te wynikają. Przeciwieństwem— dedukcja (ob.).—p. RACJA I NASTĘPSTWO.

INDUKCYJNA METODA NAUCZANIA zaczyna od faktów, tworzących doświadczenie ucznia, aby dojść następnie na ich podstawie do reguły, wzgl. prawa.

INDYWIDUALIZACJA NAUCZANIA. I. SZKOŁA POWSZECHNA. Odnośny postulat dydaktyki współczesnej streszcza się w zdaniu, aby nauczanie dostosowane było do indywidualności ucznia. Jego konsekwentne przeprowadzenie wymagałoby odrębnego nauczania dla każdej jednostki. Badania psychologiczne wykazują bowiem znaczne różnice indywidualne u dzieci. Niektóre z tych różnic dają się ująć, jako różnice typu: n. p. typy wyobrażeniowe (wzrokowy, słuchowy, ruchowy i mieszany), typy pracy (p. PRACA UMYSŁOWA), typy charakteru (jak wyróżnione przez Leshafta typy dziecka ambitnego, biernego i naśladowczego, rozpieszczonego, przygnębionego), typy usposobień (temperamenty) i t. d. Inne różnice, występujące w rozwoju, n. p. specjalne uzdolnienia, albo moment ich zjawienia się, są charakterystyczne dla danej jednostki jedynie i nie dadzą się sprowadzić do określonego typu. Jeżeli przeto nauczanie ma się uzależnić od cech indywidualnych dziecka, to dla każdej jednostki trzebaby tworzyć inny program i inne metody, droga pośrednia bowiem: tworzenie klas z jednostek o tym samym typie (pracy, wyobraźni, usposobienia) nie prowadzi do celu, ponieważ owe typy zachodzą na siebie (p. TYP). Nauczanie jednostkowe całego narodu jest do pomyślenia jedynie w fantazji pedagogicznej (*Emil* Rousseau), w praktyce jest niewykonalne. Z drugiej strony występują niewątpliwe plusy zbiorowego nauczania, potwierdzone przez badania ścisłe. Naśladownictwo, sugestja, wzajemne stosunki koleżeńskie, współzawodnictwo—działają dodatnio na rozwój intelektualny i społeczny ucznia (por. Münsterberg: *Grundz. d. Psychotechnik*. 1914, str. 586 i nast.). Prócz tego różnice indywidualne dziecka wymagają w wielu wypadkach wyrównania. Typ wzrokowy powinien się kształcić słuchowo i ruchowo, aby nie pozostać jednostronnym; kto myśli powoli, ma się podciągnąć do normy; kto myśli szybko, ale nieporządnie, ma zdobyć ścisłość w myśleniu i t. d. Szkoła ma swe zadania wychowawcze, którym wypada, a nawet trzeba podporządkować niejednokrotnie indywidualność dziecka dla dobra owej indywidualności, jej pełnego rozwoju. Nie kłóci się to z postulatem, aby szkoła możliwie najszerzej uwzględniała psychikę dziecka i zgodnie z nią urabiała swe metody. Do tego sprowadza się indywidualizacja nauczania na jego niższym stopniu. Uwzględnienie różnic

INDYWIDUALIZACJA NAUCZANIA

w inteligencji uczniów prowadzi tutaj do organizacji klas równoległych, przeznaczonych dla dzieci już to normalnych, już to opóźnionych w rozwoju umysłowym, już to zdecydowanie słabych (p. MANNHEIMSKI SYSTEM). II. SZKOŁA ŚREDNIA. W miarę dojrzewania ucznia występują w jego intelektualnym rozwoju określone zamiłowania i uzdolnienia do pewnych przedmiotów i ich brak do innych przedmiotów. Zwykła obserwacja wyróżnia n. p. zamiłowanie do języków i jego brak, jeśli chodzi o matematykę, lub naodwrót. Uzdolnienie do matematyki, jak to wykazały korelacyjne badania (p. KORELACJA) Brown'a, może polegać albo na zdolnościach do arytmetyki i algebry, z czem nie idą w parze zdolności do geometrji, albo na zdolnościach do tej ostatniej przy braku pierwszych. Pozatem zamiłowanie do tego lub innego przedmiotu występuje w różnym czasie, zależnie od indywidualnego rozwoju. Wreszcie trafiają się uczniowie specjalnie zdolni, którzy kurs danej klasy mogliby przerobić znacznie prędzej, niż w ciągu roku. W naszym systemie klasowym, który wszystkich uczniów w jednakowej mierze zmusza do uczenia się określonych przez program przedmiotów, fakty powyższe nie są brane pod uwagę. Liczy się z niemi natomiast rozpowszechniony w średniem szkolnictwie amerykańskiem i angielskiem system przedmiotowy, który pozostawia uczniowi wolność w wyborze przedmiotów. Nasze promocje z klasy do klasy zastępuje tam świadectwo z ukończenia kursu danego przedmiotu (p. PRZEDMIOTOWY SYSTEM W NAUCZANIU). W Berlinie powstały w 1917 r. trzy gimnazja humanistyczne dla uczniów specjalnie uzdolnionych. Mogą się do nich dostać tylko najzdolniejsi uczniowie szkół powszechnych, o ile ponadto wyjdą zwycięsko z badania psychologicznego, polegającego na rozwiązywaniu specjalnie skonstruowanych testów. Pomysł ten nie spotkał się jednak z ogólną aprobatą pedagogicznych kół niemieckich. Zarzucono mu, że grupowanie w oddzielnych szkołach uczniów specjalnie zdolnych obniża walor szkół pozostałych, które stają się z konieczności w opinji czemś niższem, że kierowanie specjalnie zdolnych uczniów na drogę wykształcenia gimnazjalnego (humanistycznego) niekoniecznie jest najlepszem zużytkowaniem wyróżniających się zdolności, że wreszcie sama ocena intelektualnych zdolności nie jest wystarczająca, ponieważ uczeń zdolny, ale o słabym charakterze, łatwo się wykoleja i jego zdolności idą na marne. Na potwierdzenie ostatniego zarzutu przytacza się fakt, że z gimnazjum w Kolonji, gdzie dokonano analogicznego wyboru uczniów, co w owych trzech gimnazjach Berlińskich, trzeba było po pewnym czasie usunąć trzecią część uczniów, nie mogła ona bowiem, wskutek domowych stosunków i braku hartu moralnego, sprostać wymaganiom (por. Clausnitzer, Grimm, Sachse, Schubert: *Handwörterbuch des Volksschulwesens*, art. „Begabungen". Teubner, 1920). Wśród projektów, zmierzających ku indywidualizacji nauczania w szkole średniej, zasługuje na uwagę projekt Raschkego (H. Raschke: *Mindestlehrstoff u. Normallehrstoff*, Innsbruck, 1908). Sprowadza się on do tego, aby każdy uczeń miał prawo przechodzenia kilku przedmiotów, które sobie upodobał, w całym zakresie, ustalonym przez program szkoły, innych zaś — w zakresie, zwężonym do minimalnych rozmiarów. W organizacji prowadzi to do oddziałów równoległych w danej klasie: jeden z nich ma kurs normalny, drugi — skrócony (por. Nawroczyński: *Higjena*, p. bibl.). Realizowana przez nasze minist. oświaty reforma szkoły średniej (p. REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ), ustalająca 4 jej typy, o tyle uwzględnia w organizacji szkoły indywidualizację w nauczaniu, że uczniowi klas wyższych pozostawia możność wyboru podstawowej grupy przedmiotów (matematyka z przy-

rodą, języki, języki z łaciną, łacinę i grekę). p. SELEKCJA.

Bibl. Bykowski, L. *Sprawa wykształcenia młodzieży wybitnie uzdolnionej.* „Muzeum", 1920, zesz. 3-4.—Nawroczyński, B. *Higjena sposobu i organizacji nauczania.* „Higjena szkolna", podr. zbior., Arct 1921.— Tenże. *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej.* Nakł. Komisji Pedagogicznej M. W. R. i O. P. Warszawa, 1923. (Praca ta w swej I części jest próbą naukowej teorji techniki nauczania i składa się z 3 rozdziałów: 1) kierunki indywidualistyczne i socjalne w pedagogice, 2) klasa szkolna—grupa społeczna, 3) nauczanie jednostkowe, masowe i masowo indywidualizujące; cz. II poświęcona jest sprawie doboru pedagogicznego, t. j. selekcji pedag.). — Urich, E. *O szkołach odrębnych dla wybitnie uzdolnionych.* „Muzeum", 1920, zesz. 3 i 4. — Moede, Piorkowski, Wolff. *Die Berliner Begabtenschulen, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülerauswahl.* Langensalza, 1918, Beyer. — Petersen. *Der Aufstieg der Begabten.* Lipsk, Teubner.—Spranger. *Begabung u Studium.* Lipsk, Teubner.

INDYWIDUALIZM — kierunek w etyce, według którego każdy człowiek ma prawo i obowiązek troszczyć się o najpełniejszy rozwój swej osobowości.

INFIRMERJA — p. Internat.

INSPEKTOR SZKOLNY. Ustawa z dn. 4 czerwca 1920 r. „o tymczasowym ustroju władz szkolnych" (p. WŁADZE SZKOLNE), znosząc zależność władz i urzędów szkolnych od organów administracji politycznej, tem samem uwalnia od tej zależności **I. SZ**; rozporządzenia celem wykonania tej ustawy w poszczególnych dzielnicach Polski oraz przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie nadają **I. SZ.** kompetencje kierownika oświaty elementarnej w danym powiecie. *W Królestwie* (Przepisy tymczasowe z dn. 10 sierpnia 1917 r. art. 95) **I. SZ.**, jako powołany do kierowania szkolnictwem elementarnem przy współudziale zarządów miejscowych: bierze udział w posiedzeniach Rady Szkolnej Powiatowej (p. WŁADZE SZKOLNE I-ej instancji); bada z nią, wzgl. z Dozorami Szkolnemi (ob.) w gminach, potrzeby szkolne i oświatowe swego powiatu i przedstawia wnioski z dziedziny spraw szkolnych, oświatowo-kulturalnych i administracyjnych odnośnym władzom; pełni zwierzchni nadzór nad szkolnictwem elementarnem publicznem i publ. seminarjami nauczycielskiemi; administruje szkolnictwem swego powiatu, roztacza nadzór nad szkołami elementarnemi prywatnemi i prywatnemi seminarjami nauczycielskiemi, zatwierdza decyzję Rady Szkolnej w sprawie projektów sieci szkolnych i w sprawie wniosków co do otwierania szkół, mianuje nauczycieli, czuwa nad ich dalszem kształceniem, kwalifikuje ich przy przedstawianiu do awansów, przeprowadza dochodzenia dyscyplinarne, zawiesza nauczycieli w czynnościach w wypadkach nadzwyczajnych, wydaje urlopy do czterech tygodni, prowadzi statystykę szkolną i rejestr sił nauczycielskich, kieruje biurem Inspekcji, powoływa i zwalnia personel kancelaryjny Inspekcji, współdziała z odnośnemi władzami w sprawach sanitarnych i higjeny szkolnej.—Na obszarze *b. Galicji* (Rozporządzenie M. W. R. i O. P. z dn. 8 lutego 1921 r. w przedmiocie tymczasowego ustroju władz szkolnych na obszarze b. Galicji) **I. SZ.** jest przewodniczącym Rady Szkolnej Powiatowej, wzgl. miejskiej i w tym charakterze wchodzi on w zakresie administracji szkolnej we wszystkie uprawnienia i obowiązki, które, w myśl obowiązujących przepisów, dotychczas należały do naczelnika powiatowej władzy politycznej, jako przewod-

niczącego tejże Rady.—Na obszarze *byłej dzielnicy Pruskiej* (Rozporządzenie M. W. R. i O. P. z dn. 28 października 1920 r. celem wykonania na obszarze b. dzielnicy Pruskiej ustawy z dn. 4 czerwca 1920 r.) **I. SZ.** sprawuje władzę nad szkolnictwem powszechnem, wychowaniem przedszkolnem i oświatą pozaszkolną w granicach każdego powiatu, wzgl. miasta, tworzącego osobny powiat szkolny. I. szkolnemu dodana jest potrzebna ilość zastępców i pracowników biurowych. Podlega on bezpośrednio kuratorowi okręgu szkolnego (p. WŁADZE SZKOLNE) i w zakresie administracji szkolnictwa wchodzi we wszystkie uprawnienia i obowiązki, które, w myśl przepisów, należały do starosty powiatowego. Analogiczną rolę kierowniczą w stosunku do szkolnictwa powszechnego, wychowania przedszkolnego i oświaty pozaszkolnej w powiecie odgrywa **I. SZ.** *na kresach wschodnich* (Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 8 lutego 1921 r. w przedmiocie utworzenia władz szkolnych na obszarze ziem, objętych umową w preliminaryjnym pokoju i rozejmie, podpisaną w Rydze dn. 12 października 1920 r.).—DANE STATYSTYCZNE. W 1917 r. było w Królestwie 59 **I. SZ.**, w 1921 r. liczba ta, wraz z podziałem okręgów na jednopowiatowe, wzrosła do 85. Praca inspektorów, zwłaszcza w Królestwie i na kresach wschodnich, odbywa się w warunkach trudnych. W Małopolsce i Poznańskiem, gdzie szkoła powszechna jest bardziej rozwinięta, mniejszy jest obszar okręgu inspekcyjnego, mniejsza ilość dzieci i szkół w danym okręgu, w konsekwencji—lżejsze są stosunkowo warunki pracy. O jej rozmiarach informuje poniższe zestawienie (*Materjały*... str. 81, p. bibl.).

Na 1 inspektorat szkolny przypada przeciętnie					
	Powierzchni klm. kw.	Szkół czynnych	Nauczycieli czynnych	Dzieci, niezapisanych do szkół	Wszystkich dzieci w w. lat 7—14
W 5 wojewódz. b. zab. ros. w r. sz. 1918/19	1545,9	114,3	146,4	11,885	23,789
W 4 wojewódz. b. zab. austr. w r. sz. 1911/12	935	66,4	190,5	2,080	17,008
W 2 wojewódz. b. zab. prus. w r. sz. 1920/21	474	Czynnych i niecz. 50,8	65,6	12	6,004

Bibl. Falski, M. i Kräutler, J. *Materjały do projektu realizacji powszechnego nauczania.* Warszawa, 1921. Skł. gł. w Książnicy. — Lewicki, W. i Zaklika, Z. *Zbiór ustaw i rozporządzeń ministerjalnych* (w zakresie szkolnictwa powszechnego, średniego i zawodowego, obowiązujących w całej Rzeczypospolitej Polskiej, z dodaniem niektórych komentarzy i rozprawy *O stanowisku inspektorów szkolnych i nauczycielstwa w Polsce).* Lwów, 1923. Nakł. Księgarni Naukowej.

INSTYTUT FONETYCZNY IM. J. SIESTRZYŃSKIEGO w Warszawie (państwowy). Istniejące w Warszawie od 1919 r. Państwowe Seminarjum Nauczycieli dla Głuchoniemych zostało przekształcone na **I. F.** im. J. S. dn. 1 kw. 1920 r. Zadaniem **I. F.**, zgodnie ze statutem (Dz.

Urz. M. W. R. i O. P., № 12, 1920 r.), było: a) kształcenie nauczycieli dla głuchoniemych, b) kształcenie nauczycieli szkół zwykłych w rozpoznawaniu i usuwaniu wad wymowy u dzieci normalnych, c) ulepszanie współczesnych metod nauczania głuchoniemych i leczenie wad wymowy na podstawach naukowych, d) badania naukowe w dziedzinie fonetyki. Dyrektora **I. F.** mianował Minister W. R. i O. P. z pośród kandydatów, przedstawionych przez wydział filozoficzny uniwersytetu Warszawskiego. Dyrektorem **I. F.** był dr. T. Benni. Z chwilą utworzenia Instytutu Pedagogiki Specjalnej (ob.) **I. F.** przestał istnieć, jako odrębna jednostka organizacyjna. — p. SIESTRZYŃSKI, J. SZKOLNICTWO SPECJALNE.

INSTYTUT GŁUCHONIEMYCH w Poznaniu, w Warszawie — p. Głuchoniemi.

INSTYTUT GUWERNANTEK—p. Instytut rządowy wychowania płci żeńskiej.

INSTYTUT NAUCZYCIELI ELEMENTARNYCH. Seminarjum w Łowiczu, zreorganizowane w 1808 r. przez Izbę Edukacyjną, otrzymało w 1843 r. miano Instytutu dla nauczycieli elementarnych i zostało przeniesione do Radzymina. Etat roczny 5,505 rb. Program zajęć — tygodniowo 30 godz., z tych na jęz. rosyjski, polski i arytmetykę po 5 g., na kaligrafję 4, na religję, pedagogikę i rysunki po 3, na geografję 2. Kurs roczny. Wymagane kwalifikacje: świadectwo z czterech klas, wiek od 17—20 lat i wyznanie chrześcijańskie. Przy Instytucie istniała elementarna szkoła wzorowa dla zajęć praktycznych uczniów. Przetrwał do 1862 r., podciągnięty w tym roku przez ustawę o wychowaniu publicznem w Król. Pol. pod nowy schemat organizacyjny.

Bibl. H. Galle: *Instytuta pedagogiczne.* E. W. t. V.

INSTYTUT NAUCZYCIELI ELEMENTARNYCH i ORGANISTÓW w Puławach. Istniał od 1822 — 30 r., utrzymywany przez ks. A. Czartoryskiego.

INSTYTUT NAUCZYCIELSKI KOŁA T. N. S. W. w Łodzi. Został zorganizowany przez Łódzkie Koło T. N. S. W. przy czynnym współudziale kuratorjum Łódzkiego i uruchomiony w grudniu 1921 r. W myśl Tymczasowego statutu, zadaniem Instytutu jest systematyczne kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół średnich, seminarjów nauczycielskich, szkół powszechnych i in. Instytut dzieli się na wydziały oraz tworzy kursy specjalne i urządza wykłady publiczne o charakterze uniwersyteckim. Kierownictwo Instytutu należy do kierownika i Rady Instytutu. Uczniami **I. N.** są czynni nauczyciele szkół średnich, seminarjów i szkół powszechnych. Na kursy specjalne i wykłady publiczne mogą być dopuszczani absolwenci szkół średnich. Nauczanie w **I. N.** obejmuje wykłady, ćwiczenia i praktykę szkolną. Zwyczajnymi uczniami **I. N.** są: a) posiadający wyższe wykształcenie bez praktyki nauczycielskiej; b) posiadający ukończoną szkołę średnią ogólno-kształcącą i 3-letnią praktykę nauczycielską; c) seminarjum nauczycielskie oraz 5-letnią praktykę; d) nauczyciele szkół średnich i powszechnych, mający pełne kwalifikacje, uznane przez M. W. R. i O. P. Przy końcu semestru uczniowie zwyczajni składają kolokwia oraz otrzymują poświadczenie złożonych kolokwiów i odbytych ćwiczeń. Kierownikiem **I. N.** jest T. Czapczyński.

INSTYTUT NAUCZYCIELSKI w Warszawie—p. Państwowy Instytut Nauczycielski.

INSTYTUT OŚWIATY I KULTURY IM. STASZICA (Warszawa, Wspólna 23. m. 12). Założony w lipcu 1919 r. przez J.

Dziubińską, St. Kalinowskiego, J. Kosmowską, M. Malinowskiego, St. Pomianowskiego, H. Orszę-Radlińską, W. Radwana, W. Weychert-Szymanowską i Z. Załęskiego, **I. O. i K.** im. Staszica ma na celu budzenie, popieranie i ogniskowanie wszelkich poczynań oświatowych i kulturalnych ludu na całym obszarze Rzeczypospolitej Polskiej (§ 1 statutu). Zakres działalności w ramach statutu (§ 3) jest następujący: a) Instytut przygotowuje kadry pracowników oświatowych, urządzając poradnie, kursy i konferencje; b) prowadzi polskie archiwum oświatowe; c) podejmuje wydawnictwa o treści, odpowiadającej programowi działania i ogłasza odpowiednie konkursy; d) zakłada lub współdziała w zakładaniu bibljotek stałych lub wędrownych, składnic książek i pomocy naukowych, czytelni, gospód, domów ludowych i innych ośrodków życia kulturalnego i towarzyskiego; e) urządza wystawy i budzi myśl tworzenia muzeów prowincjonalnych; f) udziela wskazówek w sprawach repertuaru i prowadzenia teatrów, koncertów i wieczornic; g) pomaga przy organizowaniu wycieczek; h) organizuje odczyty i pogadanki luźne lub w cyklach, oraz kursy oświatowe; i) tworzy sekretarjaty prowincjonalne i współdziała w organizowaniu różnorodnych kół oświatowych, organizacyjnie od Instytutu niezależnych.—ORGANIZACJA. Władzami Instytutu są: walne zebranie, rada główna, wybierana przez walne zebranie na okres 3-letni w liczbie 30 osób, i zarząd, wybrany przez radę główną. Zarząd składa się z prezydjum Instytutu oraz rady naukowej. W skład prezydjum wchodzą (1922 r.): A. Sujkowski—przewodniczący, St. Kalinowski i A. Langer — zastępcy, A. Ojrzyński, L. Darowski, W. Wierzbowska, Z. Załęski. — DZIAŁALNOŚĆ ZA LATA 1919—1921. 1) W celu przygotowania instruktorów dla pracy oświatowej pozaszkolnej Instytut prowadzi *Kursy dla pracowników oświatowo-kulturalnych.* Pierwszy kurs ukończyło 22 słuchaczów. W 1921 r. pracowało 28 słuchaczów na kursie niższym i 15 na wyższym. Program obejmuje wykłady teoretyczne i zajęcia praktyczne w różnych organizacjach oświatowych oraz wycieczki do większych ośrodków pracy kulturalnej. Kurs trwa 7 miesięcy. Dla zamiejscowych słuchaczów kursów Instytut prowadzi bursę, ułatwiając im w ten sposób pobyt w Warszawie. Kierowniczką kursów jest W. Szymanowska. Prowadzenie kursów w 1920 r. kosztowało 58.242 mk. 2) Od września 1920 r. systematycznie funkcjonuje przy Instytucie *Poradnia dla samouków* (kierowniczką — p. Langerowa). Jej zadaniem jest udzielanie drogą korespondencyjną rad i wskazówek oraz wypożyczanie książek kołom samokształceniowym i samoukom (tym ostatnim za niewielką opłatą). Ogółem do 1 kwietnia 1921 r. zgłosiło się 196 samouków (18 kobiet i 178 mężczyzn), książek (komplety po 5—6 książek) wysłano 108 kompletów. Poradnia w 1920 r. wydała 14.074 mk. 3) W celu budzenia inicjatywy społecznej i współdziałania z nią w organizacji ludowych szkół rolniczych, utworzono przy Instytucie *Sekcję szkół rolniczych* (kierown. poprz. p. Dziubińska, obecnie p. Seroczyńska). Sekcja wznowiła zajęcia w dawniej istniejących szkołach w Gołotczyźnie, Sokołówku i Krasieninie, oraz współdziałała w organizacji nowych szkół w Pułtusku i Biłgoraju. Po uchwaleniu przez Sejm ustawy o ludowych szkołach rolniczych (lipiec 1920 r.), szkoły w Pułtusku i Biłgoraju zostały przekazane samorządom, szkoła w Gołotczyźnie — państwu. Prowadzenie 5 szkół w 1920 r. kosztowało 1.161,122 mk. Na utrzymanie personelu nauczycielskiego dawało zasiłki min. rolnictwa. 4) W celu gromadzenia materjałów, dotyczących zadań, metod i wyników działalności kulturalnej, powstało przy Instytucie pod kierunkiem H. Orszy-Radlińskiej *Polskie archiwum oświatowe,* prowadzone w po-

rozumieniu z Uniwersytetem Ludowym im. A. Mickiewicza w Krakowie (ob.), który pozostawił Instytutowi swe zbiory, jako czasowy depozyt. Archiwum obejmuje działy: nauczanie analfabetów, popularyzacja różnych działów wiedzy, kursy dla dorosłych, uniwersytety ludowe różnych typów, bibljografja, bibljotekarstwo, domy ludowe, teatry ludowe, związki młodzieży i instytucje oświatowe. 5) *Sekcja bibljoteczna* pod kierownictwem H. Radlińskiej przygotowała katalogi dla szkół i kółek rolniczych, zorganizowała kilka zespołów bibljoteczek wędrownych na Górnym Śląsku oraz współdziałała w wyborze i zakupie książek z bibljotekami prowincjonalnemi. Z publicznej wypożyczalni korzystało w styczniu 1921 r. 404 czytelników z Warszawy i 123 z prowincji. W 1920 r. wypożyczalnia miała 25.481 mk. przychodu. 6) Przez wychowańców pierwszego kursu instruktorskiego zorganizowana została przy Instytucie autonomiczna *Sekcja instruktorów* w celu wzajemnej pomocy w pracy zawodowej oraz dalszego kształcenia się. Sekcja organizuje kwartalne konferencje, wydaje okólniki informacyjne i zbiera materjały o pracy swych członków, zmierzając do zespolenia jej. 7) Instytut przystąpił do zorganizowania *Uniwersytetu Ludowego im. Staszica* w Warszawie, mającego na celu ogólne i społeczne kształcenie członków różnych zrzeszeń społeczno-gospodarczych i samorządowych.

Bibl. *Sprawozdanie z działalności Instytutu Oświaty i Kultury im. Staszica za rok 1919 i 20* (wygłoszone na konferencji w dn. 27 maja 1921). Warszawa, 1921.

INSTYTUT PEDAGOGICZNY w Lublinie. Przy uniwersytecie Lubelskim został uruchomiony w r. szk. 1920/21 **I. P.**, jako specjalna szkoła zawodowa w dziedzinie wychowania. Celem **I. P.** jest: 1) Przygotowanie zawodowo-pedagogiczne przyszłych nauczycieli szkół średnich, obejmujące teoretyczne studjum nauk pedagogicznych i techniki nauczania, oraz stopniowe zaznajamianie z praktyką. 2) Prowadzenie badań naukowych w zakresie pedagogji i dydaktyki.—**I. P.** w organizacji 2-letnich studjów uwzględnia następujące przedmioty przy możliwie ścisłem zachowaniu kolejności: naukę o wychowaniu, psychologję wychowawczą, pedagogikę eksperymentalną, historję pedagogiki ze szczególnem uwzględnieniem Polski, dydaktykę ogólną, technikę żywego słowa, metodykę nauczania poszczególnych specjalności, higjenę osobistą młodzieży i higjenę szkolną, pedagogikę porównawczą oraz ćwiczenia i prace w odpowiednich seminarjach pedagogiczno-dydaktycznych i laboratorjach. Słuchacze **I. P.** dzielą się na zwyczajnych i hospitantów. Zwyczajnymi słuchaczami są słuchacze III i IV r. uniw. Lubel. Minimum wymagań od hospitantów: ukończenie szkoły średniej, t. j. wszelkiego typu szkół ogólnokształcących, zawodowych i seminarjów nauczycielskich, lub działalność nauczycielska w szkole średniej, bądź też powszechnej. Każdy słuchacz **I. P.** winien kierować się odpowiedniemi przepisami co do przedmiotów obowiązkowych w studjach i egzaminach.

INSTYTUT PEDAGOGICZNY w Warszawie — p. Państwowy Instytut Pedagogiczny.

INSTYTUT PEDAGOGIKI SPECJALNEJ (państwowy). Warszawa, Pl. Trzech Krzyży, № 4/6. Na podstawie statutu z dn. 4 lipca 1922 r. (Dz. Urzęd. M. W. R. i O. P. z dn. 16 września 1922 r., poz. 300) **I. P. S.** ma za zadanie: a) kształcenie nauczycieli wychowawców wszystkich tych kategorji dzieci, które nie mogą być wychowywane w szkole razem z dziećmi normalnemi, a więc nauczycieli dla dzieci głuchych, niewidomych, upośledzonych

INSTYTUT PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

umysłowo, upośledzonych moralnie i kalekich; b) prowadzenie badań naukowych w różnych dziedzinach szkolnictwa specjalnego, a w szczególności nad ulepszaniem metod nauczania i wychowania dzieci anormalnych; c) dalsze kształcenie nauczycieli szkół zwykłych w specjalnych kierunkach pracy, będącej zadaniem Instytutu. Kurs **I. P. S.** jest roczny i kończy się egzaminem na nauczyciela obranej specjalności, co zostaje zaświadczone specjalnym dyplomem. Dyrektora Instytutu, a na jego wniosek i innych pracowników, mianuje Minister W. R. i O. P. Słuchaczami mogą być: a) wykwalifikowani nauczyciele szkół powszechnych, wzgl. szkół średnich, z kilkoletnią praktyką, b) nauczyciele szkół specjalnych, c) osoby bez praktyki nauczycielskiej, lecz z wykształceniem wyższem. Według statutu **I. P. S.** posiada: odpowiednie szkoły ćwiczeń, bibljotekę, poradnie i pracownie do badań w dziedzinie fonetyki i ortofonji oraz do badań w dziedzinie pedagogiki leczniczej. **I. P. S.** organizuje: zjazdy, konferencje, wycieczki, kursy wakacyjne, wyjazdy naukowe. Statut **I. P. S.** z dn. 4 lipca 1922 r. anuluje statut Instytutu Fonetycznego (ob.) i statut organizacyjny Państwowego Seminarjum Pedagogiki Specjalnej (ob.), wobec połączenia obu tych instytucji w jedną pod nazwą **I. P. S.** Instytut dzieli się na 4 oddziały: 1) nauczycieli dla głuchoniemych, 2) n. dla ociemniałych, 3) n. dzieci, moralnie upośledzonych, 4) n. dzieci, upośledzonych umysłowo. O zakresie pracy informuje przytoczony spis wykładów w 1922/23 r.

I. WYKŁADY, WSPÓLNE DLA WSZYSTKICH ODDZIAŁÓW.

1. Konferencje z anatomji, fizjologji i higjeny szkolnej (I semestr, 2 g. tyg.).
2. Psychologja pedagogiczna (I i II semestr, 2 g. tyg.).
3. Socjologja pedagogiczna (I i II semestr, 2 g. tyg.).
4. Psychopatologja dziecka (I i II semestr, 2 g. tyg.).
5. Zasady wychowania w internatach (I i II semestr, 2 g. tyg.).
6. Gimnastyka, gry i sporty (I i II semestr, 2 g. tyg.).
7. Slöjd i metodyka slöjdu (I i II semestr, 6 g. tyg.).
8. Psychologja mowy i rozwój mowy (II semestr, 2 g. tyg.).
9. Zboczenia mowy i ich leczenie (II semestr, 2 g. tyg.).
10. Metodyka pogadanek, czytania i pisania, rachunków.

II. WYKŁADY SPECJALNE W ODDZIAŁACH:

A. Oddział nauczycieli dla głuchoniemych.

1. Fonetyka ogólna (I i II semestr).
2. Dydaktyka głuchoniemych (II semestr).
3. Dzieje nauczania głuchoniemych (II semestr).
4. Rysunki i metodyka rysunków (I i II semestr).

B. Oddział nauczycieli dla dzieci ociemniałych.

1. Dydaktyka ociemniałych (II semestr).
2. Dzieje i organizacja szkolnictwa dla ociemniałych (II semestr).
3. Śpiew i metodyka śpiewu (I i II semestr).

C. Oddział nauczycieli dzieci, moralnie upośledzonych.

1. Psychopedagogja dzieci, moralnie zaniedbanych (II semestr).
2. Prawodawstwo i sądy dla nieletnich (II semestr).
3. Dzieje i organizacja wychowania nieletnich przestępców (II semestr).
4. Rysunki i metodyka rysunków (I i II semestr).
5. Śpiew i metodyka śpiewu (I i II semestr).

D. Oddział dla nauczycieli dzieci, upośledzonych umysłowo.

1. Dydaktyka upośledzonych umysłowo (II semestr).

2. Dzieje i organizacja wychowania upośledzonych umysłowo (II semestr).

3. Rysunki i metodyka rysunków (I i II semestr).

4. Śpiew i metodyka śpiewu (I i II semestr).

III. ZAJĘCIA PRAKTYCZNE DLA WSZYSTKICH ODDZIAŁÓW.

1. Hospitacje w odpowiednich szkołach ćwiczeń.

2. Zebrania seminaryjne.

3. Zwiedzanie odpowiednich szkół i zakładów wychowawczych.

W 1922/23 r. szk. **I. P. S.** liczył 20 słuchaczów — wszyscy stypendyści.

p. SZKOLNICTWO SPECJALNE, GŁUCHONIEMI, OCIEMNIALI.

INSTYTUT ROUSSEAU w Genewie (Institut J. J. Rousseau, Genève, Taconnerie, 5). Założony 1912 r., Instytut prowadzi działalność w trzech kierunkach: 1) Jest uczelnią pedagogiczną (École des sciences de l'éducation), przeznaczoną dla osób, pragnących się poświęcić zawodowi nauczycielskiemu. Wykładane są następujące przedmioty: psychologja eksperym., psychol. dziecka, antropometrja, choroby dziecięce, patologja dziecka, psychologja i pedagogika dzieci anormalnych, wychowanie moralne, historja i filozofja znakomitych pedagogów, higjena szkolna, socjologja pedagogiczna, dydaktyka eksperymentalna, rysunek i praca ręczna w odniesieniu do nauczania, wychowanie przedszkolne. Szkoła przyjmuje słuchaczów obu płci w wieku lat przynajmniej 18. Czas trwania studjów, potrzebnych do uzyskania dyplomu — 2 lata. Przy Instytucie istnieje Dom dziecięcy dla dzieci od lat 3—8 (Maison des Petits), gdzie słuchacze, studjujący specjalnie wychowanie przedszkolne, odbywają ćwiczenia praktyczne. 2) Wydaje swój organ *L'Intermédiaire des Éducateurs* (wychodzi 10 zeszytów rocznie). Redaktorem jest dyrektor zakładu, P. Bovet. 3) Wydaje prace pedagogiczne (Collection d'actualités pédagogiques).

Bibl. Bovet, Pierre. *L'Institut J. J. Rousseau.* Genewa, 1917.

INSTYTUT RZĄDOWY WYCHOWANIA PŁCI ŻEŃSKIEJ (guwernantek). Rozporządzeniem Komisji wyznań i oświecenia publicznego z 1826 r. założona w 1825 r. Szkoła dla guwernantek została przekształcona na *Instytut.* W jego organizacji wzorowano się na analogicznym instytucie Berlińskim. Wykładano: religję i moralność, pedagogikę, historję powszechną i polską, geografję, arytmetykę, nauki przyrodnicze i gospodarskie, język, styl i literaturę polską, francuską i niemiecką, rysunki, muzykę, śpiew, roboty kobiece, moralność dla kobiet. Kierunek wychowania — religijno-moralny, jako że „gruntowna i prawdziwa pobożność kobiet jest rękojmią szczęścia towarzyskiego, a bez przejęcia się zasadami św. religji nie będzie kobieta ani dobrą żoną, ani dobrą gospodynią, a cóż dopiero matką". Kurs trzyletni. W ostatnim roku zajęcia praktyczne pod kontrolą nauczycieli. Etat roczny około 35 tys. zł. p. Przy Instytucie istniała trzyklasowa pensja wzorowa z etatem 12 tys. zł. p. W 1829/30 r. w Instytucie było 60 uczenic. W 1833 r. wprowadzono wykład jęz. rosyjskiego. W r. 1838 Instytut otrzymał miano *Instytutu Aleksandryjskiego wychowania panien.* W 1840 r. przeniesiony został do Puław. Z reformą szkolnictwa za czasów hr. Wielopolskiego połączony został z pensją rządową Maryjską w jeden zakład w Warszawie pod nazwą: *Instytut Aleksandryjsko-Maryjski wychowania panien,* sześcioklas. z dodatkową klasą pedagogiczną dla kształcenia guwernantek.

Bibl. E. W. t. V: *Instytuta pedagogiczne* i t. VI: *Kom. rząd. wyz. rel. i ośw. publ.* str. 276 — 7.

INTELEKTUALIZM (łac. intelligere — spostrzegać, zrozumieć, poznać) *w etyce* oznacza ten kierunek, według którego cnota polega na wiedzy; u Sokratesa i Platona (*Gorgjasz* — przekł. Wł. Witwickiego) człowiek mądry jest zarazem człowiekiem dzielnym w sensie moralnym, a ten, kto źle postępuje, postępuje tak na skutek braku wiedzy — jest kaleką intelektualnym w obliczu świata idei, którego nie zna. I. *psychologiczny* upatruje w myśleniu, w sferze wyobrażeń, pojęć i sądów, podstawowy pierwiastek życia duchowego, z którym wiążą się, jako pochodne, uczucie i wola — przykładem psychologja Herbarta (ob.). I. *pedagogiczny* zadanie wychowania widzi przedewszystkiem w kształceniu sfery myśli (wyobrażenie, pojęcie, sąd). Z dwu zasadniczych składników normalnie przebiegającego zjawiska woli: myśli o czynie i wykonania, intel. pedagogiczny przecenia doniosłość pierwszego, nie docenia zaś doniosłości drugiego. Stąd w praktyce wychowawczej mniej lub więcej wyłączne ograniczenie się do kształcenia intelektu w przekonaniu, że prawdziwe myśli są wystarczającym motywem dobrych czynów. Z myśli powstają uczucia, a stąd zasady i sposoby postępowania („Aus Gedanken werden Empfindungen, und daraus Grundsätze u. Handlungsweisen" — *Allgem. Päd.*, wstęp) powiada Herbart — przedstawiciel intelekt. w pedagogice. Humanizm (ob.) i realizm, formalizm (ob.) i materjalizm dydaktyczny (ob.) są odmianami intelektualizmu pedagogicznego, różniącemi się już to w ocenie danego rodzaju wiedzy (hum. i real.), już to w sposobach rozwijania umysłu (formal. i mater.). DANE HISTORYCZNE. Ideał wychowawczy humanizmu — człowiek uczony, który stał się takim dzięki opanowaniu wiedzy starożytnej, jest ideałem intelektualnym. Wyraźnie intelektualistyczną jest pedagogika wieku oświeconego. Wiek ten łączy empiryzm Locke'a (ob.) z kultem rozumu, oświatę uważa za podstawowy czynnik postępu społecznego i ze swym ideałem wychowawczym człowieka oświeconego łączy wartości moralne i społeczne. Człowiek oświecony rozumie, że najlepiej jest tak postępować, aby jemu było dobrze i z nim było dobrze innym, i to zrozumienie wystarcza, aby tak właśnie postępował. Analogja tego rozumowania z intelektualizmem Platona jest wyraźna. Różnica polega na tem że wiek oświecony rozumowe motywy dobrego czynu opiera nie na wiedzy nadprzyrodzonej (świat idei), jak Plato, lecz na szczęśliwości osobistej i społecznej. Świecka i intelektualna zarazem szkoła wieku oświeconego rozwija się jednostronnie w wieku XIX w kierunku intelektualizmu. Wpływa na ten rozwój z jednej strony neohumanizm (ob.), który do szkoły średniej znów wprowadza języki starożytne, odsunięte na plan dalszy przez realistyczny wiek oświecony, z drugiej — realizm (p. HUMANIZM I REALIZM), który, powołując się na praktyczne potrzeby życia, coraz bogatszego w sensie przemysłowym, technicznym i handlowym, żąda uwzględnienia w programie szkoły t. zw. realiów. Rozmaicie układający się kompromis obu kierunków, mających na względzie wyposażenie intelektu w klasyczną, wzgl. matemat.-przyrodniczą wiedzę, prowadzi do ujemnych skutków intelektualizmu: przeładowania programu szkolnego przedmiotami i powierzchownego (dla braku czasu) traktowania każdego z nich. Wytwarza się stan rzeczy, który nie tylko wyklucza planowe i systematyczne oddziaływanie na uczucia i charakter, ale kształcenie intelektu sprowadza w znacznej mierze do kształcenia pamięci. Przeciętny program prywatnej szkoły realnej w Królestwie z 1919 r. wyznacza dla kl. VIII-ej 15 przedmiotów (rel., pol., niem., franc., historja, matem., geom. wykr., geogr. i kosmogr., fizyka, chemja, higjena, prop. filoz., prawo, rysunki, gimnast.), z których 4 zaledwie wyposażone

są w 3 godz. tygod., 8—w 2 godz. tyg., reszty udziela się w ciągu jednej godziny tygodn. Przeładowaniem programu grzeszą i dawniejsze uczelnie polskie. Program Liceum Warszawskiego (ob.), który był wzorem dla innych szkół księstwa Warszawskiego, obejmuje w kursie sześcioletnim 24 przedmioty: pol., niem., franc., łac., grecki, geogr., historję, matemat., hist. natur., fizykę, chemję, mineral., logikę, estetykę z archeologją i mitologją, naukę moralną, naukę religji, kaligrafję, rysunki, tańce, muzykę, jazdę konno i fechtunek. Usunięcie zarówno przeładowania programu, jak i powierzchownego traktowania poszczególnych przedmiotów, ma na celu reforma szkoły średniej, wprowadzona w życie przez nasze minist. oświaty (por. *Zasady planu nauczania w szkole średniej*, wyd. min. ośw., 1921). Każdy z przewidywanych 4 typów szkoły średniej posiada swą „podstawę wychowawczą“ (grupę nauk humanistycznych, wzgl. matematyczno-przyrodniczych), wyposażoną należycie w czas, aby umożliwić traktowanie objętych nią przedmiotów, zgodnie z postulatami dydaktyki. Próbą uniknięcia jednostronności intelektualizmu jest pedagogika Herbarta i jego szkoły (ob. REIN, ZILLER, STOY). Na miejsce ściśle intelektualistycznego postulatu dydaktyczn.: ucz tak, aby się uczeń zainteresował daną nauką i dzięki temu posiadł ją, wysuwa się tutaj postulat: ucz tak, aby powstało zainteresowanie w uczniu i w konsekwencji obudziła się w nim chęć i wola (erziehender Unterricht). **I.** pedagogiki Herbarta, pomimo jej celu, którym jest człowiek moralny, polega na przekonaniu, że droga do tego celu prowadzi przez intelekt.—p. WOLUNTARYZM.

INTELIGIENCJA (łac. intelligentia — rozum, poznanie). Zdolność duchowa (p. DYSPOZYCJA). Jej istota jest kwestją sporną w psychologji. Stern widzi w niej ogólną zdolność przystosowania się do nowych zadań i warunków życia. Treves i Saffiotti (p. TESTY) — mniejszą lub większą zdolność, z jaką człowiek wykorzystuje teoretyczną i praktyczną wartość swoich idei i działań, w ten sposób, że potrafi się orjentować w swem otoczeniu zewnętrznem i przystosować się do niego przez wynalezienie rzeczy, dla siebie pożytecznej (podobnie Binet). Münsterberg—zdolność umysłu dostosowania się do danego zadania, przyczem owa zdolność jest czemś odmiennem, niż inne zdolności umysłowe. Wundt sprowadza **I.** do kombinacji rozumu i wyobraźni. Ebbinghaus uważa ją za dar kombinowania (Kombinationsgabe). Meumann — za pojęcie określonego systemu własności i zdolności. Jej miarą jest, według M., ta okoliczność, czy i o ile człowiek potrafi stwarzać rzeczy nowe: w nauce — nowe prawdy, w życiu i w działaniu — nowe cele i nowe wartości. Miarę tę ogranicza M. w zastosowaniu do dziecka: żądanie, aby uczeń stworzył coś nowego, sprowadza się do tego, aby samodzielnie opracowywał użyczaną mu wiedzę, a nie zachowywał się biernie jedynie. I tu miara **I.** jest jednak za wysoka, jeśli chodzi o dzieci poniżej lat 14, którym brak jeszcze dostatecznych warunków (n. p. zapasu abstrakcji), aby zdolne były do samodzielnej pracy umysłowej. Według Dawida (*Inteligiencja, wola i zdolność do pracy*, Warszawa, 1911) istotą **I.** jest myślenie, przez które autor ten pojmuje „przebieg wyobrażeń, zdążający ku jakiemuś celowi i działaniu, które przewidujemy i gwoli któremu usiłujemy przebieg ów regulować“ (str. 23).

p. TESTY, PRZYCZYN I SKUTKÓW METODA, KWESTJONARJUSZ DO BADANIA INTELIGIENCJI, PROFILE PSYCHOLOGICZNE ROSSOLIMO.

INTENSYWNOŚĆ (łac. intendo—napinam, natężam)—siła, napięcie.

INTERN (łac. internus — wewnętrzny). Uczeń, mieszkający w zakładzie wychowawczym. Przeciwieństwo *eksterna,* czyli ucznia, który w zakładzie pobiera jedynie naukę, mieszka zaś poza nim.

INTERNAT (łac. internus — wewnętrzny; internare — w łacinie średniowiecznej znaczy zamknąć do wnętrza). We Francji—zakład wychowawczy *(internat),* w którym uczniowie otrzymują pomieszczenie, utrzymanie i naukę, w przeciwieństwie do *externat,* czyli zakładu wychowawczego, do którego uczniowie przychodzą na lekcje, mieszkają zaś poza jego obrębem. Prawie wszystkie szkoły średnie we Francji mają swoich internów (ob.) i eksternów (ob.). Naogół „internat" oznacza zakład wychowawczy, istniejący przy danej szkole, której uczniowie otrzymują w nim pomieszczenie, utrzymanie i pomoc w naukach; pozostają oni równocześnie stale pod dozorem wychowawczym i podlegają określonemu przez ów dozór regulaminowi. Wartość wychowawcza **I.** jest z rozmaitych względów kwestjonowana. Za największy minus życia w **I.** uważa się izolowanie młodzieży od bezpośredniego, a dobroczynnego wpływu rodziny. To też dobry **I.** stara się o to, aby w swej organizacji życia możliwie nie odbiegać od wzorów życia w rodzinie. Rozpowszechnioną w Niemczech nazwą **I.** jest „alumnat" (ob.). Pod nazwę **I.** podciągnąć można: bursy, pensjonaty, stancje uczniowskie, domy opieki, domy sierot i t. p.

Higjena I. (źródło: St. Łyskawiński, *Higjena internatów,* druk. w *Higjenie szkolnej,* Arct, 1921) ma zapobiedz czynnikom ujemnym, płynącym ze współżycia liczniejszego skupienia młodzieży na terenie internatu, oraz wyzyskać czynniki dodatnie, tkwiące w tem współżyciu. Do niej też należy zapewnić młodzieży tężyznę fizyczną przez racjonalne wychowanie fizyczne. Ważniejsze przepisy higjeniczne są następujące: korzystne jest położenie **I.** na wsi; ułatwia ono przestrzeganie przepisów higjeny w rozkładzie pracy umysłowej i ruchu fizycznego na świeżem powietrzu. Wyższość położenia wiejskiego potwierdza znaczny spadek chorobowości, notowany w internatach, przeniesionych z miasta na wieś. Pożądany jest pawilonowy system budowy gmachu (zwłaszcza dla internatów koedukacyjnych): daje on możność odseparowania pomieszczeń szkolnych od infirmeryjnych i gospodarskich i pozwala rozbić młodzież na poszczególne grupy, żyjące wraz z rodziną nauczyciela w warunkach, jak najpodobniejszych do warunków życia rodzinnego. Ten system wychowawczy (stosowany w Abbotsholm i w Harrow) ułatwia dozór nad młodzieżą, poznanie i wyzyskanie indywidualnych cech każdej jednostki.—SYPIALNIE, mieszczące się w kilku salach mniejszych, mają tę wyższość nad jedną wspólną salą, że ułatwiają utrzymanie czystości i dobrego powietrza i umożliwiają segregowanie młodzieży ze względu na różnicę wieku, zapotrzebowanie snu i różnice fizjologiczne. Na umeblowanie sypialni składają się łóżka i taborety, wzgl. stoliki na bieliznę. Na każde łóżko przypadać ma 5 — 6 m^2 przestrzeni i 20 m^3 powietrza.—ODDZIAŁ INFIRMERYJNY znajdować się winien w osobnym budynku lub conajmniej w osobnem skrzydle gmachu z oddzielną klatką schodową. Należy do niego: pokój dla chorych niezakaźnych, 2 pokoje dla zakaźnych (na wypadek 2-ch równoczesnych epidemji), pokój dla chorych, niewymagających całodziennego przebywania w łóżku, własne urządzenia tualetowe i klozetowe, kuchnia podręczna i pomieszczenia dla personelu służbowego. Dostateczna liczba miejsc dla chorych wynosi 10% ogólnej liczby miejsc w internacie, w czem 2% — 4% miejsc dla chorych zakaźnych.—Poza sypialnią i infirmerją internat winien posiadać sale do odrabiania przez wychowańców zadań szkolnych i do pracy umysłowej po-

zaszkolnej, sale zajęć ręcznych, halę gimnastyczną, sale rekreacyjne (lub odpowiednie kurytarze), szatnie, pomieszczenia tualetowe i kąpielowe, dziedziniec do ćwiczeń cielesnych i plac do zabaw ruchowych. — UTRZYMANIE CZYSTOŚCI w internacie obok znaczenia higjenicznego posiada i pedagogiczne: przyzwyczaja bowiem młodzież do stałego przestrzegania odnośnych przepisów nawet po wyjściu z internatu. Polega ono na codziennem starannem sprzątaniu wszystkich ubikacji: zamiataniu podłóg po uprzedniem wysypaniu ich wilgotnym piaskiem lub trocinami i zbieraniu kurzu z mebli. Raz na tydzień należy omiatać ściany, piece i sufity oraz myć podłogi, raz na 2 tygodnie dokładnie myć okna, których spotniałe szyby codziennie się przeciera. Ważne jest umieszczenie na widocznem miejscu spluwaczek i koszów do śmieci. Wietrzyć trzeba kilka razy na dzień: podczas sprzątania, w klasach i pracowniach — w przerwach między zajęciami, w sypialniach — przed snem. Temperatura wszystkich pomieszczeń ma być równomierna: w salach pracy 13^0 — 14^0 R., w sypialniach 11^0 — 13^0 R., w infirmerji — do 14^0 R., w sali gimnastycznej—do 10^0 R.—HIGJENA OSOBISTA wychowanków polega na utrzymaniu w czystości ciała i odzieży. W tym celu należy: 1) myć codziennie rano i wieczorem górną część ciała (twarz, szyję i klatkę piersiową); 2) dwa razy na tydzień myć głowę chłodną wodą; 3) raz na tydzień kąpać się w temperaturze 27^0 R. w ciągu 20—30 min. (pożądany późniejszy natrysk). W lecie kąpiel ciepłą zastępuje się kąpielą rzeczną; 4) myć ręce kilka razy; 5) myć nogi przynajmniej co drugi dzień, w lecie codziennie; 6) czyścić zęby rano, wieczorem i po każdym posiłku; 7) posiadać własny ręcznik, własną szczotkę do zębów; 8) zmieniać bieliznę przynajmniej raz na tydzień; 9) koszulę stale na noc zmieniać; 10) zmieniać bieliznę pościelową przynajmniej raz na 2 tygodnie. — ODZIEŻ wychowanków, zabezpieczając ciało od zimna i wilgoci oraz dobrze wchłaniając pot, winna być lekka, niezbyt ciepła, nie uciskać ciała i nie tamować przez to obiegu krwi, nie krępować swobody ruchów. — ODŻYWIANIE młodzieży w wieku szkolnym ma nie tylko pokrywać normalne straty organizmu, ale podsycać jego rozwój. Stąd (według Tigerstedt'a) chłopiec w wieku 9-13 lat potrzebuje tyle pożywienia, ile dorosły, lekko pracujący mężczyzna, a dziewczynka 11-letnia tyle, ile dorosła, lekko pracująca kobieta. Norma ta wynosi około 3000 jednostek ciepła; zredukować ją można maksymalnie do 2500 jednostek dla młodzieży starszej, 2000 j. dla młodszej.—POŻYWIENIE winno być: zdrowe, obfite i pożywne, lekko-strawne, smaczne, urozmaicone oraz podawane w ściśle oznaczonych godzinach. W polskim korpusie kadetów na 3000 j. przyjęto następujący stosunek poszczególnych pokarmów: chleba 600 gr., mięsa 200 gr. (ryby 300 gr., jaj 4 szt.), tłuszczów 40 gr., masła 20 gr., mleka (minimum) 200 gr., mąki pszennej 150 gr., jarzyny twardej 135 gr., strączkowej 100 gramów, kartofli 500 gr., warzyw 25 gr., cukru 50 gr., marmelady (sera) 50 gr. Liczba posiłków waha się w internatach od 3-ch (śniadanie, obiad, kolacja) do 5-u (śniadanie pierwsze, drugie, obiad, podwieczorek, kolacja). System pięciokrotny jest najlepszy, gdyż zapobiega zbyt długim przerwom między posiłkami. — SEN młodzieży powinien być dostatecznie *długi i głęboki;* młodzież powinna wcześnie udawać się na spoczynek, a budzić niezbyt wcześnie. Przeciętnie dzieci od 6-12 lat potrzebują 12 godzin snu, dzieci starsze — 9-10. Pracę umysłową należy przerwać najpóźniej na godzinę, kolację spożyć na 2 godziny przed snem.—ROZKŁAD ZAJĘĆ w internacie wiejskim (wzorowany przez St. Łyskawińskiego na regulaminach na-

szego korpusu kadetów oraz lepszych internatów). Młodzież budzi się w lecie o g. 6-ej, w zimie o 7-ej. Osobniki wątlejsze, stosownie do przepisu lekarza, mogą spać dłużej. Po przebudzeniu się młodzież wstaje natychmiast. Od *g. 6—6.30:* mycie i ubieranie się. Potem słanie łóżek i porządkowanie sypialni. — Od *godz. 6.30 — 7*: gimnastyka poranna, wykonywana w razie pogody na boisku. — Od *godz. 7 — 8:* po umyciu rąk — śniadanie; następnie porządkowanie i zajęcia gospodarskie; w tym samym czasie odbywa się wizyta lekarska.—Od *g. 8—12.30:* nauka szkolna, w szczególności przedmioty, wymagające większego wysiłku umysłowego, zawarte w 4 — 6 lekcjach po 40—45 min. z przerwami 10—15 min. i jedną dłuższą (25 — 30 min.). Podczas przerw odpoczynek, zabawy i ćwiczenia oddechowe. Podczas większej pauzy drugie śniadanie. — Od *g. 12.30 — 1:* przechadzka, zabawy ruchowe, mycie rąk.— *G. 1:* obiad, czyszczenie zębów, czas wolny. — Od *g. 2 — 4:* ćwiczenia cielesne lub II serja zajęć szkolnych (przedmioty lżejsze): a) gimnastyka metodyczna, mustra, tańce, szermierka, zabawy ruchowe, sporty, b) praca ręczna (slöjd i rzemiosła) i polna (ogrodowa); nauka naprawiania ubrania i bielizny (obowiązkowa dla obojga płci); c) lekcje rysunków, muzyki, śpiewu. W tym czasie młodzież dysponuje czytelnią zakładową. — *G. 4:* podwieczorek, czyszczenie zębów, czas wolny do g. 5. —Od *g. 5—7:* przygotowanie zadań szkolnych na dzień następny; korzystanie z czytelni. — Od *g. 7 — 7.30:* kolacja; czas wolny. — Od *7.30 — 8.30:* rozmowy i zebrania towarzyskie. Od *g. 8.30— 9:* czyszczenie ubrania i obuwia, mycie się i czyszczenie zębów. — *G. 9:* układanie się do snu (dzieci młodsze o godzinę wcześniej). — OPIEKĘ LEKARSKĄ nad **I.** w Polsce normuje wydana przez M. W. R. i O. P. *Instrukcja dla lekarzy szkolnych* z dn. 20 lipca 1918 r., która zawiera dodatkowe punkty dla lekarzy **I.** Ważniejsze z nich: lekarz bada wychowańców co miesiąc, bierze udział w układaniu regulaminu wewnętrznego, wizytuje pomieszczenia, bada każdego ucznia przed przyjęciem go do **I.** Okólnik Minist. Zdrowia Publicz. z dn. 17 kwietnia 1919 r. „w sprawie opieki lekarskiej“ zarządza m. in., aby w zakładach zamkniętych, jak schroniska, bursy, domy sierot i wszelkie inne internaty, lekarz poświęcał 3 godz. tyg. na opiekę hig.-lekar. — p. PREPARANDY, KLASA, HIGJENA SZKOLNA, LEKARZ SZKOLNY.

Bibl. M. W. R. i O. P. *Preparandy nauczycielskie.* Warszawa, 1922, str. 236. Skł. gł. w Książnicy. Rozdz. II traktuje o życiu w bursie. — Szczurkiewicz, F. *Internaty dla kandydatów stanu nauczycielskiego.* Lwów, 1923, str. 24. Odbitka z czasopisma „Szkoła“.

INTROSPEKCJA (łac. introspicio — wglądam) — samoobserwacja. Introspekcyjna psychologja—psychologja, oparta na samoobserwacji.

INTUICJA (łac. intueor—spoglądam)— bezpośrednie poznanie (z wykluczeniem myślenia logicznego).

ISELIN, ISAAK, ur. 1728 w Bazylei, um. 1782, pisarz i filantrop szwajcarski, jeden z założycieli „Towarzystwa Szwajcarskiego“ (Helvetische Gesellschaft, 1760) oraz „Towarzystwa dobrych i pożytecznych ludzi“ (Gesellschaft der Guten und Gemeinnützigen, 1777), które m. in. zakładało czytelnie dla dzieci i młodzieży, organizowało zabawy dla dzieci, a w 1812 r. założyło szkołę dla dziewcząt. Zwolennik Pestalozziego i Basedowa, **I.** popularyzował zasady Philanthropinum w *Efemerydach ludzkości* (Ephemeriden der Menschheit oder Bibliothek der Sittenlehre und der Politik, 1776 — 1782). Dzieło *O zakładach wychowawczych* (Über die Erziehungsanstalten) zawiera propozycję wspólnego nauczania wszyst-

kich klas społecznych dla przygotowania ich do zgodnego współżycia. Inne prace: *Historja ludzkości* (Geschichte der Menschheit, 1764), *Marzenia senne filantropa* (Traüme eines Menschenfreundes, 1776), gdzie postęp ludzkości do szczęścia i doskonałości utożsamia z postępem rozumu, *O wychowaniu* (Über Erziehung, 1768), gdzie domaga się doskonalenia ludzi nie przez abstrakcyjne idee, ale metodami konkretnemi, interesującemi i przyjemnemi.

Bibl. Göring, H. *Isaak Iselin's Pädagogische Schriften* (Bibliothek pädagogischer Klassiker). Langenzalca, 1882. — Zinck, P. *Isaak Iselin als Pädagog; ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des achtzehnten Jahrhunderts,* Lipsk, 1900.

ISOCRATES (436—338). Ateński mówca i retor, uczeń słynnych sofistów, jak Prodicus, Protagoras i Gorgiasz, otworzył około 390 r. szkołę koło Lukeion, do której przyjmował uczniów od 15-tu do 21 lat. Kurs nauk trwał 3 lub 4 lata i kosztował 10 min. Celem było przygotowanie ucznia do czynnego życia publicznego przez pisanie rozpraw i wygłaszanie mów na wszelkiego rodzaju tematy, oraz poddawanie ich analizie i krytyce. Na zarzuty krytyków, jakich wytworzyła wielka wziętość szkoły, odpowiada w *Antidosis,* streszczając dzieje swego nauczycielskiego zawodu i stając w obronie szkół retorów.

Bibl. Freeman, K. *Schools of Hellas.* Londyn, 1907. — Monroe, P. *Source Book of the History of Education for the Greek and Roman Period.* New York, 1902. — Walden J. W. H. *Universities of Ancient Greece.* New York, 1909.

IZBA EDUKACYJNA. Powołana do życia przez Komisję rządzącą Księstwa Warszawskiego 26/I 1807 r., jako władza oświatowa, przetrwała do 1812 r., ustępując miejsca Dyrekcji edukacji narodowej. Skład osobisty—8 członków i prezes. Był nim Stan. Potocki. Członkowie: W. Sobolewski, Al. Potocki, ks. Prażmowski, ks. Kopczyński, ks. St. Staszic, Diehl, kaznodzieja ewangiel.-reformow., Bogumił Linde, Szmitt, pastor luterski. Uchwały zapadały większością głosów, ich prawomocność wymagała 5 członków. Nacisk położono na szkoły parafjalne, dążąc do tego, „iżby żadna włość najmniejsza bez sposobności nabycia potrzebnych stanowi swemu wiadomości nie zostawała". Otwarto kilka nowych szkół średnich, zw. departamentowemi (Lublin, Sejny, Bydgoszcz). W Warszawie powołano do życia szkołę lekarską w 1809 r. na poziomie uniwersyteckim. Zajęto się reorganizacją zaniedbanej pod rządami austryjackiemi akademji Krakowskiej. W 1810 r. przywrócono Towarzystwo do ksiąg elementarnych, utworzone w 1782 r. przez Komisję Edukacyjną. Rozpoczęło ono znów wydawanie podręczników szkolnych. Izba uporządkowała fundusze edukacyjne. — p. DYREKCJA EDUKACJI NARODOWEJ.

Bibl. Gorzycki, W. *Oświata publiczna w Ks. Warszawskiem i organizacja władz i funduszów.* Książnica, 1921. Rozpr. hist. T-wa Nauk. Warsz.—Lipiński, J. *Sprawa z pięcioletniego urzędowania Izby Edukacyjnej, zdana przez J. Lipińskiego, sekretarza tejże Izby, na posiedzeniu publicznem przy uroczystem rozwiązaniu przez Min. Spr. Wew., a wprowadzeniu Dyrekcji w dn. 7 st. 1812 r.* Warszawa, 1812, str. 58.—Konic, H. *Izba Edukacyjna.* E. W.— Straszewski, M. *Polska.* E. W. t. IX.

IZBA SZKOLNA — p. Klasa.

IZDEBSKA, WŁADYSŁAWA. Ur. w Warszawie w 1829 r. Autorka książek, przeznaczonych dla młodzieży: *Wieczory z babunią, Pamiętnik babuni, Wianek* i t. d. Wyraźny wpływ Klementyny z Tańskich Hofmanowej. „Bóg kobietę stworzył na podobieństwo zesłanego dla ziemi anioła, dał jej cnoty ciche, któremi leczyć zbolałych, wzmacniać wątpiących, upa-

dłych wznosić ku Bogu może. Cierpienie jest jej chwałą, praca domowa szczęściem, ciche zadowolenie jedyną a najmilszą nagrodą".

Bibl. A. Szycówna. *Izdebska Wł.* E. W. t. V.

IZYDOR z Sewilli, czyli **ISIDORUS HISPALENSIS,** biskup hiszpański z końca VI-go i początku VII-go wieku. Napisał *Etymologji ksiąg 20, czyli pierwotne dzieje* (Etymologiarum Libri XX seu Origines), rodzaj encyklopedji powszechnej, która przez całe średniowiecze służyła za podręcznik do studjów wyższych oraz za źródło informacji.

Bibl. Lindsay, W. M. *Isidori Etymologiarum Libri XX.* Oxford, 1912.

J

JACHOWICZ, STANISŁAW. Ur. w Dzikowie (Galicja) w 1796 r. Um. w 1857 r. Po ukończeniu studjów uniwersyteckich przybył w 1818 r. do Warszawy, gdzie, obok pracy biurowej, poświęcił się z wielkiem umiłowaniem zawodowi nauczycielskiemu. Jako członek Towarzystwa Dobroczynności, pomnożył energicznem zbieraniem składek fundusz dla sierot, dzięki czemu zamiast kilkunastu—około 170 znajdowało tam schronienie, a prócz tego jego staraniem powstała dla nich szkółka. Wydał szereg dziełek dla dzieci: *Pamiątka dla dobrych dzieci, Nauka w zabawie, Zabawki dla małych dzieci* i in. Unieśmiertelnił się w literaturze dziecięcej swemi bajkami. Pierwszy zbiorek *Bajek i powiastek* wyszedł w Płocku w 1824 r. Nie straciły one po dziś dzień nic ze swych walorów wychowawczych. W 1830 r. wydawał i redagował Jachowicz *Dziennik dla dzieci,* czasopismo codzienne. Swoją działalnością wydawniczo-wychowawczą zastąpił Tańską, która w 1831 r. opuściła kraj. — p. NAUKA O RZECZACH W POLSCE.

Bibl. Majchrowicz, F. *St. Jachowicz.* E. W. t. V.—Chmielowski, P. *Czasopisma dla młodego wieku.* E. W. t. III, str. 120-121.—Szczegółową analizę bajek Jachowicza z wykazaniem ich wartości wychowawczej przeprowadza A. Dygasiński: *Bajka.* E. W. t. I, zesz. 8.

JACOTOT, JOSEPH. Ur. w 1770 roku w Dijon, um. w 1840 r. w Paryżu. Nauczyciel logiki, matematyki, prawa, języków starożytnych — przeważnie w szkołach rodzinnego miasta. Wynalazca metody nauczania, którą uważał za uniwersalną. Poza praktyką nauczycielską rozwinął ją w dziełkach: *Nauczanie uniwersalne: język ojczysty* (Enseignement universel: Langue maternelle, 1823, 7 wyd. 1852); *Język obcy* (Langue étrangère, 1824, 7 w. 1852); *Muzyka, rysunki i malarstwo* (Musique, Dessin et Peinture, 1824, 4 w. 1852); *Matematyka* (Mathématiques, 1828, 3 w. 1841); *Prawo i filozofja wszechstanowa* (Droit et Philosophie panécastique, 1839). Jego dydaktyka, której celem—emancypacja intelektualna, opiera się na dwu założeniach: 1) wszyscy ludzie posiadają jednakową inteligiencję i 2) wszystko zawiera się we wszystkiem (tout est dans tout). Pierwsze założenie, zgodnie z **J.**, należy interpretować w ten sposób, że każdy człowiek jest uzdolniony do pracy duchowej (nie zaś, że każdy posiada jednakowe uzdolnienia), można go przeto kształcić; drugie — tłómaczy jego dopełnienie praktyczne: „Umiej jedną rzecz i odnoś do niej wszystko inne" (Sachez une chose et rapportez-y tout le reste). Maksymę tę, zawierającą myśl o koncentracji i ciągłości, uzasadnia **J.** nie psychologicznie, za pomocą

procesów myślowych najbardziej celowych przy uczeniu się, lecz materjalnie, przez wykazywanie związków, zachodzących między poszczególnemi przedmiotami nauczania, wzgl. między częściami danego przedmiotu. — *Metoda nauczania* **J.** składa się z 3 stopni: pamięciowego (uczeń uczy się lekcji na pamięć jak najdokładniej), analitycznego (uświadamia sobie treść i wzajemne związki opanowanego pamięciowo materjału), syntetycznego (stosuje go w najrozmaitszy sposób). *Naukę czytania* zaczyna **J.** wprost od *Télémaque'a* Fenelona, przyczem uczeń powtarza za nauczycielem pierwszy wyraz tego utworu: *Calypso*, następnie rozbija go na sylaby, wreszcie na głoski. Po opanowaniu w ten sposób pierwszego wyrazu przechodzi się do następnego, łącząc go z pierwszym, i t. d. W nauce pisania postępowanie podobne: uczeń pisze według wzoru cały wyraz, n. p. *Calypso*, i, porównywując z wzorem, poprawia błędy dopóty, dopóki nie opanuje wszystkich trudności. Przy nauce jęz. obcego metoda analogiczna. Przy nauce matematyki najpierw reguł uczyć się trzeba na pamięć, później — stosować je na przykładach. Naukę rysunków zaczyna się wprost od rzeczy. Samodzielność ucznia jest specjalnie akcentowana. Dydaktyka **J.** wywarła wpływ w dziedzinie nauczania języka: w nauce czytania zrywa ona z ówczesnym szablonem (alfabet, sylaba, wyraz, p. CZYTANIE), na stopniu wyższym zaś — z werbalizmem gramatycznym, wprowadzając miast niego utwór literacki, jego treść, sposób wyrażania myśli i t. p. U współczesnych dydaktyka **J.** cieszyła się powodzeniem. Jeszcze w 1852 r. poleca ją francuski regulamin szkolny. Jej wpływ sięgał zresztą poza Francję.

Bibl. Göring, H. *Josef Jacotot, Universal-Unterricht.* Wiedeń, 1888.—Payne, J. *Lectures on the History of Education.* Londyn, 1892.— Perez, B. *Joseph Jacotot et sa Méthode d'Émancipation spirituelle.* Paryż, 1883. — Quick, R. H. *Educational Reformers.* New York, 1907 (przekł. polski Dawida: *Reformatorzy wychowania*, Warszawa, 1895).—Missalek, W. *Abkürzende und behende Methode für Lesen u. Rechtschreibung, auf Jacotot gegründet, dessen Lehrweise sie mit der Lautier-, Syllabier-, Schreiblesemethode verbindet.* Wrocław, 1896.

JAHN, FRIEDRICH LUDWIG, ur. 1778 w Lanz (Prusy), um. 1852 we Fryburgu, zwany „ojcem gimnastyki" (Turnvater Jahn). Uczestnik w wojnie narodowej (1813/14), usiłował sztuce gimnastycznej, zapoczątkowanej przez Gutsmuthsa (ob.), nadać charakter patryjotyczny niemiecki, a ze stowarzyszeń gimnastycznych utworzyć ośrodki politycznego odrodzenia i zjednoczenia Niemiec. Tendencje te spowodowały uwięzienie go w 1819 r. na przeciąg kilku lat. Oprócz pism politycznych zostawił pracę p.t. *Niemiecka sztuka gimnastyczna* (Die Deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze, dargestellt von Friedrich Ludwig Jahn und Ernst Eiselen, 1816). — p. WYCHOWANIE FIZYCZNE.

Bibl. Euler, C. *Friedrich Ludwig Jahn. Sein Leben und Wirken.* Sztuttgard, 1881.— Schultheiss, F. G. *Friedrich Ludwig Jahn. Sein Leben und Seine Bedeutung.* Berlin, 1894.

JAKUBOWSKI, ADAM KACPER. Ur. w Warszawie w 1801 r. Um. tamże w 1882 r. Ksiądz pijar. Nauczyciel literatury polskiej. Z zakresu pedagogiki wydał: *O sposobie rozszerzenia oświaty pomiędzy ludem wiejskim* (Kraków, 1850); *O wadach w wychowaniu publicznem i domowem i o zmianach, pożądanych w tym względzie* (Kraków, 1852, gdzie mówi głównie o wychowaniu religijnem, zachęca też do nauki rzemiosł).

JANSENIZM—nazwa doktryny, głoszonej przez Corneliusa Jansena (Janseniu-

sa, 1585 — 1638), teologa holenderskiego i biskupa Ypres. W dziele p. t. *Augustinus* Jansenius interpretował niektóre dogmaty, jak o łasce, wolnej woli i predestynacji, w sposób, niezgodny z poglądami katolicyzmu. Janseniści, dwukrotnie potępieni przez papieża i prześladowani, znaleźli punkt oparcia na przeszło pół wieku w Port-Royal, mieście francuskiem, w którem mieścił się klasztor Bernardynek, służący zarazem za schronienie t. zw. „Savants solitaires", jak Pascal, Nicole i in. Po połączeniu się z jansenistami klasztor zamknięty został w 1705 r. przez Ludwika XIV-go wskutek starć z władzami kościelnemi. We Francji jansenizm przetrwał do połowy XVIII wieku; w Holandji dziś jeszcze znajduje się kościół jansenicki.

JASTRZĘBOWSKI, WOJCIECH — p. Marymoncki instytut.

JEDNOLITA SZKOŁA polega na takiej organizacji szkolnictwa, w której szkoła powszechna jest obowiązująca dla wszystkich, tworząc równocześnie niezbędną podstawę dla szkolnictwa średniego i wyższego. Do takiej organizacji szkolnictwa dąży nasze ministerjum oświaty (p. REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ). Szkoła powszechna (po 6 latach nauki) otwiera drogę do 5-letniego gimnazjum, które ze swej strony daje prawo wstępu do szkół wyższych. Ministerjalny projekt jednolitego ustroju szkolnego, podzielany w zasadzie przez opinję nauczycielską i stronnictwa polityczne (p. OŚWIATA I WYCHOWANIE W PROGRAMACH STRONNICTW POLITYCZNYCH), wymaga dla swej realizacji 7-letniej i 7-klasowej szkoły powszechnej, jako przeważającego przynajmniej typu szkoły powszechnej. Warunek ten jest jednak dopiero postulatem przyszłości. — p. SZKOŁA POWSZECHNA.

JERUSALEM, JOHANN FRIEDRICH WILHELM (1709—1789). Założyciel *Collegium Carolinum* w Brunświku (1745), które było łączącem ogniwem między uniwersytetem a gimnazjum niemieckiem, niedostatecznie wówczas przygotowującem do studjów wyższych. W tym charakterze przetrwało Col. do 1862 r., kiedy, na skutek podniesienia się poziomu nauczania w gimnazjch niem., stało się zbędne i zostało zamienione na wyższą szkołę techniczną.

JESKE, AUGUST. Ur. w Trzemesznie (Wielkopolska) w 1836 r. Um. w 1875 r. w Warszawie. Ukończył wydział filologiczno-historyczny na uniwers. w Berlinie. W Niemczech zwiedzał ogródki frebłowskie i szkoły elementarne, badał ich urządzenia i metody. Po przybyciu do Warszawy w 1865 r. rozpoczął w 1872 r. wydawnictwo pod tytułem: *Augusta Jeskego systematyczny kurs nauk, przeznaczony do pomocy w wychowaniu domowem dzieci od lat 3 do 15.* Ów kurs nauk, podzielony w projekcie na trzy perjody: przed-elementarny, elementarny niższy i elem. wyższy, został przez autora częściowo zrealizowany. Ukazały się w druku: *Pedagogika* (1875). — *Świat i dzieci, czyli nauka o rzeczach* (Cz. I i II, 1874). — *A. B. C., czyli nauka czytania i pisania na podstawie metody poglądowej* (1873), a prócz tego arytmetyka, wypisy, stylistyka, gramatyka i geografja, w której Jeske, wbrew dawnej rutynie, rozpoczyna naukę od rzeczy najbliższych. W jego *Pedagogice* na uwagę zasługuje dział, poświęcony nauczaniu (dydaktyka). Jeske popularyzuje metodę indukcyjno-poglądową: używanie okazów, stopniowanie trudności, przechodzenie od szczegółu do ogółu, od bliższego do dalszego, od znanego do nowego. W swoich podręcznikach niezawsze szczęśliwie potrafi stosować głoszone zasady.

Bibl. Szycówna, A. *Jeske, A.* E. W. t. V.

JEZIERSKI, FELIKS. Ur. w 1817 r. we wsi Kozłówce, pow. Lubartowski. Dr. fil.

uniw. w Jenie. Zwolennik Hegla. Nauczyciel gimnazjalny przedmiotów filologiczno-historycznych. W bogatej spuściźnie literacko-naukowej (prace oryginalne i przekłady) pracą o charakterze pedagogiczno-dydaktycznym jest: *Nauczyciel ze stanowiska moralnego i naukowego* (Warsz. 1847, str. 276). Zasada naczelna: jednostka winna podporządkować się ogółow, jeśli chce pełnić swe zadanie. Tylko w związku z ogółem człowiek coś znaczy, bo z niego czerpie wszystkie swe siły: fizyczne, moralne i umysłowe. Stąd tylko wychowanie publiczne, w którem jednostka żyje życiem ogółu, może dać wszechstronny rozwój umysłu. Wychowanie domowe przygotowuje młodzieńca tylko dla domu i rodziny, publiczne—dla społeczeństwa i narodu. Stosunek nauczyciela do ucznia określa aforyzm: „dla dzieci zachowaj pełną powagi miłość, dla młodzieńców—pełną szlachetności powagę. W pierwszym razie czucie, w drugim rozum ma być w twojem postępowaniu cechą pierwszego rzędu". Główny cel nauki — rozwinięcie umysłu, nie zaś—zdobycie wielu wiadomości. Syntetycznie kształcą umysł nauki rozumowe, w pierwszym rzędzie logika, analitycznie—filologja i historja. Umiejętne wysławianie się, polegające na ścisłości w myśleniu, budowie stylu i poprawności języka, jest najwyższem uzdolnieniem ducha. W Encykl. Wych. zamieścił J. artykuły: Arnold I., Bazyli W., Beauvais, Ćwiczenia pamięci.

Bibl. Dr. W. Hahn: *Jezierski F.* E. W. t. VI.

JEZUICI *(Clerici regulares Societatis Jesu)*. Zakon jezuitów, założony przez św. Ignacego z Lojoli (1491 lub 1497—1556) w Paryżu w 1534 r., zatwierdzony został przez papieża Pawła III w 1540 r. Zadaniem zakonu była walka z reformacją, prowadzona najskuteczniej za pośrednictwem szkół, zakładanych w celu wychowywania dobrych katolików.—ORGANIZACJA SZKÓŁ I PROGRAM NAUK. Naukowo-wychowawczy system jezuitów zawarty został w ich kodeksie szkolnym: *Sposób i urządzenie nauk Towarzystwa Jezusowego* (Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu, I wyd. w Neapolu 1599 r.). Wszystkie szkoły podlegają zamieszkałemu w Rzymie jenerałowi zakonu. Jenerał wyznacza zastępców *(prowincjałów)* na poszczególne tereny oświatowe *(prowincje)*. Na czele zakładu wychowawczego *(kolegjum)* stoi powołany przez prowincjała rektor, mający do pomocy jednego lub dwu prefektów (zazwyczaj nauczyciele retoryki). Kolegja dzieliły się na wyższe (obejmowały *studia inferiora* i *superiora)*, średnie (obejmowały *studia inferiora)* i niższe, z trzyletnim kursem gramatyki łacińskiej. *Studia inferiora*, prócz 3 klas gramatyki, miały 2 klasy wyższe: *humanitas* i *rhetorica*, ostatnia dwuletnia. *Studia superiora*, przeznaczone dla przyszłych bojowników zakonu, kształciły w filozofji (Arystoteles według św. Tomasza z Akwinu) i w teologji. Pełny kurs trwał tu lat 7 (3 lata filoz. i 4 l. teol.), skrócony—lat 5, wzgl. 3. Gruntowne traktowanie tych studjów dawało jezuitom przewagę intelektualną nad ich przeciwnikami. Językiem wykładowym, a w miarę możności i konwersacyjnym, zgodnie ze zwyczajem i potrzebą owych czasów, była w szkołach jezuickich łacina. Kolegja cieszyły się niezależnością akademicką. Wraz ze swemi bursami, sodalicjami i uroczystościami szkolnemi tworzyły świat odrębny i zamknięty. Nauczanie było bezpłatne: kolegja utrzymywały się z zapisów i ofiar dobrowolnych. Od wstępującego do kolegjum wymagano umiejętności czytania, pisania i początków gramatyki łacińskiej. Na łacinie koncentrował się wysiłek dydaktyczny szkoły. W trzech pierwszych klasach, poza nauką gramatyki łac., czytano Cycerona, Cesara, Owidjusza, Salustjusza, Liwjusza. W kl. 4 *(humanitas)* ćwiczono się w wymowie i poddawano

szczegółowszej analizie gramatycznej wymienionych już autorów, czytano ody Horacego, zaznajamiano się z historją starożytną i najważniejszemi regułami retoryki. Gruntownie ujmowano tę ostatnią w kl. 5 *(rhetorica)* na podstawie Cycerona, Kwintyljana i Arystotelesa. Wzorem wysłowiania się był Cycero. *Ratio studiorum* przewiduje dokładną naukę jęz. greckiego. Udzielano go jednak nie wszędzie (brak nauczycieli) i przeznaczano nań tak mało czasu ($^1/_2$ g. dziennie w klas. wyższ.), że o opanowaniu go nie mogło być mowy. Pozostawała łacina, jako osiągany cel dydaktyczny kolegjum. Uczono jej na podstawie słynnego podręcznika hiszpana *Alwara (Emmanuelis Alvari e S. J. de Institutione Grammatica libri tres.* I wyd. w Lizbonie w 1572, ostatnia przeróbka w Paryżu w 1863 r.). Książka ta zawierała naukę o formach, składnię i prozodję. W Polsce miała kilkadziesiąt wydań. W 1832 r. dokonano zmian w *Ratio studiorum.* W wykształceniu średniem (studia inferiora) pozostał wszakże kręgosłup łaciński z dodaniem nauki języka ojczystego, historji, geografji i matematyki. Z biegiem czasu kolegja jezuickie dla uzyskania praw przyjęły program gimnazjum klasycznego.—METODA NAUCZANIA. Reguły gramatyczne objaśniał nauczyciel, poczem uczniowie uczyli się ich na pamięć. Szeroko stosowane były ćwiczenia pisemne (tłómaczenia na język ojczysty i odwrotnie, w starszych klasach tematy bardziej samodzielne), wzajemne przepytywania się uczniów (poświęcano na nie ostatnie pół godz. zajęć szkolnych), powtórzenia kursu z całego tygodnia (w każdą sobotę) i z ubiegłego miesiąca (czwarty tydzień w miesiącu). W przepytywaniu uczniów nauczyciel wyręczał się zdolniejszemi wychowankami *(dekurjoni)*, którzy kontrolowali stan pamięciowy swych kolegów. Z upodobaniem stosowano *zasadę współzawodnictwa (aemulatio).* Cała klasa dzieliła się na dwa mniej więcej równe umysłowo obozy (n. p. Greków i Rzymian), w których najlepsi uczniowie otrzymywali nazwy rzymskie (imperator, quaestor) i byli wodzami, pozostali zaś zadowolali się nazwą współzawodników *(aemuli).* Podczas odpowiedzi uczeń kontrolowany był przez obóz przeciwny, który wytykał braki, a ocena, którą otrzymał, zapisywana była na plus lub minus jego obozu. Z końcem miesiąca obliczano plusy i minusy każdego obozu. Po której stronie więcej było plusów, po tej wygrana na dany miesiąc. Wielką wagę przywiązywano do rocznych popisów publicznych, na których rozdawano nagrody przy huku bębnów i akompanjamencie szkolnej orkiestry. W ten sposób chęć odznaczenia się była bodźcem, który niejednokrotnie zastępował zamiłowanie do nauki. Sprzyjało to na gruncie moralnym rozwojowi wygórowanej ambicji i próżności. Dbano o to, aby uczniów nie przeciążać pracą. *Ratio studiorum* ustanawia dla retoryki 2 godz. zajęć szkolnych przed poł. i 2 po poł., dla innych klas po $2^1/_2$ g. przed i po poł. Jeden dzień w tygodniu wolny był od zajęć popołudniowych. Troszczono się o zdrowie fizyczne. Godziny wolne od zajęć poświęcano grom i zabawom.—WYCHOWANIE RELIGIJNE I MORALNE. W każdą sobotę młodzież pod kierunkiem nauczyciela uczyła się reguł wiary katolickiej. Poza tem zaprawiano ją do praktyk religijnych. Dzień zaczynał się od wysłuchania mszy św., w niedziele i święta—z kazaniem. Na porządku dziennym były modlitwy, zwłaszcza różaniec i litanja do Matki Boskiej, co miesiąc—spowiedź, co dzień obowiązany był uczeń robić rachunek sumienia. Dla spotęgowania pobożności zrzeszano wychowanków w stowarzyszenia religijne pod wezwaniem N. M. Panny (sodalicje Marjańskie), do których przyjmowano tylko lepszych uczniów. Liczyły one już w 1584 roku w Europie 30 tys. sodalistów-studentów. Pielęgnowano troskliwie współ-

zawodnictwo w pobożności, podobnie, jak w nauce, co sprzyjało znów rozwojowi dewocji. Na tym gruncie, łącznie z hodowaniem odrazy do innych wyznań, łatwo się krzewił fanatyzm religijny. Cnota posłuszeństwa górowała nad innemi. Cel wychowawczy—gorliwy sługa Rzymu i zakonu—określał zgóry te cechy charakteru, które kształcili jezuici. Do osiągnięcia tego celu zmierzał konsekwentnie cały system szkolny: nauczanie, nagrody, kary (chłosty nie nadużywano), uroczystości szkolne, sodalicje, konferencje poufne z uczniami i wpływy osobiste. Cel, o który chodziło, w olbrzymiej większości wypadków osiągano, zdobywając równocześnie, zwłaszcza w XVI i XVII w., uznanie społeczne dla zakładów wychowawczych, na które obficie płynęły zapisy i ofiary.

W przeddzień zniesienia zakon liczył w Europie i Ameryce 700 kolegjów i akademji. Jeżeli przyjąć dla zakładu wychowawczego przeciętną liczbę 300 uczniów, co nie jest wygórowane, bo w niektórych kolegjach liczba studentów dosięgała 2 tys., to otrzymamy przeszło 200 tys. młodzieży, objętej edukacją jezuicką. W 1773 r. papież Klemens XIV zniósł zakon, podawszy, jako powód, nieustanne skargi na jego wygórowaną chciwość, wtrącanie się do spraw świeckich i politycznych, niesnaski, kłótnie i zgorszenia, wreszcie bezużyteczność w dziedzinie oświaty. Pozostały szkoły jezuickie jedynie w Prusach pod opieką Fryderyka W. i w Rosji na ziemiach, odłączonych przez I rozbiór od Polski. Przywróceni w 1814 przez Piusa VII, spotkali się jezuici z nieufnością opinji społecznej i utrudnieniami, czynionemi im w zakładaniu szkół przez państwa, które same sięgały po monopol oświatowy. Pomimo to zdołali założyć około 225 kolegjów, z czego na Stany Zjednoczone przypada 41 kol., w których kształci się około 16 tys. studentów. W Rzymie objęli uniwersytet Gregorjański, w Innsbrucku również uniwersytet, po całym świecie rozrzucili swe kolegja, w misjach katolickich utworzyli szkoły elementarne.

Bibl. Astrain: *Historia de la Compania de Jesus en la Asistencia de Espana.* Madryt, 1905 i nast. — Daniel: *Les Jésuites Instituteurs de la Jeunesse française au XVII et au XVIII siècle.* Paryż, 1880. — Duhr: *Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge.* Fryburg, 1907. — Tenże: *Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu.* Fryburg, 1896. — Fouqueray: *Histoire de la Compagnie de Jésus en France.* Paryż, 1910. — Hughes: *History of the Society of Jesus in North America.* Londyn, 1907 i nast.—Tenże: *Loyola and the Educational System of the Jesuits.* New York, 1892. — Paulsen, F. *Geschichte des gelehrten Unterrichts an den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Neuzeit.* Lipsk, 1896/7. — Schwickerath, R. *Jesuit Education, its History and Principles, viewed in the Light of Modern Educational Problems.* St. Louis, 1904. — Tacchi-Venturi: *Storia della Compania di Gesù in Italia.* Rzym, 1910. — Szczegółową bibljografję dają: Heimbucher: *Die Orden u. Kongregationen der katholischen Kirche,* t. III. Paderborna, 1907, i Pilatus: *Der Jesuitismus.* Regensburg, 1905.

JEZUICI W POLSCE. Sprowadził ich w 1565 r. jeden z filarów reakcji katolickiej, biskup Warmiński, kardynał Stan. Hozjusz, powierzając im seminarjum djecezjalne w Brunsberdze. W chwili wstąpienia na tron Stefana Batorego posiadali już J. 5 kolegjów: w Pułtusku, Wilnie, Poznaniu, Jarosławie i Brunsberdze. W 1575 r. utworzono osobną prowincję polską. Stefan Batory w 1578 r. nadał kolegjum Wileńskiemu tytuł akademji z prawem promowania bakałarzy, magistrów i doktorów. Ze śmiercią Batorego, który protegował jezuitów, posiadali oni 15 kolegjów z 5 tys. uczniów, w połowie

JEZUICI W POLSCE

mieszczan i szlachty. W kadrach nauczycielskich zjawiają się już obok cudzoziemców polacy: Skarga, Wujek, Herbut i in. Za Zygmunta III rozwój idzie szybko naprzód. W 1607 r. ustanawia się dwie prowincje: polską i litewską. Liczba kolegjów i rezydencji w chwili zgonu Zygmunta III (1632) wynosi: w Koronie 26, na Litwie 11, w tem kolegja wyższe (z kursem filozofji i teologji) w Poznaniu, Lwowie i Krakowie, teologiczna akademja w Wilnie. W 1741 r. zakon posiada około 70 zakładów naukowych, kształcących od w. XVII prawie wyłącznie szlachtę. W tym też czasie, w obawie utracenia wpływów na rzecz Pijarów, zaczyna się on przystosowywać do nowszych wymagań, o które kruszy kopję Konarski (ob.). W 1773 r. atoli Klemens XIV znosi zakon jezuitów. Szkoły ulegają sekularyzacji i przechodzą pod zwierzchnictwo Komisji Edukacyjnej. Po przywróceniu zakonu przez Piusa VII w 1814 r., jezuici powrócili do Polski, nie znaleźli już wszakże podatnego gruntu dla swej działalności. Utrzymują po dziś dzień zakład wychowawczy w Chyrowie (Małopolska).—WALKA Z AKADEMJĄ KRAKOWSKĄ. Przez cały w. XVII trwał gwałtowny spór między jezuitami a akademją Krakowską o monopol nauczania. Jezuici pragnęli kolegjum w Poznaniu zamienić na akademję, aby mieć prawo nadawania stopni naukowych. Gwałtowny protest akademji Krakowskiej na sejmie i w Rzymie skończył się jej wygraną w 1616 r. Walka rozgorzała na nowo, gdy jezuici postanowili otworzyć szkoły w Krakowie, który akademja uważała za swój niepodzielnie teren, i założyli w nim kolegjum św. Piotra. Ze stron obu obficie polały się paszkwile, broszury, świstki ulotne, w których oczerniano się wzajemnie. W walce brała udział i młodzież stron obu, dodając argument pięści do argumentów teoretycznych. Ostatecznie za Władysława IV papież Urban VIII nakazał jezuitom zamknąć kolegjum św. Piotra, nie przestali oni wszakże aż do w. XVIII czynić prób utworzenia własnej akademji już to w Poznaniu, już to we Lwowie, a akademja Krakowska ze swej strony traciła wiele energji, aby nic nie uronić ze swych przywilejów. Była to walka o wpływy, nie walka o dobro nauki, oświaty. Pod tym względem bowiem obie strony stały na martwym punkcie scholastyki średniowiecznej. — WPŁYW WYCHOWAWCZY jezuitów w Polsce ujemnie oceniają już współcześni. Broscius (ob.) pisze, że jezuici nie wychowywali dzieci dla kraju, dla rodziny, lecz dla siebie. Krzysztof Opaliński (w. XVII) chłoszcze ich w swych satyrach („Na tych, co się sobie mądrymi i uczonymi zdadzą"). Historycy zgodnie naogół stwierdzają obniżenie się poziomu intelektualnego i moralnego w narodzie pod wpływem szkół jezuickich. „Ze szkół jezuickich — pisze Szujski — wychodzili ludzie bez szerszych pojęć obywatelskich, ludzie bez wyrobionego obywatelskiego sumienia, którzy, dopełniając codziennie aktów pobożności, zachowując się w granicach moralności osobistej, nie umieli wznieść się na to wysokie stanowisko, do którego Rzplita ludzi stanu szlacheckiego powoływała. Co więcej, jezuici wyrobili w społeczeństwie religijność pozorną, dewocję faryzeuszów, lekkomyślne zaufanie w przebaczanie win publicznych i prywatnych za pomocą hipokryzyjnego nabożeństwa. Nie była to już owa religja z czasów Tomickich, nie była to religja z kazań Skargi: była to religja, zadowalająca się pozorami, nie wnikająca w tajnie sumienia obywatelskiego, religja, obiecująca panegiryk i wieczne zbawienie fundatorowi klasztoru, chociażby był burzycielem ojczyzny". A. Górski jezuitom przypisuje wnoszenie do charakteru narodowego partyjności. „Dążyli (jezuici) świadomie do przyćmienia inteligiencji, do umniejszenia wykształcenia w narodzie, dla tem pewniejszego zachowania prawowierności. Rozwijali

w młodzieży polski szum przez wystawne egzamina, oracje, dysertacje publiczne, panegiryki. Na tematy do oracji dawano takie materje, jak: przeciw uchwalaniu nowych podatków, za odebraniem praw dysydentom"... „Ciągłe podjudzanie przeciw inowiercom już od lat szkolnych, popychanie młodzieży do burd z dysydentami, do napadów na zbory i domy, skąd poszły gorszące sceny w Krakowie, Poznaniu, Wilnie, Toruniu,—cała ta praca, oparta na znajomości gorszych sprężyn serca ludzkiego, miała przytem to niebezpieczeństwo, że zasłaniała pojęcie ojczyzny, jako ogółu obywateli, a wnosiła do charakteru narodowego *partyjność" (Ku czemu Polska szła,* 1921).

Bibl. Galle, H. *Jezuici w Polsce.* E. W. t. VI. — Łukaszewicz, J. *Historja szkół w Koronie i na Litwie od najdawniejszych czasów aż do 1794 r.* 4 tomy. 1849-1851.— Załęski, St. ks. *Jezuici w Polsce.* Tom I-V. Kraków, 1900-1906.—p. JEZUICI.

JĘZYK POLSKI W PROGRAMACH SZKOLNYCH. I. SZKOŁA POWSZECHNA. Jako cel nauki jęz. ojczystego, program ministerjalny wymienia: 1) Rozumienie mowy, którą w obcowaniu codziennem posługuje się oświecony ogół narodu polskiego. 2) Rozumienie jęz. książkowego: a) prozy autorów popularnych, t. j. języka tych książek, z pomocą których uczeń po skończeniu szkoły uzupełniać będzie swe wykształcenie, b) języka poetyckiego popularnych autorów. 3) Praktyczne opanowanie języka: a) swobodne i poprawne wyrażanie się w mowie, b) poprawne wyrażanie się w piśmie w zakresie życia codziennego. 4) Wzbudzenie zamiłowania i wyrobienie uzdolnienia do czytania, jako środka, kształcącego umysł i serce.—Podstawą całego nauczania jest czytanie i ćwiczenia językowe ustne i piśmienne, zastosowane do wieku i poziomu umysłowego dzieci. Nauczyciel zaczyna (oddział I) od ćwiczeń przygotowawczych do nauki elementarza i ćwiczeń w mówieniu (pogadanki o rzeczach), poczem (oddział II) przechodzi do ćwiczeń gramatycznych, stylistycznych i ortograficznych, które w metodycznem ustopniowaniu wypełniają lwią część pracy aż do oddz. VI włącznie. Nauka **J. P.** w oddz. VII ma na celu zaznajomienie młodzieży z najwybitniejszemi pisarzami polskiemi na podstawie lektury odpowiednio dobranych wyjątków i całych utworów literackich. W związku z lekturą nauczyciel ma dać uczniowi kilka obrazów z dziejów kultury i twórczości literackiej w Polsce od w. XVI do czasów najnowszych. Z pisarzy wymienia program minister.: Reja, Kochanowskiego, Skargę, Paska, Karpińskiego, Krasińskiego, Niemcewicza, Brodzińskiego, Mickiewicza, Słowackiego, Kraszewskiego, Sienkiewicza, Konopnicką, Orzeszkową, Dygasińskiego, Fredrę, Korzeniowskiego i jednego z następujących poetów (do wyboru): Pol, Syrokomla, Zaleski, Lenartowicz, Asnyk. Ogółem na **J. P.** przeznacza się w szkole powszechnej 21 g. tyg., z czego na oddz. VII (literatura) przypada 4 g. tyg.—NAUKA GRAMATYKI. Nauka ta w metodyce języka tworzy punkt najbardziej sporny. Pogląd tradycyjny opierał się na założeniu, że gramatyka jest sztuką poprawnego mówienia i pisania i dlatego winna tworzyć ośrodek w nauczaniu. Ośrodek ten składał się z reguł i wyjątków, które uczeń winien był recytować z pamięci i stosować w nieskończonych rozbiorach, wypełniających lekcje języka. Metoda ta urobiła się na podstawie analogicznej metody, stosowanej oddawna przy nauce łaciny, zanim jeszcze jęz. ojczysty uzyskał był prawo obywatelstwa w szkole. Nasza Komisja Edukacyjna (ob.), głosząca w innych sprawach wychowawczych tak reformatorskie poglądy, zaleca: „W uczeniu łacińskiej i polskiej gramatyki, deklinacje i konjugacje jak najlepiej na pamięć od uczniów uczone być powinny. Inne uwagi i reguły dosyć będzie dobrze po-

jąć i gładko wymówić" *(Ustawy,* rozdz. XV). Współczesna dydaktyka, wprowadzając naogół do nauczania metodę indukcyjną (ob.) i heurystyczną (ob.), zreformowała w myśl tych metod i naukę jęz. ojczystego. Dogmatyczne udzielanie gotowych reguł gramatycznych ustąpiło miejsca odkrywaniu praw języka, które w zasadzie mają być rezultatem samodzielnej pracy ucznia, kierowanej przez nauczyciela. Martwe i suche rozbiory gramatyczne zostały zastąpione przez barwną, dostosowaną do środowiska czytankę, z którą nauczyciel wiąże ustopniowane metodycznie ćwiczenia gramatyczne. Poprawne mówienie i pisanie ma być osiągnięte na drodze naturalnej i skutecznej: wytwarzania przez praktykę właściwych skojarzeń i automatyzowania ich na drodze ćwiczeń. Stosowaną dawniej w tym celu gramatykę odrzucono, jako środek, nie prowadzący do celu (niepoprawne mówienie i pisanie pomimo znajomości reguł gramatycznych). Ograniczono jej udział w nauczaniu do roli pomocniczej: do wyjaśniania materjału empirycznego, względnie do utrwalania nabytych poglądowo wiadomości. W związku z tem systematyczną naukę gramatyki zarzuca się na niższym stopniu nauczania, przesuwając ją na poziom wyższy (3 ostatnie lata 7-klas. szkoły powszechnej), a w metodyce jęz. ojczystego, w teorji przynajmniej, zyskuje prawo obywatelstwa pogląd, aby fakty językowe przedstawiać w oświetleniu historycznem i do klas wyższych szkoły średniej wprowadzić, obok panującej dziś wyłącznie prawie historji literatury, historję języka (Kryński, Szober). W programie ministerjalnym gramatyka nie tworzy odrębnego działu w nauczaniu języka, lecz wiąże się ściśle z czytaniem i ćwiczeniami. W pierwszych czterech oddziałach uczeń przyswaja sobie praktycznie zasadnicze pojęcia gramatyczne: zdanie i jego zasadnicze części, wyraz, zgłoska, dźwięk, litera, rzeczownik, przymiotnik, czasownik, a prócz tego w oddz. IV: zaimek, liczebnik i przysłówek. Materjał ten ułożony został koncentrycznie: każdy oddział pogłębia wiadomości, poprzednio nabyte. Młodzież po ukończeniu 4 oddziałów posiadać winna znajomość zdania i jego części, wyrazów, jako części mowy, wreszcie najważniejszych odmian. W oddziale V i VI zaczyna się drugi kurs gramatyki (systematyczny), który znów polega na pogłębieniu poprzednich wiadomości o tyle, „aby uczeń, kończący szkołę powszechną, zdawał sobie jasno sprawę z najważniejszych zjawisk językowych, a zarazem, aby przez ich analizę wnikając coraz głębiej w znaczenie składników mowy ojczystej, uczył się myśleć i rozumować logicznie". Kurs ten obejmuje kolejno 4 działy gramatyki: składnię zdania pojedyńczego i deklinację (oddz. V); składnię zdania złożonego i konjugację (oddz. VI).

II. Szkoła średnia. Program **J. P.** w *gimnazjum niższem* oparty jest, podobnie, jak program szkoły powszechnej, na zasadzie koncentracji (ob.), przyczem kurs klasy wstępnej i I-ej traktowany jest propedeutycznie, kl. II-ej i III-ej—systematycznie, w zakresie, analogicznym do zakresu szkoły powszechnej. Plan zajęć szkolnych gimnazjum niższego przeznacza 19 g. tyg. na **J. P.**: kl. wstępna 6, I-5, II i III po 4. *W gimnazjum wyższem* nauka **J. P.** dzieli się, zgodnie z programem minister., na dwa stopnie. Celem nauczania na stopniu niższym (kl. IV i V) jest: nauczyć czytać utwory literackie z należytem zrozumieniem i odczuciem ich treści i formy; wdrożyć do ich analizowania, wyjaśniania i samodzielnego przyswajania sobie zawartości tekstów oraz wzbudzić zamiłowanie do lektury; uzupełnić wiadomości z gramatyki i składni; wytworzyć pojęcie o zmienności znaczenia i formy wyrazów; nauczyć poprawnie i jasno mówić i pisać. Środkami, prowadzącemi do powyższego celu, są w obu klasach: a) lektura (Sien-

kiewicz, Mickiewicz, Homer, Fredro); b) jej interpretacja (objaśnianie, rozbiór, ćwiczenia stylistyczne); c) nauka o języku (uzupełnienie i powtórzenie wiadomości w zakresie szkoły powszechnej lub gimnazjum niższego); d) ćwiczenia w mówieniu (opisy i opowiadania, oparte na obserwacji, jak również streszczenia i sprawozdania z lektury, z lekcji i t. p.); e) ćwiczenia piśmienne (zapisywanie osobistych spostrzeżeń i refleksji, wypracowania).—Celem nauczania na stopniu wyższym (kl. VI, VII i VIII) jest: „doprowadzić do opartej na lekturze tekstów gruntownej znajomości wybranych arcydzieł literatury polskiej i powszechnej oraz do umiejętności analizowania i wyjaśniania ich pod względem rzeczowym i stylistycznym, utworów zaś polskich — nadto pod względem językowym i historyczno-literackim; zapoznać z dziejami i charakterem najważniejszych prądów literackich w Polsce, z najważniejszemi formami polskiej twórczości poetyckiej i prozaicznej, jak również z donioślejszemi faktami z życia i twórczości wielkich pisarzów polskich; rozbudzić smak estetyczny i zamiłowanie do literatury; pogłębić wiadomości o języku przez zwrócenie uwagi na fakty, świadczące o jego rozwoju, oraz w miarę możności — na psychologiczne podłoże zjawisk językowych; nauczyć biegle, pewnie i naturalnie mówić i pisać". Środkami do owego celu są, podobnie, jak na stopniu niższym: a) lektura (literatura polska i wybitniejsze dzieła z literatury powszechnej); b) jej interpretacja (na planie pierwszym punkt widzenia historyczno-literacki w celu zrozumienia rozwoju literatury i kultury polskiej); c) nauka o języku (traktowanie genetyczno-historyczne języka w związku z lekturą, a w kl. VIII ponadto psychologiczne pogłębianie nauki o języku); d) ustne i piśmienne ćwiczenia w używaniu języka na materjale, wysnutym ze spostrzeżeń, refleksji, przeżyć, oraz na materjale, wysnutym z lektury. W kl. VIII (II półr.) program zaleca „uzupełniające i syntetyzujące powtórzenie przerobionego w gimnazjum wyższem materjału ze zwróceniem szczególnej uwagi na dzieje literatury polskiej i cechy charakterystyczne różnych jej faz i kierunków". Znajomość tych dziejów ma być oparta nie na wykładzie nauczyciela, lecz na lekturze odnośnych utworów, która jest punktem wyjścia dla każdorazowej syntezy.—Plan godzin szkolnych przeznacza na **J. P.** w wydziale humanistycznym 22 g. tyg., w wydz. klasycznym—19 godz. tyg., w wydz. matem.-przyrodn.—20 godz. tyg. Ze względu na formalne cele nauczania szczególnem zadaniem nauczyciela języka polskiego, zgodnie z progr. minister., jest: 1) wdrożyć do możliwie pełnego i konkretnego ujmowania zjawisk życia, a przedewszystkiem świata wewnętrznego człowieka; 2) zaprawić do jasnego, rzeczowego i możliwie samodzielnego myślenia, kształcić wyobraźnię i smak estetyczny, uszlachetniać i rozwijać uczucia; 3) wychowywać człowieka i obywatela przez wpajanie świadomej miłości jęz. ojczystego i kultury narodowej, a na jej gruncie szczepienie i pielęgnowanie ogólno-ludzkich ideałów.

p. CZYTANIE, LEKTURA SZKOLNA, PISANIE, PISOWNIA, WYPRACOWANIE.

Bibl. Anson, R. i Kielski, B. *Wskazówki dydaktyczne dla nauczania jęz. polskiego.* Kraków, 1913.—Baudouin de Courtenay, J. *Znaczenie języka, jako przedmiotu nauki szkolnej.* Druk. w pracy zbiorowej: „Prądy w nauczaniu jęz. polskiego". Warszawa, 1908.—Drzewiecki, K. *Zarys metodyki jęz. polskiego.* Gebethner, 1920.—Jurgis, W. *Nauka jęz. ojczystego w szkole.* „Nowe Tory", 1912.—Łagowski, Fl. *Z metodyki jęz. polskiego. Uwagi.* 1902.—Magiera, J. *Język polski w szkole. Wskazówki metodyczne. Ćwiczenia piśmienne na stopniu średnim.* Kraków, 1912.—*Materjały do reformy nauki jęz. polskiego w gimnazjach z polskim językiem wykła-*

dowym. Lwów, 1910. — Matusiak, L. *Lekcje praktyczne i wskazówki metodyczne do nauki gramatyki polskiej w szkołach ludowych...* Podręcznik dla nauczycieli. Lwów, 1912. 4 tomy. — M. W. R. i O. P. *Program szkoły powszechnej* (jęz. polski), *Program gimnazjum państwowego* (gimn. niższe: jęz. polski; gimnaz. wyższe, wydziały: human., matemat.-przyr., klasyczny). Skł. gł. w Książnicy. — *Program jęz. polskiego w kl. wstępnej, 1, 2, 3, 4 szkół średnich, opracowany przez połączone Komisje Pol. Związku Naucz. i Stow. Naucz. Pol.* 1917. — Rudnicki, M. *Wykształcenie językowe w życiu i w szkole.* Poznań, 1920. — Rygier, L. *Wskazówki metodyczne do pierwszych zasad gramatyki jęz. polskiego.* Warszawa, 1919. — Rzętkowska-Paschalisowa, W. *Nauka jęz. ojczystego w szkole powszechnej.* Warszawa, Nasza Księgarnia, 1923 (jest to próba radykalnej reformy nauczania gramatyki: autorka zaczyna ją od wykrzyknika). — Szober, S. *Zasady nauczania jęz. polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego.* Książnica, 1921. — Tenże. *Gramatyka w szkole średniej, jej zadania, metoda, program, teorja i zakres wykładu.* „Wychowanie", 1913. — Tenże. *Teorja jęz. ojczystego w wykładzie szkolnym.* Druk. w pracy zbior.: „Prądy w nauczaniu jęz. ojczystego". Warszawa, 1908. — Tenże. *O kształcącem znaczeniu jęz. ojczystego, jako przedmiotu wykładowego.* „Nowe Tory", 1911. — Szycówna, A. *Zadania nauki jęz. polskiego w szkole ludowej.* 1906. — Tenner, J. *Estetyka żywego słowa.* Altenberg. Lwów, 1904 (książka m. in. traktuje szeroko o sztuce czytania). — Tenże. *O nauce czytania na głos w szkołach ludowych.* Lwów, 1913. — Tenże. *Podręcznik sztuki czytania.* Dla użytku nauczycieli ludowych. Lwów, 1917. — Zeszyt 2. czasop. „Muzeum" (Książnica, 1922) poświęcony jest nauczaniu **J. P.** w gimnazjum niższem i wyższem. — p. *Bibl.* pod artykułami: JĘZYKI NOWOŻYTNE, CZYTANIE, PISANIE, PISOWNIA, WYPRACOWANIE.

JĘZYKI NOWOŻYTNE. W szkołach państwowych (średnich, powszechnych i seminarjach nauczycielskich) obowiązuje jeden język obcy (niemiecki, francuski lub angielski). Usunięcie z programu szkoły średniej drugiego języka obcego nastąpiło w pierwszym rzędzie na skutek refleksji natury pedagogicznej (por. ministerjalne *Zasady nauczania w szkole średniej,* Książnica, 1921). Nauka dwu języków obcych pochłania dużo czasu, na skutek czego inne przedmioty redukuje się do skromniejszego wymiaru i traktuje się je bardziej powierzchownie, same zaś języki obce nie przedstawiają wybitniejszych walorów wychowawczych i nie mogą służyć za „podstawę wychowawczą" (p. REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ). Poza tem jeden język nowożytny w zasadzie wystarcza do korzystania bezpośredniego z kultury zachodniej, wobec istnienia w każdym z tych języków przekładów wybitniejszych utworów, a zresztą, kto posiada jeden język, bez wielkiego trudu w razie potrzeby może po wyjściu ze szkoły opanować inne w tym stopniu, w jakim okażą się potrzebne. — SZKOŁA ŚREDNIA. Celem nauczania języków nowożytnych obcych w państwowej szkole średniej jest: a) pewna wprawa w poprawnem władaniu językiem obcym w mowie i piśmie, w zakresie materjału, objętego nauką szkolną; b) przygotowanie do samodzielnego czytania i rozumienia utworów, napisanych językiem współczesnym; c) poznanie w zarysie kultury danego narodu. Nauczanie dzieli się na trzy stopnie. Stopień pierwszy: klasy II, III, IV, drugi—V, VI, trzeci—VII, VIII. Zadaniem nauczyciela na stopniu pierwszym jest wyćwiczenie ucha i narządów mowy ucznia oraz przyzwyczajenie go do mówienia językiem obcym; na stopniu drugim—pogłębienie znajomości języka przez systematyczne nauczanie gramatyki przy równoczesnem wzbogacaniu wiadomości leksykalnych za pomocą odpowiedniej lektury; na stopniu trzecim—

zapoznanie ucznia z kulturą danego narodu (por. *Program gimnazjum państwowego, gimnazjum niższe. Jęz. nowożytne.* Warszawa, Książnica, 1920). W kl. II program minist. przeznacza 6 g. na jęz. obcy, w kl. III—5 godz.; w gimnazjum wyższem w oddz. matem.-przyr. po 3 g. w każdej klasie, ogółem 15 godz. tyg.; w oddz. neohumanistycz. w kl. IV—5 g., w V, VI i VII—po 4 g., w kl. VIII—3 g., ogółem 20 g.; w oddz. humanist. w kl. IV, V, VI i VII po 4 g., w kl VIII—3 g., ogółem 19 godz.; w oddz. klasycznym w kl. VIII—2 g., w pozostałych po 3 g., ogółem 14 godz.—SZKOŁA POWSZECHNA. Jęz. obcego udziela się w siedmio i sześcioklasowej szkole powszechnej, poczynając od oddziału V (4 g. tyg.); w VI i VII po 3 g. tyg. Celem nauki jest tutaj: a) rozumienie łatwych zdań, dotyczących najpowszechniejszych zjawisk życia codziennego, a wypowiadanych mową, którą posługuje się kulturalny ogół danego społeczeństwa, oraz nabycie pewnej wprawy w tworzeniu łatwych zdań w mowie i piśmie; b) przygotowanie młodzieży bądź do dalszej pracy nad językiem pod kierunkiem nauczyciela, bądź do uzupełniania nabytych wiadomości oraz do korzystania z nich w obranym zawodzie drogą dalszego samokształcenia przy pomocy odpowiednio dobranych książek; c) przysposobienie do czytania przy pomocy słownika łatwych książek, napisanych językiem współczesnym (por. *Program nauki w szkołach powszechnych 7 klas., język obcy.* Warszawa, 1920). — PAŃSTWOWE SEMINARJA NAUCZYCIELSKIE. W planie zajęć przeznacza się na jęz. obcy na kursie I—3 g., II i III po 2 g., IV i V po 3 g. tyg., ogółem—13 g. Celem nauki jest tutaj rozumienie (przy pomocy słownika) współczesnego jęz. książkowego i mowy potocznej oraz nabycie pewnej wprawy w wysłowieniu (w mowie i w piśmie) w zakresie życia codziennego oraz spraw, dotyczących nauczania i wychowania (por. *Program nauki w państw. sem. naucz.* Warszawa, Książnica Polska, 1921).

METODY. Metodą, stosowaną wyłącznie przez czas dłuższy w nauczaniu języków obcych, była metoda *gramatyczna,* inaczej *pośrednią* zwana, przeniesiona żywcem z metodyki języków starożytnych. Cechy charakterystyczne tej metody (według S. Kwiatkowskiego, p. bibl.) są następujące: „1) Nauczanie opiera się na języku ojczystym, biorąc go za punkt wyjścia i porównywując z jęz. obcym. 2) Strona formalna jęz. odgrywa główną rolę, przyczem nauczanie gramatyki odbywa się na zasadzie wnioskowania dedukcyjnego: przez podanie reguły, a następnie dopiero materjału językowego. 3) Analiza językowa wyodrębnia poszczególne zjawiska i dąży do przyswojenia ich uczniom. 4) Do nauczania pragnie wprowadzić jak najwięcej pierwiastka logicznej budowy języka. 5) Wszędzie przeważa pierwiastek świadomego opanowania języka, nawet na najniższym stopniu nauczania. 6) Nauczanie daje przewagę wyobrażeniom wzrokowym, na drugi plan odsuwając wyobrażenia słuchowo-ruchowe. 7) Tekst drukowany i pisany stanowi punkt wyjścia pracy szkolnej, to też literatura piękna jest tu przedmiotem specjalnego i prawie wyłącznego zainteresowania". — METODA BEZPOŚREDNIA jest zupełnem przeciwstawieniem metody pośredniej. Jęz. ojczysty, jako ogniwo pośredniczące, jest tu zupełnie usunięty (stąd nazwa metody: „bezpośrednia"). Nauczanie dąży do tego, aby uczeń nauczył się mówić danym językiem, zanim pozna jego logiczną budowę. Naukę zaczyna się zazwyczaj od nazw przedmiotów, otaczających ucznia, i czynności, związanych z owemi przedmiotami. Uczniowie nie tylko powtarzają nowe wyrazy i zdania, ale w miarę możności wykonywują równocześnie odpowiednie czynności, chodzi bowiem o zespolenie pamięci słuchowej z pamięcią mięśniową. Środkiem unaoczniającym, prócz przed-

miotów otoczenia, są tablice obrazkowe, których opis służy za temat lekcji. Na pierwszym stopniu nauczania nauka jęz. obcego łączy się z nauką o rzeczach. Metodę bezpośrednią nazywa się często *met. naturalną,* ponieważ stara się ona iść śladem naturalnego rozwoju języka ojczystego u dziecka. Jeden z jej rzeczników, F. Carré, nazwał ją z tej racji metodą ojczystą (la méthode maternelle). Z polemiki, jaka się wywiązała pod koniec ubiegłego stulecia między zwolennikami metody bezpośredniej i pośredniej, pierwsza wyszła o tyle zwycięsko, że na niższym stopniu (pierwsze lata szkoły średniej) uzyskała niewątpliwą przewagę, jeśli nie wyłączność. Na stopniu wyższym, w naszych programach od kl. V począwszy, łączy się ją z met. pośrednią przez wprowadzenie pierwiastków formalno-analitycznych.

BADANIA EKSPERYMENTALNE. Badania ścisłe uzdolnienia do języków prowadzą do wyniku, że uzdolnienie to miewa rozmaite odmiany. Tak n.p. Meumann *(Abriss,* 1914, str. 413) ustala na podstawie eksperymentu następujące typy w dziedzinie zdolności do języków: 1) Specjalna zdolność do mowy potocznej. Odnośne osoby przyswajają sobie z łatwością obfity zasób wyrazów, z łatwością stosują nowe zwroty językowe i tworzą na podstawie analogji zwroty inne, z łatwością wreszcie rozumieją i odtwarzają obce djalekty. Równocześnie wszakże z trudnością radzą sobie z gramatyką i nie mają specjalnego upodobania do języka literackiego i jego wytworów. 2) Specjalna zdolność do gramatyki. Odnośne osoby odznaczają się wysubtelnionem odczuciem gramatycznej strony języka, zwłaszcza stosunków między regułą i wyjątkiem, stosunków logicznych między częściami zdania i t. p. Język potoczny sprawia im natomiast duże trudności, a zasób wyrazów bywa nieraz ubogi. 3) Specjalne uzdolnienie literackie. Jego cechą jest wyraźne upodobanie do pięknego i charakterystycznego wysławiania się. — Pedagogiczne znaczenie tego faktu, że istnieją różnorodne, nie dające się sprowadzić do jednego mianownika uzdolnienia językowe, polega, poza postulatem uwzględniania indywidualności ucznia, przedewszystkiem na tem, aby nie stosować *wyłącznie* bezpośredniej, ani też pośredniej metody nauczania.

Bibl. PRACE POLSKIE. Benni, Tytus. *O językach obcych w polskiej szkole średniej.* Warsz., 1915.—Jaworski, Aleksander i Ziemnowicz, Mirosław. *Języki nowożytne.* Książnica, 1918. — Kielski, B. *Projekt reformy nauki języka francuskiego w szkołach realnych.* Kraków, 1911. — Kwiatkowski, St. *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych.* Książnica, 1921. — Minister. Wyzn. Rel. i Oświec. Publicznego: *a) Zasady planu nauczania w szkole średniej.* Warszawa, 1921, Książnica;—*b) Program gimnazjum państwowego (Gimn. niższe, Wydz. mat.-przyrodn. Wydz. humanistyczny, Wydz. klasyczny).* Warsz., Książnica;—*c) Program w szkołach powszechnych 7-klasowych; język obcy.* Warszawa, 1920 (programy minister. dla gimnaz. niższego i szkoły powszechnej zawierają szczegółowe wskazówki metodyczne). — Orłowski, B. *Nauka języków i jej metody w świetle psychologji.* Warszawa, Gebethner.—Szarota, Jan. *O nauczaniu języków żyjących w szkołach średnich.* Lwów 1907, „Muzeum".—Szober, St. *Wstęp do językoznawstwa.* Warszawa-Lwów, Książnica.

PRZEKŁADY. Roudet, Léonce. *Zasady fonetyki ogólnej.* Przełożył T. Benni. Warszawa, 1917, Wende.

PRACE OBCE. Bahlsen, L. *The Teaching of Modern Languages.* Boston, 1905. — Baumann, F. *Reform u. Antireform im neusprachlichen Unterricht.* Berlin, 1902.— Bally, Charles. *L'étude systématique des moyens d'expression* (Die neueren Sprachen), 1911.— Bréal, M. M. *De l'enseignement des langues vivantes.* Paryż, 1893.— Breul, K. *The Teaching of Modern Foreign*

Languages. Londyn, 1908. — Brunot, F. *L'enseignement de la langue française.* Paryż, 1911.—Brunot et Bony. *Méthode de la langue française.* Paryż, 1905.—Eggert, Bruno: *a) Ubungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht.* Lipsk, 1911;—*b) Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts.* Berlin, 1904.—Flagstad, Chr. B. *Psychologie der Sprachpädagogik.* Lipsk, 1913, Teubner.—Ginneken, J. *Principes de linguistique psychologique.* Paryż, 1907, Marcel Rivière. — Gouin. *L'art d'enseigner et d'étudier les langues.* Paryż, 1880.—Hartmann, K. A. M. *Die Anschaung im neusprachlichen Unterricht.* Wiedeń, 1895, Ed. Hölzel. — Hovelaque, E. *Deux Conférences sur l'Enseignement des Langues vivantes.* Paryż, 1910.—Jespersen, P. *How to Teach a Foreign Language.* New York, 1904.—Münch, W. *Didaktik u. Methodik des französischen Unterrichts.* Monachjum, 1910, C. H. Beck. — Nyrop, Kr. *Manuel phonétique du français parlé.* Paryż, 1902, A. Picard.—Sallwürk, E. *Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen.* Berlin, 1908.—Schweitzer: *a) Méthodologie des langues vivantes.* Paryż, 1903, A. Colin;—*b) Les resources de la méthode directe* (Die Verhandlungen des XIII Neuphilologentages in Hannower). Verlag von Prior (Mayer).—Thiergen, Oscar. *Methodik des neuphilologischen Unterrichts.* Lipsk, 1914, Teubner.—Veyssier, E. *De la méthode pour l'enseignement scolaire des langues vivantes.* Paryż, 1905.—Victor, W. *Der Sprachunterricht muss umkehren.* I wyd. Heilbronn, 1886.—Walter, M.: *a) Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht.* Mahrburg, 1907; — *b) Englisch nach dem Frankfurter Reformplan.* Mahrburg, 1910; — *c) Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität.* Mahrburg, 1912.—Wohlfeil, P. *Der Kampf um die neusprachliche Unterrichtsmethode.* Frankfurt, 1901. — Wolfromm, A. *La Question des Méthodes* (Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes). Paryż, 1902 - 1905.

CZASOPISMA I WYDAWNICTWA PERJODYCZNE. *Les Langues modernes.* Bulletin mensuel de la Société des Professeurs de langues vivantes de l'Enseignement Public. Paryż. Wych. od 1902 r. —*Revue de l'Enseignement des Langues vivantes.* Paryż. H. Didier.—*Die Neueren Sprachen.* Mahrburg.—*Monatshefte für deutsche Sprache u. Pädagogik.* Milwankee.—*Zeitschrift für französischen u. englischen Unterricht.* Wyd. H. Jantzen. Berlin. Weidmannsche Buchhandlung.—*Modern Language Notes.* Baltimore.—*Modern Language Teaching.* Londyn.—*Modern Languages.* A Review of Foreign Letters, Science and the Art published for the Modern Language Association by A. C. Black. Londyn. — *Zeitschrift für Deutschkunde.* Jahrgang 36 der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Założony przez R. Hildebranda (ob.) i A. Lyona. Wyd. W. Hofstaetter i E. Pauzer. Nakł. B. G. Teubnera. Berlin-Lipsk.

JĘZYKI STAROŻYTNE. DANE HISTORYCZNE. Dominująca rola, jaką jęz. łaciński odgrywał w ciągu całych wieków średnich i czasów nowszych w politycznem, społecznem i literacko-naukowem życiu Europy, sprawiła, że nauczanie łaciny w szkołach oparte było na względach czysto utylitarnych. Zarówno w „katedralnych", „klasztornych" i t. p. szkołach średniowiecza, jak w „gimnazjach" i „liceach" Odrodzenia, jak wreszcie w „kolegjach" jezuickich, czy szkołach reformacji — poczesne miejsce, zajmowane przez łacinę, ugruntowane było przez istotną, palącą potrzebę: bez znajomości jej nie można było pomyśleć sobie polityka, prawnika, księdza, uczonego — bez niej nie było wykształcenia ogólnego, znaczącego wówczas tyleż, co wykształcenie klasyczne. Aż do XVIII wieku stanowiła łacina niemal jedyny przedmiot nauczania; innych przedmiotów

uczono tylko dorywczo, i to najczęściej za pośrednictwem łaciny: z odpowiednio dobranych urywków autorów klasycznych; n. p. *Georgiki* Wergilego stanowiły przez długi czas katechizm nauki gospodarstwa wiejskiego!—Język grecki mniej był rozpowszechniony: zupełnie nieznany w średniowieczu, ściągał na tego, kto nim władał, posądzenie o herezję (Sandys). To też, jeśli myśl grecka przenikała mimo to do Europy, to zniekształcona przez tłómaczenia i wersje łacińskie. W tej formie krążyły urywki Arystotelesa, Hipokratesa, Galena, Archimedesa, Euklidesa, Dioskoridesa. I z nastaniem humanizmu opornie szła popularyzacja greki: jeszcze w 1336 r. Petrarka nie mógł w Rzymie nikogo znaleźć, ktoby go po grecku nauczył, a w 1360 r. całe Włochy liczyły zaledwie 10-u uczonych, którzy dobrze znali język grecki (Voigt). Rozpowszechniły znajomość jęz. greckiego i uczyniły go modnym wykłady tego przedmiotu Emanuela Chrysolorasa na uniwersytecie we Florencji i w Padwie około r. 1400. Od tej pory w szybszem tempie powstają katedry jęz. greckiego na uniwersytetach, a później (połowa XVI-go w.) greka przedostaje się i do szkół (do klas wyższych), przyczem niejednokrotnie, n. p. w Niemczech, studjowanie jej jest warunkiem dopuszczenia do uniwersytetów (Rein). Dopiero wiek oświecony (ob.), skłaniający się ku realizmowi (ob.) i encyklopedyzmowi (p. MATERJALIZM DYDAKTYCZNY), począł rugować języki starożytne z ich przodującego stanowiska, zmierzając do wyniesienia na nie nauk przyrodn.-matem. i nowoczesnych jęz. obcych. Tendencje te jednak nie zostały zrealizowane, bo już u schyłku XVIII-go w. i na początku w. XIX-go prąd, zwany neohumanizmem (ob.), przywrócił jęz. starożytnym ich naczelne miejsce w nauczaniu. Na innych jednak oparł się przesłankach. Moment utylitaryzmu nie mógł się już ostać: wobec gruntownej zmiany warunków, jaka się tymczasem była dokonała, nikt nie mógł poważnie wysuwać argumentu niezbędności łaciny, a zwłaszcza greki — a ją to przedewszystkiem chciał neohumanizm uczynić „podstawą wychowawczą". To też, daleki od propagowania potrzeby znajomości jęz. star., neohum. wysuwał argument pożyteczności uczenia się ich, jako tego przedmiotu, który, sam w sobie zbędny, posiadał jednak specyficzne wartości kształcące (ćwiczenie zmysłu obserwacyjnego, pamięci, zdolności rozumowania i myślenia logicznego, zaprawianie do celowej i świadomej uwagi i t. p.), które czyniły zeń niezastąpione narzędzie przy rozwijaniu i ćwiczeniu młodych umysłów (p. FORMALIZM DYDAKTYCZNY). Na tem stanowisku przetrwały jęz. star. do końca XIX-go w., kiedy, z coraz silniejszą spotykając się opozycją, zasada wykształcenia formalnego uledz musiała — po ostrej walce (p. HUMANIZM I REALIZM) — tendencjom realistycznym. Praktycznie porażka ta przejawiła się, jako częściowe wyrugowanie jęz. starożytnych z nowoczesnych programów szkolnych oraz zrównanie pod względem praw (prawo wstępu na uniwersytet) szkoły klasycznej z realną.

METODY NAUCZANIA I PODRĘCZNIKI. Zgodnie ze znaczeniem łaciny, jako języka międzynarodowego, nauczanie jej *w średniowieczu* miało na celu umożliwienie uczniom ustnego i piśmiennego wyrażania się po łacinie. Do tego celu zmierzał zwłaszcza powszechny obowiązek uczniów rozmawiania z sobą po łacinie w obrębie szkoły; bo też właściwe nauczanie łaciny niewiele się do tej umiejętności przyczynić mogło: pamięciowe i ustne (z powodu braku książek), polegało ono na recytowaniu ustępów z gramatyki, n. p. z najpowszechniej używanej *Sztuki gramatycznej* (Ars Grammatica, poł. IV-go w.) *Donata* (ob.) lub innych gramatyk, na Donacie wzorowanych i „donatami" zwanych. Tekstów

autorów klasycznych nie posiadali ani uczniowie, ani — najczęściej — sam nauczyciel. To też łacina średniowieczna, nie oparta na wzorach klasycznych, niewiele z łaciną miała wspólnego: był to swoisty żargon, w zupełności na nazwę „łaciny kuchennej“ zasługujący. Abstrakcyjne, „metafizyczne“ wywody późniejszych gramatyk, dzielących popularność z gramatyką Donata, jak: Prisciana (ob.) *Institutiones Grammaticae* (około 526 r.) — aż do *Doctrinale* (około 1119 r.) Aleksandra de Villa Dei (ob.), uczyniły z gramatyki naukę nawskroś teoretyczną, odejmując jej resztki charakteru praktycznego. — Ten stan rzeczy uległ gruntownej zmianie w w. XIV—XV, z nastaniem *Odrodzenia,* kiedy, obok ideału władania łaciną klasyczną, pojawił się inny, tylko przy pomocy pierwszego dający się osiągnąć: poznanie i zrozumienie kultury starożytnej. I środki po temu uległy zmianie: utrzymał się obowiązek rozmawiania w szkole po łacinie i używanie gramatyk przy nauce języka łacińskiego: ale i gramatyki były inne, i sposób ich traktowania odmienny: podstawą nauki stał się tekst klasyczny, zwłaszcza wzór prozy łacińskiej: Cycero, a obok niego Terencjusz, którego komedje, podobnie, jak listy Cycerona, zawierały szczególnie bogaty materjał językowy, odnoszący się do życia potocznego, co przy nauce rozmawiania po łacinie niepoślednie oddawało usługi. Z tych też względów Cycero i Terencjusz stanowili lekturę najwcześniejszą. Ale dzieła, napisane w starożytności, nie mogły wyczerpać tematu rozmów, prowadzonych w w. XVI-ym i XVII-ym; stąd uzupełnienie ich stanowiły kolokwia (colloquia), t.j. rozmowy łacińskie na różne tematy potoczne (z życia rodzinnego, szkolnego i uniwersyteckiego), których uczniowie uczyli się na pamięć, przyswajając sobie w ten sposób poprawne zwroty łacińskie i zdobywając płynność mówienia po łacinie. Od kolokwiów wymagało się: 1) tematów powszednich i potrzebnych w życiu codziennem, 2) poprawnej łaciny. Warunek drugi był tem ważniejszy, że kolokwia służyły, zwłaszcza w początkach, za środek oczyszczenia łaciny ze średniowiecznych barbarzyńskich zwrotów i z „verba sordida“, jakiemi była najeżona. Pierwszem z długiej serji kolokwiów tego okresu jest *Podręcznik szkolny* (Manuale Scholasticum, między r. 1476 — 1481), zawierający rozmowy studentów uniwersytetu w Heidelbergu. Pozatem najwybitniejszemi są *Kolokwia* (Colloquia, 1519) Erazma z Rotterdamu (ob.), *Rozmowy chłopców* (Poedalogia, 1518) Piotra Mosellanusa, *Ćwiczenie* (Exercitatio, 1539) Vives'a (ob.) i *Kolokwia* (Colloquia, 1564) Maturin Cordier (Corderiusa). — Lekturę tekstów starożytnych ułatwiają *słowniki,* przeznaczone początkowo dla nauczycieli, a od połowy 16-go w. i dla uczniów, co sankcjonuje posiłkowanie się językiem ojczystym przy nauce łaciny. Obok mówienia, celem nauki jest pisanie poprawną łaciną. Służą po temu ćwiczenia piśmienne, a więc: pisanie listów, piśmienne opracowywanie zadanych tematów i inne formy wypracowań piśmiennych. Stąd bardzo poszukiwane stają się podręczniki, zawierające tematy takich ćwiczeń, przyczem tematy miały dawać uczniom pole do popisywania się zarówno erudycją historyczną, jak znajomością łaciny i greki. Takim zbiorem tematów do ćwiczeń jest m.in. Erazma z Rotterdamu *Copia Verborum et Rerum* (1511), który za życia Erazma (do r. 1536) osiągnął liczbę 60-u wydań; tegoż: *Adagia* (1500), zbiór około 800 przysłów, rozszerzony później niemal pięciokrotnie, i *Apophthegmata* (1532), zbiór anegdot o starożytnych mędrcach i bohaterach (Sokrates, Diogenes, Demostenes, Cycero i in.). Niemniej liczne były książki pomocnicze przy pisaniu listów, jak Erazma i Vives'a *De Conscribendis Epistolis* (około 1495): książki, zawierające wzory piękk-

nego stylu, przykłady zdań i zwrotów łacińskich i greckich — i in. Podręczniki te doprowadziły z czasem do zabicia inicjatywy ucznia, dając mu gotowe wzory do ręki i pacząc w ten sposób ich sens pierwotny. Z czasem, w miarę, jak łacina coraz mniej była potrzebna w życiu potocznem, i uczenie jej uległo zmianie: wszelkie ćwiczenia, zmierzające do opanowania łaciny konwersacyjnie, poczęły schodzić na plan dalszy — i powoli ustępowały tłómaczeniu z łaciny metodycznie usystematyzowanych zdań i opowiadań przy pomocy słownika; podstawowe wiadomości o formach czerpano przytem z gramatyki. W późniejszych stadjach nauczania lektura autorów klasycznych stanowiła i stanowi po dziś dzień lwią część nauczania łaciny. Modyfikacje nauczania, zmierzające n. p. do zupełnego wyrugowania gramatyki i przystępowania do lektury autorów bez żadnego przygotowania i bez żadnej pomocy, prócz słownika—naogół nie przyjęły się.—Neohumanizm, traktujący znajomość łaciny i greki, jako środek do poznania ducha kultury starożytnej, wywarł wpływ dodatni na zbyt oschłe i jednostronnie traktowaną naukę jęz. star. w kierunku wiązania jej z zagadnieniami historycznemi, literackiemi i kulturalnemi starożytności i czasów nowszych. — Pod wpływem reformy w nauczaniu języków nowożytnych (p. JĘZ. NOWOŻ.) pojawiła się na gruncie jęz. staroż. tendencja zastąpienia tradycyjnej, gramatycznej metody nauczania — metodą bezpośrednią, konwersacyjną. Według nowej metody nauka łaciny odbywałaby się tak, jak nauka języków żywych: nauczyciel od początku zwraca się do uczniów po łacinie i otrzymuje odpowiedzi w tym samym języku. W miarę czynienia postępów rozszerza się zasób wyrazów, ograniczający się początkowo do wyrazów najpowszedniejszych. Niebawem nauczyciel opowiada dzieciom krótkie anegdoty po łacinie, objaśniając wyrazy niezrozumiałe w tym samym języku. Tłómaczenie z łaciny na język ojczysty i odwrotnie odsunięte jest do czasu, kiedy uczeń opanuje łacinę dostatecznie, aby ją z pożytkiem z innym językiem mógł porównywać. Metoda ta, zmierzająca w pierwszym rzędzie do zautomatyzowania — przez użycie — gramatycznych i składniowych form języka łacińskiego, wymaga w początkach nauczania dużo więcej czasu, niż metoda tradycyjna, oraz doskonałego przygotowania ze strony nauczyciela. Jej celowość na gruncie języków martwych jest kwestjonowana.

STAN OBECNY nauczania jęz. staroż. w poszczególnych krajach przedstawia się, jak następuje (Monroe): greka i łacina, wyeliminowane ze szkolnictwa powszechnego, utrzymały się jedynie w niektórych typach szkół średnich oraz w większości uniwersytetów (katedry filologji klasycznej). *W Niemczech* istnieją trzy typy szkoły średniej z 9-letnim kursem nauk: 1) gimnazjum (typ najstarszy) z greką (6 godz. tygodn. od 4-go do 9-go r. naucz.) i łaciną (8-7 godz. tyg. od 1-go do 9-go r. naucz.); 2) realgimnazjum z łaciną (8-7-5-4 godz. tyg. od 1-go do 9-go r. naucz.) obok języków żywych i nauk przyrodniczych; 3) oberrealschule bez jęz. staroż., z językami żywemi i naukami przyr.-matem. — *We Francji* dekret z dnia 31 maja 1902 r. określa kurs nauk w szkole średniej na lat 7 i dzieli go na 2 cykle: I — 4-letni i II — 3-letni. I cykl obejmuje 2 sekcje równoległe: sekcja *A.* z łaciną (obowiązkową od 1-go r. naucz.) i greką (dowolną od III r.) obok języków żywych i nauk przyrodniczych; sekcja *B.* bez jęz. staroż. z językami żywemi i naukami przyr.-matem.— II cykl dzieli się na 4 sekcje równoległe: sekcja *A.* z greką i łaciną, sekcja *B.* z łaciną (3 godz. tyg.) i językami żywemi (francuskim lub niemieckim—do wyboru), sekcja *C.* z łaciną (3 godz. tyg.) i naukami przyr.-matem.

i sekcja *D.* bez łaciny (jęz. żywe i nauki przyr.-matem.). W siódmym roku nauczania uczniowie dzielą się na 2 sekcje: 1) filozoficzną (z greką i łaciną dowolną) i matematyczną—bez jęz. staroż. — *We Włoszech* nauczanie średnie dzieli się na 2 stopnie: niższy i wyższy, a szkoły obu stopni — na 3 typy: 1) klasyczny; do niego należy: a) gimnazjum (ginnasio, I st.) i liceum (liceo, II st.)—oba z greką i łaciną; 2) nowożytny (typ, istniejący od 21 lipca 1911 r.); należą do niego: a) gimnazjum nowożytne (modern ginnasio, I st.) i b) liceum nowożytne (modern liceo, II st.)—oba z łaciną i językami nowożytnemi; 3) techniczny i realny (instituti tecnici): szkoła techniczna (scuola tecnica, 3-letnia), szkoła uzupełniająca (scuola complementare, 3-letnia, tylko dla dziewcząt), instytut techniczny (istituto tecnico, 4-letni) i instytut żeglugi (istituto nautico, 3-letni)—wszystkie bez jęz. staroż. Pełny kurs wykształcenia klasycznego trwa lat 8, pełny kurs wykształcenia realnego lub technicznego—lat 7. — *W Anglji* dawny typ szkoły klasycznej (Grammar School), odpowiadający n. p. niemieckiemu „gymnasium“, rozpadł się obecnie na poszczególne typy, bynajmniej nieusystematyzowane, na grupy szkół, noszących przeważnie rozmaite nazwy (Boarding Schools, Public Schools, Grammar Schools, Colleges, Secondary Schools i t. d.), a niejednokrotnię tylko nazwę miejscowości, w której się znajdują. Ponieważ taką samą różnorodność spotykamy i w ich programach — składających się wszelako na t. zw. „wykształcenie średnie“ (Higher, czasem Secondary Education) — przeto klasyfikacja szkół staje się bardzo utrudniona. — Naogół zaznaczyć można, że typem, najbardziej zbliżonym do dawnej „Grammar School“, jest Public School, gdzie—obok przedmiotów nowożytnych—utrzymała się łacina i greka. Najczęściej jednak „Public Schools“ dzieli uczniów na dwie „strony“ (sides): klasyczną (Classical Side), złożoną z kandydatów do uniwersytetu, i nowożytną (Modern Side), bez greki, a często ze zmniejszonym kursem łaciny—dla kandydatów do handlu, posad rządowych i t. d. Zresztą programy i innych typów mogą zawierać języki starożytne, — jest to jednak rzeczą indywidualną. Coraz bardziej przytem rozpowszechnia się w szkolnictwie angielskiem zasada wolnego wyboru przedmiotów. Charakterystyczne jest, że, chociaż nowsze uniwersytety angielskie nie wymagają znajomości greki, jako warunku dopuszczenia do studjów uniwersyteckich, a uniwer. w Cambridge, zamiast znajomości greki, poprzestaje na posiadaniu jednego języka żywego (francuskiego lub niemieckiego), to jednak najstarszy uniwersytet, w Oxford (początek XII-go w.), projekt dopuszczania na wydziały matematyczno-przyrodnicze kandydatów, nieznających greki, odrzucił w r. 1911 większością 236 głosów. — *W Stanach Zjednoczonych,* jak w Anglji, najstarszym typem szkół średnich są „Grammar Schools“, które, wraz z typem szkół średnich, zw. „Akademjami“ (Academies), stanowiły przygotowanie do uniwersytetów, zawierały więc w programach jęz. star. Najnowszym typem szkół śred. są „Publiczne szkoły wyższe“ (Public high schools), w zasadzie — o kierunku realnym, niektóre z nich jednak zawierają łacinę, a nawet grekę. Jest to zresztą zmienne, zależnie od poszczególnych stanów. W wielu szkołach greka i łacina jest dowolna. Inne wogóle stosują wolny wybór przedmiotów.

W Polsce (dane historyczne—p. JEZUICI, PIJARZY, KOMISJA EDUKACYJNA) mamy cztery wydziały państwowego gimnazjum wyższego z pięcioletnim kursem nauk (p. REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ): 1) wydział klasyczny z językami starożytnemi od 1-go do 5-go r. naucz., 2) wydział humanistyczny z łaciną od 1-go do 5-go r. naucz., 3) wydział neohumanistyczny

i 4) wydział matem.-przyrodniczy — oba bez łaciny. W *wydziale klasycznym* (zgodnie z *Programem gimn. państwowego* M. W. R. i O. P., *Wydział klasyczny*, Warszawa, 1922) „celem nauczania filologji klasycznej jest wprowadzenie młodzieży w świat kultury klasycznej... i wyrobienie w ten sposób głębszego zrozumienia duchowej strony życia współczesnego". Cel ten osiąga się przez: 1) nauczanie języków klasycznych, 2) lekturę autorów klasycznych i 3) zaznajamianie z kulturą klasyczną. Zadaniem naucz. jęz. klas. jest: „a) zaprawianie do analizy myśli i zjawisk językowych, rozwijanie zdolności myślenia w dziedzinie łączności pomiędzy myślą a słowem; b) doprowadzenie do rozumienia tekstów autorów greckich i rzymskich, poetów i prozaików; c) wyzyskanie elementów swoistych morfologji, składni i semazjologji jęz. klasycznych, gwoli głębszego zrozumienia objawów mowy wogóle". Zadaniem lektury autor. klas. jest: „a) zaznajamianie uczniów z arcydziełami literatury greckiej i rzymskiej; b) zapoznawanie z życiem społecznem, umysłowem i moralnem Greków i Rzymian; c) wyrabianie umiejętności czerpania wiedzy z samego źródła oraz budzenie wrażliwości i zamiłowania w tym kierunku; d) kształcenie wyobraźni i smaku estetycznego". Zaznajamianie z kulturą klasyczną polega: „a) na systematycznem wyjaśnianiu istotnych jej cech, objawiających się nie tylko w literaturze, sztuce i technice, lecz również w życiu społecznem i politycznem Hellady i Romy; b) na wykazaniu ścisłej zależności kultury europejskiej, w szczególności polskiej, od kult. klas.". Rozkład godzin, przeznaczonych na filol. klas., jest następujący: w kl. IV (1 r. naucz.); łacina 6 g. tyg., greka 2 godz. tyg. w II półroczu, kult. klas. 3 g. tyg. w I półr. i 1 g. w II półr.; w kl. V (2 r.): łacina 6 g. tyg., greka 6 g. tyg., kult. klas. 2 g. tyg.; w kl. VI (3 r.): łacina 6 g. tyg., greka 6 g. tyg., kult. klas. 1 g. tyg.; w kl. VII (4 r.): łacina 5 g. tyg., greka 6 g. tyg., kult. klas. 2 g. tyg.; w kl. VIII (5 r.): łacina 5 g. tyg., greka 6 g. tyg., kult. klas. 2 g. tyg. — W *wydziale humanistycznym* (zgodnie z *Programem gimn. państw.* M. W. R. i O. P., *Wydz. humanist.*, Warsz., 1922) celem nauczania jęz. łacińskiego jest: „1) przez poznanie jęz. łacińskiego doprowadzenie do głębszego zrozumienia właściwości języków wogóle, a jęz. ojczystego w szczególności; 2) danie możności rozumienia i tłómaczenia tekstów autorów rzymskich, prozaików i poetów; 3) zaznajomienie z najistotniejszemi czynnikami kultury klasycznej, zwłaszcza w dziedzinie życia umysłowego i moralnego, głównie na podstawie czytanych tekstów w oryginale i tłómaczeniu; 4) ułatwienie głębszego zrozumienia kultury europejskiej, a szczególnie polskiej, przez uwydatnienie tkwiących w niej czynników kultury klasycznej". Cel ten osiąga się: 1) przez naukę gramatyki łacińskiej (morfologja i składnia), 2) przez lekturę autorów rzymskich (prozaików i poetów), 3) przez ćwiczenia językowe (tłómaczenia ustne z jęz. polskiego na łacinę) i 4) przez ćwiczenia piśmienne (szkolne, tłóm. z łaciny). Na naukę jęz. łacińskiego w wydz. humanistycznym przeznacza się: w kl. IV, V i VI (pierwsze 3 lata naucz.) — po 6 godz. tyg.; w kl. VII (4. r. naucz.)—5 g. tyg. i w kl. VIII (5. r. naucz.) — 4 g. tyg. — OGÓLNE UWAGI METODYCZNE DLA NAUCZYCIELA (por. *Program gimn. państw.*, *Język łaciński*, Warsz., 1922): 1) Nauczyciel ma pracować z całą klasą, nie zaś z poszczególnemi uczniami, każdy uczeń ma brać udział w opracowaniu przerabianego w klasie materjału. 2) Do lektury należy przystępować jak najprędzej po opanowaniu podstawowych zasad gramatycznych (nie później, niż w II półr. kl. V-ej). Początkowo czyta się cytaty i łatwiejsze urywki z autorów. 3) Przebieg lektury (nowa lekcja): a) analiza tekstu łaciń-

skiego. b) tłomaczenie tekstu, c) poprawne odczytanie zrozumianego tekstu, początkowo przez 1-go lub 2-u uczniów, potem chóralnie przez całą klasę (pamięć mięśniowa). Dawanie przez naucz. tłóm. wzorowego może być pożyteczne— nie należy go wszakże narzucać (pielęgnowanie samodzielności i inwencji ucznia). 4) Wygłaszanie cytat z autorów rzymskich (począwszy od kl. IV) ma na celu utrwalenie w pamięci materjału leksykalnego i zwrotów językowych, ułatwienie zaznajomienia uczniów z życiem Greków i Rzymian i ideałami życiowemi świata antycznego. 5) Uczenie się na pamięć wierszy łac. wyrabia poczucie iloczasu oraz prawidłowe akcentowanie wyrazów (przez zwracanie uwagi na sylaby krótkie i długie). 6) Przy ustalaniu znaczeń wyrazów łac. rozpoczynać należy od znaczenia podstawowego, potem przechodząc do znaczenia pochodnego, uwarunkowanego danym kontekstem. Z semazjologją łączyć można synonimikę i etymologję w granicach słoworodów pewnych i oczywistych. 7) Punktem wyjścia przy nauczaniu gramatyki mają być spostrzeżenia, czynione przy lekturze tekstów. Od czasu do czasu należy te spostrzeżenia zestawiać i systematyzować, nie podając wszakże gotowych reguł, a pozostawiając uczniowi możność wysnucia odpowiednich wniosków i uogólnień pod kierunkiem nauczyciela. Należy zwracać uwagę na genezę zjawisk gram., na ich psychologiczne podłoże, oraz zestawiać ze zjawiskami gram. jęz. polskiego i innemi jęz. nowożytnemi. Do utrwalenia zdobytych tą drogą wiadomości mają służyć tłómaczenia z jęz. pol. na łacinę tekstów, będących metafrazami przerobionych tekstów łac. z odpowiedniemi zmianami, dążącemi do uwypuklenia danych zjawisk gramatycznych. 8) Lekturze mają towarzyszyć objaśnienia z dziedziny życia państwowego i prywatnego Greków i Rzymian, systematyzowane na osobnych lekcjach i ilustrowane przy pomocy odpowiednich tablic, rysunków, modeli i t. p. 9) Należy zachować łączność pomiędzy jęz. łac. a innemi przedmiotami, wykładanemi w szkole, przez uwydatnianie wpływu kultury klas. na kulturę europejską, zwłaszcza polską, zaznajamianie uczniów ze stosunkami prawno-państwowemi staroż. Rzymu i t. p. 10) Lekcja łacińska ma się składać z 3-ch części: a) przepytywania tego, co zrobiono na lekcji poprzedniej, b) opracowania nowego materjału, c) zestawienia tego, co zrobiono w ciągu danej lekcji.

Bibl. HISTORJA i DZIEŁA OGÓLNE. Griesbach, J. *Die Geschichtl. Entwicklung des altklassischen Unterrichts.* 1892. — Paulsen, Fr. *Geschichte d. Gelehrten Unterrichts auf den D. Schul. u. Univ.* Lipsk, 1896. — Cauer, P. *Unsere Erziehung durch Griechen und Röm.* 1893. — Paulsen, Fr. *Die höhere Schulen u. Universitäten im 20. Jahr.* 1900.—Fisher, A. *Das alte Gymnasium u. die neue Zeit.* 1901. — Petermann, Th. *Die Gelehrtenschulen.* 1904. — Eckstein. *Lat. u. Gr. Unterricht.* Lipsk, 1887.—Kohl. *Griech. Unterricht.* Langensalza, 1898. — Sandys, J. E. *A History of Classical Scholarship from the Sixt Century B. C. to the Eighteenth Century in Germany, and the Ninteenth Century in Europe and the United States.* Cambridge, 1903-1908. — Wattson, Foster. *English Grammar Schools to 1660.* Cambridge, 1908.—Woodward, Wm. H. *Studies in Education during the Age of Renaissance: 1400 — 1600.* Cambridge, 1906. — Bennett, C. E. and Bristol, G. P. *The Teaching of Latin and Greek in the Secondary School.* New-York, 1911.—Corcoran, T. *Studies in the History of Classical Teaching.* Dublin, 1911. — Johes, W. H. S. *The teaching of Latin.* Londyn, 1906. — Zieliński, Tad. *Świat antyczny a my.* Zamość, 1922. — Tenże. *Z życia idei.*—Tenże. *Starożytność antyczna a wychowanie klasyczne.* Zamość, 1920, wyd. II. — Przychocki, G. *Co to jest filologja*

klasyczna. „Pro Arte et Studio", 1919.— Bielawski, St. *Zastosowanie wyników lingwistyki porównawczej do nauki obydwu języków klasycznych w naszych gimnazjach.* Przemyśl, 1912. — Heck, Korneli, prof. dr. *O konieczności utworzenia nowego typu szkoły średniej. (Kwestja filologji starożytnej).* Kraków, 1907.

METODYKA. M. W. R. i O. P. *Program gimnazjum państwowego (Język łaciński),* z uwagami metodycznemi prof. Tad. Sinki (zawiera bibljografję, dostosowaną do potrzeb nauczyciela filol. klasycznej w szkole średniej). Warszawa, 1922. Skł. gł. w Książnicy.—Rouse, W. H. D. *Classical Work and Method in the Twentieth Century.* Londyn, 1908. — Eckstein, Fr. A. *Lateinischer und Griechischer Unterricht.* 1887. — Ohlert, A. *Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts.* 1892.—Rothfuchs, J. *Beiträge zur Methodik d. altsprachl. Unt.* 1893.—Brocks, E. *Griechischer Unterricht.* 1896/7.—Dettweiler: *Didaktik u. Methodik des lateinischen Unterrichts* (Baumeisters „Handb. d. Erz. u. Unterrichtslehre"). Monachjum, 1895.—Zesz. I-y „Muzeum" z 1922 r. poświęcony jest nauczaniu filologji klasycznej. Odnośne artykuły i rozprawy zamieścili: F. Smolka: *Wieczna bolączka;* A. Bednarowski: *Uwagi ogólne o nauczaniu filologji klasycznej;* E. Urich: *Plan nauki jęz. łacińskiego, jako nadobowiązkowego w gimnazjach matematyczno - przyrodniczych i neohumanistycznych;* tenże: *Przystosowanie nauki jęz. łacińskiego dla gimnazjów żeńskich;* S. Pilch: *Czy lektura autorów starożytnych może się przyczynić do moralnego odrodzenia młodzieży;* M. Auerbach: *Wpływ bryków na lekturę autorów łacińskich i greckich;* T. Dobrowolski: *Fragment lekcji gramatyki jęz. łacińskiego.*

SŁOWNIKI I TABLICE. Bobrowski, Fl. K. *Słownik łacińsko-polski.* Wyd. 3. Wilno, 1905. 2 t.—Jędrzejowski, J. K. *Słowniczek polsko-łaciński frazeologiczny i synonimiczny.* Lwów, 1906.—Koncewicz, L. *Nowy słownik podręczny łacińsko-polski.* Książnica, 1921.—Dolnicki, J., Frączkiewicz, A., Łuczakowski, A. dr., Wróbel, W. dr., Zagórski, W. *Słownik łacińsko-polski do użytku szkół średnich.* Kraków, 1907.—Cybulski, S. *Tabullae quibus antiquitates Graecae et Romanae ilustrantur.* Książnica, 1922.

JOHN Z SALISBURY (1115—1180) biskup Chartres, znakomity angielski uczony średniowieczny, filozof i historyk, uczeń Abelarda. Jego pisma i listy stanowią cenny materjał historyczny. Dzieło w czterech księgach p. t. *Metalogicus* jest obroną scholastycznych metod nauczania; *Policraticus* traktuje o rządzeniu, filozofji i nauce średniowiecznej, a traktat *De septem Septenis*—o siedmiu sztukach wyzwolonych.

Bibl. Giles, J. A. *Works of John of Salisbury.* Oxford, 1848.—Schaarschmidt, C. *Johannes Saresberniensis nach Leben und Studien, Schriften und Philosophie.* Lipsk, 1862.—Webb, C. C. J. *Joannis Saresberniensis Episcopi Carnotensis Policratici Libri VIII.* Oxford, 1909.

JORDAN, HENRYK. Ur. w Przemyślu w 1842 r. Prof. wszechnicy Jagiellońskiej, poseł sejmowy, lekarz i filantrop. Założyciel *parku zabaw* dla dzieci i młodzieży w Krakowie w r. 1889. Park zajmuje 17 morgów, posiada 17 rozmaitej wielkości, zależnie od przeznaczenia, boisk do ćwiczeń i zabaw gimnastycznych. W lecie 1891 r. uczęszczało do parku 13 tysięcy ćwiczącej się młodzieży; w 1901 r. do września — 32 tysiące. Wstęp bezpłatny. Ćwiczenie pod dozorem przewodników, według planu, układanego przez dyrekcję. Podobne ogrody urządzono we Lwowie, Nowym Sączu i Kołomyi. Park swój ofiarował **J.** w 1892 r. miastu.

Bibl. Rostafiński, dr. J. *H. Jordan. Z powodu 30-letniej rocznicy doktoryzacji.* „Przegląd Polski", 1900.—Filiński, B. *Park*

dr. Jordana i kilka uwag o wychowaniu. Kraków, 1891.—Wł. R. Kozłowski. *Jordan.* E. W. t. VI.

JÓZEFCZYK, ANDRZEJ. Ur. w 1816 r. w Pilznie (Galicja). Um. w Krakowie w 1878 r. Nauczyciel. Zamieścił szereg prac pedagogicznych w „Szkole". Ważniejsze: *Listy pedagogiczne brata do siostry* (wykład zasad wychowania dziecka do lat 8. Lwów, 1872, odbitka ze „Szkoły"). *Listy do przyjaciela, wstępującego w zawód nauczycielski* („Szkoła", 1877).

Bibl. E. W. t. VI.

JULLIEN, MARC AURÈLE, zwany de Paris (1775 — 1848), przez czas krótki pomocnik Payan du Moulin, komisarza w utworzonej przez Konwent Komisji wykonawczej oświecenia publicznego (Commission éxécutive de l'instruction publique), polityk i publicysta, pozostawił: *Ogólny szkic wychowania fizycznego, moralnego i umysłowego* (Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle) wraz z planem wychowania praktycznego dla dzieci i młodzieży (2 wydania: 1808 r. i 1835). Opierając się na filozofji Locke'a, Condillac'a i Rousseau, dąży do połączenia dodatnich stron wychowania publicznego z korzyściami wychowania prywatnego, a to przez oddanie każdych 8—10 dzieci pod opiekę osobnego nauczyciela. W wyborze metody nauczania żąda uwzględnienia 4-ch czynników: przemawiania do zmysłów dziecka, jako silniej rozwiniętych od intelektu, urozmaicania nauki przez ruch, zabawę i aktywność dzieci, nauczania wspólnego, jako sposobu przygotowania do życia społecznego, i współzawodnictwa uczniów, wszelako bez faworyzowania zdolniejszych lub pilniejszych. W drugiej i trzeciej części dzieła Jullien rozwija metodę dobrego sposobu użycia czasu, zilustrowaną szeregiem synoptycznych obrazów, przedstawiających ciąg zajęć człowieka od urodzenia do okresu dojrzałości. Tę samą koncepcję rozwija **J.** w *Szkicu o użyciu czasu* (Essai sur l'emploi du temps), czyli „Metodzie, mającej za przedmiot dobre uregulowanie życia, pierwszy środek do szczęścia,— przeznaczonej specjalnie dla młodych ludzi" (wyd. 1808, 1810, 1824 i 1829). W pokrewnym duchu ułożony został *Kalendarzyk powszechny, czyli praktyczna książeczka użycia czasu* (Agenda général ou Livret pratique d'emploi du temps, 1811, 5 wyd.) i *Biometr, czyli memorjał godzinny* (Biomètre ou Mémorial horaire, 1824). Gorący zwolennik Pestalozziego, Jullien wydał w 1812 dzieło p. t. *Duch metody Pestalozziego* (Esprit de la méthode de Pestalozzi), którego następne wydanie z 1842 nosi tytuł: *Wykład metody wychowawczej Pestalozziego* (Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi). W 1817 Jullien ogłosił w osobnej broszurze p. t. *Szkic i przedwstępny rzut oka na dzieło o wychowaniu porównawczem* (Esquisse et vue préliminaire d'un ouvrage sur l'éducation comparée) serję swoich artykułów, drukowanych w „Dzienniku wychowawczym" (Journal d'éducation). W broszurze tej wykazuje konieczność utworzenia z umiejętności nauczania — wiedzy mniej więcej pozytywnej (une science à peu près positive). Konsekwentnie z tem żądał utworzenia „Specjalnej Komisji wychowawczej" (Commission spéciale d'éducation), której członkowie mieliby za zadanie zbieranie informacji o instytucjach wychowawczych i metodach nauczania w różnych państwach Europy celem zestawiania i porównywania; dalej „Normalnego instytutu wychowawczego" (Institut normal d'éducation), w którym kombinowanoby i stosowano najlepsze metody wychowania, oraz „Biuletynu wychowawczego" (Bulletin d'éducation), pozwalającego komunikować się regularnie między sobą wszystkim ludziom, zajmującym się „nauką wychowania" (science d'éducation). Koncepcje wychowawcze M. A. Jullien'a

popularyzował w Polsce Krzyżanowski, J. K. (ob.).

JUNGE, FRIEDRICH. Ur. w 1832 r. w Pölitz obok Oldesloe, um. w 1905 r. Nauczyciel w Kielu. Reformator nauczania przyrody żywej w Niemczech. Napisał: *Przyczynki do metodyki nauczania przyrody* (Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts in Abhandlungen u. Beiträgen, 1893; wyd. IV powiększone i poprawione: Langensalza, 1904). *Historja naturalna* (Naturgeschichte: I. Dorfteich als Lebensgemeinschaft, 1885; II. Das Kulturwesen der deutschen Heimat nebst ihren Freunden u. Feinden, eine Lebensgemeinschaft um den Menschen; ukazał się w 1891 r. t. I, obejmujący „Świat roślin"). *Praistoty* (Die Urwesen. Eine Einführung in das Leben auf kleinstem Raum. Wyd. pośmiertne, z biografją. Kiel, 1906). Junge opiera nauczanie przyrody na podstawie biologicznej. Podstawowem pojęciem jego metodyki jest *Lebensgemeinschaft*, termin, zapożyczony od współczesnego mu niem. przyrodnika, Möbiusa. Używa go **J.** dla oznaczenia ogółu istot, żyjących na danym ograniczonym terenie (n. p. staw) w jednakowych warunkach fizycznych, i uzależnionych od siebie wzajemnie i od całosci, wzgl. oddziaływających na siebie wzajemnie i na całość. Należy zerwać z dotychczasowem t. zw. „systematycznem" nauczaniem przyrody (**J.** zwalcza Lübena, przedstawiciela tego nauczania w Niemczech). Systematyzacja jest jedynie dziełem myśli ludzkiej i nie odzwierciadla tego, co faktycznie istnieje w naturze. Nauczanie natomiast, oparte na zespołach życiowych (Lebensgemeinschaften) i na prawach życia organicznego (drugi zasadniczy punkt jego metodyki), wprowadza ucznia w rzeczywistość przyrodniczą.

Bibl. Rein W. *Encykl. Handbuch der Pädag.* t. 4. — Schmeil, O. *Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts.*

JUNIUS, ADRIAN (1512—1575), uczony holenderski, fizyk, historyk, filozof i filolog, wydał w 1557 r. książkę p. t. *Nomenclator,* rodzaj słownika wyrazów łacińskich, greckich, niemieckich, duńskich, francuskich, włoskich i hiszpańskich, ułożonych nie alfabetycznie, a według przedmiotów. Ugrupowanie to czyni z dzieła Juniusa poprzednik *Janua Linguarum* Comeniusa (ob.), z tą różnicą, że nie posiada ono zdań opisowych.

JURGIELEWICZ, ALEKSANDER. Ur. we wsi Domejkach na Żmudzi w 1835 r. Um. w 1896 r. Nauczyciel ludowy. Od 1882 r. ogłasza w „Przeglądzie Pedagogicznym" rozprawki z dziedziny dydaktyki początkowego nauczania: *Organizacja najpierwszego nauczania* (1882), *Wskazówki metodyczne do nauki początków jęz. ojczystego w ogólności, a do czytania w szczególności* (1887), i in.

Bibl. E. W. t. VI.

JUSSIEU, LAURENT PIERRE DE, ur. 1792 w Ljonie, um. 1866, literat francuski, uczeń i zwolennik ks. Gaultier (ob.), poświęcił mu pracę p. t. *Analityczny wykład metod księdza Gaultier* (Exposé analytique des méthodes de l'abbé Gaultier, 1822), której drugie wydanie z 1833 r. nosi tytuł: *Przewodnik dla rodziców i nauczycieli, którzy uczą według metod ks. Gaultier* (Guide des parents et maîtres qui enseignent d'après les méthodes de l'abbé Gaultier). **J.** jest autorem wielu popularnych opowiadań, z których najpopularniejsze p. t. *Szymon z Nantui* (Simon de Nantua, 1818) nagrodzone zostało na konkursie francuskiego Towarzystwa nauczania elementarnego.

K

KADECI — p. Korpusy kadetów, Rycerska szkoła, Szkolnictwo wojskowe.

KADŁUBEK, mistrz WINCENTY, kronikarz polski z XIII w. Ur. w ziemi Sandomierskiej. Wykształcenie wyższe w duchu wszechwładnej wtedy scholastyki otrzymał w Paryżu. Jego *Kronika* używana była w przeciągu kilku stuleci, jako podręcznik szkolny do nauki jęz. łacińskiego i historji ojczystej.

Bibl. E. W. t. VI.

KAMIEŃSKI, ADOLF. Ur. w 1737 r. w Bereźnicy. Um. 1784. Ks. pijar. Nauki kończył w Rzymie. Nauczyciel wymowy i filozofji w *Collegium Nobilium* Konarskiego. Autor dziełka: *Edukacya obywatelska* (Warszawa, 1774). Zwolennik reformy i zasad wychowawczych Konarskiego, idzie dalej od niego, jeśli chodzi o rozpowszechnienie oświaty, domagając się, aby „wszelkiej kondycyi ludziom wychowanie światła swego udzielało". „Nic w tem nie utraciłaby Rzeczpospolita, gdyby niektórzy, wychodząc z opisów kondycyi urodzenia swego, przez naukę wykształconymi, stawali się jej użyteczniejszymi... Wiem, że wolność, nadana gminowi, mogłaby go zawsze zuchwałym, a w czasie—buntowniczym uczynić, ale światło umiejętności udzielone zrobi go nieomylnie obyczajniejszym". **K.** jest zwolennikiem szkół zawodowych, któreby uczyły i podawały „sposób do życia". Projektuje założenie 3 lub 4 akademji na wzór najsławniejszych w Europie, przy akademjach zaś — szkoły architektury cywilnej i wojskowej, malarstwa, snycerstwa, cyrulików, aptekarzy i in. Obok tego 3 lub 4 szkoły rzemieślnicze, z uwzględnieniem nauk handlowych, i pomniejsze po różnych województwach rzemieślnicze szkółki, w którychby „uczono rzemiosł, do powszechnego i pospolitszego użycia służących". O szkołach rolniczych **K.** nie wspomina. „Dla pomocy i obrony" tych szkół projektuje **K.** zakładanie towarzystw handlowych, rzemieślniczych i rolniczych, pod których opieką szkoły te mogłyby istnieć i rozwijać się. Przeciwko ówczesnemu wychowaniu **K.** formułuje 2 zarzuty: 1) że *doskonałość wychowania* opiera na znajomości wielu języków obcych (za niezbędne uważa **K.** francuski i niemiecki), 2) że łacinę uważa za przedmiot główny i wszystkie nauki traktuje w tym języku. Domaga się **K.**, aby w 4 klasach niższych jęz. polski wykładany był, jako osobny przedmiot, czego w Col. N. Konarskiego nie było, i aby w niższych klasach nauka prowadzona była przez „dyskurs, relacyę i czytanie", a nie zadawanie na pamięć. W swych koncepcjach wychowawczych **K.** wyprzedza ówczesnych reformatorów. W dziełku swem rzucił myśl utworzenia Towarz. do ksiąg elementarnych, zrealizowaną przez Kom. Edukacyjną.

Bibl. Urbanowski, St. *Kamieński A.* E. W. t. VI.

KAMOCKA, JÓZEFA. Ur. w Częstochowie w 1830 r. Um. w 1897 r. Jej podręczniki: *Praktyczny wykład jęz. polskiego, obejmujący etymologję, składnię i pisownię* (Warsz. 1863) i *Zasady poprawnego pisania* (1876) cieszyły się dużem powodzeniem. Gramatyka, ułożona w formie pytań i odpowiedzi, jak katechizm, obfitująca jednak w przykłady i napisana jasno, miała 7 wydań i rozeszła się w 22 tys. egzempl. *Zasady poprawnego pisania,* t. j. zbiór dyktand, poprzedzony krótkim wykładem prawideł ortograficznych, były pierwszą książką tego rodzaju, doczekały się też 3-ch wydań. **K.** napisała zbiorek powiastek dla dzieci: *W imię*

dobra i prawdy (Warsz. 1781), o treści moralnej i z poczciwą i szlachetną tendencją.

Bibl. E. W. t. VI.

KANT, IMMANUEL. Ur. w 1724 w Królewcu, um. tamże w 1804 r. Jako profesor filozofji w Królewcu, ogłaszał również **K.**, od 1776 r. począwszy, wykłady z dziedziny pedagogiki. *Emil* Rousseau i dążenia wychowawcze *Philanthropinum* w Dessawie (p. BASEDOW) nie pozostały bez wpływu na jego poglądy pedagogiczne. Znajdują się one w dziełku **K.** *O pedagogice* (Über Pädagogik, 1803), nie tworząc zresztą żadnego systemu, któryby był konsekwentnem rozwinięciem filozoficznej nauki **K.** Na uwagę zasługuje cel wychowawczy **K.**: jest nim moralny charakter. Droga do niego prowadzi przez rozum: chodzi o to, żeby sformułować słuszne racje w formie przystępnej dla dzieci. Pogląd taki wynika z indeterministycznej nauki autora *Krytyki praktycznego rozumu:* skoro tkwią w człowieku: kategoryczny imperatyw i prawo moralne, to wystarcza naogół unaocznić mu pojęcia moralne, aby zgodnie z niemi postępował. Nauka **K.** o czystych formach wyobrażania i myślenia, w które umysł ludzki ujmuje treść doświadczalną, została przez jego uczniów, przedewszystkiem Niemeyera (ob.), zastosowana w dydaktyce.—p. FORMALIZM DYDAKTYCZNY.

Bibl. Vogt, Th. *Im. Kant: Über Pädagogik, mit Kants Biographie,* 2 wydanie. Langensalza, 1883.

KARA. Jest nieodstępną pomocą wychowania w jego rozwoju historycznym, jako **K.** *cielesna.* Epoka starożytna z nielicznemi wyjątkami (Kwintyljan, ob.) i średniowiecze są zgodne w tem, że nie jest wychowany człowiek, którego nie bito. W szkole średniowiecza karano rózgą nie tylko za wykroczenia moralne, ale i za brak sprawności intelektualnej (pamięciowej) lub zmysłowej (fałszywy śpiew). Epoka nowożytna coraz energiczniej występuje przeciwko **K.** cielesnej. Ratke (ob.) i Comenius (ob.) usuwają ją z dziedziny nauczania. Locke (ob.) godzi się na nią w wypadkach krańcowej krnąbrności wychowanka. Pedagogika wieku oświeconego (Komisja Edukacyjna, ob., i filantropinizm w Niemczech) zezwala na nią po wyczerpaniu wszystkich innych środków. Rousseau (ob.) wyklucza ją całkowicie ze swego systemu wychowawczego. Herbart (ob.) godzi się na nią, jeżeli napomnienia nie są już skuteczne.—Przeciwko **K.** cielesnej wysuwa się dwa zasadnicze argumenty: 1) nie jest ona celową, ponieważ powoduje przytępienie wrażliwości i ostatecznie zawodzi, pomimo potęgowania dawek; 2) nie jest środkiem wychowawczym, ponieważ poniża człowieka w sensie moralnym. Rousseau jest inicjatorem **K.** *naturalnej*, która sprowadza się do tego, aby ponieść konsekwencje złego czynu i na skutek tego unikać go na przyszłość. A więc niestawienie się na oznaczoną godzinę pociąga za sobą niewzięcie udziału w wyznaczonej na tę godzinę wycieczce, popełnienie tych lub innych ekscesów prowadzi do osłabienia, wzgl. wyczerpania i t. d. Gorącym zwolennikiem **K.** naturalnej jest Spencer (ob.). Rolę wychowawczą rodziców ogranicza on do roli przyjaciela, który ostrzega przed karami, wyznaczonemi przez naturalny bieg rzeczy. Pedagogika współczesna nacisk kładzie na **K.** *moralną*. Może ona polegać na moralnem niezadowoleniu nauczyciela, posiadającego autorytet, z postępku ucznia. Komisja Edukacyjna zaleca publiczne wobec klasy zawstydzenie ucznia. W idei samorządu szkolnego **K.** *moralna* objawia się, jako ujemna opinja kolegów. — p. KARNOŚĆ.

KARBOWIAK, ANTONI. Urodz. we wsi Dąbrowo (pow. Krotoszyński, Wielkopolska) 10 stycznia 1856 r., um. w Mako-

wie 27 lipca 1919 r., skąd zwłoki sprowadzono i pochowano w Krakowie. W 1886 roku ukończył studja filozoficzne na uniwersytecie Krakowskim, uzyskawszy stopień doktora filozofji. Po kilku latach, spędzonych na posadzie nauczycielskiej w Wadowicach, został przeniesiony w roku 1893 do szkoły przemysłowej w Krakowie. W 1905 r. został dopuszczony przez uniw. Krakowski do docentury prywatnej z zakresu „historji wychowania i pedagogji". Na parę tygodni przed śmiercią uzyskał tytuł nadzwyczajnego profesora uniw. Jagiel. W pracach teoretycznych **K.** poruszał się w zakresie historji wychowania i szkolnictwa w Polsce i polskiej bibljografji pedagogicznej. Z obu dziedzin pozostały kapitalne dzieła, a mianowicie: *Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich* (t. I Petersburg, 1898, t. II 1903, t. III, obejmujący okres 1432 — 1510, ukazał się w 1923 r. nakł. Zakładu narodowego im. Ossolińskich; z pośmiertnego rękopisu autora wydanie uskutecznił A. Wanczura); *Polska bibljografja pedagogiczna* od najdawniejszych czasów do końca 1916 r. (w rękopisie, nabytym przez ministerjum oświaty). W druku ukazała się *Bibljografja pedagogiczna* za lata 1901—1910 (Książnica, 1920). Spis prac prof. Karbowiaka w liczbie 80 ogłosił w „Muzeum" (1919, grudzień) dr. J. Jakóbiec. Przytaczamy z tego źródła większe prace: *Bursa Jeruzalem w Krakowie* (Praca doktorska, Kraków, 1886). *Ustawy bursy Krakow. Jeruzalem: 1453 — 1841* (Archiwum do dziejów lit. i oświaty w Polsce. Kraków, 1890 i odbitka). *O książkach elementarnych na szkoły wojewódzkie z czasów Komisji Eduk. nar.* (Odb. z „Muzeum", 1898). *Szkoły parafjalne w Polsce w XII i XIV w.* (Kraków, 1896, odb. XXV t. Rozpr. Wydz. fil. Akad. Um. w Krakowie). *Wychowanie fizyczne Komisji Eduk. nar.* („Muzeum", 1902 i odbitka. Lwów, 1903). *Szkoła pruska w ziemiach polskich* („Muzeum", 1903 i odb. Lwów, 1904). *Ks. Ignacy Pawluśkiewicz i jego dziełko pedagogiczne z r. 1771* („Muzeum", 1905). *Olizarowski o edukacji* („Muzeum", 1905 i odb. Lwów, 1905). *Pedagogika Kom. Eduk. nar. w świetle systemów pedagogicznych XVIII w.* („Przewod. nauk. i lit.", 1907). *Rusyfikacja i bojkot szkół w Król. Polskiem* („Muzeum", 1907). *Ruch pedagogiczny w Król. Pol. w dobie bojkotu* („Muzeum, 1908). *Polska literatura pedagog. na obczyźnie: 1830—1909* („Szkoła", 1909). *Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych: 1884—1808* (Dodatek do „Muzeum", 1909). *Młodzież polska akademicka zagranicą. 1795 — 1910* (Kraków, 1910). *Dzieje edukacyjne Polaków na obczyźnie* (Lwów, 1910, odb. z „Przew. nauk. i liter."). *Polskie czasopisma pedagogiczne* (Warszawa, 1912). *Historja nauczania i wychowania w Polsce z uwzględnieniem zagranicy* (wieki srednie i w. XVI — w rękopisie). *Zasady nauczania i wychowania* (wykłady uniwers. z 1913 r.—w rękopisie). *Potęgi wychowawcze w pismach Z. Krasińskiego* (w rękopisie).

KARDYNALNE CNOTY (łac. cardo — hak zawiasowy). Cnoty zasadnicze. Według Platona: mądrość, siła woli, panowanie nad sobą, sprawiedliwość. Katechizm wymienia 4 **K. C.**, regulujące charakter chrześcijański: roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie, męstwo.

KARNOŚĆ. Rozbieżność poglądów na **K.** i jej rolę w wychowaniu jest nader wielka. Między dwoma krańcowemi poglądami: wolę ucznia należy bezwzględnie podporządkować woli wychowawcy i woli ucznia nie należy krępować, mieszczą się poglądy „złotego środka", jak również poglądy, że należy stosować zasadę bezwzględnego posłuszeństwa lub też możliwie nieograniczonej wolności, zależnie od miejsca (szkoła, dom, plac zabaw, wycieczka), czasu (wiek ucznia) i innych okoliczności, niemniej ważnych, jak: charakter wychowanka, jego mniejszy lub

większy stopień samodzielności i opanowania i t. p. Poglądy krańcowe mijają się niewątpliwie z owocną praktyką pedagogiczną. Postulat bezwzględnej karności ucznia jest wyrazem mechanicznych metod w nauczaniu i wychowaniu, tych samych, które na represji i pamięci opierały rozwój przyszłego człowieka. Postulat nieograniczonej wolności jest wyrazem reakcji przeciwko mechanicznym metodom wychowania i wyrazem do przesady posuniętego psychologizmu, ściślej: pedologizmu w nauczaniu: od słusznego hasła— poznaj dziecko, jeśli je pragniesz wychowywać, wychowuj zgodnie z jego psychiką—idzie się do krańcowego żądania, aby tej psychiki zgoła nie krępować i nie ograniczać, tak, jak gdyby psychika ta była czemś gotowem i posiadającem zdecydowaną wartość. Wśród koncepcji, które karność i jej rolę w wychowaniu ujmują kompromisowo, z chęcią wyrównania antagonizmu między uwzględnieniem indywidualności, a podporządkowaniem jej za pomocą karności objektywnemu ładowi, na specjalną uwagę zasługuje koncepcja F. W. Foerstera (ob.), rzecznika wychowania moralnego i samorządu szkolnego, jako środka, wiodącego do moralnego celu (por. zwłaszcza: *O wychowaniu obywatelskiem* i *Szkoła a charakter*. Warszawa, Gebethner). Foerster jest przeciwny przesadnemu kultowi indywidualności, który zagraża zdrowiu duszy i nerwów; przeciwny jest również bezdusznej karności, pozbawionej podpór moralnych. Młodzież w okresie dziecięcym i późniejszym nie posiada jeszcze skrystalizowanej i świadomej woli. Chcenie i myślenie chłopców jest „tylko refleksem kłębiących się impulsów", które opanować zdołają jedynie „mocna karność i posłuszeństwo". Dziewczęta „stają się ofiarą swoich mgławicowych stanów uczuciowych", o ile nie znajdują przeciwwagi ze strony woli wychowawcy. Karność winna być bezwarunkową i nieugiętą: „Raczej żadnej karności, niżli karność luźna". Tylko taka karność zaprawi, n. p., do ładu i porządku w życiu codziennem, co jest podstawą uczciwości, prawdziwości, wogóle porządku w głębszem znaczeniu. Z drugiej strony jednak posłuszeństwo, jeśli ma sprzyjać duchowemu rozwojowi człowieka, winno być dobrowolne. Osiągniemy to przez odwoływanie się do wyższych sił duszy wychowanka: „Samą zewnętrzną surowością niczego nie dokonamy, jeśli równocześnie nie zdołamy w samem dziecku obudzić surowości względem siebie samego". Trzeba, aby wychowanek nauczył się nie tylko zgóry przyjmować prawa ładu, lecz sam, z własnego popędu tworzył w sobie ten ład. Trzeba, aby sam sobie należycie rozkazywał i posłuszny był prawom, które sobie sam nadał. W tem stadjum rozwoju karność przestaje być przymusem i nie kłóci się z wolnością, lecz tworzy jej niezbędne uzupełnienie. — Analogicznie pojmuje wolność nasz pisarz polityczny XVI w., Andrzej Frycz Modrzewski (ob.), kiedy wywodzi w *Rzeczypospolitej*, że wolność nie polega na tem, aby każdy robił to, co chce, bo wtedy jest swawolą, ale aby postępował zgodnie z prawem, które sobie sam nadał. Posłuszeństwo, na tak pojętej wolności oparte, realizuje Foerster w nauczaniu masowem za pomocą samorządu uczniów (ob.).

KARPOWICZ, STANISŁAW. Urodz. w Ziemi Nowogrodzkiej w 1864 r., um. w Otwocku w 1921 r. Po ukończeniu szkoły średniej, na drodze samouctwa zdobył rozległą wiedzę pedagogiczną. Był docentem Wolnej Wszechnicy Polskiej, współpracownikiem Przegl. Pedagogicz., Encykl. Wychow., Nowych Torów. Osobno wyszły: *Nasz świat* (3 części), *Cel i zadania wychowawcze* (1897), *Ideały i metoda wychowania współczesnego* (1907), *Indywidualność i jej kształcenie* (1912), *Zabawy i gry, jako czynnik wychowawczy* (Warszawa, 1905). *Nauka wychowa-*

nia (Poradnik dla samouków, cz. IV. Warszawa, 1902), *Wiedza przyrodnicza wobec prądów ostatniej doby* (1895, odbitka z Ateneum). Wspólnie z A. Szycówną (ob.) opracował *Naszą literaturę dla młodzieży* (1904).

KATECHETYCZNA METODA (gr. κατέχω — powstrzymuję, kieruję). Polega na dogmatycznem udzielaniu wiedzy w formie pytań i zgóry określonych odpowiedzi na nie. Przykładem katechizm. — p. EROTEMATYCZNA METODA.

KAY-SHUTTLEWORTH, SIR JAMES PHILLIPS. Urodz. w r. 1804 w Rochdale (Lancashire), um. w 1877 r. w Londynie, lekarz i mąż stanu angielski, od 1839 do 1849 r. pierwszy sekretarz Rady Wychowania w Anglji i Walji (Committee of Privy Council on Education in England and Wales), ustanowionej w roku 1839 dla zarządzania subwencjami, uchwalanemi corocznie przez parlament na rzecz oświaty. W tym charakterze pracował: 1) nad założeniem seminarjum dla nauczycieli; 2) nad dozorem wszystkich szkół, otrzymujących zasiłki od rządu, przyczem przyczynił się do wprowadzenia w szkołach elementarnych metody Pestalozziego w nauce geografji i arytmetyki oraz do reformy nauki śpiewu szkolnego; 3) nad stawianiem domów mieszkalnych dla nauczycieli; 4) nad zaopatrywaniem szkół w sprzęty i pomoce naukowe; 5) nad zakładaniem szkół pod dozorem bądź to stowarzyszeń religijnych, bądź świeckich zrzeszeń wychowawczych, co definitywnie przyczyniło się do zaniechania przez rząd tendencji zmonopolizowania szkolnictwa elementarnego. — Rozprawa **K.-S.** p. t. *Szkoła w jej stosunku do państwa, kościoła i kongregacji* (The School in its Relations to the State, the Church, and the Congregation) zawiera obronę idei przymierza między państwem i zgromadzeniami religijnemi, skierowanego zarówno przeciwko partji wychowania świeckiego (secularist party), jak wrogim rządowi partjom duchownym. — Po zapoznaniu się z seminarjami nauczycielskiemi w Holandji, Prusach, Francji i Szwajcarji, założył w 1840 r. wraz z Edwardem Carletonem Tufnell zawodową szkołę dla nauczycieli ubogich dzieci w Battersea (obecnie St. John's College, Battersea). Po trzech latach nauki obowiązywała dwuletnia praktyka w szkole wiejskiej w Battersea (3 godz. dziennie lekcji). Powodzenie szkoły było duże. W 1843 r. przekazał ją **K.-S.** Towarzystwu Narodowemu (National Society). Inne prace **K.-S.**: *Cztery okresy wychowania publicznego: 1832-1839-1846-1862* (Four Periods of Public Education: 1832-1839-1846-1862); *Myśli i rady na temat pewnych zagadnień społecznych* (Thoughts and Suggestions on Certain Social Problems, 1873).

Bibl. Adkins, T. *History of St. John's College, Battersea.* Londyn, 1906.

KAZUISTYKA (franc. casuistique od łac. casus — upadek, zdarzenie). Część nauki moralnej, traktująca o tych wypadkach, w których zachodzi konflikt między dwoma lub więcej obowiązkami. Początki **K.** sięgają stoików. Charakter jałowych dociekań nadała jej scholastyka

KECKERMANN, BARTHOLOMÄUS. Ur. w 1571 r. w Gdańsku, um. w 1609 tamże. Polihistor. Prof. filoz. w Gdańsku. W swoich pismach: *System polityki* (Systema disciplinae politicae) i *Przegląd umiejętności gospodarczej* (Synopsis prudentiae oeconomicae) domaga się upaństwowienia szkoły.

KEHR, KARL (1830 — 1885). Dyrektor seminarjum nauczycielskiego, ostatnio w Erfurcie. Wydał: *Praktykę szkoły ludowej* (Praxis der Volksschule, 1868); *Wypisy dla niemieckich seminarjów nauczycielskich* (Lesebuch für deutsche Leh-

rerbildungsanstalten, 1874 i nast., wspólnie z Kriebitzschem), używane powszechnie w Niemczech w ciągu prawie 30 lat; *Historję metodyki niemieckiego nauczania ludowego* (Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, 1887, 2-e wyd. 1887 i nast.; praca zbiorowa). W celu podniesienia poziomu intelektualnego nauczycieli, założył w 1872 r. *Pädagogischen Blätter für Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten.* Jego poglądy pedagogiczne, zmierzające ku bezpośredniej praktyce, charakteryzuje własne jego zdanie: „Wykształcenie ludu jest dla mnie celem, nauczyciel i jego wykształcenie — środkiem jedynie".

Bibl. Schumann. *K. Kehr.* 1886.

KELLER, GOTTFRIED. Ur. w 1819 r. w Zurychu, um. w 1890 r. Literat. Jeden ze zwiastunów współczesnego reformatorskiego ruchu wychowawczego w Niemczech. W swych utworach: *Zielony Henryk* (Der grüne Heinrich), *Czyny ducha* (Taten des Gemüts) i in., podkreślał swoisty sposób odczuwania i reagowania u dziecka wraz z ujemnemi stronami szkoły niemieckiej, nie uwzględniającej duszy dziecka; jego subtelne wskazówki wychowawcze są po dziś dzień aktualne.

KELLNER, LORENZ (1811—1892). Pedagog niemiecki, wybitnie oddziaływający na szkolnictwo ludowe w duchu katolickim. Dążąc do harmonijnego kształcenia wszystkich sił ludzkich, podkreślał K. specjalnie potrzebę uszlachetniania uczuć i wysuwał w tym celu na plan pierwszy nauczanie religji. Jego tolerancyjność pozwoliła mu wywierać wpływ i na pedagogiczne sfery protestanckie. Położył zasługi w *nauczaniu języka.* Jego odnośna metodyka formułuje takie postulaty: 1) gramatyka jest środkiem, nie celem; 2) jej prawidła uczeń winien przy pomocy nauczyciela sam wynaleźć; 3) w pierwszych latach szkolnych należy zerwać z nauczaniem gramatyki na korzyść ćwiczeń w mówieniu, myśleniu i pisaniu. Z jego utworów najważniejsze są *Dzieje wychowania w szkicach i obrazach ze specjalnem uwzględnieniem szkolnictwa ludowego* (Erziehungsgeschichte in Skizzen u. Bildern mit vorwiegender Rücksicht auf das Volksschulwesen, 1862).

Bibl. Rein, W. *Encykl. Handbuch der Päd.* t. 4.

KERN, HERMANN (1823—1891). Ostatnio dyr. gim. w Berlinie. Zwolennik pedagogiki Herbarta. Autor *Zarysu pedagogiki* (Grundriss der Pädagogik, Berlin, 1881).

KERSCHENSTEINER, GEORG. Ur. w 1854 r. w Monachjum. W 1895 r. został miejskim radcą szkolnym w Monachjum i na tem stanowisku rozpoczął reformę szkół Monachijskich w duchu wyznawanych przez siebie zasad *szkoły pracy* (ob.). K. jest wybitnym teoretykiem tego nowego kierunku wychowawczego. Zagadnienie szkoły pracy łączy w swych dziełach w jedną całość z zagadnieniem wychowania obywatelsko-państwowego. Napisał: *Pojęcie szkoły pracy* (Begriff der Arbeitsschule. Lipsk, 2 w. 1913); *Pojęcie obywatelskiego wychowania* (Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Lipsk, Teubner); *Pojęcie i wykształcenie charakteru* (Charakterbegriff u. Charaktererziehung. Lipsk, Teubner); *Niemieckie wychowanie szkolne podczas wojny i pokoju* (Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden. Lipsk, Teubner). *Zagadnienia organizacji szkół* (Grundfragen der Schulorganisation. Lipsk, Teubner). *Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli* (Die Seele des Erziehers u. das Problem der Lehrerbildung. Lipsk, Teubner). *Istota i wartość nauczania przyrody* (Wesen u. Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Lipsk, Teubner). *Rozwój zdolności rysunkowych* (Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Monachjum, 1905).

KEY, ELLEN. Szwedka, autorka *Stulecia dziecka* (przekład polski). Zwolenniczka poglądu Rousseau, że natura stwarza człowieka dobrym, wypaczają go jednak państwo i kościół. Nauczanie religji jest najbardziej demoralizującym pierwiastkiem w wychowaniu. Należy zezwolić na nieskrępowany rozwój indywidualności dziecka, do czego winno się dostosować i ograniczyć wychowanie szkolne. Krańcowa przedstawicielka indywidualizmu w wychowaniu.

KIMOGRAF (gr. κῦμα — fala; γράφειν — pisać). Przyrząd, pozwalający ustalić krzywą pulsu, oddechu. Używany w pedagogice eksperymentalnej, zwłaszcza przy badaniach nad zmęczeniem (ob.).

KINASTON, czyli **Kynaston, SIR FRANCIS** (1587—1642), angielski uczony i poeta, w 1635 r. powziął projekt otwarcia u siebie kolegjum dla szlachty, które nazwał „Museum Minervae". Według *Konstytucji* (The Constitutions, 1636) kolegjum, kurs nauk miał trwać $3^1/_2$ lat, a w razie potrzeby mógł być przedłużony do lat 7-u i miał na celu wykształcenie szlachcica w językach obcych, heraldyce, prawie, filozofji, matematykach i t. p., przyczem — w miarę możności — „drogą demonstracji i eksperymentu" (by demonstration and experiment). Śmierć przeszkodziła mu w wykonaniu planu.

Bibl. Watson, Foster. *Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England.* Londyn, 1905.

KINDERMANN, FERDINAND. Urodz. w 1740 r. w Königswalde (północne Czechy), um. w 1801 r. w Litomierzycach (Leitmeritz). Od 1790 r. biskup Litomierzycki. **K.** pozostawał w ścisłej zażyłości z Felbigerem (ob.) i był zwolennikiem jego metody sagańskiej. Kiedy Marja Teresa w 1774 r. powierzyła Felbigerowi kierownictwo wychowania publicznego, **K.** w następnym roku został mianowany jeneralnym inspektorem szkół niemieckich w Czechach. Na tem stanowisku zreformował czeskie szkolnictwo ludowe, organizując szkoły przemysłowe lub szkoły pracy ręcznej przy szkołach początkowych. Reforma ta przyczyniła się do rozbudzenia życia przemysłowego w Czechach. Reakcja, która zapanowała w Austrji w 1792 r., usunęła z widowni wraz z innymi reformatorami i Kindermanna.

Bibl. Weiss. *Geschichte d. Theresianischen Schulreform,* 1906. — Panholzer. *Felbigers Methodenbuch,* 1892.

KINEMATOGRAF SZKOLNY. Różnorodność zastosowań, jakie może mieć kinematograf w szkole, nadaje mu pierwszorzędną wartość dydaktyczną i wychowawczą. Historja, ujęta w cykl obrazów filmowych, odtwarzających *w akcji* życie danej epoki (polityczne, społeczne, kulturalne, rodzinne), lepiej trafi do świadomości ucznia, niż ta sama historja, wyłożona w podręczniku. Lekcja przyrody, poparta filmem, który odtwarza dany fragment z życia roślin, czy zwierząt, albo demonstruje eksperymenty fizyczne, czy chemiczne, wykonywane w warunkach możliwie idealnych, zyskuje na pogłębieniu i poglądowości. Ilustrowana zdjęciami filmowemi, lekcja geografji przestaje być dla ucznia, zwłaszcza, jeśli chodzi o kraje obce, zbiorem terminów, oznaczających rzeczy nieznane i nieprzemawiające do wyobraźni, staje się natomiast pouczającą i przyjemną podróżą dookoła świata. Zagranicą **K. SZ.** zyskał już prawo obywatelstwa. Specjalne czasopisma (we Francji — *Le film d'enseignement,* w Ameryce — *The educational film,* w Niemczech — *Der Film im Dienste von Wissenschaft, Unterricht u. Volksbildung;* — *Kino u. Schule;* — *Lehrfilm Bibliotek)* popularyzują wychowawcze znaczenie filmu i są rzecznikami jego zastosowania w szkole. Równocześnie specjalne wytwórnie zajęte są produkcją

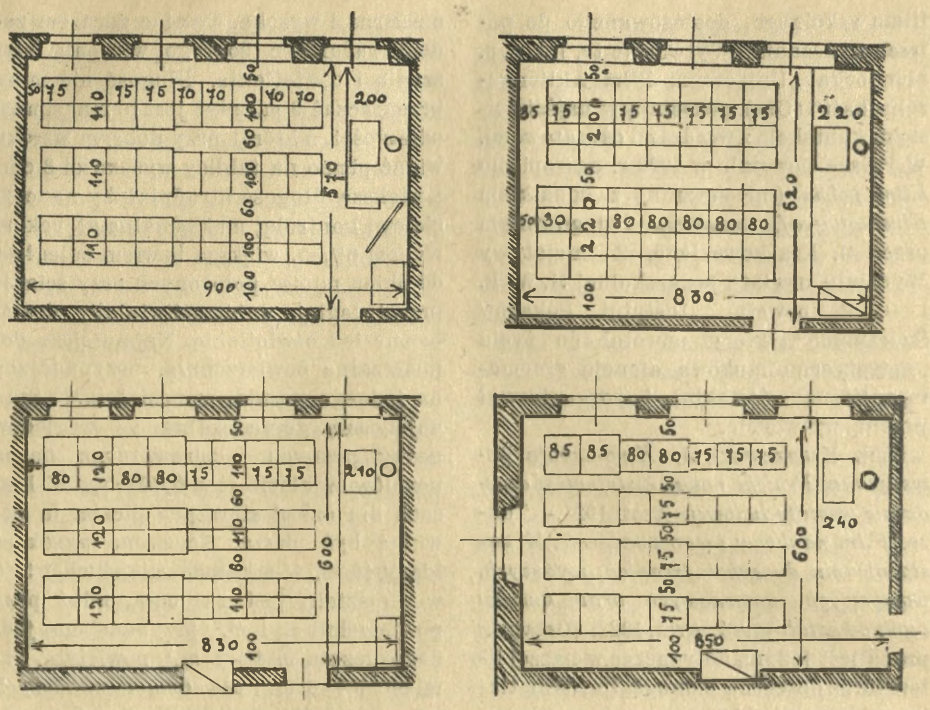
filmu szkolnego, dostosowanego do potrzeb nauczania. Wytwórnie te, jak n. p. niemiecka „Universum Film Aktiengesellschaft“ (Ufa), pozostają w najściślejszym kontakcie z władzami oświatowemi. W Polsce powstało w 1923 r. czasopismo *Film polski* (miesięcznik) z dodatkiem *Kinematografja naukowa*, redagowanym przez J. Kraskowskiego. Z inicjatywy Wydziału oświaty pozaszkolnej M. W. R. i O. P. powstał „Instytut Pokazów Świetlnych“, który powołał do życia „Artystyczno-naukową ajencję kinematograficzną“ (Anakin) i zorganizował własną wytwórnię.

Bibl. Kraskowski, J. *Kino-szkoła powszechna. Projekt nowej instytucji w dziedzinie oświaty ludowej.* Arct, 1921.— Tenże. *Film naukowy i jego znaczenie. W zastosowaniu do szkół średnich, wyższych, wojskowych, zawodowych oraz kursów ogólno-kształcących.* Arct, 1922. (Ostatnia praca jest jedyną dotychczas w naszej literaturze obszerną monografją, oświetlającą doniosłość kinematografu szkolnego ze stanowiska pedagogicznego i społeczno-państwowego).— Stępowski, M. *Kinematograf komunalny, szkolny i finansowy.* Wyd. Instytutu Pokazów Świetlnych. Warszawa, 1922.

KINESTETYCZNE WRAŻENIA (gr. κινέω—poruszam; αἰσθητής—ten, kto dostrzega). Wrażenia ruchowe.

KLASA (izba szkolna). Obok *klas ogólnych*, w których mogą odbywać się wykłady różnych przedmiotów, w szkołach o szerszym programie nauk istnieją także *klasy specjalne*, urządzone dla wykładów jednego przedmiotu (fizyki, chemji, rysunków i t. p.). WAŻNIEJSZE PRZEPISY, DOTYCZĄCE HIGJENY I BUDOWY **K.** (źródło: J. Holewiński, *Budynek szkolny*, druk. w *Higjenie szkolnej*. Arct, 1921). I. *Klasa ogólna.* Powierzchnia jej i wysokość stanowi o ilości powietrza, przypadającej na jedno dziecko. **K.** powinna więc być obszerna i wysoka, czyniąc zarazem zadość warunkom dobrego widzenia, słyszenia i oświetlania. Długość nie może przekraczać 9 m., gdyż jest to maksimum odległości, z której przy dobrym wzroku widać pismo na tablicy wysokości 3 cm., i większa długość utrudniałaby nauczycielowi kontrolę; maksymalna głębokość wynosi $6^1/_2$ m., większa bowiem odległość od okien miejsc, położonych przy ścianie przeciwległej, uniemożliwiałaby dostateczne ich oświetlenie. Najmniejsza dopuszczalna powierzchnia, przypadająca na jednego ucznia, wynosi 1 m.^{2}. Stąd najwyższą dopuszczalną ze względów pedagogicznych i zdrowotnych liczbą uczniów w klasie jest $6 \times 9 = 54$. W klasach dla dzieci starszych liczba ta powinna być niższa. Normalna wysokość klasy (4 m. w szkołach miejskich i 3,40 w wiejskich) jest za mała, gdyż przy powierzchni = 1 m.^{2} przypada na jednego ucznia 3, 4—4 m.^{3} powietrza, zamiast 5—6 m.^{3} dla dzieci młodszych i 7—8 m.^{3} dla starszych.—Rys. 9 przedstawia różne sposoby rozmieszczenia w klasie ławek dwu- i jednosiedzeniowych przy zachowaniu normalnych przejść. *Oświetlenie* klasy winno być dostateczne (w przeciwnym razie sprowadza krótkowzroczność), silne, jednostajne i nie drażniące wzroku. Otrzymujemy je wtedy, gdy: 1) okna umieszczone są pod samym sufitem klasy, której wysokość wynosi nie mniej, niż $^3/_5$ jej głębokości (aby promień światła przecinał się z przeciwległym końcem podłogi pod kątem nie mniejszym od 60^0); 2) ogólna powierzchnia szyb w oknach wynosi $^1/_4$—$^1/_5$ części podłogi (jeżeli dom leży przy zabudowanej ulicy) lub $^1/_6$ część (w otwartem miejscu); 3) okna umieszczone są w ścianie dłuższej i tak, aby światło padało z lewej strony uczniów (umieszczenie okien w dwóch ścianach, stosowane we Francji i Szwajcarji, dopuszczalne tylko wtedy, gdy okna w ścianie dłuższej wychodzą na północ; wtedy można

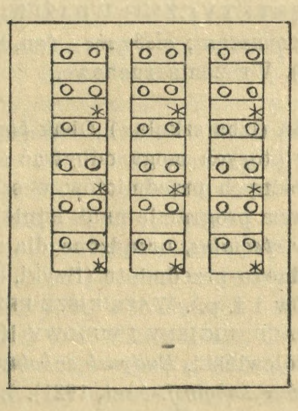
KLASA KLASA



Rys. 9.

Cyfry wyrażają w cm. rozmiary ławek i odległość.

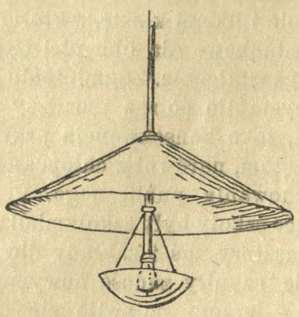
jeszcze umieścić okna w ścianie tylnej, t. j. zachodniej, nigdy nawprost uczniów); 4) odstępy między oknami wynoszą najwyżej 1 m.; 5) szkło w szybach jest białe i czyste; 6) przeciwległe budynki znajdują się w odległości od gmachu szkolnego nie mniejszej, niż ich półtorakrotna wysokość; w przeciwnym razie izby przyziemne niedostatecznie są oświetlone. *Oświetlenie sztuczne* ma być możliwie zbliżone do naturalnego: silne, białe, równe, rozproszone, niegrzejące i niepsujące powietrza. Warunkom tym odpowiada najlepiej światło elektryczne; oprócz niego nadaje się oświetlenie gazowe w postaci palników żarowych oraz lampy naftowo-gazowe i spirytusowo-gazowe. Jednostajność oświetlenia zależy od *rozmieszczenia* i *konstrukcji* źródeł światła. Odpowiednie jest rozmieszczenie, przedstawione na rys 10, lub rząd żarówek elektrycznych, umieszczonych dokoła klasy pod samym sufitem. Zu-



Rys. 10.

Miejsca oznaczone są kółkami; lampy — gwiazdkami.

pełnie rozproszone światło (bez cieniów) daje konstrukcja lampy, przedstawiona na rys. 11.



Rys. 11.

Lampa zaopatrzona jest u góry w stożkowaty reflektor z biało malowanej blachy lub szkła mlecznego, o średnicy 1 m. i wysokości stożka = 25 cm. Wysokość krawędzi nad płomieniem lampy = 5 cm. Kontrreflektor z mlecznego szkła czyni płomień niewidocznym od dołu. *Podłoga* w klasie ma być: gładka, niewsiąkliwa, szczelna, ciepła i trwała. Warunki te spełnia najlepiej *linoleum* i posadzka *klepkowa dębowa,* tę jednak, jako zbyt drogą, zastępuje się nieraz podłogą z desek sosnowych, która jest nieszczelna, wsiąkliwa i nietrwała. Wady te usuwa częściowo olejne malowanie podłogi. Czystemu utrzymaniu podłogi sprzyja zaciąganie jej *zaprawą pyłochłonną,* składającą się w znacznej części z olejów mineralnych. Tworząc na podłodze cienką tłustą warstwę, zapobiega ona powtórnemu wznoszeniu się kurzu, który pod szczotką zbiera się w postaci wałka. *Ściany i sufit* winny być gładkie (bez sztukaterji), o kątach i przecięciach ścian z sufitem zaokrąglonych. Ściany maluje się od dołu farbą olejną, wyżej—klejową. Pożądany kolor jasny, dla sufitu — zupełnie biały. *Drzwi,* szerokości około 1 m. (jednoskrzydłowe), znajdować się winny w ścianie, przeciwległej oknom; otwierać się powinny nazewnątrz (w stronę korytarza). *Umeblowanie* klasy składa się: z ławek szkolnych (ob.), tablicy do pisania i siedzenia dla nauczyciela (katedra lub stolik z krzesłem), umieszczonego na wzniesieniu o głębokości około 1,25 m. i wysokości 20 cm.; wzniesienie ułatwia nauczycielowi dozór nad klasą i czyni go widoczniejszym dla uczniów; tablica do pisania, też nad wzniesieniem zawieszona, o dług. 1,50—1,80 m. i wysokości 1—1,20 m., jest drewniana, pomalowana czarną *matową* farbą, łupkowa lub z linoleum; druga tablica, umieszczona na stalugach i po prawej stronie tablicy ściennej, zwrócona jest nieco ku oknu.— II. *Klasy specjalne* znajdują się w szkołach średnich o szerszym programie nauk, oraz w szkołach zawodowych (rzemieślniczych, technicznych i t. p.). a) *Sala fizyki i chemji* może służyć i do wykładu innych przedmiotów przyrodniczych. Jest większa od klasy ogólnej, gdyż powinna mieścić większą liczbę uczniów i na każdego ucznia przypadać ma większa przestrzeń. Głębsza od klasy ogólnej, powinna być od niej krótsza. Ławki umieszczone są na wzniesieniach: każdy rząd wznosi się o 12 cm. nad poprzednim. Poza ostatnim rzędem ławek—aparat projekcyjny do przezroczy. Okna wychodzić winny na południe i zaopatrzone być w czarne nieprzezroczyste zasłony. Katedrę zastępuje stół doświadczalny o dł. 3—4 m. i szer. około 80 cm., zaopatrzony w palnik gazowy, kran wodociągowy i zlew. Blat pożądany z trwałego materjału (łupek, szkło i t. p.). Za stołem oszklona szafka z podgrzewanym wyciągiem i o podnoszących się drzwiach do doświadczeń z gazami trującemi. Z salą fizyki i chemji łączy się gabinet do przechowywania materjałów i pokazów. Urządzenie *sali rysunkowej* ob. w art. p. t. RYSUNKI. *Sala robót ręcznych* nie wymaga specjalnych urządzeń; wyjątki stanowią warsztaty (ślusarskie, stolarskie i t. p.) w szkołach specjalnych. Pożądane, aby znajdowała się na najwyższem piętrze i była zaopatrzona w szafy do przecho-

wywania materjałów i narzędzi. *Sala do nauki śpiewu i muzyki* ma być możliwie odległa od innych klas i posiadać ściany izolowane i drzwi podwójne.

KNOX, JOHN (1505?—1572). Przywódca reformacji w Szkocji. Jego *Pierwsza księga dyscypliny* (First Book of Discipline) zawiera rozdział o wychowaniu ze szczegółowym planem organizacji szkolnictwa narodowego i propozycją materjalnego zasilenia go dochodami duchowieństwa. Odrzucenie tego planu przez parlament szkocki odroczyło realizację narodowego systemu wychowania w Szkocji na 3 wieki zgórą.

Bibl. Brown, P. H. *John Knox, a Biography*. Londyn, 1895.—Cowan, H. *John Knox, the Hero of the Scottish Reformation*. New York, 1905.—Young, T. P. *Histoire de l'Enseignement primaire et secondaire en Ecosse*. Paryż, 1907.

KNOX, VICESIMUS (1752 — 1821), angielski pisarz, kierownik szkoły w Tonbridge (Tonbridge School), do użytku której wydał Catulla, Horacego i Juvenala oraz 3 tomy wypisów. Jego dwutomowy traktat p. t. *Wykształcenie ogólne, czyli praktyczny traktat o metodach, służących do osiągnięcia wiedzy pożytecznej i wykwintnej* (Liberal Education or practical Treatise on the Metods of acquiring Useful and Polite Learning, 1781) zawiera krytykę ówczesnej praktyki szkolnej i projekty reform. K. jest zwolennikiem programu klasycznego, rozszerzonego przez geografję, historję, początki geometrji Euklidesa, oraz języki: angielski i francuski, uczone metodą języków umarłych (t. j. przy pomocy gramatyki). Dziewczęta uznaje za narówni zdolne z chłopcami i poleca uczyć je angielskiego i francuskiego, a w miarę ochoty i zdrowia—przedmiotów klasycznych. Tom drugi traktuje o braku dyscypliny, zepsuciu i konserwatyzmie na uniwersytetach.

KOEDUKACJA (cum-educatio—wychowanie razem). System, polegający na gromadzeniu chłopców i dziewcząt w jednej szkole i jednej klasie, w której otrzymują jednakowe dla obu płci wychowanie i wykształcenie. Zagadnienie koedukacji wystąpiło po raz pierwszy w wieku XIX, jako konsekwencja przyznania dziewczętom, narówni z chłopcami, praw do wychowania publicznego. Ponieważ istniejące szkoły były szkołami dla chłopców, klasztory zaś i zakłady dla dziewcząt nie czyniły zadość nowym wymaganiom — przeto pojawiło się żądanie koedukacji, t. j. dopuszczenia dziewcząt do szkół dla chłopców. Kwestja koedukacji, szczególnie żywo roztrząsana w drugiej połowie wieku XIX, rozmaicie została w różnych krajach rozwiązana. *W Niemczech* koedukacja istniała, do pewnego stopnia, w szkołach elementarnych już od czasów reformacji. W Prusach prawem z 1871 r. szkoły ludowe (Volkschulen) miały oddzielać od siebie obie płci, z wyjątkiem szkół, posiadających tylko dwóch nauczycieli. Wszelako w szkołach miejskich około 0,3 dzieci uczęszczało do klas koedukacyjnych, a w szkołach wiejskich — ze względu na oszczędność systemu — dwie trzecie dzieci uczyło się wspólnie. W szkolnictwie średniem stosowana jest zasada oddzielnego kształcenia obu płci.—*Francja* w stosunku do koedukacji zachowała się opornie: oprócz ochron (écoles maternelles) i kilku tysięcy wiejskich szkół początkowych, niektóre zakłady wyższe (Sorbona, Collège de France) przyjęły system koedukacyjny. Każda gmina (commune), posiadająca powyżej 500 mieszkańców, musi posiadać oddzielną szkołę elementarną dla chłopców i dziewcząt. W szkolnictwie średniem koedukacja nie istnieje (Buisson).— Liczba koedukacyjnych szkół elementarnych wynosiła (Monroe): w *Szwecji* niemal 100%, w dawnej *monarchji Austro-Węgierskiej* — 85%, we *Włoszech* około 20%, (prawo tamtejsze domaga się dla

szkół koedukacyjnych oddzielnych wejść i oddzielnych klas dla obu płci; prawo to jednak nie jest ściśle przestrzegane, zwłaszcza w niższych klasach); w *Szwajcarji* większość szkół powszechnych jest koedukacyjna; natomiast w *Hiszpanji* jest ich niewiele, a w *Brazylji* system wcale się nie przyjął. W *Kanadzie* i *Australji* koedukacja jest, z małemi wyjątkami, ogólnie stosowana w szkołach powszechnych. W *Anglji* zdobywa ona sobie stopniowo prawo obywatelstwa. W 1908 r. przeszło 65% oddziałów (departments), na które dzielą się angielskie szkoły powszechne, posiadało i klasy koedukacyjne; stosunek ten wynosił w *Szkocji* 97%, a w *Irlandji* 50%. Zaznaczyć należy, że we wszystkich krajach powyższych w szkolnictwie średniem koedukacja się nie przyjęła. Wyjątek pod tym względem stanowią: *Szkocja*, część *Walji* oraz *Stany Zjednoczone*, gdzie szkolnictwo wszystkich stopni organizowane jest według systemu koedukacyjnego; w 1919 r. 96% wszystkich uczniów szkół powszechnych uczęszczał do szkół koedukacyjnych, a w szkolnictwie średniem w latach 1906/7—678.000 dzieci uczęszczało do publicznych szkół koedukacyjnych, a 45.000 do męskich i żeńskich: w prywatnych koedukacyjnych szkołach średnich było 57.000 uczniów, a w prywatnych męskich i żeńskich—49.000. Od tego czasu nowo-powstające szkoły publiczne były prawie bez wyjątku koedukacyjne natomiast nowe szkoły prywatne szły w kierunku rozdziału płci. — Uprzywiljowanie systemu koedukacyjnego nastąpiło w Stanach Zjednoczonych z następujących względów: 1) system ten jest oszczędniejszy, zwłaszcza w małych miastach, ubogich w siły nauczycielskie; 2) sprzyja wybitnej w Stanach Zjednoczonych tendencji równouprawnienia kobiety i uczynienia z niej, narówni z mężczyzną, odpowiedzialnego pracownika społecznego (w 1919 r. przeszło 5.000.000 kobiet trudniło się pracą zarobkową w zawodach, zajmowanych poprzednio przez mężczyzn); 3) sprzyja współżyciu obu płci i, jak to wykazały szkoły amerykańskie, wytworzeniu zdrowego i szczerego stosunku między kobietą a mężczyzną. Jedynym poważnym argumentem, przemawiającym przeciwko koedukacji, jest przypadający u obu płci w różnym wieku okres dojrzewania płciowego, z którym w parze idzie silniejszy lub słabszy kryzys ogólny, wymagający specjalnego traktowania wychowawczego i ułatwień w dziedzinie nauczania. Okres ten przypada u dziewcząt na wiek od 12 do 15 lat, u chłopców od 14 do 17. Jego początki przeto zastają dziewczęta w kl. II lub III, chłopców — w kl. IV lub V. Wynika z tego, że w szkole koedukacyjnej dziewczęta nie mogą sprostać chłopcom w kl. II, wzgl. III.

W *Polsce* władze oświatowe nie zakładają szkół koedukacyjnych średnich, nie zabraniają jednak wprowadzania koed. do szkół prywatnych. W 1921-1922 r., według danych Depart. szkół średnich, z ogólnej liczby 490 szkół prywatnych 144 przypada na szkoły koedukacyjne, co jest wywołane nie tyle względami natury ideowej, ile praktycznej: brak lokali, sił nauczycielskich, funduszów na prowadzenie w danej miejscowości osobnej szkoły męskiej i żeńskiej. Z tych samych względów 29 szkół państwowych średnich zachowało w 1921/22 charakter koedukacyjny, który posiadały te szkoły przed upaństwowieniem. W szkolnictwie powszechnem, w szkole 7-klasowej, wyższe oddziały tworzy się w zasadzie osobne dla dziewcząt i chłopców. Szkoły początkowe wiejskie są przeważnie koedukacyjne. Seminarja nauczycielskie są męskie i żeńskie.—Wśród naszych pedagogów-klasyków przeciwnikiem koedukacji jest Jędrzej Śniadecki (ob.). W swej pracy *O fizycznem wychowaniu dzieci* (rozdz. V) dowodzi, że po skończeniu 7-go roku życia dzieci należy rozdzielić według płci, albowiem „skoro

powołanie kobiet, ich siły, skłonności, temperament i władze, tak umysłowe, jako i cielesne, od męskich się różnią, tem samem i wychowanie ich różne być powinno".

Bibl. Centnerszwerowa, R. *O wspólnem obu płci kształceniu w szkole średniej.* Warszawa, 1905.—Męczkowska, T. *Szkoły mieszane. Koedukacja.* Warszawa, 1920.—Nawroczyński, B. *Higjena sposobu i organizacji nauczania* (rozdz. o koedukacji). Druk. w *Higjenie szkolnej.* Arct, 1921.

PRACE OBCE. Hawtrey, Mabel. *The Coeducation of the Sexes.* Londyn, 1896. — Meylan, F. Th. *La Coéducation des sexes aux Etats Unis.* Bonn, 1904.—Mills, E. E. and Tylee. *Boy and Girl: should they be educated together?* Oxford, 1906 (stanow. przychylne). — Palmgren, K. E. *Erziehungsfragen.* Altenburg, 1904 (Internation. Bibl. d. Päd.).—Rein, W. *Über gemeinsame Erziehung von Knaben u. Mädchen.* Fryburg, 1900. — Woods, Alice. *Coeducation.* Essays by various authors. Londyn, 1903.

KOJARZENIA WYOBRAŻEŃ — p. ASOCJACJA, ASOCJACYJNA PSYCHOLOGJA.

KOLABORATOR (łac. collaborator — współpracownik). Tytuł nauczyciela pomocniczego, używany, zwłaszcza w szkołach łacińskich (gimnazjum klasyczne) w Niemczech, jeszcze w w. XIX. **K.** rekrutowali się z aspirantów do posad nauczycielskich. W Polsce za czasów Komisji Oświecenia do 1832 r. nazywano **K.** w szkołach wojewódzkich: 1) cudzoziemców, którym tytułem próby powierzano nauczanie języków obcych; 2) kandydatów do stanu nauczycielskiego, którzy po złożeniu egzaminów uniwersyteckich w ciągu dwu lat odbywali w szkole praktykę nauczycielską, przygotowując równocześnie naukową rozprawę dla otrzymania stopnia magistra. Po przyjęciu jej przez uniwersytet mógł **K.** otrzymać stanowisko nauczyciela.

Bibl. Finkel, L. *Kollaborator.* E. W. t. VI.

KOLEGJA (łac. collegium — zgromadzenie). Pierwotnie, w cywilizacji galloromańskiej, nazywano **K.** stowarzyszenia ludzi tego samego zawodu, n. p. t. zw. „**K.**", czyli zgromadzenia duchownych. Około XII w. nazwa **K.** przenosi się we Francji i Włoszech na pensjonaty, dostarczające jedzenia, mieszkania i pomocy w naukach już to bezpłatnie biednym uczniom, już to za opłatą studjującym cudzoziemcom. Z biegiem czasu kolegja stają się szkołami. Około XVI w. **K.** oznacza szkołę niższą od uniwersytetu (dzisiejsze gimnazjum) i znaczenie to ustala się naogół. Rozsiane po całej Europie katolickiej kolegja jezuickie były szkołami średniemi. Analogiczny poziom naukowy miały kolegja jezuitów i pijarów w Polsce. Dzisiejsze kolegjum francuskie (Collège) jest szkołą średnią. W Stanach Zjednoczonych i w Anglji **K.** (College), oznacza, obok szkoły średniej, również wyższy zakład naukowy.

KOLOKWIA (łac. colloquia—rozmowy). Pierwotnie nazwa podręcznika, używanego do nauki łaciny i przedstawiającego zbiór rozmów (p. JĘZ. STAROŻYTNE).— W czasach reformacji nazwę **K.** poczęto stosować dla oznaczenia rodzaju egzaminu, polegającego na rozmowie, któremu poddawano pastora w konsystorzu protestanckim przed posunięciem go na urząd superintendenta.—W uniwersytetach niemieckich i austryjackich istnieją dwa rodzaje **K.**: 1) egzamin, który składa student przed profesorem danego przedmiotu z przesłuchanego kursu, celem wykazania, że uczęszczał na wykłady i rozumie przedmiot; 2) egzamin, który składa przed gremjum profesorskiem ten, kto się ubiega o prawo wykładania (venia legendi) w uniwersytecie; jest to t. zw. **K.** *habilitacyjne.* Nazwa **K.** ma zastosowanie i w naszych uniwersytetach. Zgodnie z ustalonem historycznie znaczeniem, **K.** oznacza egzamin mniej formalny, polegający na rozmowie studenta z profeso-

rem, dla wyjaśnienia, czy i o ile student orjentuje się w przesłuchanym kursie.

Bibl. Finkel, L. *Kolokwia*. E. W. t. VI.

KOLONJE AKADEMICKIE. Szkoły, które pozostawały pod zwierzchnością akademji Krakowskiej i poddane były juryzdykcji jej rektora. Większość nie wychodziła poza zakres szkół elementarnych o dwu lub trzech klasach. W niektórych uczono prawa i filozofji — te należały do wyższych. Szerszego rozgłosu nabrały: *Kolonja akademicka we Lwowie,* początkowo niższa, od XVIII w. wyższa, z 8 profesorami: teologji, logiki i metafizyki, matematyki, retoryki, poezji, gramatyki, jęz. niemieckiego. *Kolonja akademicka w Poznaniu,* ufundowana w 1519 roku przez Jana Lubrańskiego, biskupa Poznańskiego, pod mianem *Kolegjum Lubrańskiego.* Prócz rektora, w kolegjum było 5 profesorów: matematyki i astronomji, retoryki i djalektyki, poezji, gramatyki, teologji; liczba ich okresami powiększała się do 7. Kolegjum miało zasobną bibljotekę i własną drukarnię. Komisja Edukacyjna zamknęła Kolegjum w 1780 r., zakładając w Poznaniu szkołę wydziałową. *Kolegjum Władysławsko-Nowodworskie w Krakowie,* zwane początkowo szkołą Nowodworskiego. Powstało dzięki ofiarności Bartł. Nowodworskiego (8 tys. złp.) w r. 1617; w 1630 r. Gabrjel Premaney, nauczyciel synów Zygmunta III, który od Władysława IV otrzymał był indygenat i nazwisko *Władysławski,* ofiarował szkole 30 tys. złp. Odtąd szkoła przybrała nazwę: *Kolegjum Władysławsko-Nowodworskie.* W dobie rozkwitu (poł. w. XVII) liczyło ono 1131 uczniów.—Kolonje akademickie miały rozpowszechnić oświatę po całym kraju. Było ich jednak niewiele (za Zygmunta III i Władysława IV — 17 z 7 tys. uczniów, w 1730 r. zaledwie 10), uległy zresztą przewadze kolegjów jezuickich, których n. p. w poł. XVIII w. było 67.—p. JEZUICI W POLSCE.

Bibl. E. W. t. VI.

KOŁŁĄTAJ (także **Kołłontaj**), **HUGO,** ksiądz. Urodzony w Niecisławicach (Sandomierskie) około 1750 r., um. 1812 r. Studjował w akademji Krakowskiej i w Rzymie. Brał udział w pracach Komisji Edukacyjnej, jako członek Towarzystwa do ksiąg elementarnych i reformator akademji Krakowskiej w duchu ówczesnych prądów (ob. KOMISJA EDUKACYJNA): poza radykalnemi reformami administracyjnemi (uporządkowanie funduszów), zmienił dawny podział na 4 fakultety, zastępując je dwoma kolegjami: moralnem (teologja, filologja, historja, prawo) i fizycznem (nauki matematyczne, przyrodnicze i lekarskie). W pieczy nad tem ostatniem, w urządzeniu klinik, laboratorjów, obserwatorjum, pomocny mu był Jan Śniadecki. Zatargi **K.** z duchowieństwem spowodowały odwołanie go przez Kom. Eduk. W nagrodę zasług, położonych na polu wychowania publicznego, otrzymał urząd referendarza litewskiego. W okresie działalności publicystyczno-politycznej, *w Listach Anonima* w związku z planem reformy państwowej mówi o organizacji wychowania publicznego, podkreślając zwłaszcza potrzebę trzeciej szkoły głównej (obok Krakowskiej i Wileńskiej). Domaga się interwencji państwa w dziedzinie wychowania kobiet. „Płoche naśladownictwo namnożyło pensji w mieście stołecznem. Moda wydała na niebezpieczeństwo obyczaje: dobry ton chciał mieć panienki szlacheckie komedjantkami, kształtnemi tancerkami... Wysyłając na edukację do stołecznego miasta te niewinne ofiary, chcemy do reszty zgubić dawne narodu obyczaje". „Tylko zwyczajnego zastanowienia się nad potrzebami społeczności ludzkiej (trzeba), ażeby na tak ważną natrafić prawdę, iż matki Rzplitej, matki stanu rycerskiego, matki gospodarzów i panów powinny być obyczajów nieskażonych, powinny być najpierwej przejęte miłością swobód krajowych; inaczej potomstwo ich nie będzie tem, czem go mieć chce

konstytucja wolnego rządu". K. doradzał, aby zgromadzenie kanoniczek, pod zwierzchnim nadzorem Kom. Ed. co do sposobu uczenia, a biskupów—co do nabożeństwa, utrzymywało porządne szkoły żeńskie w każdem województwie. Kom. Eduk. w 1791 r. zaleciła rektorom, tudzież osobom, trudniącym się edukacją odwodzić rodziców od oddawania córek na pensje do stołecznego miasta, wychowania kobiecego nie zdołała jednak ująć w swe ręce. W pierwszem dziesięcioleciu w. XIX K. osiadł u krewnych na Wołyniu i wziął udział w pracach oświatowych Czackiego, nadając im ramy konstrukcyjne, jeżeli również nie pomysły (ob. CZACKI, T.).—Z prac Kołłątaja, mających związek z wychowaniem, ważniejsze: *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III* (Poznań, 1841, wyd. Raczyńsk.). Są to raczej zapiski, kreślone dorywczo, nie dzieło systematyczne.— *Porządek fizyczno-moralny, czyli Nauka o należytościach i powinnościach człowieka, wydobytych z praw wiecznych, nieodmiennych i koniecznych Przyrodzenia* (Kraków, 1810). W dziele tem, które do filozofji należy, K., zgodnie z wiekiem oświeconym, odrzuca dociekania metafizyczne, uzasadnia moralność na podstawie praw przyrodzonych i takie zakreśla racjonalnemu poznawaniu granice, niepozbawione charakteru dydaktycznego: „Nie przestępuj za granicę twego pojęcia, bo takie usiłowanie nie tylko jest próżne, ale nadto ukarane być musi błędem, na który narażają cię twe domniemywania. Ogranicz twą ciekawość, czytaj w księdze przyrodzenia tam tylko, gdzie ona jest zapisana charakterami, dla ciebie czytelnemi, i dalej nie badaj; upewnij się, jak związany jesteś z powszechnym porządkiem, jakie ogniwa łączą cię z tym łańcuchem, którego początku i końca dostrzedz niepodobna, i na tem przestań". — *Korespondencja listowna z Tad. Czackim* (Kraków, 1845).—*Listy Anonima do marszałka sejmu, Stan. Małachowskiego* (3 tomy, 1788).

Bibl. Chmielowski, P. *Kołłątaj, H.* E. W. t. VI. — Janik, M. *H. Kołłątaj.* 1913. — Kosiński, K. *Ks. Hugona Kołłątaja uwagi o edukacji narodowej.* Warszawa, 1916. — Mecherzyński, Karol. *O reformie Akademji Krakow. w 1870 r. przez K.* Kraków, 1864.—Smoleński, Wł. *Kuźnia Kołłątajowska.* 1898. — Schmidt, Henryk. *Pogląd na żywot i prace H K.* Lwów, 1860. — Śniadecki, Jan. *Żywot literacki H. K.* 1813.

KOMBINACYJNA METODA EBBINGHAUSA służy do badania domyślności (kombinowania). Uczeń wypełnia luki w danym mu tekście tak, aby odtworzony został sens opowiadania. Ocena wykonanej próby da się wyrazić ilościowo, jeżeli za jednostkę miary przyjmiemy uzupełnioną sylabę. Tak n. p. załączony wzór (№ 1) należy uzupełnić przez dodanie 50 sylab, zastąpionych kreskami. Opuszczoną sylabę Ebbinghaus liczył za $^1/_2$ błędu. Jeżeli zatem uczeń 4 sylaby przeoczył, a z reszty uzupełnień dobrze wykonał 40, to liczymy mu $6 + 2 = 8$ błędów. Ostateczny wynik próby wyrazi się w liczbie 16% (8 : 50) błędów, przyczem pod uwagę należy brać czas, w którym próba ta została wykonana. Niektórzy badacze (dr. Mikulski: *Wyniki badań inteligiencji za pomocą kwestjonarjusza i metody Ebbinghausa, Heilbronnera i własnej.* Pamiętnik 1 Zjazdu neurologów i psychjatrów polskich, 1911) uważają, że opuszczenie sylaby należy uważać za cały błąd, ponieważ dowodzi ono w większości wypadków niemożności poradzenia sobie, mylne uzupełnienie natomiast, które nie wypacza tekstu (inna forma czasownika, wzgl. rzeczownika), — za $^1/_2$ błędu. Załączone poniżej dwa teksty układu dr. T. Jaroszyńskiego (*Metody badań psychologicznych w szkole.* Warszawa, 1920) dają dwie odmiany uzupełnień. № 1 odmianą łatwiejszą: wszystkie uzu-

pełnienia jednosylabowe; № 2 — trudniejszy: zawiera luki dwusylabowe. Opuszczeń w każdym tekście jest 50.

№ 1.

W dalekim od nas kra— żył książę, któ— miał żonę bar— miłosierną—, imieniem Elżbie—. Choć by— z książęcego rodu, nie gardzi— biedne—, sa— ich odwiedza— i nosi— im pożywie—. Ksią— gnie— się o to bar—, bo stra— był dumny i nie chciał, aby księ— po bied— cha— sama dźwigała żyw— i lekar—. Raz wra— ksią— z polowa— i zoba— żo— swą, skręcającą do cha— ubogie— górala. Zaszedł jej dro— i spy— gniewnie: Co nie—? A gdy księżna nic nie mówi—, uchylił poły jej płaszcza i ujrzał ze zdumie—, że w pła— były świe— róże pachną—. Ró— wśród zimy, gdy ca— ziemia śnie— pokry—, i to wśród gór wyso—. Poznał książę, że stał się cud, że Bóg w ró— zamie— żywność, którą księżna nio— dla bieda—. Zawsty— się bardzo i odtąd już — nie bro— odwie— bied—.

№ 2.

Święty Jan Kanty, wra— — raz do domu od chorej sta— —, wszedł do ciem— — lasu, który mu przejść nale— —. Zaledwie uszedł kilka— — kroków, gdy kilku zbójców oto— — świę— — męża, do ma— — się pie— — i grożąc mu — —, jeżeli dobro— — nie — — wszyst— —, co ma przy — —. „Śmierci się nie — —, odrzekł Jan spo— —, lecz, aby was od zbrodni powstrzymać, od— — chętnie wszystko, co po— —“: „Przy— — nam, że nie masz nic więcej przy — — “, zawo— — z— —.

„Bóg mi ś— —, że to w— —, co miałem“, odrzekł Jan. I szedł dalej, dzię— — Bogu, że go wyrwał z niebezpie— —, gdy nagle, się— — do kieszeni, spostrzegł z przera— —, że w niej jeszcze grosz po— —. Strwo— —, że mimo — — dopuścił się k— —, wraca — — w stronę, w którą — — zbójcy, a zna— — po długiem szu— — miejsce ich schro— —, rzecze do nich: „Darujcie. Skła— — mimo chęci. Oto jeszcze grosz w kie— —, za— — go.

Zło— —, zdzi— — taką mi— — prawdy, padli na ko— — przed sługą Bożym, zwró— — za— — mu pie— —, do— — swoich, prosząc, by je między ubogich roz— —, a czasem i za nich się po— —.

KOMENSKY — p. Comenius.

KOMISJA DO BADANIA DZIEJÓW WYCHOWANIA I SZKOLNICTWA W POLSCE (siedziba w Krakowie), powołana przez min. ośw., podjęła wydawnictwa trzech typów. 1) *Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce.* Ukazały się dotychczas: T. Wierzbowskiego *Szkoły parafjalne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej: 1773—1794* (Kraków, 1921), A. Danysza *Studja z dziejów wychowania w Polsce* (Kraków, 1921), St. Łempickiego *Działalność J. Zamojskiego na polu szkolnictwa, 1573—1605* (Kraków, 1922) i St. Tynca *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej* (Kraków, 1922). W druku są: *Komisja Edukacji Narodowej, dzieło wieku Oświecenia* (St. Kot), *Nauczanie filozofji w szkolnictwie średniowiecznem w Polsce* (X. K. Michalski) i *Powstanie szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowem* (K. Konarski). 2) Druga serja wydawnictw obejmie *Polską Bibljotekę Pedagogiczną,* poświęconą krytycznym wydaniom utworów wybitnych polskich pisarzy pedagogicznych oraz ważniejszych tekstów, ilustrujących rozwój szkolnictwa polskiego. 3) Trzecia serja obejmuje inwentaryzację materjałów rękopiśmiennych, odnoszących się do historji polskiego wychowania i szkolnictwa, których znaczna ilość spoczywa w zbiorach archiwalnych i bibljotecznych.

KOMISJA EDUKACYJNA. Ustanowiona uchwałą sejmową z dn. 15 października 1773 r. pod nazwą: *Komisya nad edukacyą młodzi narodowey dozór mająca,* na wniosek J. Chreptowicza (ob.). Objęła w posiadanie majątek, pozostały po zakonie jezuitów (skasowanym przez Klemensa XIV bullą z dn. 21 lipca 1773 r.). Uczyniła oświatę w Polsce świecką i państwową. Zreformowała ją w duchu haseł wieku oświeconego, podporządkowawszy równocześnie własnej idei służby ojczyźnie, którą to ideę widziała ucieleśnioną w państwie. Uległa przemocy konfederacji Targowickiej. Przestała istnieć w 1793 r. Państwowo-narodowy system wychowania, realizowany przez Kom. Ed., zawierają jej *Ustawy* (1783). Zredagowano je według *Projektu* Piramowicza (ob.), który przy opracowaniu go uwzględnił projekt dla szkół średnich i elementarnych P otra Samuela Dupont de Nemours (ob.), wezwanego z Francji, i *Projekt* A. Popławskiego (ob.).

STAN NAUCZYCIELSKI. Sprawy wychowania wraz z ich stroną administracyjną oddaje K. E. stanowi nauczycielskiemu, „który Stanem Akademickim nazywać się będzie". Stan ten rządzi się autonomicznie, dzieląc się „na różne wydziały, pewnym okręgiem kraju określone". Wydział każdy zawiera: 1) zgromadzenie wydziałowe, składające się z rektora, prefekta (zast. rektora), nauczycieli, kaznodziei, kandydatów, (wybranych do stanu akademickiego) i zasłużonych (emerytów); 2) zgromadzenia podwydziałowe, które się składają z prorektora, nauczycieli, kaznodziei i zasłużonych, a które „jedno społeczeństwo wydziałowe pod pierwszeństwem rektora czynią". Wszystkie akademickie zgromadzenia wydziałowe w stosunku do siebie są niepodległe, podlegają natomiast w Koronie: Radzie Krakowskiej Szkoły głównej, na Litwie: Szkole głównej w Wilnie. Najwyższą władzą, której „wszyscy do posługi edukacyjney od niey użyci podług opisu praw podległość winni", jest Kom. Edukacyjna.

SZKOŁY (wydziałowe i podwydziałowe). Kraj cały został podzielony na 10 wydziałów: 6 w Koronie i 4 na Litwie. Każdy z nich posiadał jedną szkołę wydziałową, kilka podwydziałowych i parafjalne. *Szkoła wydziałowa* składała się z 6-u klas (kurs kl. 5-ej—dwuletni). Ciało nauczycielskie: rektor, prefekt, sześciu nauczycieli, kaznodzieja i dwaj metrowie języków. Klasę I-ą powierzano jednemu nauczycielowi, który uczył: gramatyki (9 godz. tyg.), arytmetyki (6 g.), formowania charakteru (kaligrafja—2 g.), początków geografji „teraźniejszej" (2 g.), moralnej nauki i wypisów łacińskich (1 g.).—W klasie II-ej również 1 nauczyciel uczył w dalszym ciągu tych samych przedmiotów. — W pozostałych czterech klasach uczyli czterej nauczyciele: wymowy, matematyki, fizyki, prawa i nauki moralnej. — W szkołach *podwydziałowych* o trzech klasach (każda z kursem dwuletnim) te same przedmioty i na podstawie tych samych podręczników, co w szkołach wydziałowych, wykładało 3-ch nauczycieli, przyczem klasa I miała jednego nauczyciela, w pozostałych dwu jeden z nauczycieli uczył wymowy i nauki moralnej, drugi—matematyki i historji naturalnej. *Ustawy* przewidują drugą odmianę podwydziałowej szkoły średniej o czterech nauczycielach, z kursem również sześcioletnim, rozłożonym na 4 klasy (I-a i IV-a—dwuletnie). Język wykładowy polski; przed K. E. była nim łacina. W planie szkolnym duży nacisk położono na matematykę i nauki przyrodnicze wraz z ich zastosowaniem praktycznem. Ilościowo poszczególne przedmioty tak się przedstawiają: *Matematyka:* w kl. I i II — arytmetyka po 6 g.; w kl. III—powtórzenie arytmetyki (2 g.) i część pierwsza geometrji (6 g.); w kl. IV—c. d. geometrji (4 g.) i algebra (4 g.); w kl. V (rok I)—geometrji, cz. II (4 g.); w kl. V (rok II)—algebra (2 g.), rysunki

miernicze i inne potrzebne (2 g.); w kl. VI — profesor matem. wykładał logikę (2 g.).—*Nauki przyrodnicze:* w kl. I i II — geografja (po 2 g.); w kl. III — historja naturalna o ogrodnictwie (3 g.); w kl. IV — historja naturalna o rolnictwie (2 g.), wstęp do fizyki (4 g.); w kl. V (r. I)— przypomnienie wstępu do fizyki i jej część pierwsza (6 g.), historja naturalna o kopalnych i wypisy łacińskie do tej materji (2 g.), botanika (1 g.); w kl. V (II r.)—przypomnienie wstępu do fizyki i jej część druga (6 g.), o zachowaniu zdrowia i wypisy łacińskie do tegoż (2 g.), botanika (1 g.); w kl. VI — nauczyciel nauk przyrodniczych (fizyki) wykładał historję sztuk i kunsztów (2 g.).—*Nauka języków polskiego i łacińskiego* prowadzona była razem; uczniowie ćwiczyli się w jednym i drugim za pomocą przekładów, poznając równocześnie autorów, przyczem w klasie I i II przeznaczano na nie po 9 g. tyg., w kl. III—8 g., w kl. IV i V—po 3 g., w kl. VI — 6 g.—*Nauki historji* udzielano w szkole wydziałowej łącznie *z nauką moralną* i *prawem* (jeden nauczyciel): w kl. III — dzieje asyryjskie i perskie z geografją (2 g.), moralna nauka (1 g.); w kl. IV — dzieje greckie z geogr. (2 g.), moralna nauka (1 g.); w kl. V (r. I) — dzieje rzymskie z geografją (3 g.) i powtórzenie nauki moralnej (1 g.); w kl. V (r. II)—nauka moralna i prawo (4 g.); w kl. VI nauka moralna i prawo (8 g.), dzieje narodowe (2 g.). Przy nauczaniu historji naturalnej, dziejów, nauki moralnej i prawa posługiwano się sporządzonemi na użytek każdej z tych nauk wypisami łacińskiemi.— W każdą niedzielę i święto we wszystkich szkołach była dawana *nauka chrześcijańska* (religja).—Na lekcje *języków cudzoziemskich* (niemiecki i francuski) wyznaczono 12 g. tygodniowo, przyczem uczniów dzielono na trzy grupy: poczynających, postępujących i doskonalących się.—Z wyjątkiem pierwszych trzech miesięcy szkolnych, co miesiąc urządzano *egzamin* „szczególny", a na początku lipca egzamin z całorocznego postępu. Egzaminował nauczyciel w obecności prefekta, wzgl. prorektora lub rektora, którzy mieli „uważać odpowiedzi i sposób ich dawania".—Lekcje trwały 4 godziny dziennie: od 8-10 rano i od 2-4 po poł., nie licząc wykładu języków obcych. Godzin pracy nauczycielskiej—20. Wakacje ciągnęły się 2 miesiące: od 29 lipca do 28 września. Dwa razy tygodniowo po południu (wtorek i czwartek) urządzano rekreacje, jeżeli zaś wypadało święto — tylko raz.

METODA NAUCZANIA. Szczegółowo ją omawia rozdz. XV *Ustaw.* Ogólnie, jest to metoda indukcyjno-poglądowa, oparta na zrozumieniu przedmiotu. Nauczyciel „nieodstępnie trzymać się będzie tego prawidła, aby nigdy nie kłaść rzeczy, albo wyrażeń ogólnych,—ile możność — przed szczególnemi, trudniejszych przed łatwiejszemi, złożonych przed pojedyńczemi i prostemi, oderwanych myślą przed popadającemi pod zmysły". „W każdej nauce Profesorowie starać się i dozierać powinni, aby ich uczniowie więcey na rozum i poięcie, niżeli na pamięć uczyli się..." „Nieprzerwanem nauczyciela usiłowaniem być powinno, aby młódź sobie poruczoną wprawiał w zastanawianie się nad rzeczami, myślenie i uważanie przez siebie samych: do tego nauki, kompozycye i wszelkie ćwiczenia stosowane być maią". Rozpoczynając naukę danego przedmiotu, nauczyciel ma wyłożyć jasno jego użyteczność życiową. Ów utylitaryzm przebija i w celu wychowawczym K. E.: „Oświecenie młodzieży przez naukę i wprawienie jej w dobre obyczaje, ku jej własnemu i ojczyzny dobru, aby uczynić ją szczęśliwą i do wykonania powinności zdolną".

WYCHOWANIE MORALNE. W programie szkolnym jego ośrodkiem jest przedmiot, wprowadzony przez K. E. pod nazwą „nauki moralnej". Chodziło w niej o wprawianie młodzieży w dobre obyczaje, t. j.

postępowanie we wszystkiem „podług prawideł ludzkości i sprawiedliwości". Zgodnie z wiarą wieku oświeconego, że człowiek, po przyjściu na świat, jest czystą kartą (*tabula rasa* Locke'a), na której wypisuje różne cechy dopiero wychowanie, podkreśla K. E. w *Ustawach*, że „wszystko od dobrego nałogu i wezwyczajania, przy dostatecznym o powinnościach obiaśnieniu, zawisło". Stąd też nauczyciel nauki moralnej „czuwać będzie na wszystkie okazje, w którychby młodzi wykonywać mogli sprawiedliwość, dobroczynność, ludzkość ku bliźniemu; w którychby naganiali, coby się przeciwnego takiemu postępowaniu trafiło; w którychby iak naywiększy wstręt zabierali, osobliwie kłamstwa, oszustwa, niedotrzymania słowa, rozsiewania niezgód między drugiemi..." „Osobliwszą także będzie mieć baczność, które występki w kraiu lub prowincyi, gdzie uczy, bardziey panuią, aby wcześnie przeciwko nim nauką, radą, uwagami i przeciwną wprawą uczniów swoich ochronił i obwarował. Tym sposobem połączy instrukcyę moralną z edukacyą moralną". Winien o niej pamiętać nauczyciel i na gruncie innych przedmiotów. Przy nauce historji niech nie nazywa polityką, t. j. „umiejętnością rządu", tego, co jest zdradą, podłością, gwałtem, przemocą, przywłaszczeniem cudzego. W nauce prawa z największą roztropnością postępować należy, aby wszystkie jego początki na prawie przyrodzonem i najściślejszej sprawiedliwości zasadzając, przygotowywać umysły młodzieży do spostrzegania braków w ustawach krajowych i upatrywania sposobów wydoskonalenia prawodawstwa.

Wychowanie fizyczne. Omawia je rozdział XXV *Ustaw*, poczynając od wieku niemowlęcego. Ogólna zasada: „roztropne pomiarkowanie", które liczy się z naturą wieku każdego, unika przesilenia w każdym kierunku i tłumienia przyrodzonej rzeźkości i żywości. W szkołach każdego dnia, czas pewien, zwłaszcza po obiedzie i wieczorem, ma być przeznaczony na rozrywki, gry i ćwiczenia; wśród tych ostatnich zaleca się specjalnie „takowe, które obrotów żołnierskich w ciągnieniu, szykowaniu, dobywaniu i bronieniu iakiego mieysca naśladuią". Zwraca K. E. uwagę na zdrowotność pomieszczeń, przewietrzanie, ochronę od upałów, czystość, odwodzenie od zniewieściałości. W grach, zabawach i ćwiczeniach przestrzegać należy, aby nie było wszelkich zdrad, podstępów, napastowania, przewodzenia mocniejszych nad słabszymi, okazywania junactwa i zuchwalstwa. „Tak nierozdzielnym idąc związkiem edukacya moralna z edukacyą fizyczną, będą zdolne dać społeczności cnotliwego człowieka, oyczyźnie dobrego obywatela".

Liczba szkół i uczniów. Pod zarządem K. E. pozostawały: 2 szkoły główne (Krakowską zreformował Kołłątaj, ob.), 33 akademickich, czyli państwowych, 41 zakonnych, podległych K. E., 4 szkoły wojskowe, 15 seminarjów duchownych, 2 semin. nauczycielskie: w Kielcach i w Łowiczu, 1 szkoła malarska i 1 szkoła anatomji i chirurgji—obie w Warszawie. Razem szkół średnich i wyższych 97, nie licząc szkół parafjalnych. W 1784 r. w szkołach państwowych było 247 nauczycieli, w 41 szkołach zakonnych—450. Liczba uczniów w 1783 r. — przeszło 20 tys. w szkołach średnich i wyższych, co w stosunku do 8 mil. ludności przed II rozbiorem daje 1:400. Te imponujące cyfry świadczą o olbrzymiej energji K. E., w której zasiadali ludzie tej miary i znaczenia, co ks. Piramowicz, Hugo Kołłątaj, Ignacy Potocki, A. ks. Czartoryski, M. ks. Poniatowski, J. Chreptowicz,—ogół szlachecki bowiem jej reformatorskich poczynań nie popierał i do szkoły jezuickiej tęsknił. *Budżet* K. E. nakreślony był na 1,956,000 fl. rocznie. Na uniwersytet przeznaczano 100 tys. fl., na szkołę średnią — 45 tys., na szkołę parafjalną — 100 fl.

Szkoły parafjalne. *Ustawy* (rozdz. XXII) tworzą dwa rodzaje tych szkół: większe w miasteczkach i mniejsze po wsiach. W większych wykładano: naukę chrześcijańską, naukę obyczajów, czytanie, pisanie, rachunki, początki pomiaru z wiadomością miar, wag i monet, naukę ogrodniczą i rolniczą (więcej przez okazywanie samych-że robót, niż przez mówienie i przepisy na pamięć), wiadomości zachowania zdrowia, leczenie bydląt, handel wewnętrzny tej okolicy i w sąsiedztwie, użycie tych rzeczy, których się częstokroć po wsiach i miasteczkach zaniedbuje, a kt. użytecznemi być mogą, jak n. p. różne rośliny przydatne do farb, sierść bydląt, kora różnych drzew, stare chusty, popiół i t. p. W szkołach mniejszych — to samo w mniejszym zakresie. Szkoły parafjalne podlegały rektorom szkół wydziałowych. Nauka trwała od św. Michała (29 września) do św. Wojciecha (23 kwietnia). Brak przedewszystkiem funduszów, a następnie i nauczycieli nie pozwolił K. E. rozwinąć należycie szkół parafjalnych. Liczba ich, według Wierzbowskiego (p. Bibl.), w 1783 r. wynosiła 15 (uczniów 108), w 1789 r. — 16 (uczniów 105). Liczby te nie obejmują, zdaniem autora, wszystkich szkół parafjalnych, nie wszędzie bowiem władze szkolne dokonywały ich rejestracji. W 1785 r. K. E. wydała *Elementarz dla szkół elementarnych.* — p. Czytanie, Elementarz, Kopczyński Onufry.

Kary i nagrody. Karę cielesną pozwalają *Ustawy* stosować po użyciu wszelkich innych środków: strofowanie prywatne, publiczne wobec jednej klasy, publiczne wobec wszystkich klas, kara publiczna zawstydzenia (uczeń, postawiony na korytarzu szkolnym, trzyma kartę z napisem: niedbały w naukach, kłótliwy i nieposłuszny i t. p.). Na wypadek sporów między uczniami *Ustawy* przewidują *sądy koleżeńskie.* Jeżeli ich wyrok nie zadowoli zwaśnionych, decyduje nauczyciel nauki moralnej. Po wyczerpaniu wszystkich środków — relegowanie ze szkoły. Nagrody: pochwalenie w raportach do Szkoły Głównej i doniesienie o tem rodzicom, obieranie w klasach na dekurjonów (ob.), pozwolenie noszenia u czapki kokardy, umieszczenie nazwiska na tablicy, za wyjątkowe postępy: nagroda na popisie rocznym i t. p. W internatach młodzież chowała się pod fachowym dozorem specjalnie do tego przeznaczonych *dyrektorów.* Brak podręczników usunęło w znacznej mierze zorganizowane w 1779 r. na wniosek Ignac. Potockiego *Towarzystwo do ksiąg elementarnych* (ob.) i konkursy, ogłaszane przez K. E. na podręczniki do matematyki, historji naturalnej, fizyki i mechaniki i t. d.

Bibl. Galle, H.: *Komisya edukacyjna.* E. W. t. VI. — Karbowiak, A.: *Wychowanie fizyczne Komisyi Edukacyjnej w świetle historyi pedagogii.* „Muzeum", październ. 1901—październ. 1902. — Lewicki, J. *Bibljografja druków, odnoszących się do Komisji edukacji narodowej.* 1907, 8°, str. 172. Skł. gł. w Książnicy. — Tenże: *O rozwoju pomysłu państwowej władzy wychowawczej przed Komisją Edukacji Narodowej.* „Przegląd Pedagogiczny", 1922, zesz. 2 i 3. — Łukaszewicz: *Historja szkół w Koronie i W. ks. Litewskiem od najdawniejszych czasów do 1794 r.* Poznań, 1848-1852. — Smoleński, Wł.: *Przewrót umysłowy w Polsce w. XVIII.* Kraków—Petersburg, 1891. — Tenże: *Żywioły zachowawcze i Komisja Edukacyjna.* „Ateneum", 1889, I-II. — *Ustawy Komissyi Edukacyi Narodowey dla Stanu Akademickiego i na Szkoły w Krajach Rzeczypospolitej przepisane* (I wyd. w 1783 r.: z nowszych wydań — z przedmową prof. L. Skoczylasa, Lwów, 1917). — Wierzbowski, T.: *Komisya Edukacyi Narodowey: 1780 — 1791* (raporty). Warszawa, 1912. — Tenże: *Szkoły parafjalne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej: 1773 — 1794.* Kraków, 1921. Skład gł. w Książnicy. — Zarański, St.: *Komisja edukacji narodowej.* Rocz. Tow. Nauk. Krak. 1870. — p.

NAUKA MORALNA, SAMORZĄD UCZNIÓW, KOŁŁĄTAJ, H.

KOMISJA PEDAGOGICZNA M. W. R. i O P. Rozporządzeniem ministerjalnem z dn. 15 czerwca 1921 r. została powołana do życia **K. P.**, której zadaniem ma być praca nad rozwojem nauki o wychowaniu, ze szczególnem uwzględnieniem potrzeb wychowania w Polsce, oraz praca nad rozwojem polskiej literatury pedagogicznej (art. 1 statutu). Na pierwszych członków **K. P.** powołało ministerjum: T. Benniego, L. Bykowskiego, A. Dobrowolskiego, M. Falskiego, M. Grzegorzewską, W. Heinricha, J. Jakóbca, T. Jaroszyńskiego, J. Joteyko, B. Kielskiego, St. Kopczyńskiego, St. Kota, T. Łopuszańskiego, T. Męczkowską, B. Nawroczyńskiego, E. Piaseckiego, K. Praussa, M. Reitera, H. Rowida, J. Segała, P. Sosnowskiego, W. Spasowskiego, K. Twardowskiego, W. Witwickiego, L. Zarzeckiego i Z. Ziembińskiego. Pierwsze walne zebranie **K. P.** odbyło się w Warszawie dn. 4 stycznia 1922 r. Do zarządu wybrano: B. Nawroczyńskiego (przewodniczący), J. Joteyko (zastępczyni przewodniczącego), M. Falskiego (sekretarz), T. Benniego i M. Grzegorzewską. Na nowych członków powołano: A. Danysza (Poznań) i M. Lipską-Librachową (Warszawa). Siedzibą zarządu **K. P.** jest Warszawa. Korespondencję należy kierować do ministerjum oświaty na ręce B. Nawroczyńskiego lub M. Falskiego. STATUT K. P. M. W. R. i O. P. Działalność swą opiera **K. P.** na statucie. Jego art. II uprawnia **K. P.** do: a) organizowania warsztatów pracy naukowej na polu pedagogji (bibljotek, muzeów, pracowni i t. p.); b) organizowania życia naukowego i zbiorowej pracy naukowej; c) udzielania pomocy materjalnej, fachowej i moralnej, zarówno swym członkom, jak i pracownikom z poza Komisji, w pracach naukowych na polu pedagogji; d) oceniania i wydawania prac naukowych z zakresu pedagogji, zarówno swych członków, jak i pracowników z poza Komisji; e) układania programu pracy naukowej i wydawniczej na polu pedagogji, wyszukiwania pracowników, inicjowania, organizowania i ułatwiania prac, mających na celu wykonanie go; f) ogłaszania konkursów na prace naukowe z zakresu pedagogji; g) przygotowywania nowych pracowników naukowych na polu pedagogji przez udzielanie im pomocy materjalnej, kierowanie studjami i t. p. Zgodnie z art. 18 statutu, środki na prowadzenie swych prac czerpie Komisja z dotacji, przyznawanych jej przez min. ośw. na podstawie przedstawianego przez nią corocznie preliminarza budżetowego i programu prac, oraz z darów i zapisów. Walne zebranie komisji odbywa się raz na rok, posiedzenia zarządu odbywają się przynajmniej raz na miesiąc. **K. P.** utworzyła oddziały: 1) Pedagogiki ogólnej, 2) Psychologji wychowawczej, 3) Metodyki nauk humanistycznych, 4) Metodyki nauk matematycznych i przyrodniczych, 5) Komitet redakcyjny do wydawania klasyków pedagogiki w tłumaczeniach polskich.

KOMISJA RZĄDOWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO (1817 — 1831). W 1815 r. dekretem Aleksandra I ustanowiony został *Wydział oświecenia* pod przewodnictwem Stan. Potockiego. Z Wydziałem tym złączono Dyrekcję Edukacji Narodowej (ob.). Wydział oświecenia sprawował rządy nad oświatą przez 18 miesięcy, do końca 1816 r. W międzyczasie opracowano statut organizacyjny powołanej przez Ustawę Konstytucyjną Królestwa Kongresowego *Komisji wyznań religijnych i oświecenia publicznego*, najwyższej magistratury dla spraw wyznaniowych i oświatowych, która rozpoczęła swe czynności w 1816 r. pod przewodnictwem Stan. hr. Potockiego, z udziałem: Stan. Staszica, J. U. Niemcewicza, J. Lipińskiego, J. Kos-

sakowskiego (wizytator generalny), infułata Koźmiana, S. B. Lindego i in. Większość członków Komisji z prezesem hr. Potockim na czele brała udział w pracach Izby Edukacyjnej (ob.) i Dyrekcji Edukacji Narodowej (ob.). W swych poczynaniach opierali się oni na tradycji Kom. Edukacyjnej. Przestrzegano jednostajności w nauczaniu (dla danego typu szkół) i ujęto szkoły w jednolity system: „szkoły elementarne dla młodzieży płci obojej niższe, tudzież wyższe, czyli podwydziałowe, szkoły wydziałowe, t. j. średnie, wojewódzkie, czyli licea, szkoły główne, czyli uniwersytety, specjalne akademiczne, czyli teoretyczno-praktyczne, szkoły wojskowe, szkoły duchowne, instytuta dla nauczycieli składać miały szereg instytutów edukacyjnych, tak uporządkowanych, iżby zawsze niższy przysposabiał do wyższego, a razem ograniczał dawane nauki do stopnia, jakiby dla właściwej klasy mógł być stosowny". Zgodnie z tą zasadą został opracowany jeszcze przez Wydział oświecenia plan szkół, który realizowała Komisja.

Szkoły elementarne. Dużo ich powstało pod rządami Izby Edukacyjnej, czasy wojenne zredukowały je znacznie. Komisja podzieliła Królestwo na 12 okręgów szkolnych (do 12 parafji w każdym) i ustanowiła organizatorów (oświecony obywatel lub pleban) dla doskonalenia istniejących szkółek i zakładania nowych. W 1821 r. liczba szkół elementarnych wynosiła w miastach 342 (uczniów 17,708), po wsiach 880 (uczniów 19,915), razem 1,222 szkoły i 37,623 uczniów. — *Szkoły cyrkułowe.* Założone w 8 cyrkułach Warszawy z funduszów miejskich, stały na poziomie szkół elementarnych; uwzględniały metodę Bella i Lancastra (ob.). — *Szkoły rzemieślnicze niedzielne.* Udzielano w nich początkowych nauk młodzieży rzemieślniczej. — *Szkoły początkowe żydowskie.* Było ich 3; jęz. wykładowy—polski, prócz nauki religji. — *Szkoły podwydziałowe* (wyższe elementarne). Przeznaczone dla młodzieży rzemieślniczej. Zadaniem ich było „dać dobrze poznać treść wszystkich nauk i umiejętności, które wykształcają obyczaje i oświecają rozum", i równocześnie przygotować do szkół wyższych. Nauczali w nich przeważnie Bernardyni i Reformaci, z trudnością osiągając oba powyższe cele. — *Szkoły wydziałowe* dla młodzieży, mającej się poświęcić handlowi, rolnictwu i wyższym kunsztom, wzgl. przygotowującej się do liceum. Liczyły 3 klasy, prócz wstępnej. W r. 1819 dodano klasę IV i dwie siły nauczycielskie (poprzednio było ich 5). — *Szkoły wojewódzkie* (licea) przygotowywały do uniwersytetu. Składały się z 6 klas; pozostawały pod kierunkiem rektora. W 1819 r. uznano przeciążenie młodzieży wielością nauk, które też zredukowano tak, że „młodzież więcej zyskała czasu do ugruntowania się w niektórych przedmiotach". Brak nauczycieli najwięcej odczuwano w liceach. Województwo mazowieckie posiadało 2 licea, pozostałe po jednem. Dla kształcenia nauczycieli elementarnych były 2 *instytuty:* w Łowiczu i w Puławach (p. INSTYTUT NAUCZYCIELI ELEMENTARNYCH). — *Szkoły specjalne, czyli akademiczno-praktyczne,* miały połączyć wyższą teorję danego przedmiotu z zastosowaniem praktycznem. Takiemi zakładami były: *Szkoła górnicza* (1816 r.) w Kielcach — nauczycielami przeważnie Niemcy z powodu braku wykwalifikowanych Polaków; *Szkoła leśna* (1816 r.); *Szkoła wojskowa* w Kaliszu, istniejąca od czasów Księstwa Warszawskiego, przeszła w 1819 r. do władz wojskowych (p. KORPUS KADETÓW W KALISZU). Inne szkoły specjalne: muzyczna, budownicza, instytut kształcenia nauczycieli dla szkół średnich, złączone były z uniwersytetem (p. UNIWERSYTET WARSZAWSKI).

W 1821 r. ministrem oświecenia w Królestwie po Stan. hr. Potockim zostaje Stanisław hr. Grabowski, który dyrektorem Komisji mianuje Józefa Kalasantego Szaniawskiego. Od obu tych mężów za-

czyna się okres reakcji w dziedzinie oświaty. Tradycje Kom. Eduk., pielęgnowane w poprzednim okresie, ustępują miejsca dbałości o subordynację i karność i ciasnemu utylitaryzmowi. Z rzeczy nowych przybywa: 1) *Szczegółowa instrukcja względem sposobu dawania nauk po pensyach i szkołach płci żeńskiej* (1826); celem wychowania kobiecego — „troskliwe żony rządne i sumienne gospodynie" (p. HOFMANOWA Z TAŃSKICH KLEMENTYNA); 2) Szkoła guwernantek (1825 r), zamieniona w r. n. na *Instytut rządowy wychowania płci żeńskiej;* 3) *Szkoła przygotowawcza do Instytutu politechnicznego* (1826 r.). Rozwijała się ona z roku na rok. W ostatnim roku istnienia (1830/31) składała się z 4 oddziałów: rękodzielnochemicznego, handlowego, mechanicznego, inżynierji cywilnej; miała 16 profesorów i 110 uczniów. Derektorem był Kajetan Garbiński. Rządy ministra Grabowskiego ujemnie wpłynęły na rozwój uniwersytetu, zwłaszcza rozporządzenie Komisji z 1824 r., aby filozofję, prawo natury, historję prawa rzymskiego i nauki teologiczne wykładać po łacinie. W 1830 r. na ministra oświaty powołano Joachima Lelewela, warunki polityczne atoli nie pozwoliły mu rozwinąć oświatowej działalności.

Bibl. Główniejsze przepisy, ustawy i instrukcje Komisji w—*Zbiorze przepisów administracyjnych Król. Pol.* 6 tomów. Warszawa, 1866-68. — Dr. Seredyński, Wład.: *Zapiski i dokumenta do dziejów instrukcji publicznej w Polsce,* druk. w t. I, „Archiwum do dziejów literatury i oświaty w Polsce". Kraków, 1878 (dotyczą głównie lat 1815-20).—Milewski, K.: *Zarys wychowania publicznego płci żeńskiej w Polsce.* Częstochowa, 1852.—Chmielowski, P.: *Kom. rząd. wyzn. rel. i ośw. pub.* E. W. t. VI.

KOMISJA RZĄDOWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO (od 26/III 1861 r.—7/VII 1864 r.) i KOMISJA RZĄDOWA OŚWIECENIA PUBLICZNEGO (od 7/VII 1864 — 27/V 1867). Nowo-utworzonej Komisji przekazano kompetencje dotychczasowego wydziału wyznań i Okręgu naukowego Warszawskiego. Na jej czele stanął Aleksander margr. Wielopolski, do składu należeli: dwaj dyrektorowie wydziałów: wyznań i oświecenia, dwaj wice-dyrektorowie, dyrektor kancelarji, trzech członków Rady duchownej rz.-kat., po jednym przedstawicielu wyznań: prawosławnego, ewangiel.-augsbur. i reformowanego, 2 wizytatorów szkół, 6 osób powołanych. Przy Komisji była Rada duchowna rz.-kat. i Rada wychowania, zajmująca się projektami nowych szkół, stypendjami, oceną podręczników, kwalifikowaniem nauczycieli, planem nauk, zakładaniem bibljotek. Wielopolski przy udziale Korzeniowskiego (ob.) i Przystańskiego (ob.) zredagował nową *Ustawę szkolną,* zatwierdzoną w 1862 r. Dzięki wpływom Wielopolskiego wprowadzono ją w życie przed sankcją. Szkoły dzieliły się na: 1) *elementarne* dla katolików płci obojga i in. wyznań (należały do nich również szkoły rzemieślniczo-niedzielne, handlowe i szkoła majstrów mularskich i ciesielskich), 2) *średnie* (powiatowe i gimnazja). Szkoły *powiatowe* były: a) *ogólne,* pięcioklasowe, z czego 4 klasy odpowiadały pierwszym czterem gimnazjalnym, V była specjalną; b) *pedagogiczne,* pierwsze 4 klasy — gimnazjalne, w V wykładano: fizykę, mechanikę, hig enę, nauki przyrodzone, technologję, gospodarstwo i ogrodnictwo; dla praktyki uczniów znajdowała się przy szkole pedag. szkoła elementarna dwuklasowa; szkoły pedagogiczne założono w Radzyminie, Łęczycy, Sandomierzu, Białej i Marjampolu; c) *specjalne* o trzech pierwszych klasach gimnazjalnych, z V i VI specjalnemi; w dwu ostatnich uczono: języka polskiego (niemieckiego w razie większości Niemców), arytmetyki, geometji, algebry, fizyki z mechaniką,

chemji z zastosowaniem do rolnictwa i technologji, higjeny, nauk przyrodniczych, gospodarstwa wiejskiego z ogrodownictwem, technologji, nauk handlowych, rysunków linearnych, technicznych i topograficznych. Założono ich w Warszawie 2, w Płocku, Włocławku, Lublinie, Radomiu, Piotrkowie, Łodzi — po jednej. — *Gimnazja* były siedmioklasowe z jęz.: polskim, rosyjskim, francuskim, niemieckim, łaciną (od kl. I do VII), greckim (od IV do VII). Prócz tego: historja (powszechna i polska), arytmetyka, algebra, geometrja (wykreślna i analityczna), trygonometrja, miernictwo (w kl. IV i V), fizyka (w kl. V i VI), geografja mat.-fiz. (w VI), chemja mineralna (w VI), organiczna (w VII), zoologja (w V), botanika (w VI), mineralogja (w VII), geografja opisowa (I-IV), kaligrafja i rysunki (I-V). Przeładowanie programu gimnazjalnego zbyt widoczne, by je podkreślać. Założono 12 gimnazjów (3 w Warszawie). W Lublinie założono ośmioklasowe *liceum*, z dodaniem do 7-u kl. gimnazjalnych klasy VIII, w której wykładano: historję filozofji, historję sztuk pięknych i estetykę, ekonomję polityczną ze statystyką i nauką o finansach, algebrę wyższą, zasady architektury i inżynierji, gospodarstwo wiejskie. Zakład był zamknięty. Liczba pensjonarzy 100. Opłata 225 rb. i wpis 25 rb. W 1864 r. Liceum Lubelskie zostało zamienione przez komitet urządzający na gimnazjum. Przeniesiono z Puław do Warszawy *Instytut Aleksandryjski wychowania panien* (p. INSTYT. RZĄD. WYCHOW. PŁCI ŻEŃSKIEJ) i otwarto *Szkołę wyższą żeńską*, sześcioklasową. Otwarto *Instytut politechniczny i rolniczo-leśny* w Puławach. Oddano na jego użytek gmachy Instytutu panien, zbiory i bibljotekę zamkniętego Instytutu w Marymoncie, gabinet mineralogiczny akademji medyko-chirurgicznej, potrzebną ilość pól ornych i lasów na użytek szkoły praktycznej. Przy Instytucie urządzono warsztaty mechaniczne i szkołę ogrodniczą. Wydziały Instytutu: mechaniczny, inżynierji cywilnej, chemji górniczej, rolniczy i leśny. W trzech pierwszych kurs trzyletni, w dwu ostatnich, oprócz praktyki—dwuletni. Obsadzanie katedr takie samo, jak w Szkole Głównej. W organizacji Instytutu wzorowano się (Przystański) na Centralnej szkole w Paryżu (ob.). *Etat* dla szkół powiatowych — 125.605 rb., dla gimnazjów i liceum — 176.405 rb., dla Instytutu panien i szkoły wyż. żeńskiej — 28.700 rb., dla Instytutu politechnicznego — 59.350 rb., dla Szkoły Głównej—112.630 rb. Zanim Wielopolski zdążył całkowicie zrealizować *Ustawę szkolną*, władze zaczęty ją ograniczać (1864 r.). Szkoły powiatowe, które stanowiły zamkniętą całość i przygotowywały w ciągu 5 lat do określonego zawodu, zamieniono na gimnazja, wzgl. progimnazja, politechnikę zamknięto, zniesiono urzędy rektorów, prefektów, wizytatorów, wprowadzono natomiast dyrekcje naukowe, mając nadzór nad szkołami. Odłączono wydział wyznań od komisji, która zaczęła się odtąd nazywać *Komisją rządową oświecenia publicznego*, jej dyrektorem mianowano Wittego. Wreszcie zniesiono ją w 1867 r., a wszystkie naukowe zakłady i instytucje Królestwa Polskiego poddane zostały pod władzę ministerjum oświaty, tworząc okrąg naukowy Warszawski.

Bibl. Bieliński, J. *Kom. rząd. wyz. rel. i ośw. publ.* E. W. t. VI.

KOMISJA SĄDOWO-EDUKACYJNA. W 1803 r. wszystkie szkoły w prowincjach polskich, do Rosji przyłączonych, weszły w skład Okręgu naukowego Wileńskiego (kurator—ks. A. J. Czartoryski), a wraz z niemi i wszelkie fundusze edukacyjne. Na skutek memorjału, zredagowanego przez Czackiego, w 1807 r. zostały utworzone dwie Komisje sądowo-edukacyjne: jedna w Wilnie dla gubernji litewskich, białoruskich i mińskiej, a później i dla

przyłączonego do Rosji obwodu białoruskiego; druga w Krzemieńcu dla gubernji wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej. Komisje te miały za zadanie uporządkowanie funduszów edukacyjnych, w których panował wielki nieład. Skasowane zostały w 1829 r., nie uregulowawszy ostatecznie powierzonych sobie spraw.

Bibl. Bieliński, J. *Komisya sądowa edukacyjna.* E. W. t. VI.

KONARSKI, STANISŁAW. Ur. we wsi Żarczycach, woj. Sandomierskie, w 1700 r., um. w 1773 r. Ks. pijar. W 25-ym r. życia został wysłany przez przełożonych do Rzymu, gdzie w Kolegjum Nazareńskiem, szkole naówczas wzorowej, dwa lata się kształcił, a przez dwa lata następne był nauczycielem wymowy. W 1729 r. udał się do Paryża, badał szkoły francuskie, pozostawał też w bliskich stosunkach z K. Rollinem (ob.). Po powrocie do kraju otwiera w Warszawie w 1740 r. konwikt dla młodzieży szlacheckiej — *Collegium Nobilium.* Wprowadza w niem zreformowany system wychowawczy, przedstawiony przez niego w dziele: *Postanowienia wizyty apostolskiej* (Ordinationes visitationis apostolicae, 1753—1754). Zawiera ono przepisy prowadzenia szkół, potwierdzone i zalecone przez papieża Benedykta XIV, które pijarzy, wzorując się na *Collegium Nobilium,* poczęli stosować w swoich szkołach. — Kolegjum Konarskiego było szkołą pięcioklasową, z dwuletnim kursem w klasach: I, II i V, zamkniętą: wszyscy uczniowie mieszkali w internacie. Mieściło się od 1775 r. w specjalnym gmachu (z ofiar publicz. i pomocy rządu) przy ul. Miodowej. Pierwszy w Polsce budynek szkolny, uwzględniający wygodę i zasady higjeny: sale naukowe, bawialne, jadalnie, sale sypialne, zaopatrzone—prócz łóżek—w stoliki, taborety i szafki lakierowane, łaźnia z czterema wannami miedzianemi, osobna infirmerja, spacerowe ogrody i t. p. CELEM zakładu było: „dać młodym dobrą edukacyą i onych formować na godnych Kościołowi i Ojczyźnie ludzi". PROGRAM I METODA NAUCZANIA. Jęz. wykładowym była nadal łacina, wprowadzono wszakże i naukę *jęz. polskiego.* Dbano o to, aby młodzież władała nim należycie i znała główniejszych pisarzy polskich (Bielski, Stryjkowski, Kochanowski, Twardowski, Potocki, Patulicki, Witwicki, Skarga, Górnicki). Uczono polskiego przy łacinie: z gramatyki uczeń odmieniał po polsku i po łacinie, tłómaczył z jednego jęz. na drugi, pisał ćwiczenia, przyczem na 5 łacińskich wypadało jedno polskie. *Język łaciński.* Nauczanie opierano na gramatyce z pominięciem drobiazgowości. Każdą regułę uczeń ma *rozumieć* i stosować. W niższych klasach do tłómaczeń używano w pierwszym rzędzie *Orbis pictus* Comeniusa (ob.), w wyższych czytano: Cezara, Cycerona, Senekę, Horacjusza, Juvenalisa i in. Od kl. III uczono zasad poetyki i retoryki. Program przewiduje jęz. grecki w kl. III (2 godz. tygodniowo). Z języków *nowożytnych* uczono francuskiego i niemieckiego: czytanie, pisanie, słówka, wprawa w mówieniu, gramatyka, tłómaczenia, wypracowania piśmienne. Z lektury francuskiej polecano: „Bajki" Lafontaine'a, „Myśli" Pascal'a, tragedje Corneille'a, niektóre komedje Molière'a i innych. W wykładzie *historji* chodziło o przygotowanie umysłów do reform politycznych i społecznych. — *Plan lekcji. Kl. II:* Od 8—$8^1/_2$ gramatyka z prozodją; do Popielca 2 razy tyg., potem wykład autorów; $8^1/_2$—9 wykład autorów; 9—$9^1/_2$ jednego dnia wykład autorów, drugiego—tłómacz. z łaciny na polski i odwrotnie; $9^1/_2$—10 dyktando, wzgl. wprawa w mówieniu (naprzemian); 10 — 12 historja i jęz. francuski; 3 — 4 historja Polski; co piątek 3 — 4, a w dni rekreacyjne pół godziny ($9^1/_2$—10) arytmetyka; 4—$4^1/_2$ kaligrafja; $5^1/_2$—$7^1/_2$ geografja i niemiecki.—*Kl. IV:* Od 8—9 do Boż. Nar. zasady wymowy, potem wykład autorów: 9—10

wykł. autorów 4 razy tyg.; dwa razy ćwiczenia pod kier. nauczyciela do Wielkiejnocy; po Wielkiejnocy przez 6 tyg. raz na tydzień ćwiczenia, druga godzina—wykład autorów; 10—12 historja i język francuski; 3 — 4 czytanie dzieł polityków; 4 — $4^1/_2$ dyktando; co piątek arytmetyka; $5^1/_2$ — $8^1/_2$ geografja i jęz. niemiecki.—*Klasa V* była dwuletnim kursem filozoficznym. W I roku wykładano: prolegomena do filozofji, logikę (postrzeganie, sąd, rozumowanie, analiza i synteza), metafizykę, podzieloną na ontologję, kosmologję ogólną, psychologję i teologję naturalną, etykę.—W II r.: algebra, geometrja, mechanika ogólna, statyka, hydraulika, fizyka ogólna i szczegółowa, teologja. Nieobowiązującemi były: architektura, jęz. włoski, musztra, fechtunek, jazda konno, muzyka. Program ten (przed Konarskim poprzestawano w szkołach przeważnie na nauce jęz. łacińskiego) był wielką reformą. Odnajdujemy go, z wyjątkiem jęz. nowożytnych i przedmiotów nieobowiązujących, w zreformowanych kilkanaście lat później szkołach pijarskich (samo wprowadzenie przyrody, tak samo, jak geografji, historji, jęz. polskiego, było nowatorstwem). W zestawieniu z programem dzisiejszym rażą dwie rzeczy zwłaszcza: przesunięcie przyrody do kl. ostatniej i rozpoczynanie nauki od abstrakcji (gramatyka). ROZKŁAD ZAJĘĆ ucznia w ciągu dnia był ściśle określony: Od $5^1/_2$ — 6 wstawanie, ubieranie się; 6 — 7 pacierz, czytanie duchowne w oratorjum, msza św., śniadanie; 7 — 8 przygotowanie do lekcji; 8—12 lekcje w szkole; 12—1 obiad i rekreacja; 1 — 3 ćwiczenia ciała: tańce, musztra, fechtunek, jazda konno, muzyka, po ich skończeniu przygotowanie się do lekcji; 3—$4^1/_2$ lekcje w szkole; $4^1/_2$—$5^1/_2$ modlitwa w oratorjum, podwieczorek, przygotowanie do lekcji; $5^1/_2$—$7^1/_2$ lekcje w szkole; $7^1/_2$ — 9 kolacja i rekreacja; o 9 pacierz i spoczynek. W dni rekreacyjne lekcje trwały 3 godziny; w te dni na przechadzkę po mieście przeznaczano: latem 3 g., zimą—$1^1/_2$ g. LICZBA UCZNIÓW. W I r.—1, w II r.—20, w następnych latach frekwencja tak bardzo wzrastała, że liczbę uczniów ograniczono do 65.

Bibl. nowsza. Wojciechowski: *Młodość St. Konarskiego.* Lwów, 1895.—Biegański: *Poczet prac ks. St. Konarskiego.* Mikołów, 1896. — Tenże. *Konarsciana.* (Zbiór dokumentów, odnoszących się do życia i działalności ks. St. Konarskiego). Mikołów, 1897. — Sienicki: *Reformy Konarskiego w szkolnictwie polskiem.* Lwów, 1898. (Sprawozd. IV gimn.).—Łagowski. F.: *Konarski, jako reformator szkół publicznych.* Warszawa, 1884 („Przegląd Pedagogiczny"). — Tenże. *Collegium Nobilium.* Warszawa, 1883. — Tenże. *Konarski St.* E. W. t. VI.

KONCENTRACJA (franc. concentrer — skupić, zgromadzić do jednego ogniska). **K.** w nauczaniu polega: 1) Na zgrupowaniu nauki dokoła jednego ośrodka, który się uważa w danym programie, w danym przedmiocie, względnie w danej lekcji za najważniejszy. Taki ośrodek w programach naszego minist. ośw. dla szkoły średniej (p. REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ) tworzą „podstawy wychowawcze". Na **K.** w nauczaniu szczególny nacisk kładzie szkoła Herbarta (p. HERBART). — 2) Na takim układzie materjału naukowego w programie szkolnym, że na stopniu wyższym nauczania udziela się bardziej szczegółowo i systematycznie tego, co na stopniu niższym było podane w ogólnym zarysie poglądowym, wzgl. we fragmentach. Przykładem—propedeutyka przyrody na stopniu niższym i jej systematyczna nauka na wyższym. Koncentrycznie również ułożony jest program fizyki w gimnazjum wyższem matematyczno-przyrodniczem (p. PRZYRODA W PROGRAMACH SZKOLNYCH), program historji w szkole powszechnej (p. HISTORJA W PROGRAMACH SZKOLNYCH), program jęz. polskiego (p. JĘZYK POLSKI

w programach szkolnych). **K.** w pierwszem znaczeniu można zilustrować za pomocą kół koncentrycznych, o ile idziemy od obwodów tych kół do wspólnego ich środka; posuwając się w odwrotnym kierunku, ilustrujemy **K.** w drugiem znaczeniu.

KONOPCZYŃSKI, EMILJAN. Urodz. w 1839 r. Um. w 1910 r. Nauczyciel filologji starożytnej. Założyciel szkoły średniej w Warszawie, przemianowanej w 1919 r. na gimnazjum państwowe im. A. Mickiewicza. Autor licznych artykułów, poświęconych sprawom wychowania, drukowanych w „Przeglądzie Pedagogicznym“ (1882, 1885, 1889, 1893, 1896) i innych czasopismach niespecjalnych „Gazeta Polska“, „Bluszcz“. W kursie metodycznym nauk, wydawanym przy „Przeglądzie Pedagogicznym“, opracował *Kurs jęz. łacińskiego r. I.* Współpracownik Enc. Wych.: *Internaty*, *Inwentarz szkolny*, *Kwintyljan*.

KONWIKT (łac. convictus—wspólne pożycie). Używana w Polsce, zwłaszcza w w. XVII i XVIII, nazwa zakładu wychowawczego, który dawał pomieszczenie, utrzymanie, opiekę i pomoc w naukach uczniom danej szkoły, najczęściej kolegjum. Młodzież polska, kształcąca się w kolegjach jezuickich i pijarskich, nie miała wzorem francuskim pomieszczenia w samem kolegjum, lecz poza jego obrębem zakładano dla niej płatne lub bezpłatne konwikty. Przeważnie były to konwikty szlacheckie. Komisja Edukacyjna utrzymała istniejące przy różnych zakładach konwikty, wyznaczając na ten cel odpowiednie fundusze (78,900 złp. rocznie). Podlegały one dozorowi władz szkolnych i przepisanemu przez nie regulaminowi.

Bibl. Wernic, H. *Bursy*. E. W. t. II. — Konopczyński, E. *Internaty*. E. W. t. V.

KOPCZYŃSKI, ONUFRY. Ur. w Wielkopolsce, we wsi Czerniewo w 1735 r. Um. w 1817 r. Pijar. Nauczyciel w *Collegium Nobilium* Konarskiego, członek Izby Edukacyjnej Ks. Warszawskiego. Autor *Gramatyki jęz. polskiego i łacińskiego dla szkół narodowych w trzech częściach*, wydanej w 1778 r. przez Towarzystwo do ksiąg elementarnych (ob.). Podręcznik ten był przez szereg lat w powszechnem użyciu jeszcze po upadku Kom. Ed. Ulegając ówczesnemu zwyczajowi równoczesnej nauki obu języków, wypowiada **K.** *(Przypisy do gramatyki na kl. I)* takie nie banalne na owe czasy uwagi natury dydaktycznej: „W gramatyce, dla Polaków pisanej, pierwsze ma miejsce Polszczyzna, a drugie Łacina, ponieważ pospolicie potrzebniejsza jest wiadomość ojczystego, niżeli cudzoziemskiego języka: a reguły, niepoznane wprzód na ojczystym języku, jako znajomszym, nie mogą być i łatwo i dokładnie poznane na cudzoziemskim. Prawdziwy uczenie sposób jest postępowanie od znajomej rzeczy do nieznajomej, od łatwiejszej do trudniejszej“. W 1817 r. wyszła jego *Gramatyka jęz. polskiego*.—W *Elementarzu własnym Komisji Edukacyjnej dla szkół parafjalnych* (Warszawa, 1784, praca zbiorowa, w której, prócz K., wzięli udział, G. Piramowicz: „Nauka moralna“ i A. Gawroński: „Arytmetyka“) zamieścił Kopczyński *Naukę czytania i pisania*, w której stosuje przyjętą przez K. E. metodę analityczno-syntetyczną — p. Elementarz, Czytanie.

Bibl. Bieńkowski, B. *Gramatyka polska*. E. W. t. V. str. 142 — 145. — Nowakowski i L. *Elementarz*. E. W. t. III. str. 484 — 485.

KORELACJA (łac. cum — z; relatio — stosunek). Współzależność. Zagadnienie **K.** psychicznej formułuje się tak: jeżeli osoby, posiadające daną cechę psychiczną, ujmiemy w jedną grupę, to czy i o ile możemy przewidywać, że każda z tych osób posiada inne określone cechy psychiczne, wzgl. ich nie posiada (Mün-

sterberg). Zagadnienie **K.** psychicznej, przeniesione na grunt pedag. eksperym. (ob.), prowadzi do badań ścisłych nad zależnością wzajemną rozmaitych uzdolnień, usposobień i ich zmian równoległych w wieku szkolnym. Przykład takich badań z zastosowaniem matematyki podaje L. Jaxa-Bykowski w *Zasadach pedagogiki doświadczalnej* (1920, str. 70 i nast.) Obszerne omówienie wraz z bibljografją: H. Münsterberg (*Grundzüge der Psychotechnik*, Lipsk, 1914) i W. Stern (*Differentielle Psychologie*, Lipsk, 1921, wyd. III).

KORELATYWNY (łac. cum — z; relativus — relatywny, względny). Współwzględny. Współwzględnemi są w logice terminy: ojciec — syn; monarcha — poddany; przyczyna — skutek; wuj — siostrzeniec i t. p. Cechy, oznaczone przez te terminy, przysługują odnośnym przedmiotom nie bezwzględnie, lecz względnie: ktoś jest ojcem ze względu na to, że posiada syna, i naodwrót — ktoś jest synem ze względu na ojca. Dane zjawisko jest przyczyną ze względu na inne zjawisko, które jest jego skutkiem, i naodwrót — to inne jest skutkiem ze względu na swą przyczynę.

KOREPETYTOR (łac. cum—z; repetitio — powtarzanie). Przeładowanie programu szkolnego i idące z niem w parze przerzucenie punktu ciężkości w pracy ucznia ze szkoły na dom (w szkole uczeń wydaje lekcje, których się nauczył w domu) sprzyjało temu, że **K.** był niezbędnym składnikiem oświecenia publicznego. W miarę redukcji programu szkolnego i koncentrowania pracy ucznia w szkole, potrzeba **K.** staje się coraz mniejsza. DANE HISTORYCZNE. W dziejach wychowania dzisiejszy korepetytor, z dodatkiem atoli czynności wychowawczych, występuje, jako dekurjon (ob.) w szkołach jezuickich i Komisji Edukacyjnej, a w stancjach uczniowskich—jako dyrektor (ob.), ustanowiony przez Komisję Edukacyjną dla nauki i dozoru nad młodzieżą. Czacki w Liceum Krzemienieckiem przeprowadził zasadę, aby każdy uczeń albo miał korepetytora, albo był nim. Chodziło mu o ciągłą kontrolę i o to, aby uczeń starszy powtarzał i przypominał sobie to, czego się dawniej nauczył.

Bibl. Bieńkowski, B. i Moszczeńska, I.: *Korepetytor*. E. W. t. VII.

KORPORACJE AKADEMICKIE. Stowarzyszenia akademickie o charakterze ideowo-wychowawczym. Członkowie podlegają ścisłej karności organizacyjnej. W 1921 r. ukonstytuował się Związek polskich korporacji akademickich, jako organ łącznego działania we wspólnych sprawach korporacji i reprezentacyjny. Szczegółowe dane o korpor. akad. młodzieży polskiej zawiera *Kalendarz akademicki*, wydawany nakładem Związków Bratnich Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej.—p. AKADEMICKIE STOWARZYSZENIA I KORPORACJE.

KORPUS KADETÓW w Kaliszu. Założony przez rząd pruski w 1795 r. dla młodzieży szlacheckiej, pochodzącej z drugiego zaboru pruskiego, na wzór podobnego w Chełmie. Po utworzeniu w 1807 r. Księstwa Warszawskiego, korpusy kadetów: Kaliski i Chełmski przeszły pod władzę prezesa Izby Edukacyjnej, Stanisława hr. Potockiego (ob.). Pod nowym zarządem pierwszeństwo w przyjmowaniu do szkoły mieli synowie wojskowych, urzędników, obywateli, którzy ponieśli straty dla ojczyzny, i młodzieńcy większych zdolności. Wiek kandydatów określono na lat 10 do 16. Wymagane były następujące kwalifikacje: umiejętność czytania i pisania po polsku oraz 4 działania arytm. Rozszerzono zakres nauk i pomnożono liczbę klas do czterech (za czasów pruskich—dwie). Etat w 1811 r. wynosił: pensje (komendanta, jego zastępcy, trzech profesorów, 8 guwernerów i in.) 36,628 zł. p., utrzymanie i oporzą-

dzenie 50,832 zł. p., inne wydatki 28,873 zł. p. Od 1808 r. do 1813 r. szkoła wydała 70 oficerów piechoty i jazdy. Za rządów W. Ks. Konstantego wszystkie szkoły wojskowe, zostające dotąd pod władzą cywilną, przeszły już we wrześniu 1814 r. pod zarząd wyłącznie wojskowy. W 1818 roku w korpusie Kaliskim, już sześcioklasowym, prócz przedmiotów, przepisanych przez Dyrekcję edukacji narodowej (ob.) dla szkół wojewódzkich, wykładano w klasach IV, V i VI następujące przedmioty specjalnie wojskowe: w czterech godzinach na tydzień w półroczu zimowem, a w dwu podczas lata, komendant dawał wiadomości „o sile zbrojnej u dawnych narodów, o wojskowości w wiekach średnich, o organizacji ogólnej wojsk, o karności wojskowej, o taktyce, stosując prawidła marszu i zachodzenia do pierwiastkowych twierdzeń matematycznych, o budowie wszelkiego rodzaju szańców i umocnień wojennych". W ciągu 4-ch g. tyg. kadeci zajmowali się rysunkami fortyfikacyjnemi i artyleryjskiemi. W ciągu 1-ej godz. tyg. wykładano uczniom kl. IV wiadomości o artylerji na podstawie dzieła Józ. Jakubowskiego i Scharnhorsta. Dwa razy na tydzień— miernictwo praktyczne. Liczba uczniów w 1818 r.—240. W 1828 r. założono przy korpusie szkołę pływania dla kadetów.

Bibl. Gębarzewski, B.: *Korpus kadetów w Kaliszu.* E. W. t. VI. (zawiera bibljografję).

KORPUSY KADETÓW. Pierwszym **K. K.** w Polsce jest Rycerska szkoła (ob.), założona za Stanisława Augusta. Za czasów Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego poważną rolę w dziedzinie przygotowania młodzieży do zawodu wojskowego odegrał **K. K.** w Kaliszu (ob.). Obecnie istnieją w Polsce dwa **K. K.**: w Modlinie, założony w 1919 r., i we Lwowie, utworzony z przejętego przez władze polskie w 1918 r. austryjackiego **K. K.** w Łobzowie, przeniesionego do Lwowa w 1920 r.—Zgodnie ze statutem **K. K.** (*Dziennik Rozkazów Ministerstwa Spraw Wojskowych* z dn. 16 sierpnia 1922 r., № 33), **K. K.** są gimnazjami wojskowemi, posiadającemi prawa publiczności. Łączą one naukę gimnazjum wyższego o typie matemat.-przyr. (p. REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ) z wychowaniem i przysposobieniem wojskowem w zakresie Szkoły Podchorążych (p. SZKOLNICTWO WOJSKOWE). Celem ich jest (§ 2 statutu) wychowanie, zgodnie z tradycjami dawnych naszych **K. K.**, dzielnych charakterów i wykształcenie obywateli, przenikniętych duchem rycerskim, miłujących tradycje Wojska Polskiego, przejętych ważnością służby zbrojnej dla Ojczyzny, — o prawdziwym honorze, wyrobionym harcie i sile woli, poczuciu obowiązku i odpowiedzialnej samodzielności. Po ukończeniu **K. K.** młodzież, zależnie od chęci, albo kieruje się na drogę studjów wyższych, albo, o ile nie rezygnuje z dalszej nauki, przechodzi, po odbyciu 3-miesięcznej służby wojskowej na prawach szeregowca (praktyka ta obowiązuje każdego, kto pragnie zostać oficerem), do szkół oficerskich (p. SZKOLNICTWO WOJSKOWE). Dotychczasowa praktyka wykazała, że około 80% kadetów wstępuje do szkół oficerskich. Świadectwa roczne szkolne i świadectwa dojrzałości, wydawane przez **K. K.**, są równoznaczne ze świadectwami państwowych szkół średnich matemat.-przyrodniczych. Wychowankowie, posiadający świadectwa ukończenia kilku klas **K. K.**, przyjmowani są bez egzaminu do odpowiednich klas gimnazjum mat.-przyr. Maturzyści **K. K.** mają prawo odbywania studjów wyższych bez uprzedniego składania egzaminów uzupełniających w tych uczelniach wyższych, które wymagają wykształcenia w zakresie gimn. matem.-przyr. (Rozporz. M. W. R. i O. P. z 1922 r.).

ORGANIZACJA. **K. K.** podlegają Ministerstwu Spraw Wojskowych, w pierwszym rzędzie szefowi sztabu generalnego. M. W. R. i O. P. przysługuje prawo

wglądu w sprawy pedagogiczne i ogólno-wychowawcze K. K., t. j. wizytowania klas i internatu, odbywania konferencji z Radą pedagogiczną, wreszcie żądania i otrzymywania sprawozdań z działalności naukowo-wychowawczej K. K. Na czele K. K. stoi komendant, odpowiedzialny za całokształt życia i pracy w korpusie. Jego pomocnikami są: inspektor musztry, dyrektor nauk (odpowiedzialny za wykonanie programu naukowego), rada pedagogiczna i gospodarz korpusu (odpowiedzialny za bieg życia gospodarczego). K. K. dzieli się na 5 kompanji (około 90 kadetów), każda kompanja na 3 plutony (około 30 kadetów). Każda kompanja stanowi jedną klasę (K. K. jest gimnazjum wyższem 5-klas.); każdy pluton — jeden oddział klasy. Maksymalna ilość wychowanków w K. K, który jest z reguły zakładem wychowawczym, połączonym z internatem (ob.), nie może przekroczyć liczby 450. Do tej liczby zbliża się K. K. w Modlinie, K. K. we Lwowie, dla braku odpowiednich pomieszczeń, ma frekwencję mniejszą: w 1922/23 r. — około 370 wychowanków. Ciało nauczycielskie składa się z oficerów i nauczycieli cywilnych. W obu wypadkach obowiązuje wykształcenie uniwersyteckie, przyczem oba korpusy czynią zadość temu postulatowi: wśród personelu nauczycielskiego jest nieznaczny odsetek nauczycieli niewykwalifikowanych.

Program K. K.[1]). Program naukowy K. K. zgodny jest z programem M. W. R. i O. P. dla gimnazjum matem.-przyr. (p. Reforma szkoły średniej) z tem uzupełnieniem, że nauczyciel ma kłaść szczególny nacisk na te partje programu, które pozostają w ścisłym związku z wykształceniem teoretyczno-zawodowem oficera. A więc przy nauce historji Polski zaznajamia się ucznia z dziejami wojskowości polskiej, przy geografji—z terenoznawstwem, przy fizyce—z ruchem i drogą ciał rzuconych, z zastosowaniem w walce telefonu, telegrafu, radjotelegrafu i reflektorów; przy chemji— z materjałami wybuchowemi i gazami trującemi. W programie naukowym K. K. we Lwowie zasługuje na uwagę katechizm obywatelski, jako odrębny przedmiot nauczania. Jest to wykład obowiązków obywatelskich i rycerskich, wzorowany na *Katechizmie kadeckim* ks. A. Czartoryskiego (ob.) z przystosowaniem do dzisiejszych potrzeb. Nauka katechizmu obywatelskiego ma być w r. sz. 1923/24 wprowadzona również do K. K. w Modlinie. Naogół program K. K. nie jest ostatecznie sprecyzowany. Doświadczenie ma wykazać, czy program gimn. matem.-przyr. odpowiada potrzebom K. K., czy też raczej należy skonstruować odrębny program naukowy, któryby utworzył, obok istniejących już czterech typów szkoły średniej (gimn. humanistyczne, neo-humanistyczne, klasyczne i matematyczno-przyrodnicze), typ piąty: gimnazjum wojskowe. Program naukowy tego gimnazjum tworzyłby jednolitą całość z programem wyszkolenia wojskowego i wychowania fizycznego, który w obu K. K. w dużym stopniu absorbuje młodzież, a całość ta w mniejszym stopniu, niż obecnie, nasuwałaby zarzut przeładowania.—Celem wyszkolenia wojskowego jest: 1) dać wychowankom pełne wyszkolenie szeregowca piechoty, zdolnego do użycia go w boju; 2) wyrobić instruktorów do szkolenia szeregowców piechoty; 3) dać wyszkolenie w dowodzeniu drużyną piechoty; 4) zapoznać ogólnie z innemi rodzajami broni, współdziałającemi w walce z piechotą. Wyszkolenie wojskowe jest praktyczne i teoretyczne. Na to ostatnie składają się przedmioty wojskowe (szermierka, służba łączności, służba polowa, wewnętrzna i in.), wykładane już to w specjalnych godzi-

[1]) Wobec braku materjałów opublikowanych, rozdział ten opracowany został na podstawie materjału, użyczonego uprzejmie przez Wydział naukowo-szkolny Ministerstwa Spraw Wojskowych.

Tygodniowy rozkład zajęć w Korpusie

		6. 6.30	6.30 6.55	7. 7.45	7.45 — 8.30	8.35 — 9.20	9.30 — 10.15	Pauza	10.35 — 11.20
PONIEDZIAŁEK	I	Pobudka, mycie i ubieranie się, słanie łóżek	Modlitwa poranna, ćwiczenia gimnastyczne (20 min.), wizyta lekarska	Pierwsze śniadanie, Msza św.	j. polski	matematyka	fizyka	Raport, drugie śniadanie	przyroda
	II				chemja	fizyka	matematyka		j. polski
	III				higjena	matematyka	j. francuski		j. polski
	IV				geologja	religja	matematyka		fizyka
	V				matematyka	historja	j. polski		prop. filozof.
WTOREK	I				matematyka	fizyka	geografja		j. polski
	II				j. polski	rysunki odręcz.			matematyka
	III				fizyka	kat. obywat.	historja		geom. wykreśl.
	IV				chemja	fizyka	przyroda		j. polski
	V				geologja	matematyka	j. polski		historja
ŚRODA	I				matematyka	fizyka	j. francuski		przyroda
	II				fizyka	przyroda	chemja		historja
	III				chemja	matematyka	historja		j. francuski
	IV				matematyka	fizyka	j. polski		religja
	V				matematyka	prop. filozof.	j. polski		historja
CZWARTEK	I				j. polski	fizyka	religja		historja
	II				matematyka	j. polski	j. francuski		kat. obywat.
	III				higjena	rysunki odręcz.			chemja
	IV				chemja	matematyka	geologja		szermierka
	V				geologja	fizyka	matematyka		j. polski
PIĄTEK	I				matematyka	j. polski	geografja		fizyka
	II				fizyka	matematyka	geografja		chemja
	III				matematyka	j. polski	fizyka		j. francuski
	IV				j. polski	fizyka	j. francuski		historja
	V				geologja	religja	historja		j. polski
SOBOTA	I				matematyka	rysunki odręcz.			geografja
	II				przyroda	historja	j. polski		j. francuski
	III				matematyka	historja	religja		j. polski
	IV				matematyka	fizyka	geom. wykreśl.		przyroda
	V				historja	matematyka	fizyka		j. polski

ŚWIĘTO	7.00	7.45	9.00	10.30	12.30	13.00 — 19.00
	Pobudka	Śniadanie	Nabożeństwo, czas wolny	Drugie śniadanie	Obiad	Czas wolny (czytelnia, gry sportowe, wycieczki) wyjście

Kadetów we Lwowie w r. szk. 1922/23. Tablica 3.

11.30 — 12.15	12.30 — 13.15	13.15 13.30	13.30 15.	15. — 15.45	15.50 — 16.35	16.35 17.	17. 19.30	19.30 20.10	20.10 20.30	20.30 20.35	20.35 21.
j. francuski	gry i zabawy	Mycie rąk, przygotowanie do obiadu	Obiad, czas wolny, przechadzka w ogrodzie			Podwieczorek	Przygotowanie lekcji na dzień następny	Odczytanie rozkazu, mycie rąk, wieczerza	Przechadzka zbiorowa	Modlitwa	Czyszczenie ubrania i obuwia, o godzinie 21 udanie się na spoczynek
przyroda	historja			nauka o broni	nauka strzelan.						
chemja	religja			szermierka	służba łączn. organiz. W. P.						
historja	j. francuski				walka na bagn. i gran.						
fizyka	szermierka			szkoła walki							
religja	historja			szkoła walki							
geografja	j. francuski				gry i zabawy						
j. polski	śpiew			szkoła walki							
geom. wykreśl.	historja			nauka o broni	nauka strzelan.						
j. francuski	religja										
gimnastyka	nauka o broni			musztra							
matematyka	religja				służba łączn. organiz. W. P.						
fizyka	przyroda										
kat. obywat.	j. francuski				służba polowa umocn. polowe						
śpiew, rysunki odręczne											
przyroda				wycieczki, kąpiel							
historja	geografja										
geom. wykreśl.	śpiew										
j. polski	gimnastyka										
historja	j. francuski										
j. francuski				musztra	nauka strzelan.						
gimnastyka	walka na bagn. i gran.				służba polowa umocn. polowe						
historja	przyroda			nauka o broni	walka na bagn. i gran.						
śpiew, rysunki odręczne				szkoła walki							
fizyka	gimnastyka			służba polowa umocn. polowe	instruowanie						
historja											
religja	szermierka			szkoła walki							
gimnastyka	śpiew chóralny			służba polowa umocn. polowe	nauka strzelan.						
historja				służba łączn. organiz. W. P.	ćwiczenia sportowe						
j. francuski				nauka o broni	służba łączn. organiz. W. P.						

16.35	19.30	21.00
Podwieczorek	Wieczerza	Capstrzyk

UWAGA. Lekcje w oddziałach równoległych (jest ich ogółem 6) różnią się jedynie porządkiem następstwa, zostały też pominięte ze względu na przejrzystość planu.

Tablica 4.

Plan lekcji Korpusu Kadetów w Modlinie w r. szk. 1921/22. [1])

PRZEDMIOTY OGÓLNO-KSZTAŁCĄCE	KLASY 5	6	7	8	Razem godzin
Religja	2	2	2	2	8
Język polski	4	4	4	5	17
Jęz. nowożytny obcy	3	3	3	3	12
Historja	4	4	4	4	16
Nauka o Polsce	—	—	—	2	2
Geografja	2+1 [2])	—	—	—	2+1
Przyrodoznawstwo	3	3	2	2	10
Fizyka	3	3	3	5	14
Chemja	2	3	3	1	9
Matematyka	5	5	5	6	21
Propedeutyka filozof.	—	—	2	—	2
Higjena	—	1	—	—	1
Rysunki	2	2	2	—	6
Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2	8
Razem	32+1	32	32	32	128+1
PRZEDMIOTY WOJSKOWE [3])					
Musztra	2	2	2	2	8
Służba polowa	—	1 g. na 3 tyg.	1 g. na 2 tyg.	1 g. na 2 tyg.	80 m.
Szkoła strzelca	1	1	1	1	4
Szkoła grenadjera	1/2	1/2	1/2	1/2	2
Walka na bagnety	1/2	1/2	1/2	1/2	2
Terenoznawstwo	—	1 g. na 3 tyg.	1 g. na 2 tyg.	—	50 m.
Nauka o broni	—	„	„	1 g. na 2 tyg.	80 m.
Organizacja armji	—	—	„	„	1
Razem	36+1	37	38	37 1/2	148 1/2+1 [4])

UWAGI:

1) W r. sz. 1921/22 **K. K.** w Modlinie zaczynał się od kl. V (II). Klasę IV (I) dodano w r. szk. 1922/23.
2) Drugi składnik oznacza wycieczki.
3) Nauczanie przedmiotów wojskowych miało miejsce w godzinach popołudniowych.
4) Por. program gimn. matem.-przyrodn. (p. *Reforma szkoły średniej).*

nach, już to łącznie z przedmiotami ogólnie kształcącemi.

Wychowanie fizyczne ma na celu: 1) ogólne zahartowanie; 2) wyrobienie poprawnej postawy, pięknej i kształtnej budowy; 3) rozwój siły fizycznej, wyrobienie ogólnej sprawności fizycznej, wytrzymałości, wiary w swe siły i odwagi; 4) nauczenie oszczędzania sił przy forsowniejszych ćwiczeniach i dłuższej pracy, przez umiejętne stosowanie mechaniki ruchów; 5) przysposobienie instruktorów-przodowników grup do prowadzenia gimnastyki i kierowania sportem, grami i zabawami ruchowemi. Środkami, prowadzącemi do celu, są: 1) codzienne lekcje gimnastyki stosowanej (ćwiczenia poranne) i lekcje gimnastyki metodycznej; 2) obowiązkowe uprawianie gier, zabaw ruchowych, sportu (jazda konno, jazda na rowerze, na nartach, ślizgawka); 3) nauka walki bronią białą; 4) wykłady anatomji i fizjologji; 5) pogadanki o lekcjach gimnastyki i ich prowadzeniu, o prowadzeniu gier i sportu.

Rozkład zajęć w **K. K.** podaje szczegółowo tabl. 3 i 4. Pierwsza odtwarza tydzień życia kadeta, określony regulaminem, druga — plan lekcji.

Kandydaci do **K. K.** Do **K. K.** przyjmowani są tylko synowie obywateli Rzplitej Polskiej, odpowiednio przygotowani naukowo, fizycznie dobrze rozwinięci i zdolni w przyszłości do służby wojskowej. Pierwszeństwo mają: a) sieroty po oficerach i szeregowych W. P., poległych lub zmarłych na skutek pełnienia obowiązków służbowych; b) sieroty po oficerach i szeregowych W. P. wogóle; c) synowie inwalidów wojennych Rzplitej Polskiej; d) synowie oficerów i szeregowych zawodowych, pozostających w służbie czynnej i emerytowanych; e) sieroty, pozostające pod wyłączną opieką krewnych swoich—oficerów i szeregowych W. P.; f) sieroty po urzędnikach państwowych i nauczycielach Rzplitej; g) sieroty po obywatelach, kt. padli ofiarą wojny; h) synowie urzędników państwowych i nauczycieli; i) inni kandydaci—w miarę wolnych miejsc w odpowiedniej klasie. Powyższą kolejność przestrzega się tylko przy równem przygotowaniu naukowem kandydatów, stanowiącem czynnik decydujący przy przyjmowaniu do **K. K.**

Warunki przyjęcia do kl. I (IV-ej gimn.) **K. K.** są: a) nieprzekroczenie 15-go roku życia w dn. 1 września roku wstąpienia; b) świadectwo ukończenia: 7-kl. szkoły powszechnej lub 3-ch klas gimn. państwowego, wzgl. prywatnego, zrównanego w prawach z państwowem, z wynikiem naogół dobrym; ewentualnie kandydat zdaje egzamin z 3-ch kl. gimn. z postępem dobrym; c) wykazanie powtórnego szczepienia ospy; d) szkolna karta zdrowia; e) urzędowe orzeczenie zawodowego lekarza wojskowego, Powiatowej Komendy Uzupełnień (P. K. U.) lub Komendy lokalnej (Komenda miasta, Oficer placu), że kandydat nie posiada wad organicznych, uniemożliwiających mu w przyszłości służbę wojskową; f) obywatelstwo polskie rodziców; g) zobowiązanie się na piśmie rodziców (opiekunów), że nie będą stawiali ze swej strony przeszkód w razie, gdyby synowie ich po ukończeniu korpusu zechcieli się zawodowo służbie wojskowej poświęcić; h) zobowiązanie się rodziców (opiekunów) kandydata do bezwzględnego i ścisłego wykonywania przepisów szkolnych; i) zobowiązanie się rodziców (opiekunów) do terminowego uiszczania opłaty szkolnej i zwrotu kosztów za przedmioty, zniszczone przez kadeta; k) uznanie kandydata przez Komisję lekarską.

Podanie o przyjęcie do **K. K.** należy składać osobiście lub przez pocztę do Komendy **K. K.** we Lwowie lub w Modlinie (zależnie od miejsca zamieszkania kandydata) do dnia 10 lipca roku wstąpienia.

Opłata szkolna. Wysokość opłaty szkolnej równa się kosztom utrzymania

i wyżywienia kadeta i określana jest 2 razy do roku w zależności od mnożnika drożyźnianego. *Zwolnieniu* od opłaty podlegają: sieroty po oficerach i szeregowych zawodowych W. P. oraz synowie inwalidów wojennych Rzplitej Polskiej, o ile okażą postępy conajmniej dostateczne, a sprawowanie się dobre. Wszyscy inni kadeci, o ile okażą postępy conajmniej dobre i sprawowanie się dobre, mogą się ubiegać bądź o całkowite, bądź o częściowe (25%—50%—75%, zależnie od stopnia zamożności oraz położenia rodzinnego) zwolnienie od opłaty, przyczem pierwszeństwo mają: a) sieroty po wojskowych, poległych lub zmarłych we wszystkich formacjach, które walczyły o niepodległość Polski; b) sieroty, pozostające pod opieką swoich krewnych— wojskowych zawodowych; c) synowie oficerów rezerwy W. P. oraz oficerów i szeregowych wszystkich formacji, kt. walczyły o niepodległość Polski; d) sieroty po urzędnikach państwowych Rzplitej Polskiej; e) synowie niezamożnych urzędników państwowych. O przyznaniu kadetowi, zarówno, jak o cofnięciu — w razie złego sprawowania się lub niedostatecznych postępów—prawa do całkowitego lub częściowego zwolnienia od opłaty szkolnej decyduje rada pedagogiczna **K. K.** Uchwałę rady przedstawia komendant korpusu do zatwierdzenia szefowi sztabu generalnego drogą służbową. Podania o całkowite lub częściowe zwolnienie od opłaty szkolnej należy wnosić bezpośrednio do Komendy **K. K.** Podanie takie wnosić można równocześnie z podaniem o przyjęcie do **K. K.** Ilość kadetów, zwolnionych od opłaty, nie może przekraczać 50% ogólnej liczby kadetów.

Bibl. *Sprawozdanie dowództwa K. K. w Modlinie za rok szk. 1921/22.* Przemyśl, 1922.

KORZENIOWSKI, JÓZEF. Ur. w folwarczku przy mieście Brodach (Galicja) w 1797 r., um. w 1863 r. Powieściopisarz i dramaturg. Kształcił się w Liceum Krzemienieckiem, w którem następnie (1823 — 1833) był profesorem poezji i wymowy. Autor *Kursu poezji* (Warsz. 1839). Od 1834 r. profesor uniwersytetu w Kijowie, od 1838 do 1846 — dyrektor gimnazjum w Charkowie, mianowany w 1846 r. dyrektorem gimn. w Warszawie, w 1848 r.— wizytatorem szkół w Król. Pol. Z tego czasu pochodzi urywkowo dochowany i drukowany *Dziennik wizytatora* i przechowana w rękopisie *Instrukcja dla nauczycieli elementarnych,* której roz. III („obowiązki nauczyciela przez wzgląd na jego powołanie") zawiera, prócz humanitarnych postulatów, wiele charakterystycznych dla ówczesnego nauczania obserwacji. W 1861 r. mrgr. Wielopolski, zostawszy dyrektorem głównym oświecenia publicznego, powołał **K.** do ułożenia ustawy dla wszystkich szkół w Królestwie. p. KOM. RZĄD. WYZN. REL. I OŚW. PUBL. 1861 — 1864.

Bibl. Chmielowski, P.: *Korzeniowski, J.* E. W. t. VI.

KORZON, TADEUSZ. Ur. w 1839 roku w Mińsku gub. Ukończył prawo w Moskwie. Autor „Wewnętrznych dziejów Polski za Stanisława Augusta" i in. pomniejszych prac historycznych jest na polu pedagogicznem autorem 3-ch podręczników historji: *Historji starożytnej,* wyłożonej sposobem elementarnym, z 3 mapkami, planem, tablicą synchronistyczną i 110 drzeworytami (wyd. popraw.: Warszawa, 1896), *Historji wieków średnich,* z dołączeniem 4-ch map kolorowanych, 55 rysunków w tekście i tablic genealogicznych (wyd. II: 1893 r.) i *Historji nowożytnej* (t. I do 1648 r.) z 64 rys. w tekście, mapą historyczną i tabl. geneal. (Kraków, 1889 r.).

KOWERSKA, ZOFJA. Ur. we Wronowie w 1845 r. Autorka dzieła: *O wychowaniu macierzyńskiem* (Warszawa, 1881, str. 425).

W *Przegl. Pedag.* (1884 r.) drukowała rzecz *O emancypacji kobiet.* Współpracowniczka *Wieczorów rodzinnych.*

KRAJEWSKI, DYMITR MICHAŁ. Ur. w woj. ruskiem 1746 r. Um. w 1817 r. Ksiądz pijar. Nauczyciel „humaniorów" w konwikcie Konarskiego. Zwolennik idei wieku oświeconego w formie umiarkowanej. Rzecznik reformy nauczania początkowego w duchu poglądowości w dziełku: *Gry nauk dla dzieci, służące do ułatwienia ich edukacyi, przez które łatwo nauczyć się mogą: poznawania liter, sylabizowania, czytania w polskim i francuskim języku, formowania charakteru, pisania, języków ze zwyczaju, historji, geografii i początków arytmetyki* (Warszawa, 1777). W nauczaniu należy wykorzystać trzy właściwości duszy dziecięcej: 1) przyrodzoną skłonność do ruchu („ruchawość"), 2) zamiłowanie do rzeczy konkretnych, wstręt zaś do abstrakcji (do „wyobrażeń odciągłych") i 3) chęć do zabawy, a niechęć do zajęć obowiązkowych. Zraża dziecko do nauki ten, kto żąda od niego postępowania, przeciwnego wymienionym własnościom. „Inny wcale skutek sprawi w dziecięciu nauka, złączona z rozrywką. Uczeń mój, różne gry mając przed sobą, tem chętniej bawić się zechce, im więcej w nich znajdować będzie dla siebie uciechy... W wesołym zawsze humorze rozpoczyna zabawki swoje, wiedząc, iż nic go tam nie uciska, nic nie smuci, nic nie miesza rozumu i pamięci". Z pamięciową metodą bierze K. zupełny rozbrat. Należy nauczać w rozmowach, rozpoczynając od rzeczy najbliższych, n. p. od pokoju, w którym się dziecko znajduje, łącząc nieznacznie z objaśnianiem przedmiotów naukę obyczajową, ażeby stopniowo doprowadzić do zrozumienia abstrakcji. Z rozmową łączyć trzeba zabawę, pozostawiając jej wybór wychowańcowi, trzeba jednak brać w niej samemu udział, by wykorzystać umiejętnie każdą chwilę, czy to dla rozwinięcia pojęć, czy dla nauczenia języków przez nazywanie przedmiotów lub czynności odpowiedniemi słowami; powtarzanie zabaw utwierdzi w pamięci wiadomości, w ten sposób zdobyte. Brak przedmiotów, o których mowa, zastąpią ich obrazy: ryciny, medaljony, mapy. Naukę pisania zacząć należy od nauki rysunku i wprawić do kreślenia najpierw składowych części liter, później całości. Loteryjka, kostki, karty, pudełka posłużą dziecku do przyswojenia sobie czytania, geografji, historji, rachunku: na grach tych bowiem występują litery, sylaby, albo fakty historyczne, wiadomości z geografji, czy wreszcie liczby. Dla większego zainteresowania dziecka dobrze jest z grą połączyć zysk w razie wygrania: arkusz papieru, ołówek, obrazek i t. p., „chęć mienia rzeczy bowiem, które uciechę sprawują, jest naturalną nam wszystkim skłonnością". Praktyka autora potwierdza jego teorję: „Doznałem sam na dziecięciu, siódmy rok mającem, jako bez przykrości i żadnego kwilenia się, i owszem: z wielką ochotą rozpoczynało tę zabawkę (układanie kartek geograf. w różnych pudełkach) i w przeciągu najwięcej czterech miesięcy, przy innych grach nauk, ułożyć potrafiło wszystkie prowincje i miasta Portugalji, Hiszpanji, Francji, Anglji, Włoch i Holandji. Czegóż dokazać nie może w dziecięciu wesoły humor, jeśli kształtnie ukryjemy przed nim imię nauki, a wszelką przykrość zabawy i rozrywki słodyczą ułatwić staramy się".

Bibl. Chmielowski, P.: *Krajewski D. M.* E. W. t. VI.—Dawid, J. W.: *Nauka o rzeczach.* 1892.

KRAKOWOWA z Radziejowskich, PAULINA. Ur. w Warszawie w 1813 r. Um. w 1882 r. Autorka wielu powiastek dla dzieci: *Pamiętnik młodej sieroty, Powieść starego wędrowca* (1839), *Pogadanki matki z dziećmi* (1841), *Obrazy i obrazki Warszawy* (1848), przeznaczone dla dojrzałej młodzieży, *Wspomnienia wygnanki*

i *Niespodzianka* (1847), obie te ostatnie powiastki były najbardziej popularne, *Branka tatarska* (1880), *Powieści z dziejów naszych*, drukowane w *Wieczorach rodzinnych*. Redaktorka *Zorzy* (1843 — 1845), pisma dla dzieci. Założycielka (w 1849 roku) i przełożona pensji w Warszawie, która przez lat 30 uchodziła za najlepszy zakład naukowy. **K.** hołdowała ideałom Kl. z Tańskich Hofmanowej (ob.).

Bibl. E. W. t. VI.

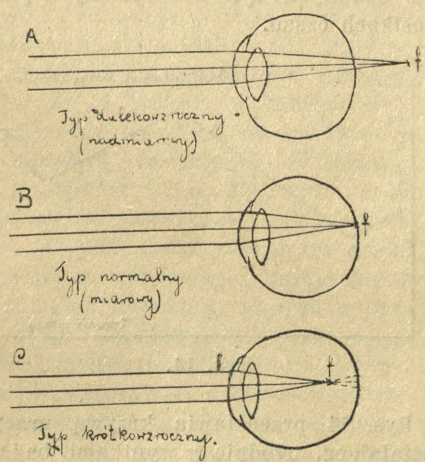
KRASICKI, IGNACY. Ur. w Dubiecku w 1735 r. Um. w Berlinie w 1801 r. Ostatnio biskup Warmiński, wreszcie arcybiskup Gnieźnieński. W utworach swoich, zwłaszcza w *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadkach* i w *Panu Podstolim* wypowiada wiele uwag pedagogicznych w duchu wieku oświeconego i Komisji Edukacyjnej. W *Przypadkach Doświadczyńskiego* daje ujemny obraz wychowania i wykształcenia ówczesnego, zgodnego z tradycją, któremu w *Panu Podstolim* przeciwstawia poglądy człowieka oświeconego. Uzasadnia wyższość wychowania w szkołach publicznych (jednostajność planu nauczania, jeden kierunek, uczucie koleżeństwa, szlachetne współubieganie się w naukach, nauczyciel z „dobrowolnego powołania“, a nie „jurgieltowy“) nad wychowaniem domowem. Zamiast plag, zaleca „łagodne napominanie“. Edukacji kobiecej zakreśla szerokie na owe czasy ramy: prócz zasad wiary i moralności — retoryka, poetyka, geografja, historja, rachunki, początki filozofji, francuski i włoski, jako „słodkie w wyrazach i brzmieniu“, gra na instrumentach muzycznych, taniec, śpiew i robótki. Wierzy narówni ze swym wiekiem w potęgę wychowania, które decyduje o charakterze: Doświadczyński jest nicponiem na skutek złego kierunku w domu i w szkole; pobyt na wyspie Nipu wśród ludzi pracy i zasad zmienia go gruntownie: bezmyślny utracjusz staje się dobrym obywatelem

KREMER, JÓZEF. Ur. w Krakowie w 1806 roku, um. tamże w 1875 r. Ukończył prawo na uniwers. Krakowskim. Zagranicą słuchał: w Berlinie Hegla, w Heidelbergu Mittermayera, w Paryżu: Guizota (historja), Villemaina (estetyka), Cousina (filozofja). Od 1850 r. prof. filozofji na uniwers. w Krakowie. W swych pismach, szczególnie w *Fenomenologji* i w *Filozofji ducha*, porusza zagadnienia pedagogiczne z ogólnego stanowiska filozoficznego. Najobszerniej traktuje je w mowie rektorskiej: *O zadaniu młodzieży, kształcącej się w uniwersytecie Jagiellońskim*. Celem wykształcenia jest samodzielne myślenie i samodzielna praca. Trzeba w sobie przemóc „ową gnuśność myśli, owo lenistwo duszy, które pragnie, aby kto inny za nas myślał, bo to niby wygodniej“. Środkiem, wiodącym do tego — nauka, używana nie do celów postronnych (zarobek), ale nauka dla nauki, doskonaląca umysł, pozwalająca zdobyć prawdę odwieczną i zarazem dobro etyczne. Dużą rolę przypisuje **K.** przyzwyczajeniu, które pozwala zawładnąć własną cielesnością i poddać ją woli i rozumowi. Pożyteczna w tym względzie jest gimnastyka: przy jej pomocy ciało staje się, jak dowodzi przykład Greków, wyrazem uszlachetnionego ducha. Na gruncie dydaktyki odrzuca **K.** czysto mechaniczne rozwijanie pamięci. „Najpotężniejszą podporą pamięci jest ład i szyk w głowie; gdzie tego brak, mnemoniki na nic się nie zdadzą“. „Uczenie się ścisłe, metodyczne, zależące na jasnem, logicznem powiązaniu między sobą faktów nauki, daleko łatwiej przyjdzie w pomoc pamięci, niż sztuczne sposoby, nie będące w żadnym stosunku do rozumu i rozsądku“. **K.** jest zwolennikiem klasycznego wykształcenia. „Język rzymski, jest to muzyka poważna, pełna szlachetnej dumy i uczucia własnej godności i potęgi“. „Dziwią się okazałości w mowach sejmowych Skargi, a majestatowi miary i brzmienia jego perjodów! On podsłuchał pulsów łaciny, zasto-

sował je do mowy polskiej—w tem tajemnica tej wspaniałości poważnej, a tych dźwięcznych akordów tego języka". Koniecznem dopełnieniem klasycznego wykształcenia jest matematyka i nauki przyrodnicze. Kładł K. nacisk na wykształcenie estetyczne młodzieży przy pomocy teorji i historji sztuki, oraz na wyrobienie energji moralnej w sumiennem spełnianiu obowiązków życiowych.

Bibl. *Dzieła Józefa Kremera,* z dodaniem życiorysu i rozbioru prac Kremera oraz notatek uzupełniających przez Henryka Struvego, tomów 12, Warszawa, 1877-81. (Wiele myśli pedagogicznych zawierają tomy: I, II i XII). — Struve, Henryk: *Życie i prace Józefa Kremera.* Warszawa, 1881 r. (Monografja ta, zwłaszcza str. 45 i nast., zawiera szczegółowe omówienie zasad pedagogicznych Kremera oraz szerszą charakterystykę jego działalności wychowawczej). — Tenże: *Kremer J.* E. W. t. VI.

KRÓTKOWZROCZNOŚĆ I DALEKOWZROCZNOŚĆ. Nauka rozróżnia trzy typy refrakcji, czyli łamliwości oka: 1) *dalekowzroczny* (nadmiarowy) — oś oczna krótka; promienie równoległe, wpadając do oka, pozostającego w spokoju, przecinają się za siatkówką (A); 2) *normalny* (miarowy)—promienie równoległe przecinają się na siatkówce (B); 3) *krótkowzroczny*—oś długa; promienie przecinają się przed siatkówką (por. *Higjena szkolna.* Warszawa, 1921, str. 554). Statystyki szkolne wszystkich krajów wykazują zgodnie rozwój krótkowzroczności u dzieci w miarę trwania nauki szkolnej. Rozmieszczenie dzieci w szkole winno być zgodne z ich krótkowzrocznością, ew. dalekowzrocznością. W braku lekarza szkolnego odnośne badania może przeprowadzić nauczyciel, każąc dzieciom odczytywać przy świetle normalnem z różnej odległości litery, zastosowane wielkością do liter, pisanych na tablicy. Miejsce dziecka w klasie określa ta odległość, z której swobodnie odczytuje szereg liter. — p. HIGJENA NAUCZANIA, PRAWIDŁOWA POSTAWA PRZY CZYTANIU I PISANIU, NORMY DRUKU.



Rys. 12

KRUPIŃSKI, FRANCISZEK SALEZY. Ur. w Łukowie (gub. Siedlecka) w 1836 r. Um. w 1898 r. Ks. pijar. Ukończył Akademję duchowną w Warszawie. Od 1869 r. nauczyciel religji w IV gimnazjum w Warszawie. Publicysta poważnej miary, o podłożu naukowo-filozoficznem. Zdaniem K., aby być dobrym pedagogiem, należy być wprzód psychologiem, a przynajmniej zapoznać się z psychologją; dlatego też tłómaczy on *Naukę wychowania* A. Bain'a (1880 r.), który, znakomitym będąc psychologiem, uwzględnia rezultaty, osiągnięte w tej nauce. Przekład, prócz przedmowy tłómacza, zawiera oryginalny rozdział: *Nauka jęz. polskiego,* przedstawiający, „lubo treściwie... to wszystko, coby powinno stanowić przedmiot wykładu". Przeznacza nań K. lat 7 lub 8, po 4 godz. tyg. w niższych, po 3 w wyższych klasach. Naukę języków należy zaczynać od swojego. Nowej metody, zalecającej czytanie odrazu całych wyrazów (metoda analityczna — p. CZYTANIE), nie uważa za lepszą od sylabizowania. Gani naukę pisa-

nia po ołówku lub po bladych wzorach: „Uczeń musi dojść do wprawy oka i ręki tysiącznemi próbami; nigdzie gotowe gołąbki nie wpadają do gąbki...“ Omawia naukę gramatyki, teorję prozy i poezji, historji i literatury. Polemizuje z Bain'em (w dopisku do tekstu), który oddziela naukę moralności od nauki religji. Rozłączenie takie w umysłach młodzieży nie mogłoby sprawić pożytku. Moralność wiąże się z religją, która udziela sankcji jej przepisom.

Bibl. Korotyński, L. S.: *Krupiński Fr.* E. W. t. VI.

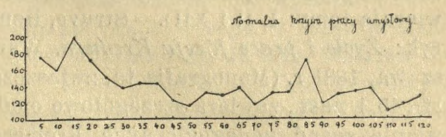
KRÜSI, HERMANN (senior). Ur. w Gais (Szwajcarja) w 1775 r., um. 1844 r. Nauczyciel ludowy. Pierwszy współpracownik Pestalozziego (ob.) w Burgdorfie i żarliwy wyznawca jego metody. Brał udział w literackich pracach Pestalozziego. *Książka matek* (Buch der Mütter, 1803), poza przedmową i ćwiczeniem siódmem, które napisał sam Pestalozzi, jest zredagowana, według wskazówek mistrza, przez **K.** Również dwie Pestalozziego prace, dotyczące nauczania matematyki (ABC der Anschauung oraz Anschauungslehre der Zahlverhältnisse, 1803), napisane zostały przy współudziale **K.**, który w Burgdorfie uczył arytmetyki. W 1817 r. **K.** rozstał się z Pestalozzim i na własną rękę rozwijał działalność nauczycielską. Napisał: *Wspomnienia z mojego działania i życia pedagogicznego* (Erinnerungen aus meinem pädagogischen Leben u. Wirken); *Dążenia i doświadczenia na gruncie wychowania ludowego* (Bestrebungen u. Erfahrungen im Gebiete der Volkserziehung).

Bibl. Pestalozzi. *Jak Gertruda uczy swoje dzieci* (przekł. pol. W. Osterloffa, Warszawa, 1909). — Schlegel. *Drei Schulmänner der Ostschweiz (Steinmüller, Krüsi, Wehrli).*

KRYMINALISTYCZNA PEDAGOGIKA. Jej celem praktycznym jest uzgodnienie postępowania prawnego (sądowego) wobec małoletnich przestępców z wymaganiami pedagogiki i wychowawcze oddziaływanie na nich; celem teoretycznym — badanie naukowe małoletnich przestępców. W Budapeszcie utworzono w 1916 r. Instytut pedagogiki kryminalistycznej z krym.-pedagogiczną kliniką dla dzieci zaniedbanych i krymin.-pedag. muzeum.

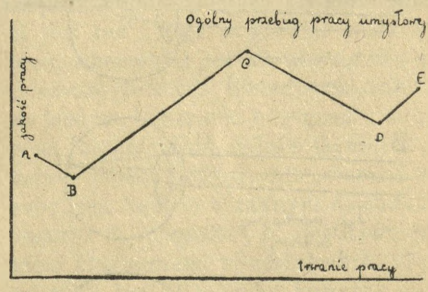
KRYTERJUM (gr. κριτήριον — środek do osądzenia, znak rozstrzygający). Sprawdzian.

KRZYWA PRACY UMYSŁOWEJ.



Rys. 13.

Rys. 13 przedstawia normalną krzywą pracy umysłowej, wykreśloną (Kraepelin) na podstawie rezultatów z dodawania liczb jednocyfrowych (p. METODA DODAWANIA). Ogółem praca trwała 2 g. z przerwami po każdych 5 minutach. Na linji poziomej oznaczono czas w minutach, na linji pionowej—liczbę poprawnie dodanych cyfr w określonych jednostkach czasu.



Rys. 14.

Rys. 14 przedstawia krzywą pracy, ustalającą, zgodnie z wynikami badań Binet i Henri (*La fatigue intellectuelle,*

Paryż, 1898), kolejność warunków, działających podczas pracy umysłowej. Jej pierwszy okres (odcinek AB) jest okresem przystosowania się do danej pracy, które trwa krócej lub dłużej, zależnie od indywidualności, z reguły jednak odbija się ujemnie na jakości pracy. W następnym okresie (odcinek BC) działa nabywana wprawa, potęgująca jakość pracy. Po osiągnięciu jej maximum, występuje zmęczenie (odcinek CD), które działa deprymująco. Wreszcie w fazie ostatniej (odcinek DE) działa końcowy wysiłek woli, wywołany świadomością, że niebawem nastąpi przerwa w pracy—i wpływa dodatnio na jej przebieg. Przytoczone krzywe pracy um. są prostszemi przykładami, wybranemi z wielu innych wykresów w tej dziedzinie.—p. PRACA UMYSŁOWA, TYPY PRACY UMYSŁOWEJ.

KRZYŻANOWSKI, JAN KANTY. Urodz. w Krakowie 1789 r. Um. w 1854 r. Przyrodnik. Prof. szkoły departamentowej w Lublinie. Delegowany w 1814 r. przez ministra Potockiego zagranicę dla zbadania szkół, urządzonych według systemu wzajemnego nauczania Bella i Lancastra (ob.), założył po powrocie analogiczną szkołę w Krakowie. Ogłosił: *Uwagi nad instytutami pedagogicznemi Pestalozego i Fellenberga, tudzież metoda Bell-Lankastra* (Lublin, 1819 str. 37). *O potrzebie i sposobie porównywania edukacyi, podług M. A. Jullien* (ob., Lublin, 1822, str. 40). *Początki chemji, do użytku szkół wojewódzkich zastosowane* (Warszawa, 1827). *Wykład fizyki, dla użytku szkół wojewódzkich zastosowany* (Warszawa, 1825). W 1829 r. K. mianowany został inspektorem generalnym uniwersytetu: był to urząd, utworzony za rządów Grabowskiego i Szaniawskiego, pomimo protestu Komisji Sejmowej i rektora, dla czuwania nad moralnością profesorów i uczniów uniwersytetu. To też większe zasługi, niż na tem stanowisku, położył popularyzator metody Bella i Lancastra w dziedzinie organizacji szkół rzemieślniczo-niedzielnych.

Bibl. E. W. t. VI.

KSENOFONT. Ur. w Attyce między 430 a 425 r., um. około 352 r. przed Chr. słynny historyk, filozof i wódz grecki, uczeń Sokratesa, jest autorem licznych pism, z których najbardziej znane są: *Anabasis* (Κύρου ἀνάβασις), dzieje odwrotu dziesięciotysięcznej armji Cyrusa, podczas którego był jej wodzem; *Hellenica* (Ἑλληνικά) — historja Grecji w okresie od 411 r. do 362 r., t. j. do bitwy pod Mantineą; *Apologja Sokratesa* (Ἀπολογία Σοκράτους), *Memorabilia Socratis* (Ἀπομνεύματα Σοκράτους), zawierające wspomnienia o czynach, poglądach i rozmowach Sokratesa, oraz *Cyropedja* (Κύρου παιδεία—wychowanie Cyrusa), gdzie, nie poprzestając na opisie wychowania Cyrusa, daje obraz całego życia wielkiego króla persów oraz daleki od historycznej prawdy obraz społecznego życia persów. Przez obfitą domieszkę maksym moralnych i tendencyjnych fikcji społecznych *Cyropedja* zdaje się być przeznaczona do umoralnienia zniewieściałej młodzieży attyckiej, przed oczyma której K. rozwija spartański ideał życia żołnierskiego, zrealizowany jakoby w Persji: wychowanie jest tam publiczne; do 16-go roku życia dzieci perskie ćwiczą się w strzelaniu z łuku i rzucaniu pocisków, a w szkołach „uczą się“ sprawiedliwości i wstrzemięźliwości: pierwszej przez naukę historji oraz asystowanie przy procesach sądowych, drugiej — przez odpowiednie pożywienie, sprowadzające się do chleba, rzerzuchy i wody. Po skończeniu lat 16-u wchodzą do klasy *młodzieńców*, którzy do 26-go roku życia przez dzień i noc sprawują straż na wielkim placu w obrębie miasta, zwanym placem „wolnym“ (ἐλεύτερος), gdzie odbywają się ćwiczenia wojskowe. Plac o wschodzie słońca gromadzi dzieci i mężczyzn dojrzałych (powyżej 26-u lat), młodzieńcy przez lat 10 nie opuszczają go wcale. Taka koncep-

cja wychowawcza tłómaczy się żywą reakcją **K.** przeciwko wysokiej, lecz już zniewieściałej kulturze ateńczyków. Obecnie pisma **K.** (Anabasis, wyjątki z Memorabiliów i Cyropedji) używane są powszechnie w szkołach przy nauce języka greckiego. Zajmująca treść i styl piękny a łatwy sprawiły, iż **K.** zajął w lekturze greckiej to miejsce, jakie w łacińskiej niepodzielnie przysługuje Cezarowi: jest pierwszym z czytanych autorów.

KURATOR (łac. curator—dozorca, opiekun). W dawnem prawie polskiem współopiekun, przydany matce-wdowie do czuwania nad majątkiem nieletnich. W prawodawstwie dzisiejszem **K.** masy upadłości oznacza tego, kto jest nadzorcą majątku, pozostałego po bankrucie. W organizacji szkolnictwa rosyjskiego, przed Rosją Sowiecką, kurator był zwierzchnikiem jednego z okręgów naukowych, na które dzieliło się całe państwo rosyjskie. Królestwo Polskie pod okupacją rosyjską tworzyło od 1840 r. jeden okrąg naukowy Warszawski, którego kurator zawiadywał nie tylko szkołami średniemi i początkowemi, jak jego koledzy w Rosji, ale również i uniwersytetem, którego decyzje podlegały jego zatwierdzeniu przed ostateczną aprobatą ministra. W państwie polskiem **K.** stoi na czele kuratorjum — p. WŁADZE SZKOLNE.

Bibl. E. W. t. VI.

KURATORJA OKRĘGÓW SZKOLNYCH — p. WŁADZE SZKOLNE.

KURSORYCZNE CZYTANIE (łac. curro — biegnę) — p. PŁYNNE CZYTANIE.

KURSY DLA DOROSŁYCH m. st. Warszawy. Rozpoczęły działalność w 1915 r., w miesiąc po opuszczeniu Warszawy przez wojska rosyjskie. Jest to instytucja miejska, podporządkowana wydziałowi szkolnemu magistratu m. Warszawy, który pokrywa jej wydatki w ramach przedstawionego budżetu. Doniosłą potrzebę kursów wymownie ilustrują dane Miesięcznika Statystycznego Magistratu m. st. Warszawy (luty 1921 r.). Zgodnie z niemi, w r. szk. 1920/21 z pośród dzieci Warszawskich w wieku od 7—14 lat 53,5% nie uczyło się w szkołach, co daje 82,838 na ogólną liczbę 154,985 dzieci. Nawet, jeśli Warszawa wprowadzi projektowany w 1922/23 r. przymus szkolny, pozostanie przez szereg lat wielka ilość analfabetów, dla których należy organizować przynajmniej kursy początkowe, nie mówiąc już o kursach uzupełniających i wykładach uniwersytetu powszechnego dla tych, którzy chcą rozszerzać swe wiadomości.—Praca bezpośrednio pedagogiczna i administracyjna znajduje się w rękach kierownika Kursów oraz kierowników poszczególnych działów. Prócz tego poszczególne funkcje o charakterze normatywnym, opinjodawczym lub wykonawczym pełnią: zarząd miasta przez naczelnika wydziału szkolnego, zarząd Kursów, komisja pedagogiczna zarządu Kursów, rada pedagogiczna ogólna i rady pedagogiczne ognisk poszczególnych. Kompetencje każdej z wymienionych instancji omawia regulamin kursów, drukowany w *Roczniku kursów dla dorosłych* (t. I, wyd. II, str. 221). Na regulaminie tym wzorują się autonomiczne Komisje Kursów dla dorosłych przy samorządach prowincjonalnych. Do zarządu Kursów w 1921 r. wchodzili: Radwan, Wł. (przewodniczący), Konewka, A., Korniłowicz, K., Gomólińska, M., Samotyhowa, N., Haberkantówna, W., Lichtarowicz, W., Małkowski, S., Czerwińska, A.

ORGANIZACJA NAUCZANIA. Praca odbywa się w ogniskach, rozrzuconych po mieście i przedmieściach. Na czele ogniska stoi kierownik. Nauka w niem odbywa się w kilku, a niekiedy w kilkunastu oddziałach. Lekcje odbywają się 3 razy tygodniowo po 2 lub 3 g. dzien-

nie, od 7 do 9½ wiecz. W 1921 r. zorganizowano 4 oddziały t. zw. szkoły powszechnej dla dorosłych, gdzie lekcje odbywają się codziennie i kurs obliczony jest na lat 3. W każdem ognisku w 1921 r. funkcjonowały 3 oddziały kursów początkowych (dla analfabetów), prawie w każdem—oddział 4-ty uzupełniający, a prócz tego w 4-ch ogniskach zorganizowano cykle wykładów o poziomie nieco wyższym (t. zw. *Uniwersytet powszechny)*. Program kursów początkowych, uzupełniających i uniwer. powszech. obejmuje naukę jęz. polskiego, arytmetyki, początków geometrji, naukę o Polsce współczesnej (ob.) oraz przedmioty ogólno-kształcące (krajoznawstwo, przyroda, higjena, historja, ekonomja społeczna, historja Polski, historja cywilizacji, literatura polska i t. d.).

Przygotowaniem sił nauczycielskich, obznajmionych z odrębnemi metodami nauczania dorosłych, zajmuje się Centralne Biuro Kursów dla dorosłych (ob.), które organizuje *kursy metodyczne* dla nauczycieli i podejmuje wydawnictwa programów i wskazówek metodycznych.

DZIAŁALNOŚĆ Kursów, prócz właściwej nauki, obejmuje wycieczki, kolonje letnie, tworzenie bibljotek. W październiku 1921 r. ogólna liczba uczniów wynosiła 3848 osób, z czego 56% stanowili uczniowie w wieku od 18 — 20 lat, około 30% od 20—30 lat, reszta starsi. Rękodzielników i robotników z pośród ogólnej liczby było około 50%, mężczyzn — 46%, kobiet — 54%. O rozwoju Kursów informuje poniższa tablica, wyjęta ze sprawozdania Kursów.

Tablica porównawcza z ostatnich 4 lat.

		1918-19 9 mies.	1919-20 9 mies.	1920-21 7½ mies.	1921-22 9 mies.
1	Liczba ognisk	34	27	19	30
2	Przeciętne liczby kompletów . .	106	144	137	164
3	Średnia roczna uczęszczających	2793	4283	3159	3412
4	Przeciętna uczęszcz. do 1 kompl.	22,2	24,3	23	20
5	Przeciętna obecn. w 1 kompl. .	14,6	17,8	17.2	15
6	Młodzieży od 16 — 20 lat uczęsz.	51,3%	50,5%	52,7%	—
	„ do 16 lat	—	20 „	—	—
7	Słuchaczy płci męskiej	33,9 „	36,9 „	35 7 „	52,6%
8	Rękodzieln. i robotn. z ogólnej liczby mężczyzn było . .	57,2 „	55,0 „	56,7 „	67,3 „
9	Bez zajęcia mężczyzn	20,7 „	19,8 „	7,4 „	2,9 „
10	Liczba pracowników	20,6 „	5,6 „	16,5 „	18,7 „

Uwagi do tablicy:

1) Z roku na rok Zarząd dąży do tworzenia większych ognisk.
2) W roku szkoln. 1920/21 skasowano komplety młodociane (od 14—16 lat). Kompletów takich było w roku 1919/20—22. Wobec powyższego widać, że liczba kompletów słuchaczy w wieku od lat 16 w roku 1920/21 wzrosła ze 122 (144 — 22) na 137, w 1921/22 r. — na 164.
3) Z powodu działań wojennych w lecie 1920 r. i zajęcia lokali szkolnych przez wojsko, zapisy na kursy rozpoczęły się dopiero w połowie października.
4) Dane procentowe za lata 1918/19 i 1919/20 dotyczą słuchaczy zgłaszających się, za rok zaś 1920/21 — tych, którzy naukę rozpoczęli.

Bibl. Centralne Biuro Kursów dla dorosłych. *Rocznik Kursów dla dorosłych.* Tom I i II. Warszawa.—*Kursy dla dorosłych.* Sprawozd. z działaln. za rok 1920/21 (Dziennik Zarządu m. st. Warszawy, 1921 r.). — *Sprawozdanie za rok 1921/22* (Oświata pozaszkolna, 1923, zesz. I). — Kz. K. *Oświata pozaszkolna* (Dziennik Zarządu m. st. Warszawy, 1921 r.).

KURSY DODATKOWE WARSZAWSKIE. Założone w 1836 r. o dwu wydziałach dwuletnich: filologicznym i matematyczno-fizycznym, w celu przygotowywania skończonych gimnazistów na nauczycieli czteroklasowych szkół powiatowych. Program był gimnazjalny w obszerniejszem traktowaniu. Umiejętności pedagogicznych nie wykładano. W 1840/41 r. dołączono do nich dwuletnie *kursy prawne,* mające przysposabiać urzędników sądowych z prerogatywami rządowemi. Miały one większe stosunkowo powodzenie, niż kursy „pedagogiczne". Przy kursach istniała *dwuletnia szkoła malarska,* przygotowująca nauczycieli rysunków i kaligrafji do szkół publicznych. Wszystko to były paljatywy, mające zastąpić brak uniwersytetu.

Bibl. E. W. t. VI.

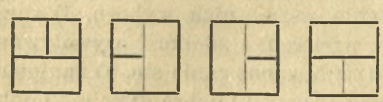
KWESTJONARJUSZ DO BADANIA INTELIGIENCJI. Na podstawie kwestjonarjusza niemieckiego, ułożonego przez psychologa niemieckiego Ziehena, a przeznaczonego do badania inteligiencji uczniów małozdolnych w szkołach pomocniczych, T. Jaroszyński i W. Sterling ułożyli wymieniony w nagłówku **K.**, zastosowany do naszych warunków. Umożliwia on pierwszą ocenę inteligiencji ucznia, wzgl. dorosłego, przyczem termin „inteligiencja" oznacza tutaj zespół rozmaitych cech umysłowości, a mianowicie: zdolność orjentowania się w przestrzeni i czasie (pytania 16 — 19), wiadomości szkolne (pyt. 7—10, 22—23), zmysł spostrzegawczy (pyt. 20—21, 27, 38), pamięć (25, 27, 36, 37), zdolność porównywania i uogólniania (34, 29, 28), stronę moralną (39—41), upodobania (42), ideał życiowy (43), zdolności rysunkowe (45) i in.

1. Jak się nazywasz? (imię i nazwisko).
2. Ile masz lat?
3. Gdzie i z kim mieszkasz?
4. Ile masz braci i sióstr? (ma wymienić ich imiona).
5. Gdzie masz lewą, prawą rękę? Wskaż lewe oko, prawe ucho.
6. Odmów „Ojcze nasz" (lub inną modlitwę).
7. Czytanie tekstu drukowanego (braki i cechy charakterystyczne).
8. Przelicz do 10, 100, 1000.
9. Licz wstecz od 20 (należy objaśnić bliżej, jak: 20, 19, 18 i t. d.).
10. Zlicz: $2+3$; $4+9$;
    $10-2$; $20-7$;
    2×3; 4×7;
    $8:2$; $16:4$;
11. Wymień dni w tygodniu (po kolei i wstecz).
12. Wymień miesiące w roku (po kolei i wstecz).
13. Ile groszy ma pół złotego (pół marki polskiej)?
14. Kiedy bywa Boże Narodzenie? (pora roku, miesiąc).
15. Jak się nazywa twój nauczyciel?
16. Jakiemi ulicami chodzisz z domu do szkoły, do kościoła? (orjentowanie się w mieście).
17. Jakie bywają pory roku?
18. W jakiej porze roku więdną liście?
19. W jakiej porze roku są żniwa?
20. Rozpoznanie zasadniczych kolorów.
21. Jakiego koloru jest cegła, słoma, trawa, niebo, węgiel, śnieg?
22. Kto to był Kościuszko?
23. Największy poeta polski?
24. Z czego się robi chleb?
25. Powtórz 249, 3851, 27953, 823691 (przeciętnie dziecko 7—10-letnie powinno powtórzyć 5—6 cyfr).

26. Objaśnić treść obrazka (pokazać obrazek o treści niewyszukanej, n. p. przedstawiający polowanie).
27. Zapamiętaj tę figurę, odnajdziesz ją za chwilę wśród innych.



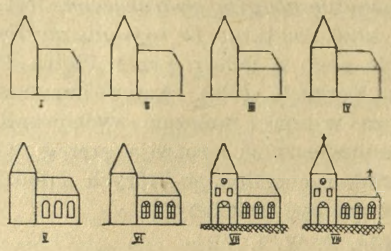
Poczem pokazuje się cztery figury, wśród których znajduje się pokazana uprzednio.



28. Jak nazwać jednem słowem: młot, siekierę, piłę, świder?
29. Jak nazwać jednem słowem: muchę, chrabąszcza, motyla?
30. Jakie znasz zwierzęta domowe?
31. Ile nóg ma wróbel, pies, mucha?
32. Jak się nazywa człowiek, który szyje buty?
33. Jakich znasz innych rzemieślników?
34. Jaka jest różnica między: rybą a ptakiem? rzeką a stawem? miastem a wsią? drabiną a schodami? omyłką a oszustwem?
35. Próby na zmyślność:
    a) Poszło na spacer 3-ch chłopców i doszli do ogrodu w ciągu 3-ch minut. Ile minut szedł do ogrodu jeden chłopiec?
    b) Co waży więcej: funt żelaza, czy funt pierza?
    c) Szła kobieta ze wsi do Warszawy, a naprzeciw niej idą jeszcze trzy kobiety. Ile kobiet przyszło do Warszawy?
    d) Ile otrzymasz reszty, jeżeli z 10 groszy wydasz 25?
    e) Jeżeli kij ma dwa końce, to ile końców mają dwa kije, półtora kija?

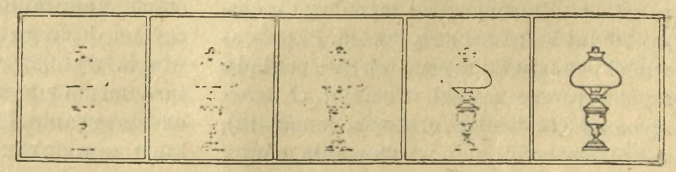
KWESTJONAR. DO BADANIA INTELIG.

36. Odtworzenie krótkiego opowiadania (ile szczegółów zapamięta): „Poszło 4-ch chłopców nad Wisłę, wynajęli łódkę od przewoźnika i popłynęli na wycieczkę. Po drodze spotkali statek: łódź zahaczyła o statek, przewróciła się i chłopcy wpadli do wody. Udało się uratować 3-ch, a jeden utonął".
37. Przypomnieć treść obrazka, pokazanego powyżej (26).
38. Próba Heilbronnera. Pokazujemy po kolei szereg schematycznych rysunków (rys. 15 i 16), przedstawiających ten sam przedmiot z coraz większą ilością szczegółów, i pytamy: co to jest?



Rys. 15.

czem się ten rysunek różni od poprzedniego? Im prędzej uczeń pozna przedstawiony przedmiot, tem żywsza i bystrzejsza jest jego zdolność spostrzegawcza i żywsza wyobraźnia.



Rys. 16.

39. Kogo najwięcej kochasz i dlaczego?
40. Dlaczego nie wolno kraść?
41. Wymień kilka dobrych i złych uczynków.
42. Wymień kilka rzeczy przyjemnych i nieprzyjemnych.
43. Kim chcesz być, jak dorośniesz?

44. Podpis ucznia.
45. Rysunek ucznia (n. p. rysunek drzewa, domku, człowieka).

— p. INTELIGIENCJA, TESTY

KWIATKOWSKI, MARCIN, pisarz polski XVI w. W 1564 r. ogłosił w Królewcu: *Książeczki rozkoszne a wielmi użyteczne o poćciwym wychowaniu i w rozmaitych wyzwolonych naukach ćwiczeniu królewskich, książęcych, ślacheckich i innych stanów dziatek, do Ubertyna, na ten czas księżęcia Padewskiego, łacińskim językiem napisane, a teraz z wielką pilnością a pracą z łacińskiego na polski... przełożone i nakładem ubogim wydrukowane.* Jest to przekład traktatu: *De ingenuis moribus,* napisanego w 1835 r. przez Piotra Pawła Vergerio (ob.). Autor - humanista zrywa w nim z mniszem wychowaniem średniowiecznem i rozwija szereg nauk i sztuk rycerskich, w których młodzieniec ma być ćwiczony.

Bibl. E. W. t. VI.

KWINTYLJAN (Quintilianus Marcus Fabius). Ur. w Hiszpanji w 40 r., um. w 95 r. W dzieciństwie przybył do Rzymu wraz z ojcem, kształcił się u najlepszych retorów ówczesnych, w 69 r. otrzymał (pierwszy z Rzymian) od ces. Wespazjana posadę publicznego prof. wymowy i w ciągu 20 lat kierował swą szkołą. Przedstawiciel pedagogiki rzymskiej. Swe poglądy wychowawcze zawarł w dziele: *O nauce wymowy* (Institutio oratoria, ksiąg 12), w którem kreśli plan wychowania mówcy (ówczesny ideał wychowawczy), rozszerzając znacznie ramy, zakreślone tytułem. Naukę radzi K. zaczynać wcześniej, niż po ukończeniu lat 7-u, co było zwyczajem u Rzymian. Niech dziecko uczy się i przed 8-ym r. życia, byleby ta nauka była raczej zabawą. Lepiej jest oddać dziecko do szkoły, niż uczyć je w domu. Nauka zbiorowa przyzwyczaja do obcowania z innymi i rozwija ambicję która jest nieraz źródłem pięknych czynów i cnót. Po nauce czytania i pisania uczeń przechodzi do szkoły gramatyki (greckiej i łacińskiej), gdzie zaprawia się również do objaśniania i krytyki tekstów. Po szkole gramatyki—kolej na szkołę retorów (wykształcenie wyższe), gdzie uczy się przedewszystkiem sztuki wymowy. Mówca, według K., winien posiadać: 1) znajomość literatury, 2) duży zapas wyrazów i umiejętność dokonywania wśród nich wyboru, 3) znajomość wzruszeń i zdolność wywoływania ich, 4) miłe zachowanie się, 5) znajomość historji i praw, 6) dobrą dykcję, 7) dobrą pamięć. Różnorodność przedmiotów nauczania uważa K. za pożądaną: sprzyja ona budzeniu się i ujawnianiu różnych zdolności, odgrywa rolę dodatnią, podobnie, jak rozmaitość pokarmów dla żołądka. To też, prócz gramatyki i retoryki, zaleca K. studjowanie arytmetyki, geometrji, muzyki, astronomji, filozofji, przyczem znajomość tych nauk winna dać szkoła retorów. Szkoła gramatyczna zaznajamia z niemi o tyle, o ile to jest potrzebne do zrozumienia tekstu. Ideałem wychowawczym K. jest mąż moralny (vir bonus) w połączeniu z doskonałym mówcą (orator perfectus), czyli mąż prawdziwie obywatelski (vir vere civilis). Wychowanie opiera się na przyrodzonych skłonnościach, nauczaniu i nawyknieniu. Nauczyciel, którego moralną osobowość stawia K. wysoko, winien liczyć się z naturą ucznia i do niej dostosowywać środki oddziaływania. Kara cielesna jest środkiem zawodnym: dziecko staje się nieczułe na chłostę. Poglądy K., podobnie, jak Plutarcha (ob.), tworzą podstawę pedagogiki rzymskiej.

Bibl. Appel, D. *Bildungs- u. Erziehungsideal Quint.* 1914.—Danysz, A. *Teorja pedagogiczna Kwintyljana.* Lwów, 1899. Odbitka z czas. „Eos", rocz. V.—Konopczyński, E. *Kwintyljan.* E. W. t. VI. zesz. 6. — Loth, J. *Die pädag. Gedanken der*

Institutio Oratoria Quintilians. Lipsk, 1898. — Messer, A. *Quintilian als Didaktiker und sein Einfluss auf die didaktisch-pädag. Theorien des Humanismus.* Lipsk, 1897.—Watson, J. S. *Quintilian's Institutes of Oratory.* Londyn, 1882/85.

L

LABORDE, ALEXANDRE de. Ur. w Paryżu w 1773 r., um. w 1842 r. Poza swą działalnością literacko-artystyczną (autor „Podróży" i „Opisów" zabytków francuskich), był **L.** gorącym rzecznikiem nauczania ludu. Za najodpowiedniejszą do masowego i taniego nauczania uważał metodę wzajemnego nauczania Bella i Lancastra (p. BELL), do której popularyzacji we Francji przyczynił się broszurą: *Plan wychowania biednych dzieci według połączonej metody dr. Bella i M. Lancastra* (Plan d'éducation pour les enfants pauvres, d'après les deux méthodes combinées du docteur Bell et de M. Lancaster. Londyn i Paryż, 1815). Założyciel istniejącego po dziś dzień Towarzystwa nauczania elementarnego (Société pour l'instruction élémentaire, Paris, rue du Fonarre, 6), które, po niespełna 6-u mies. swej działalności, nauczało w Paryżu w 4-ch zakładach 500 dzieci metodą Bella i Lancastra i przygotowało 30 nauczycieli i nauczycielek dla rozesłania ich po departamentach. Działalność Towarzystwa, na którego czele stało wielu wybitnych ludzi Francji, potęgowała się z roku na rok. Ilość dzieci, nad któremi roztaczało ono opiekę w Paryżu i jego okolicach, w pierwszych latach bież. stul. przekraczała 4 tys. rocznie.

Bibl. Buisson, F. *Nouveau Dictionnaire de Pédag.* Paryż, 1911.

LA CHALOTAIS, LOUIS RENÉ de CARADEUC de, ur. 1701 r. w Rennes, um. 1785 r. tamże. Jako jeneralny prokurator parlamentu bretońskiego, złożył w grudniu 1761 i w maju 1762 r. dwa *Sprawozdania z konstytucji jezuickich* (Comptes-rendus des constitutions des Jésuites), które przyczyniły się do zniesienia zakonu w Bretanji (1764). Najważniejsza praca, memorjał p. t. *Próba wychowania narodowego i plan studjów dla młodzieży* (Essai d'éducation nationale et plan d'études pour la jeunesse, 1763), przetłómaczona prawie natychmiast na holenderski, rosyjski i niemiecki, dotyczy reformy nauczania średniego we Francji. Uważając istniejący system za przeżytek oderwanego od życia scholastycyzmu średniowiecznego, **LA CH.** żąda zastąpienia go przez wychowanie, zdolne wykształcić młodzież na pożytecznych obywateli państwa. W tym celu domaga się sekularyzacji szkół i powierzenia funkcji nauczycielskich fachowcom w zakresie wykładanych przedmiotów. Piętnuje monotonję i nudę nauki szkolnej, zaniedbanie ćwiczeń fizycznych oraz brak związku między szkołą i życiem. Przy omawianiu metod nauczania podkreśla konieczność postępowania od rzeczy do przedmiotów abstrakcyjnych, potępia werbalizm w nauczaniu i domaga się urabiania pojęć o przedmiotach drogą gromadzenia faktów, spostrzeżeń i doświadczeń. Dzieło kończy szczegółowym planem nauki dla szkół średnich.

Bibl. Delvaille, J. *La Chalotais, Educateur.* Paryż, 1910.—Robidou. *La Chalotais et les Jésuites.* Rennes, 1879.

LAFFORE, de BOURROUSSE de, adwokat francuski, autor metody nauki czytania, zwanej „statylegją" *(statilégie,* t. j. „natychmiastowe czytanie"), zaaprobowanej przez francuskie Towarzystwo udoskonalania nauczania początkowego

(Société pour l'amélioration de l'instruction élémentaire) i poleconą do użytku szkół elementarnych przez ministra oświaty dekretem z dn. 22.VI 1829 r. Przyjmując za zasadę, że „czytanie jest tylko kolejnem wymawianiem napisanych po sobie samogłosek i spółgłosek", **L.** podał w pięciu tablicach 86 znaków prostych i złożonych dla wszystkich dźwięków języka francuskiego. Po nauczeniu się ich na pamięć uczeń przy pomocy nielicznych już reguł osiąga umiejętność czytania. Metoda Laffore'a (lafforienne), oschła i nudna, nie przyjęła się, mimo licznych zwolenników, jak George Sand, Francœur, Émile Augier i in. Autor wyłożył ją w książce p. t. *Statylegja, czyli metoda Laffore'a do nauczenia się czytać w kilka godzin* (Statilégie ou méthode lafforienne pour apprendre à lire en quelques heures, II wyd. 1878).

LAGARDE, PAUL de. Ur. w 1827 r. w Berlinie, um. w 1891 r. w Getyndze, gdzie od 1869 r. był prof. uniwers. (języki wschodnie). Zwalczał „scholastycyzm Hegla" i „system nauczania, wysnuty z zasad jego filozofji". Przeciwnik t. zw. ogólnego wykształcenia, uważał je za niepotrzebny encyklopedyczny skrót wszelkiej wiedzy. Wychowywać—znaczy to: kierować wolę człowieka do ideału moralnej doskonałości. Poza kształceniem woli, pierwszy w Niemczech wysunął hasło obywatelskiego wychowania (staatsbürgerliche Erziehung — p. KERSCHENSTEINER). Zadaniem szkoły jest przygotować człowieka do jego obowiązków zawodowych, które są „ośrodkiem życia".

Bibl. De Lagarde u. Daab. *Deutscher Glaube, deutsches Vaterland, deutsche Bildung*. 1914.—Hollmann. *L. als Pädagog*. 1915.

LAKANAL, albo Lacanal, JOSEPH (1762—1845), francuski nauczyciel i mąż stanu, podczas W. Rewolucji należał do Komitetu i do Rady pięciuset. Jako członek mianowanego przez Konwent „Komitetu nauczania publicznego" (Comité de l'instruction publique), opracował wraz z Sieyès i Daunou *Projekt dekretu o zaprowadzeniu nauczania narodowego* (Projet de décret pour l'établissement de l'instruction nationale, 1793), mocą którego utrzymanie szkolnictwa elementarnego należeć miało do państwa, a średniego i wyższego (z wyjątkiem kilku instytucji, subsydjonowanych przez państwo)—do inicjatywy prywatnej. Projekt odrzucony został przez Konwent. Raport **L.** ze stycznia 1795 r. pociągnął za sobą utworzenie „szkół centralnych" (écoles centrales), zajmujących w dziejach szkoły średniej stanowisko przejściowe między szkołami „ancien régime'u" i liceami (licées) Napoleona I w 1802 r. Działalność swoją streścił **L.** w *Krótkiem przedstawieniu prac Józefa Lakanal* (Exposé sommaire des travaux de Joseph Lakanal, ex-membre de la Convention nationale et du Conseil de Cinq-Cents, pour sauver, pendant la Révolution, les sciences, les lettres, et ceux qui les honoraient par leurs travaux).

Bibl. Legendre. *Lakanal*. Paryż, 1882.

LAMBERT, ANNE THÉRÈSE de MARGUENAT de COURCELLES, marquise de, ur. 1647 r. w Paryżu, um. 1733 r. Jej salon w Paryżu gromadził najwybitniejsze umysły Francji, jak: Fénelon (ob.), Fontenelle, Lamotte i in. Jest autorką kilku dziełek z zakresu pedagogiki i moralności, jak: *Rady matki dla syna* (Avis d'une mère à son fils), *Rady matki dla córki* (Avis d'une mère à sa fille), *List o wychowaniu młodej panny* (Lettre sur l'éducation d'une jeune demoiselle) i in. Przebija z nich wpływ Fénelona, zamiłowanie do wiadomości pożytecznych, t. j. potrzebnych w życiu potocznem (qui coulent dans les mœurs), do których dołącza nauki klasyczne, oraz zwiastująca racjonalizm wieku oświeconego cie-

kawość i skłonność do odrzucania autorytetów; ograniczanie swych poglądów przez poglądy cudze wydaje jej się zbyt ciasne: „c'est donner des bornes trop étroites à ses idées que de les enfermer dans celles d'autrui".

LAMBRUSCHINI, ojciec RAFAEL, ur. 1788 r. w Genewie, um. 1873 r. w Rzymie, członek Senatu za panowania Wiktora Emanuela, od 1836 do 1863 r. wydawał we Florencji miesięcznik pedagogiczny p. n. „Guida dell' Educatore" oraz pozostawił kilka prac dydaktycznych, jak: *O wpływie kobiet na kierownictwo szkół dla dzieci* (1835) i *O wychowaniu* (1840). Główna zasługa: założenie pierwszej we Florencji ochrony (1834) na wzór ochron Aporti'ego (ob.) w Kremonie. Ze względów finansowych przeznaczona wyłącznie dla chłopców, ochrona dawała im, prócz opieki, naukę czytania i pisania według zmodyfikowanej metody Laffore'a (ob.), początki historji naturalnej, lekcje moralności, prowadzone metodą rozmów i opowiadań, oraz różne wiadomości codzienne w „nauce o rzeczach". Szybko się rozwinąwszy, ochrona **L.** stała się wzorem dla innych „Asili infantili" we Florencji i wielu miastach włoskich.

LAMENNAIS, JEAN MARIE ROBERT, ksiądz, brat słynnego filozofa i mistyka, ur. 1775 w St. Malo, um. 1861 r.; założyciel stowarzyszenia wychowawczego „Córek Opatrzności z Saint-Brieuc" (Filles de la Providence de Saint-Brieuc) i „Braci nauczania chrześcijańskiego (Frères de l'instruction chrétienne), zwanych także „Braćmi Lamennais'go" (Frères de Lamennais). Napisał, oprócz prac teologicznych: *O wzajemnem nauczaniu* (De l'enseignement mutuel, 1819), pamflet na metodę Bella i Lancastra, jako dzieło demagogów i bezbożników (protestantów), którzy, „znużeni panowaniem w królestwach chcą rządzić w szkołach". Pragnie zorganizować krucjatę przeciwko tej metodzie, budzącej w dzieciach „pychę panowania i zamiłowanie do niezależności", oraz tak zgubnej w skutkach, że od 1815 r. „daje się konstatować wzrost przestępczości wśród młodzieży, a nawet dzieci". — *Regulamin Córek Opatrzności, osiedlonych w St.-Brieuc* (Règlement des filles de la Providence, établies à St.-Brieuc, 1846) określa w pierwszym rzędzie religijne obowiązki kongregacji.

LANCASTER — p. Bell i Lancaster.

LANCELOT, CLAUDE, ur. 1615 w Paryżu, um. 1695 r., jansenista francuski, jeden z najbardziej wpływowych nauczycieli w szkołach Port-Royal'u, od 1669 — 1672 preceptor książąt de Conti. W liście do de Saci (około 1671) streszcza swe wychowawcze poglądy i daje szczegółowy opis trybu życia i metod nauczania książąt de Conti. Podstawowy motyw w jego pedagogicznych zapatrywaniach, to miłość bliźniego (la charité) w stosunku nauczyciela do wychowanków. — PRACE: *Nowa metoda łatwej nauki łaciny* (Nouvelle Méthode pour apprendre facilement la langue latine, 1644), skrót wierszowanej łacińskiej gramatyki Despautère'a, powszechnie wówczas używanej, podający reguły gramatyczne we francuskich wierszach wraz z francuskiemi komentarzami; *Nowa metoda łatwej nauki języka greckiego* (Nouvelle Méthode pour apprendre facilement la langue grecque, 1655), dzieło oryginalne, które przyczyniło się do wznowienia we Francji nauki greckiego; *Ogród greckich źródłosłowów* (Jardin de Racines grecques, 1657), zbiór 2160 wierszy, ułożonych po 10 i mających zawierać pierwiastki wszystkich greckich wyrazów oraz ich znaczenie. Jest to francuskie wierszowane tłómaczenie Scapuli „Lexicon graeco-latinum" z zachowaniem błędów oryginału; *Gramatyka ogólna i rozumowa* (Grammaire générale et rai-

sonnée, 1660), jedna z pierwszych prób gramatyki porównawczej; *Pamiętniki, dotyczące życia ks. de Saint-Cyran* (Mémoires touchant la vie de M. l'abbé de Saint-Cyran) i dwie metody nauki języka włoskiego i hiszpańskiego (1660).

Bibl. Sainte Beuve. *Port Royal.* — Vérin. *Étude sur Lancelot.* Paryż, 1869.

LANGETHAL, HEINRICH, ur. 1792 w Erfurcie, um. 1878 w Jenie, teolog niemiecki, współpracownik Froebla (ob.) wespół z Middendorfem (ob.) i jeden z trzech założycieli instytutu w Keilhau (p. FROEBEL), gdzie uczył śpiewu, języka niemieckiego i greckiego, czytania i geometrji (Formenlehre). Od 1836 do 1841 kierownik instytutu w Burgdorfie, potem nauczyciel w Bernie i w Keilhau. PISMA: *Człowiek i jego wychowanie* (Der Mensch und seine Erziehung, 1843) i *Pierwsza nauka szkolna* (Der erste Schulunterricht, 1864).

LA ROCHEFOUCAULD - LIANCOURT, FRANÇOIS ALEXANDRE FRÉDÉRIC, duc de (1747 — 1827), filantrop i pedagog francuski, w majątku swoim w Liancourt założył szkołę sztuk i rzemiosł dla synów ubogich wojskowych, zwaną „Szkołą dzieci armji" (École des enfants de l'armée). W 1803 r. „Szkoła" wcielona została do „Szkoły sztuk i rzemiosł" (École des arts et métiers), której **LA R.-L.** został generalnym inspektorem. Od 1815 r. propaguje we Francji metodę wzajemnego nauczania (ob. BELL i LANCASTER), tłómaczy na francuski dzieło Lancastra (The British system of education, 1810) p. t. *Angielski system nauczania* (Système anglais d'instruction, ou Recueil complet des améliorations et inventions mises en pratique aux écoles royales en Angleterre) i zakłada w Liancourt dwie szkoły, dla chłopców i dziewcząt, zorganizowane według tego systemu.

Bibl. *Vie du duc de La R.-L., par Frédéric-Gaëtan comte de La Rochefoucauld, son fils.* Paryż, 1827.

LA SALLE, JEAN BAPTISTE de. Ur. w Reims w 1651 r., um. w 1719 r. w St. Yon. Ksiądz. Założyciel (1680 r.) zgromadzenia *Braci szkół chrześcijańskich* (Frères des écoles chrétiennes), znanych również pod nazwą *Braci z St. Yon* (miejscowość w pobliżu Rouen, gdzie w 1705 r. La Salle otworzył dla nich nowicjat). Celem zgromadzenia było bezpłatne nauczanie biednych w duchu religijnym. Dzięki oddaniu się założyciela tej sprawie, w dniu jego śmierci zgromadzenie liczyło 200 braci, którzy nauczali w 22 domach (Maisons). W St. Yon założył La Salle płatny zakład wychowawczy, obliczony na sfery zamożne, z programem, utrzymanym, jak na owe czasy, na wysokim poziomie: uczono kilku języków obcych, wykładano m. in. wyższą matematykę, mechanikę, kosmografję, historję naturalną. Zadaniem szkoły było przygotowywanie do zawodów świeckich. Dwa seminarja nauczycielskie (Séminaire de maîtres d'école): w Reims i w Paryżu, kształciły braci w zawodzie, dla którego się zrzeszyli. Swe poglądy wychowawcze wyłożył **LA S.** w dziełku: *Regulamin szkół chrześcijańskich* (Conduite des écoles chrétiennes, wyd. w Awinjonie, w rok po śmierci autora). Regulaminu tego ściśle przestrzegano w zgromadzeniu. Określa on szczegółowo program nauczania w szkołach dla biednych, jego metodę, podręczniki, organizację szkoły, niemal każdy krok nauczyciela. Uczono czytać i pisać po francusku i po łacinie oraz arytmetyki. Specjalnej trosce nauczyciela powierza **LA S.** dbanie o to, aby uczeń umiał pacierz (po łacinie i po francusku), umiał służyć do mszy, znał nakazy boskie i kościelne, biegły był w katechizmie. Naukę zaczynano, wbrew powszechnemu wtedy zwyczajowi, od jęz. ojczystego, nie od łaciny. **LA S.** wyraźnie nakazuje, aby tych uczo-

no łaciny (na psałterzu), którzy biegle czytają po francusku. Lekturą francuską dla uczniów były książki, w tym celu pisane przez **LA S.**, jak n. p. *Powinności chrześcijanina względem Boga* (Les devoirs d'un chrétien envers Dieu, 1703). Surowo przestrzegano ciszy i porządku w klasie. Kar cielesnych zaleca **LA S.** używać rzadko. Uczniów zdolniejszych nauczyciel używał w charakterze pomocników. Działalność **LA S.** we Francji, którą przed nim, aczkolwiek w mniejszym zakresie, rozwijał już Démia (ob.), przypomina żywo działalność Francke'go (ob.) w Niemczech. Bracia szkół chrześcijańskich, zgodnie ze swym celem, prowadzili po jego śmierci tę samą pracę oświatową wśród ludu, wtedy, kiedy inne zakony (jezuici) miały na celu szerzenie oświaty raczej wśród sfer wyższych.

Bibl. Guilbert, T. *Histoire de S. Jean Baptiste de La Salle.* Paryż, 1901. — Lucard (frère). *Vie du Vénérable J.-B. de La Salle.* Paryż, 1876. — Paltram. *Die Pädag. des J.-B. de La Salle.* 1911.

LASTEYRIE, CHARLES PHILIBERT, comte de (1759 — 1849), propagator we Francji systemu Bella i Lancastra (p. BELL), jeden z założycieli Towarzystwa Nauczania elementarnego (Société pour l'Instruction élémentaire, 1815), które miało za zadanie „zbieranie i rozsiewanie światła, zdolnego dostarczyć niższym klasom ludności rodzaj wychowania umysłowego, zastosowany do ich potrzeb". Systemowi monitorjalnemu poświęca **L.** książkę p. t. *Nowy system wychowania i nauczania w szkołach początkowych, przyjęty w czterech częściach świata; wykład tego systemu, historja metod, na których jest oparty; o jego dodatnich stronach i ważności wprowadzenia go do Francji* (Nouveau système d'éducation et d'enseignement pour les écoles primaires, adopté dans les quatre parties du monde: exposé de ce système, histoire de méthodes sur lesquelles il est basé, de ses avantages et de l'importance de l'établir en France; III wyd. 1819). Inne prace: *Emancypacja intelektualna, czyli uniwersalna metoda nauczania p. Jacotot* (Émancipation intellectuelle, ou méthode d'enseignement universel de M. Jacotot, ouvrage dans lequel on expose les principes de cet enseignement, les heureux résultats qu'il a produits, et la marche à suivre dans son application à l'enseignement des connaissances humaines, około 1830), gdzie okazuje się gorącym zwolennikiem metody uniwersalnego nauczania Jacotot (ob.), którą nazywa „rodzajem religji intelektualnej, która, jak religja chrześcijańska, ustali zupełną równość między wszystkiemi ludźmi i sprawi to, co p. Jacotot nazywa emancypacją intelektualną. *O szkołach dla małych dzieci obu płci, w wieku od 1½ do 6-u lat; o pożyteczności tych szkół pod względem rozwoju fizycznego, moralnego i intelektualnego; o ich organizacji, o umiejętnościach, które powinny w nich być nauczane, i o sposobie nauczania, którego należy się w nich trzymać* (Des écoles de petits enfants des deux sexes, de l'age de dix-huit mois à six ans; de l'utilité de ces écoles sous le rapport du développement physique, moral et intellectuel des enfants; de leur organisation, des connaissances qui doivent y être enseignées, et du mode d'instruction qui doit y être suivi, 1829), gdzie omawia powstający wówczas typ ochron. Wychodząc z założenia, że „nasze pierwsze pojęcia (idées) przedostają się do duszy przy pomocy zmysłów i tworzą inne pojęcia", — jako metodę nauczania, zaleca przemawianie do zmysłów dziecka przez „poddawanie jego wzrokowi i dotykowi możliwie największej ilości przedmiotów". *Naturalna metoda nauczania języków* (Méthode naturelle de l'enseignement des langues, 1826), t. j. taka „metoda, która się zbliża możliwie najbardziej do sposobów, przy pomocy których rodzice uczą dzieci swego języka"

przyczem nauka odbywa się bez pomocy słownika i gramatyki; wszystkich objaśnień tekstu udziela nauczyciel. *Czytanie obrazkami* (Lecture par image, 1834), rodzaj modyfikacji „Orbis pictus“ Comeniusa (ob).

LAURIE, SIMON SOMERVILLE (1829—1909), pedagog angielski, od 1876 do 1903 r. profesor teorji, praktyki i historji pedagogiki na uniwersytecie w Edynburgu. Oprócz prac filozoficznych, napisał: *Nauczanie początkowe w stosunku do wychowania* (Primary Instruction in Relation to Education, 1867), *Życie i pisma pedagogiczne Jana A. Comeniusa* (Life and Educational Writings of John Amos Comenius, 1881), *Wychowanie średniowieczne oraz powstanie i ustrój uniwersytetów* (Mediaeval Education and the Rise and Constitution of Universities, 1886), *Zasady wychowania* (Institutes of Education, 1892), *Historyczny przegląd wychowania przedchrześcijańskiego* (Historical Survey of Pre-Christian Education, 1900) i *Studja z historji poglądów wychowawczych od czasu Odrodzenia* (Studies in the History of Educational Opinion since the Renaissance, 1903). Laurie'go teorja wychowania, zawarta w *Zasadach wychowania,* jest praktycznem zastosowaniem jego filozoficznych teorji, na których zaważył przedewszystkiem Kant, a także Fichte i Hegel. Wychowanie moralne sprowadza **L.** do zbudowania w umyśle dziecka systemu idei moralnych, stanowiącego podstawę dla oceny i postępowania. „Człowiek jest istotą etyczną tylko o tyle, o ile jest istotą samoopanowaną (self-regulated)“. Umysłowe wychowanie jest procesem zamieniania przez rozum danych zmysłowych w racjonalną wiedzę.

Bibl. Remacle, G. *La philosophie de S. S. Laurie.* Paryż i Bruksela, 1910.

LEIBNITZ, GOTTFRIED WILHELM. Ur. w 1646 r. w Lipsku, um. w 1716 r. w Hanowerze. Z dziedziny pedagogiki napisał *O wychowaniu księcia* (Projet de l'éducation d'un prince, 1693), pozatem w swych dziełach filozoficznych omawia również sprawy wychowawcze. Zadaniem wychowania jest rozwój indywidualny (dla wyższego celu), jasność pojęć i harmonja życia duchowego. Zgodnie z Comeniusem (ob.), żąda nauczania rzeczowego, apelującego do wyobraźni. Jest zwolennikiem wykształcenia fizyko-matematycznego. Troszczy się o oświatę ludową, nawoływa do pisania książek, mających na celu podniesienie poziomu umysłowego mas, do zakładania szkół rzemieślniczych.

Bibl. Avet, F. B. *Leibnitz u. Comenius.* Praga, 1857.—Hälsen. *Leibnitz als Pädagog.* Charlottenburg, 1876. — Kröger. *Leibnitz als Pädagog.* 1900.

LEKARZ POWIATOWY jest urzędnikiem państwowym i, jako taki, posiada, na podstawie „Ogólnych zasad tymczasowej organizacji dozoru higjeniczno-lekarskiego nad szkołami“ z dn. 29 lipca 1918 r., prawo kontrolowania każdego zakładu naukowego i wychowawczego, tak państwowego, jak i samorządowego, ze względu na jego stan higjeniczny i jego opiekę higjeniczno-lekarską. Otwieranie nowych szkół odbywać się może tylko za zgodą **L. P.**, który na żądanie petenta obowiązany jest wyrazić swą opinję na piśmie, czy dany lokal czyni zadość przepisom obowiązującym higjeny szkolnej i jaką maksymalną liczbę uczniów może pomieścić projektowana szkoła. W szkołach gminnych, pozbawionych stałej opieki lekarskiej, opiekę tę do czasu sprawuje **L. P.** — p. HIGJENA SZKOLNA, HIGJENICZNO-SZKOLNE WŁADZE, HIGJENA NAUCZANIA, LEKARZ SZKOLNY.

LEKARZ SZKOLNY. Opiekę higjeniczno-lekarską w szkołach i zakładach wychowawczych sprawuje **L. SZ.** Prawa i obowiązki **L. SZ.** określa „Instrukcja dla

lekarzy szkolnych w zakładach naukowych średnich męskich i żeńskich" z dn. 29 lipca 1918 r. **L. SZ.** jest członkiem ciała pedagogicznego i w tym charakterze podlega dyrektorowi zakładu. Według „Instrukcji", kontroluje on stan zdrowia młodzieży, zabiega o to, aby choroby i wady cielesne były leczone i usuwane, w razie pojawienia się choroby zakaźnej w szkole przedsiębierze środki zapobiegawcze, przestrzega higjeny nauczania, czuwa nad prawidłowem stosowaniem zabiegów fizycznych (kąpiele, posiłek, gry ruchowe, gimnastyka, sporty, wycieczki i t. d.), wnika w warunki życiowe wychowańców (mieszkanie, odżywianie, praca pozaszkolna, spędzanie rekreacji i wakacji), inicjuje i popiera zarządzenia, zmierzające do poprawy tych warunków, naucza higjeny oraz propaguje zasady higjeniczno-wychowawcze wśród rodziców i opiekunów uczniów. Prawo kontroli stanu opieki lekarskiej w danej szkole przysługuje wizytatorom z ramienia M. W. R. i O. P. oraz lekarzowi powiatowemu (ob.).

Bibl. Biehler, M. dr. *Opieka higjeniczno-lekarska oraz wykład higjeny w szkole średniej u nas i na Zachodzie.* 1917.—Czerny. A. prof. *Lekarz, jako wychowawca dziecka.* Odczyty. Tłóm. dr. A. Mamrot. 1910.—Drabczyk, T. dr. *Stanowisko lekarza szkolnego wobec zagadnień higjeniczno-pedagogicznych.* 1916.—Handelsman, Br. dr. *Wskazówki dla lekarzy szkolnych.* 1916.—Kopczyński, St. dr. *Rola lekarza powiatowego w dozorze higjeniczno-lekarskim nad szkołami.* Warszawa, 1919. Nakł. Minist. Zdrowia.—Karp' Rottermund, S. dr. *Projekt wprowadzenia powszechnego lekarskiego dozoru szkolnego w Król. Pol. oraz zbiór regulaminów sekcji.*

LEKTOR (łac. lego—czytam). **L.** uniwersytetu prowadzi kurs praktyczny języka obcego (starożytnego lub nowożytnego). W hierarchji uniwersyteckiej (profesor zwycz., prof. nadzwyczajny, docent, lektor) zajmuje ostatnie miejsce. Dla objęcia tego stanowiska wystarczają studja wyższe, podczas gdy stanowisko docenta wymaga uprzedniego habilitowania się.

LELEWEL, JOACHIM—p. Uniwersytet Stef. Batorego w Wilnie.

LEMARE, PIERRE ALEXANDRE (1766—1835), fizyk, polityk i pisarz francuski, autor metody nauki czytania i *Teoretycznego i praktycznego kursu języka łacińskiego* (Cours théorique et pratique de la langue latine, 1804), przerobionego w 1817 r. w książce p. t. *Metoda przedpojęciowa* (Méthode prénotionelle), do której w 1831 r. dodał *Traktat o sposobie uczenia się języków* (Traité de la manière d'apprendre les langues). Przy nauczaniu języka ojczystego żąda ilustrowania każdego nowego wyrazu ruchem objaśniającym, celem nadania mu określonego znaczenia. Przy nauce języków obcych język ojczysty zastępuje ruchy i służy za klucz do języka obcego. *Kurs czytania, w którym, postępując od rzeczy złożonych do prostych, uczy się czytać zdania, potem wyrazy, bez znajomości sylab i liter* (Cours de lecture, où, procédant du composé au simple, on apprend à lire des phrases, puis des mots, sans connaître ni syllabes ni lettres, 1818), jest zbiorem 41 obrazków, z których każdy kształtem przypomina literę i opatrzony jest nazwą, w skład której wchodzi dana litera; n. p. literę *A* wyobraża człowiek, uderzający się o pień drzewa i wołający: „Ach!" i t. p. Po poznaniu obrazków, dziecko uczy się rozkładać zdania na wyrazy, sylaby i litery. Jest to połączenie systemu hieroglificznego Bertauld (ob.) i analitycznego Radonvilliers (ob.).

LEMONNIER, ELIZA, z domu Grimailh (1805—1865) jest założycielką *Towarzy-*

stwa opieki macierzyńskiej (Société de Protection maternelle, 1856), przezwanego w 1862 r. *Towarzystwem zawodowego nauczania kobiet* (Société pour l'enseignement professionnel des femmes), które otworzyło w Paryżu pierwszą zawodową szkołę dla kobiet (1862), wzór dla szkół tego typu we Francji, Belgji i Włoszech. Szkoły Elizy **L.** nagrodzone zostały na wystawie światowej 1878 i 1889 r. Dziś istnieją w Paryżu dwie szkoły i ulica jej imienia.

LENISTWO. Ogólna niechęć do pracy, wzgl. niechęć do pracy w danej dziedzinie, Współczesna pedagogika, opierając się na badaniach psychologicznych, fizjologicznych i patologicznych, traktuje **L.** dziecka nie jako wadę, której się zapobiega karami, lecz jako wynik nienormalnego stanu organizmu. Z normalnym rozwojem dziecka idzie w parze popęd do działania, który ulega przytłumieniu na skutek przyczyn fizjologicznych (według Pauchet'a: złe trawienie, niedorozwój tarczycy, wadliwy słuch, wadliwy oddech, niedomagania wzroku, n. p. krótkowzroczność), wzgl. związanych z pierwszemi przyczyn psychologicznych: słaba wola, depresja. Na gruncie szkolnym objawy **L.** powstają często, prócz przyczyn, powyżej wymienionych, na skutek rozbieżności między uzdolnieniami i zainteresowaniami ucznia, a programem szkolnym. Wadliwe, niedostosowane do psychiki dziecka metody nauczania powodują również niechęć do nauki, pomimo normalnego stanu organizmu. Zapobiega **L.** w znacznej mierze higjena nauczania (ob.).

LEPELETIER, LOUIS MICHEL, marquis de Saint-Fargeau (1760—1793), francuski mąż stanu, autor memorjału o wychowaniu narodowem, odczytanego przez Robespierre'a na posiedzeniu Konwentu 13/VII 1793 r. Jest to rodzaj uzupełnienia memorjału Condorcet'a (ob.) z 30/I 1792 r. **L.** projektuje zamianę szkół początkowych na domy wychowawcze, w których wszystkie dzieci w wieku lat od 5-u do 12-u (chłopcy) i do 11-u (dziewczęta) „bez różnicy i bez wyjątku wychowywałyby się razem na koszt Republiki; i wszystkie, pod świętem prawem równości, otrzymywałyby jednakowe ubrania, jednakowe pożywienie, jednakową naukę, jednakową opiekę". Projekt, odrzucony po długich debatach, podjęty został w Niemczech przez Fichtego (ob.).

LEPRINCE de BEAUMONT, MARIE, (1711—1780), autorka wielu książek dla dzieci, z których najpopularniejsze są: *Nowe wydawnictwo francuskie, czyli pouczająca bibljoteka* (Nouveau Magazin français ou Bibliothèque instructive, 1750-55), *Wychowanie kompletne, czyli skrót historji starożytnej* (Éducation complète ou Abrégé de l'histoire ancienne, 5 t., 1757), *Wydawnictwo dla dzieci, czyli rozmowy mądrej nauczycielki z uczniami* (Magazin des enfants ou Dialogues entre une sage gouvernante et ses élèves, 4 t., 1757), rzecz, przetłómaczona na obce języki i która miała wiele wydań, i in.

LESSING, GOTTHOD EPHRAIM (1729—1781). Szerząc za pomocą swych dzieł uwielbienie dla kultury klasycznej i jej ogólnoludzkich ideałów, przygotował **L.** grunt w Niemczech dla neohumanizmu w. XIX (ob.). Swe poglądy wychowawcze zawarł głównie w *Wychowaniu ludzkości* (Die Erziehung des Menschengeschlechts, 1777). Właściwym wychowawcą jest Bóg, który prowadzi ludzkość do ideału doskonałości przez cuda, kary i nagrody. Ludzkie wychowanie nie może dać nic dziecku, czegoby nie mogło ono mieć samo z siebie (was es nicht aus sich selbst haben könnte). Wychowanie moralne, o które chodzi przedewszystkiem **L.**, osiąga się na drodze nauczania, którego podstawą są: miłość i osobowość nauczyciela. Z przedmiotów nauczania

wysoko stawia L.: religję, historję, przyrodoznawstwo, języki. Dużą rolę kształcącą przypisuje teatrowi, który radby wprowadzić do szkoły, jako przedmiot nauczania.

Bibl. Niemeyer, E. *Über Lessings Pädagogik*. Drezno, 1874.—Ostermann. *Die Pädag. unserer Klassiker*, 1913. — Mann. *L. als Pädagog* (zapowiedziane).

LIBELT, KAROL. Ur. w 1807 r. w Poznaniu. Um. w 1875. Z rodziny mieszczańskiej, rzemieślniczej. Po ukończeniu gimn. św. Marji Magdaleny w Poznaniu, udał się, jako stypendysta, na uniwersytet do Berlina. Studjował filozofję, nauki przyrodnicze, matematykę. W 1830 r. uzyskał doktorat filozofji. Brał czynny udział w rewolucji listopadowej — otrzymał krzyż „Virtuti Militari". Osiadł w Poznańskiem; od 1840 r. pracuje w Poznaniu, jako nauczyciel. Odgrywa wybitną rolę w ruchu rewolucyjnym 1848 r. Wybrany posłem z Poznańskiego do parlamentu niemieckiego, obradującego we Frankfurcie nad Menem, zakłada protest przeciwko wcieleniu ziem polskich do Związku Niemieckiego. Uczeń Hegla. Rzecznik i przedstawiciel idealizmu filozoficznego. Pedagogiczne poglądy Libelta rozsiane są w jego *Pismach pomniejszych* (Poznań, 1849-1851, 6 tomów). W rozprawie: *Pomysły o wychowaniu ludów* formułuje postulat, że „każdy tem być powinien, czemby być mógł, a to nastąpi, jeżeli każdemu nie tylko droga do kształcenia się będzie otwarta, ale i dane będą do tego środki" *(Pisma,* t. I, str. 224). Postulat ten pozwoliłoby zrealizować w całej pełni wychowanie narodowe, od którego dzisiejsze („łatanina starej sukni") jest bardzo dalekie. Biorąc rzeczy takiemi, jakiemi są, następujące rzuca L. wskazówki. Każdy młodzian, zanim zdoła dokładniej określić swe powołanie, przeznacza się do stanu wiejskiego lub miejskiego. Stąd, „zaraz po odebraniu pierwszych zasad oświaty przez domowe wychowanie lub przez szkółki elementarne, rozpocząć się powinno na różnych zasadach wychowanie wiejskie i miejskie". Główną zasadą wychowania wiejskiego, o które chodzi L. w cytowanej rozprawie ze względu na wielkie masy ludu i ich znaczenie, jest doświadczenie, realność, poznanie materji we wszystkich jej przymiotach. Języki, umiejętności, sztuki piękne są tylko okrasą tego wychowania. Dlatego po szkołach wiejskich powinny być dawane nauki dla starszych, na podobieństwo niedzielnych nauk rzemieślniczych, których tematem byłaby „znajomość historji naturalnej, a z fizyki i chemji... te prawdy i prawidła, które codziennem stwierdzają się doświadczeniem". Poza tem „nie powinno być szkółki tak małej, gdzieby dziejów narodowych, choćby tylko, jak katechizmu, nie uczono".—W rozprawie *O miłości ojczyzny* domaga się L., aby wychowanie młodzieży „na narodowych rozwijało się żywiołach". Takiego wychowania nie może dać cudzoziemiec, co więcej, „wszystkie nauki z ojczystości, jako punktu środkowego, wychodzić, a rozbiegając się choćby w najodleglejsze promienie, nazad do tego środka zmierzać powinny" *(Pisma pomn.* t. I, str. 119). Zwalcza też L. wychowanie cudzoziemskie, uczenie obcych języków przed własnym, bo, aczkolwiek prawdą jest, „że ile kto języków posiada, tylekroć zmnożył w sobie człowieka ... nierównie jest prawdą, że kto przy tem własnego nie posiada, tylekroć upodlił w sobie rodaka" (str. 127).—W rozprawie: *Nauczyciel pod względem narodowym* stwierdza L., że naród takim będzie, jakim się wychował, a tak się wychował, jakich miał nauczycieli. Stąd płynie „ważne i święte" powołanie nauczyciela: „On wychowuje i wykształca naród; w jego ręku złożona przyszłość, a losy tego narodu na jego nauczycielskiej pracy zawisły" *(Pisma,* t. VI, str. 44). Nauczycielstwo narodowe posiada charakter kapłański. Było ono mało narodowem dotychczas, czerpiąc oświatę

z Rzymu i Aten, kształcąc się na językach umarłych, na wyobrażeniach obcych. Komisja Edukacyjna uznała wprawdzie potrzebę szkoły narodowej, nie pojęła jednak potrzeby nauki narodowej: był napis prawdziwy, położony na fałszywej rzeczy; był znak bez treści, lekarstwo bez skutku. Chcąc sprostać swemu szczytnemu powołaniu, nauczyciel winien: 1) wykładać swą naukę w jęz. ojczystym, 2) być religijnym (religja bowiem jest środkiem bezpośredniego wpływu na kształcenie i zachowanie narodowości, 3) być narodowym w sensie znajomości i umiłowania swego kraju i narodu.—W rozprawie: *O szkole realnej* (t. VI, str. 1—33), pisanej w trakcie zakładania gimnazjum realnego w Poznaniu, występuje **L.**, jako gorący rzecznik nowego typu szkoły, tłómaczy go jednak we własnym duchu. Szkoła, wychowująca obywateli, winna doprowadzić ich do „ukształcenia pracy“ i „ukształcenia ducha“. Praca wyzwala się z surowego, ręcznego i dlatego nizkiego swego stanowiska, na jakiem widzimy ją wśród mas niekształconego ludu, przez: 1) wykształconą zręczność — nadaje ją w szkołach kaligrafja, rysunki, modelowanie, turnieje; 2) zastosowanie do pracy wypadków z nauk — miernictwo, niwelacja, rachunki praktyczne, zastosowanie chemji i fizyki do technologji; 3) ukształcenie smaku estetycznego — wykład poezji, wymowy i historji sztuk pięknych. Człowiek wyzwala się z surowych obyczajów, z cielesności, namiętności, z samolubstwa i materjalizmu, i podnosi się do godności obywatela przez: 1) ukształcenie ducha moralne—nadają je: religja, nauka moralna i dzieje; 2) ukształcenie ducha intelektualne — nadają je: literatura ojczysta i dzieje ojczyste, łącznie z geografją i historją naturalną ojczystego kraju. Taką szkołą winna stać się szkoła realna, gimnazjum dotychczasowe bowiem, oparte na kształceniu formalnem, z klasycznych języków powziętem, w $^2/_3$ częściach nie odpowiada powołaniu obywatela. Czynnik pierwszy—wyzwolenie pracy—prawie całkiem jest pominięty; w drugim brak narodowego wykształcenia. **L.**, jako rzecznik szkoły realnej, jest zwolennikiem formalizmu w wykształceniu, chodzi mu jednak o nieodpowiedni i niewystarczający materjał, za pomocą którego gimnazjum klasyczne chciałoby osiągnąć cel formalny (rozwój dziecka) i o nieuwzględnienie w tym celu wyzwolenia pracy. Plan nauk w projektowanej przez **L.** sześcioklasowej szkole odbiega od ówczesnych programów realnych, którym zarzuca on przeładowanie: stawiają sobie bowiem za cel „dokazać tego w jednym instytucie, czego osobno dopinają gimn. uczone (klasyczne) i realne“. Trudno tu żądać „gruntowności, a tem samem rzetelnego młodzieży oświecenia“. Trzy pierwsze klasy szkoły realnej winny mieć na względzie przedewszystkiem „ukształcenie pracy“, trzy następne—„ukształcenie umysłu“. Młodzież od 10 r. życia wchodzi do szkoły z umiejętnością czytania, pisania i czterech pierwszych działań. Rozkład godzin w 3-ch klasach wyższych tak się przedstawia: kl. III: języki (francuski, niemiecki, polski, łacina) — 14 g., matematyka (7 g.), nauki przyrodzone (5 g.), historja powszechna i geogr. (4 g.), religja i nauka moralna (2 g.).—W klasie II taki sam rozkład.—Klasa I: języki (10 g.), matematyka (6 g.), nauki przyrodzone z technologją (8 g.), historja powszechna i historja sztuki (4 g.), religja i nauka moralna (4 g.).—W trzech klasach niższych: kl. III i II: języki (polski i niemiecki)—11 g., matematyka (6 g.), historja i geografja (4 g.), historja naturalna (3 g.), kaligrafja i rysunki (6 g.), religja (2 g.).—Kl. I: języki (polski i niemiecki)—9 g., matematyka (6 g.), historja powszechna i geografja (4 g.), nauki przyrodzone (6 g.), kaligrafja i rysunki (5 g.), religja (2 g.). W każdej klasie 32 g. tygodniowo. **L.** jest przeciwny fi-

lozoficznej propedeutyce w szkole średniej: „filozofja jest przedmiot tak głęboki i rozległy, że dotykać się go tylko po wierzchu — więcej szkody umysłowi młodemu, niż korzyści przyniesie“ (str. 25). Do pedagogicznych rozpraw L. należy jeszcze: *Filologja i matematyka, uważane, jako zasadnicze umiejętności naukowego wychowania.*

Bibl. O L., jako pedagogu, pisał S. Dickstein: *Libelt, K.* E. W. t. VI.

LICENTIA LEGENDI (łac. licentia—pozwolenie, lego — czytam). Pozwolenie wykładania w uczelni wyższej.

LICEUM (gr. Λύκειον γυμνάσιον — nazwa jednego z placów gimnastycznych w Atenach). U Rzymian **L.** oznaczało budynek, poświęcony filozofji i naukom wyższym, n. p. **L.** w Tuskulanum (posiadłość we Włoszech) Cycerona. Nazwę tę, która z biegiem czasu poszła w zapomnienie, wskrzeszono w szkolnictwie francuskiem za konsulatu. Prawo z 1802 r. ustanawia licea, jako wyższe szkoły średnie, w liczbie 30, utrzymywane ze środków państwowych. Z Francji nazwa **L.** przeszła w początkach XIX w. do Polski. Nosiły ją trzy średnie zakłady naukowe: **L.** Warszawskie (ob.), **L.** Krzemienieckie (p. CZACKI, LICEUM KRZEMIENIECKIE) i powołane do życia w 1862 r. przez A. Wielopolskiego **L.** w Lublinie. **L.** to po 1863 r. zostało zamienione na gimnazjum (Por. E. W. t. VI). W Małopolsce i w Poznańskiem utrzymała się nazwa „liceum“ dla oznaczenia średniej szkoły żeńskiej.

LICEUM KRZEMIENIECKIE. Wskrzeszenie **L. K.** (jego dzieje dawniejsze — p. CZACKI, T.) nastąpiło na skutek dwu rozkazów Naczelnego Wodza z dn. 27 maja 1920 r. (Dzien. Urzęd. Zarz. Cywiln. Ziem Wołynia i Podola, Nr. 12, poz. 162 i 163), o otwarciu i majątkach **L. K.** Następnym etapem prawnym jest rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 10 sierpnia 1922 r. w przedmiocie **L. K.** Zgodnie z niem, **L. K.** jest zespołem państwowych zakładów wychowawczych i naukowych i wraz z dobrami, przekazanemi mu przez Naczelnego Wodza, stanowi jedną całość administracyjną i gospodarczą. W skład L. K. (§ 3 rozporządzenia) wchodzą następujące zakłady naukowe: 1) seminarjum nauczycielskie ze szkołą ćwiczeń, 2) gimnazjum z rozgałęzieniami dla różnych wydziałów, 3) szkoły zawodowe różnych rodzajów, 4) bibljoteka oraz pracownie naukowe, związane z powyższemi szkołami (zakład fizyczny, chemiczny, gabinet przyrodniczy, ogród botaniczny), 5) internat dla młodzieży L. K., 6) dom i muzeum Juljusza Słowackiego. Majątki L. K. obejmują: leśnictwo Krzemienieckie z folwarkami Tetylkowce i Szczasnówka, leśnictwo Radziwiłłowskie, Miłostowskie, Suraźskie i Dubieńskie oraz majątki fundacyjne: Białokrynica i Leduchów. Dochody z tych majątków idą na pokrycie kosztów utrzymania L. K.; wykonywanie przez L. K. zarządu nad majątkami odbywa się pod kontrolą Ministerstwa Rolnictwa. Wychowawczo-naukowy i gospodarczy *zarząd* **L. K.** sprawują: wizytator L. K., prezydjum L. K. i ogólna rada L K.; zarząd wyłącznie gospodarczy: Rada Nadzorcza L. K. i Generalny zarządca dóbr L. K. *Wizytator* **L. K.** ma w stosunku do uczelni prawa i obowiązki kuratora okręgu szkolnego (p. WŁADZE SZKOLNE, *A.*) i podlega bezpośrednio ministrowi oświaty. Sprawuje on zwierzchnią władzę nad zakładami i majątkami L. K. i zastępuje L. K. wobec urzędów i osób trzecich; przysługuje mu też prawo zawieszania każdej uchwały Prezydjum L. K. i Rady Nadzorczej z obowiązkiem przedłożenia w ciągu tygodnia sprawy ministrowi oświaty do rozstrzygnięcia. W skład *Prezydjum* **L. K.** wchodzą: 1) wizytator L. K., jako przewodniczący, 2) generalny zarządca dóbr L. K., 3) trzej członkowie z pośród dyrektorów, nauczycieli lub innych pracowników wy-

chowawczych i oświatowych L. K., mianowani na trzy lata przez ministra ośw. na wniosek wizytatora; 4) dwaj delegaci Ogólnej Rady Licealnej, wybierani na jeden rok, 5) sekretarz L. K. Do zakresu działania Prezydjum L. K. należy (§ 11 rozporządzenia): a) ustalanie kierunku wychowawczego zakładów, wchodzących w skład L. K., przedkładanie ministrowi oświaty wniosków w sprawie zmian w programach i metodach wychowania i nauczania, ocena wyników pracy w tych zakładach; b) rozdział sum, przeznaczonych w budżecie L. K. na stypendja dla wychowanków, c) układanie budżetów oraz zamknięć rachunkowych; d) na żądanie wizytatora decydowanie o zasadniczych zagadnieniach gospodarki w majątkach licealnych. W skład *Rady Nadzorczej* **L. K.**, która sprawuje kontrolę administracji i rachunkowości całego majątku L. K., wchodzą: wizytator, jako przewodniczący; powołany przez ministra ośw. na wniosek wizytatora członek Prezydjum, przedstawiciel ministerstwa rolnictwa, delegat Ogólnej Rady Licealnej. W skład *Ogólnej Rady Licealnej* wchodzą wszyscy członkowie Prezydjum, dyrektorowie i nauczyciele poszczególnych szkół i zakładów wychowawczych L. K., bibljotekarz i osoby, powołane do niej przez wizytatora z grona urzędników licealnych, z wyjątkiem niższych funkcjonarjuszy, w ilości, stanowiącej najwyżej piątą część całego składu Rady. Wybiera ona delegatów do Prezydjum i do Rady Nadzorczej oraz na żądanie wizytatora L. K. wypowiada swą opinję w sprawach wychowawczych i gospodarczych. Pierwszym wizytatorem L. K. mianowany został Lwowski pedagog, dr. Marek Piekarski. W 1922 r. **L. K.** składało się z koedukacyjnego seminarjum nauczycielskiego wraz ze szkołą ćwiczeń, z gimnazjum koedukacyjnego, dwu burs, preparandy nauczycielskiej i średniej szkoły rolniczej w Białokrynicy, odległej o 3 km. od Krzemieńca i należącej do dóbr licealnych. Zabudowania Liceum w Krzemieńcu składają się z 18 budynków, okolonych ogrodem. Po zamknięciu **L. K.** w 1832 r. w zabudowaniach tych mieściło się prawosławne seminarjum duchowne. Zarówno budynki, ongi wspaniałe, jak i majątki wróciły do rządu w stanie, wymagającym radykalnej restauracji. Nie wróciły wywiezione do Kijowa przebogate zbiory Krzemienieckie i obecnie z trudem organizuje się na nowo gabinety z pomocami naukowemi i bibljoteki.

Bibl. Nittman, K. dr. *Wskrzeszenie i rozszerzenie L. K.* „Szkoła“, kwiecień 1922.

LICEUM WARSZAWSKIE. Założone w 1804 r. za rządów pruskich, jako wzorowa 6-klasowa szkoła niemiecka dla młodzieży niemieckiej i polskiej, aby doskonalona była wspólnie, a nadto przygotowywała się wspólnie do słuchania nauk w uniwersytecie. Nauczycielami byli Niemcy i Polacy. Dyrektorem — Samuel Bogumił Linde, twórca „Słownika języka polskiego“. Nad Liceum ustanowiono radę nadzorczą (Eforat), w której skład weszli Polacy ze Stan. Potockim (ob.) na czele. Po utworzeniu Księstwa Warszawskiego, Liceum przeszło pod zarząd Izby Edukacyjnej, która, przystosowawszy je do potrzeb polskich, w urządzaniu szkół departamentowych (również 6-klasowych) wzorowała się na jego programie. Liczba uczących się w **L. W.** była wówczas znaczna, tak, że pomieszczono je w Pałacu Saskim. Za czasów Królestwa Kongresowego Liceum zachowało swój program i system nauczania. Po rewolucji listopadowej Liceum przemianowano na gimnazjum gubernjalne. Rektorem do końca pozostał Linde. Wykładano języki: polski, niemiecki, francuski (każdy z historją literatury), łacinę i grecki; geografję, historję, poczynając od historji Polski; matematykę wraz z geografją matematyczną i zasadami geometrji i trygonometrji, historję

naturalną, chemję i mineralogję, praktyczną logikę (wykład przez pytania i odpowiedzi, uzupełniane ćwiczeniami na piśmie), estetykę z archeologją i mitologją, naukę moralną, religję (osobno dla każdego wyznania), kaligrafję, rysunki, wreszcie muzykę, tańce, jazdę konno i fechtunek.

Bibl. Bieliński, J.: *Liceum Warszawskie*, E. W. t. VI.

LICZENIA METODA—p. Obrazów liczbowych metoda. Metoda liczenia.

LICZMAN oznacza każdy przedmiot konkretny, służący do liczenia.

LILY, WILLIAM (1468 — 1522), jeden z najwcześniejszych humanistów angielskich, przez blizko 10 lat kierownik szkoły św. Pawła (St. Paul's School) w Londynie, autor łacińskiej gramatyki, która przez wiele pokoleń była dla Anglików tem, czem przez średniowiecze Donatus (ob.) dla Europy.

Bibl. Feuillerat, Albert. *John Lily, Contribution à l'Histoire de la Renaissance en Angleterre*. Cambridge, 1910.

LINDE, SAMUEL BOGUMIŁ—p. Liceum Warszawskie.

LINDNER, GUSTAW ADOLF. Urodz. w 1828 r. w Rożdalowicach (Czechy), um. w 1887 r. Prof. pedagogiki czeskiego uniw. w Pradze. Wybitny rzecznik pedagogiki i psychologji Herbarta (ob.) w Austrji. W jego duchu napisał rozpowszechniony w szkołach austryjackich *Podręcznik psychologji empirycznej dla szkół średnich* (Lehrbuch der empirischen Psychologie für Mittelschulen, 1858), którego używano w szkołach galicyjskich w opracowaniu L. Kulczyńskiego (*Wykład psych. empir.*, wyd. 2, 1909). Równem powodzeniem cieszył się i jego *Podręcznik logiki empirycznej* (Lehrbuch der empirischen Logik). Na dorobek pedagogiczny **L.** składają się jeszcze: *Podręczna Encyklopedja Wychowawcza* (Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde), *Pädagogium*, czasopismo pedagog., wydawane w jęz. czeskim, oraz udział w wydawnictwie klasyków pedagogicznych Pichlera.

Bibl. Frisch, F. *Biographien österreichischer Schulmänner*. Wiedeń, 1897.

LING, PER HENRIK (Piotr Henryk). Ur. w 1776 r. w Smalandji (Szwecja półn.), um. w 1839 r. Twórca gimnastyki szweckiej (również popularny w swym czasie poeta). Nauczyciel fechtunku i gimnastyki w szkole wojskowej pod Sztokholmem. Gimnastykę pojmował, jako organiczne i harmonijne wyrobienie sprawności ruchowej, i uważał ją za istotny dział wychowania narodowego. W swych *Zasadach ogólnych gimnastyki* (Gymnastikens allmäna grunder, wyd. w całości w 1840 r.) rozróżnia gimnastykę wychowawczą, wojskową, leczniczą i estetyczną. Podział ten został przez kontynuatorów idei **L.** sprowadzony do gimnastyki dla chorych (sjukgymnastik) i zdrowych (fyskgymnastik). Ostatnia zawiera, obok pierwiastka wychowawczego, wojskowy i estetyczny. W 1813 r. **L.** założył w Sztokholmie Instytut centralny gimnastyki, koncentrujący wszystkie jej rodzaje, i kierował nim do śmierci. Jego system gimnastyczny, który stał się wzorem dla gimnastyki współczesnej, wyrósł z dwu pierwiastków: poetyckiego (zapatrzenie się w bohaterskie postacie greckie i skandynawskie) i intelektualnego (dążenie do oparcia gimnastyki na podstawie naukowej, fizjologicznej i anatomicznej). Odnośne studja doprowadziły go do koncepcji gimnastyki leczniczej. Dzieło **L.** rozwijał jego syn, Hjalmar Ling (1820—1883). Wpływ **L.** zaznaczył się już za jego życia. W 1832 r. w Rosji w korpusach kadeckich zaprowadzono gimnastykę szwecką. Do Niemiec wprowadził ją Rothstein, kierownik Instytutu centraln.

nauczania gimnast. (Zentralturnanstalt), założonego w Berlinie przez ministerjum wojny w 1847 r. Rothstein jest autorem pracy: *Gimnastyka podług systemu Linga* (Die Gymnastik nach dem System des Schwedischen Gymnasiarchen P. H. Ling, 1846—1859, 2 t.). System szwecki utrzymał się wraz z Rothsteinem w Instytucie Berlińskim do 1863 r., kiedy został wyrugowany przez szkołę niemiecką. Instytut **L.** istnieje po dziś dzień. Utracił on jednak charakter pedagogiczny, będąc zamienionym na zakład gimnastyki leczniczej. Stan obecny gimnastyki szweckiej i stosunek do niej — p. WYCHOWANIE FIZYCZNE.

Bibl. S. G. Kumlien et E. Andre. *La gymnastique suédoise et ses principes; manuel de gymn. rat.* Paryż, 1901. — Nils Posse. *The Swedish system of educational gymnastics.* Boston, 1900. — Smidt, F. A. *Die Gymnastik an den schwedischen Volksschulen.* Berlin, 1900. — Piasecki, E. *Z podróży naukowej do Niemiec i Szwecji.* Lwów, 1902. — Tenże. *Współczesna gimnastyka wobec fizjologji i higjeny.* Lwów, 1902. — Kozłowski, W. A. *L. R. H.* E. W. t. VI. — Artykuły w „Przegl. Pedag." (1892, 1901 1902, 1903).

LIPIŃSKI, JÓZEF. Ur. w Setyjowie (woj. Kijowskie) w 1776 r. Um. w 1828 r. Sekretarz generalny Izby Edukacyjnej (ob.). Ostatnio generalny wizytator szkół. Autor *Sprawy z pięcioletniego urzędowania Izby Edukacyjnej* (Warszawa, 1812, str. 89), który projekty organizacyjno-oświatowe Izby Eduk. opracowywał, jeżeli nie inicjował. Swoje poglądy wychowawcze zawarł w pracy: *O edukacji publicznej i o jej udoskonaleniu w kraju naszym* (Warszawa, 1815, str. 59).

Bibl. E. W. t. VI.

LIST ELŻBIETY KRÓLOWEJ o wychowaniu królewicza — p. Elżbieta.

LOCKE, JOHN. Ur. w 1632 r. w Wrington (Somersetshire), um. w 1704 r. w Oates, w pobliżu Londynu. Filozof, przedstawiciel empiryzmu (wszelka wiedza pochodzi z doświadczenia). W 1693 r. ogłosił *Myśli o wychowaniu* (Some thoughts concerning Education). Dziełko to nie jest zastosowaniem pedagogicznem systemu filozoficznego **L.** Złożyły się na nie z jednej strony praktyka wychowawcza **L.** (w domu lorda Ashley'a), z drugiej—wpływy francuskie, przedewszystkiem Fleury'ego. *Myśli* traktują o wychowaniu fizycznem, umysłowem i moralnem gentlemana. **L.** jest pierwszym z pedagogów, który *wychowanie fizyczne* omawia metodycznie, z zastosowaniem swej wiedzy lekarskiej, nie szczędząc szczegółów, dotyczących pożywienia, ubrania, snu dziecka. Szczegóły te dziś mają wartość przeważnie historyczną. Przewodnia myśl jednak — zbliżenie do natury i zahartowanie młodego organizmu—jest i obecnie aktualna. Rousseau (ob.) nie jedno zapożyczył z koncepcji wychowawczej **L.**, n. p. postulat, aby pozostawić naturze staranie o ukształtowanie ciała. W *wychowaniu umysłowem* jest **L.** utylitarystą. W kolegjum w Westminster, w którem się kształcił, nabrał odrazy do werbalizmu w nauczaniu i do przewagi w programie szkolnym języków klasycznych, traktowanych gramatycznie. Swój program nauczania zaczyna od nauki pisania i czytania w jęz. ojczystym i od rysunku, który bardzo zaleca ze względu na praktyczne korzyści. Po opanowaniu jęz. ojczystego następuje język obcy (francuski), później łacina, udzielana możliwie bez obciążania gramatyką, tak, aby uczeń mógł czytać autorów. Grekę wykreśla **L.** ze swego programu, przeznaczonego dla gentlemana, pozostawiając ją uczonym. Z innych przedmiotów zaleca geografję, arytmetykę, z geometrji to, co się może przydać w praktyce życiowej, astronomję, prawo, zwłaszcza obowiązujące, filozofję naturalną (umiejętności fizyczne), moralność, wreszcie buchalterję i jedno

rzemiosło. *Wychowanie moralne* stawia **L.** na pierwszem miejscu. Prócz fortuny, gentleman winien obdarzyć swego syna: cnotą, roztropnością, dobremi obyczajami i wreszcie (na ostatniem miejscu) wykształceniem. Poczucie honoru i obawa śmieszności są temi czynnikami, które, zdaniem **L.**, najprędzej prowadzą do panowania nad sobą (selfgovernment). Przeciwnik kary cielesnej wraz z Fleury'm, uważa, że strzedz się należy, aby w umyśle dziecka rózga nie połączyła się z myślą o książce. W postępowaniu zaleca stanowczą łagodność (u Montaigne'a: *douceur sévère*). Przekonanie **L.**, płynące z jego empiryzmu, że umysł ludzki jest białą kartą *(tabula rasa)*, którą dopiero doświadczenie wypełnia, prowadzi konsekwentnie do wniosku, że wychowanie jest potęgą. „Z dziesięciu ludzi, których spotykamy, dziewięciu jest tem, czem jest: złemi lub dobremi, pożytecznemi lub szkodliwemi dla społeczeństwa — dzięki wychowaniu, które otrzymali" *(Myśli o wychowaniu,* § 1). Wiarę **L.** w wychowanie przejęła pedagogika wieku oświeconego. — p. WIEK OŚWIECONY.

Bibl. Wzorowego przekładu *Myśli* na jęz. francuski dokonał Compayré, G.: *L. Pensées sur l'éducation,* 1882; — na jęz. niemiecki—Sallwürk, E.: *L. Gedanken über Erziehung,* 3 w. 1910.—Schenk, D. *Verstandes- u. Urteilsbild. u. ihre Bedeutung für die Erz. bei N. Malebranche, Cl. Fleury u. L.* Erlangen, 1908, dysert.—Corwin, R. N. *Entwicklung u. Vergleichung des Erziehungsideal von J. Locke u. J. J. Rousseau.* Heidelberg, 1894. — Mehner, E. M. *Der Einfluss Montaignes auf die pädag. Ansichten von J. Locke.* Lipsk, 1891. — Quick, R. H. (wydawca). *Thoughts concerning Education.* Cambridge, 1889.—Wilke, G. *Die Hauptberührungs- u. Unterscheidungspunkte der Erziehungsgedanken J. Lockes u. ... Rousseaus.* Scheirrfeld, 1898.

LOGIKA—p. Propedeutyka filozoficzna.

LORINSER, KARL IGNAZ (1796—1853), lekarz niemiecki, przez swój pamflet p. t. *Dla ochrony zdrowia w szkołach* (Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen, 1836), wymierzony przeciwko higjenicznym warunkom szkół w Prusach, wywołał gorący spór lekarzy i nauczycieli, zwany „sporem Lorinsera" (Der Lorinsersche Streit), który wysunął na porządek dzienny kwestję kształcenia fizycznego w szkołach i przeciążenia nauką, oraz przyczynił się w znacznej mierze do odnośnych reform.

LOVELL, JAMES E. (1795—1892), organizator szkół o systemie monitorjalnym (ob. Bell) w St. Zjednoczonych, założył w Filadelfji, Amherst i New Haven *szkoły Lancastra* (Lancasterian schools).

LUBOMIRSKI, JAN TADEUSZ — p. Encyklopedja Wychowawcza.

LUNEAU de BOISJERMAIN (1732 — 1801), autor wydanych w latach 1783 — 1789 podręczników do nauki języka włoskiego, angielskiego i łacińskiego (Cours de la langue italienne, C. de la l. anglaise, C. de la l. latine). Wychodząc z zasad Radonvilliers (ob.), opiera naukę języka wyłącznie na czytaniu autorów w oryginale z tekstu, zaopatrzonego między wierszami w tłómaczenie dosłowne.

LUTHER, MARTIN. Urodz. w 1483 r. w Eisleben, um. w 1546 r. w Wittenberdze. Studja uniwersyt. (1501—1505) odbywał w Erfurcie. W 1505 roku wstąpił w Erfurcie do klasztoru Augustynów, gdzie zagłębił się w studjowanie biblji i ojców kościoła. W 1508 roku powołany został, jako profesor, do nowo-utworzonego uniwersytetu w Wittenberdze, gdzie wykładał Arystotelesa, a później pismo św. W 1517 roku zapoczątkował reformację przybiciem na drzwiach kościoła w Wit-

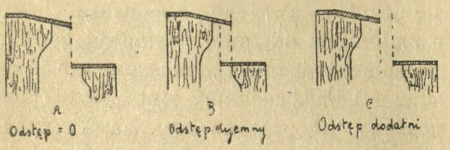
tenberdze 95 tez, wymierzonych przeciwko odpustom. W 1534 roku ukazał się jego przekład biblji na język niemiecki. Twórca reformacji i wyznania protestanckiego w Niemczech swe poglądy pedagogiczne zawarł przedewszystkiem w dwu utworach: *Do rajców wszystkich miast Niemiec, aby szkoły chrześcijańskie urządzili i utrzymywali* (An die Ratsherren aller Städte Deutschlands, dass sie christliche Schulen aufrichten u. halten sollen, 1524); *Kazanie o konieczności umieszczania dzieci w szkołach* (Ein Sermon oder Predigt, dass man solle Kinder zur Schule halten, 1530). POGLĄDY PEDAGOGICZNE **L.** zamykają się w obrębie szkoły religijnej i wyznaniowej, która uwzględnia jednak życiowe powołanie człowieka i kształci go w obowiązkach obywatelskich. Na usługach głównego przedmiotu nauczania: religji, opartej na znajomości pisma św., stoją przedmioty inne. Języki są skrzynią, w której przechowuje się klejnot pisma św., naczyniem, w które nalewa się napój. Historja zawiera przykłady kar i nagród za złe, wzgl. cnotliwe życie — w tem jej wartość wychowawcza. Znajomość natury uwidocznia ukryte siły, włożone w nią przez Boga; winno to wypełniać serce ludzkie podzięką. W nauczaniu uniwers. kładzie nacisk na znajomość języków (łacina, grecki, hebrajski), matematyki i historji. Poza tem logika, poetyka i retoryka Arystotelesa; usuwa jego metafizykę, fizykę i estetykę. **L.** jest zwolennikiem szkół, zakładanych przez miasta, i przymusu szkolnego, przeciwnikiem zaś szkół klasztornych, oddzielonych od świata.

Bibl. Böhmer. *L. im Licht d. neueren Forschungen.* II w., 1910.—Heinemann, L. *L. als Pädagog.* Brunświk, 1889.—Keferstein, H. *M. L. Pädagogische Schriften u. Aüsserungen.* Langensalza, 1888. — Painter, F. V. N. *L. on Education.* Filadelfja, 1889.

L

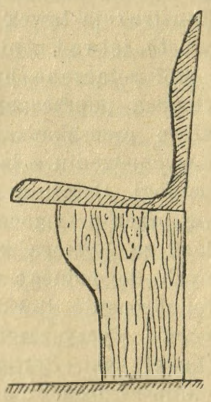
ŁAWKA SZKOLNA ze stanowiska higjeny (źródło: Holewiński, J. *Budynek szkolny,* rozdz. III, str. 71 i nast., druk. w *Higjenie szkolnej,* Arct, 1921) odpowiadać winna następującym warunkom: 1) sprzyjać prawidłowej postawie (ob.) ucznia podczas czytania i pisania oraz przy staniu, a to celem uniknięcia różnych chorób, wywołanych przez postawę nieprawidłową, jak: skrzywienie kręgosłupa, krótkowzroczność i t. p.; 2) pozostawiać uczniowi pewną swobodę ruchów, aby zapobiedz szybkiemu znużeniu, jakie wywołuje siedzenie nieruchome, nawet w pozycji prawidłowej; 3) umożliwiać nauczycielowi dostęp do każdego ucznia celem łatwiejszej kontroli; 4) być mocną i trwałą; 5) umożliwiać dokładne oczyszczanie podłogi; 6) być tanią. Warunki 1 i 2 osiąga się: przez odpowiednią konstrukcję i zastosowanie ławki do wzrostu ucznia. Jedna wielkość ławki może być używana bez szkody dla zdrowia przez dzieci, których wzrost waha się w granicach 10 cm.; ponieważ wzrost młodzieży w wieku szkolnym waha się między 110 — 175 cm., więc w szkołach średnich potrzeba *6 wielkości* ławek, a w szkołach początkowych — 4 lub 3 wielkości. Dostosowanie ławki do wzrostu dziecka sprowadza się do dostosowania doń poszczególnych części ławki. Ważne jest zwłaszcza położenie względem siebie siedzenia i stołu do pisania, charakteryzowane przez dwie wielkości: prostopadle mierzoną odległość wewnętrznej krawędzi stołu od powierzchni siedzenia (t. zw. *różnica)* i odległość mię-

dzy prostopadłemi linjami, przeprowadzonemi przez wewnętrzne krawędzie siedzenia i stołu (t. zw. *odstęp*, rys. 17). Do prawidłowego siedzenia przy pisaniu potrzebny jest *odstęp ujemny*=około 3 cm.,



Rys. 17.

lub przynajmniej *odstęp*= *O;* do wygodnego siedzenia w naturalnej pozycji — *odstęp dodatni* = 2-3 cm.: dla wygodnego stania w ławce i swobodnego wychodzenia z niej — *odstęp dodatni* = 10-12 cm. Wynika stąd, że ławka posiadać winna *odstęp zmienny*, czyli siedzenie lub stół ruchomy. W ławkach o odstępie stałym wynosić on powinien *O. Różnica* wynosić winna mniej więcej $^1/_7$ część wzrostu dziecka: różnica zbyt wielka powoduje zbyt małą odległość stołu od oczu, przyczyniając się do krótkowzroczności, oraz opuszczanie lewej ręki pod stół, powodujące skrzywienie kręgosłupa; różnica zbyt mała prowadzi do zbytniego nachylania się i zwieszania głowy (krótkowzroczność). *Wysokość siedzenia nad podłogą* równać się winna długości goleni, tak, aby noga, zgięta w kolanie pod kątem prostym, opierała się o podłogę całą podeszwą. *Głębokość siedzenia* wynosić winna $^1/_5$ wzrostu dziecka, tak, aby spoczywały na niem całe uda; przytem siedzenie bywa zlekka pochylone ku tyłowi, aby dziecko nie zsuwało się zeń, lecz ciążyło ku oparciu. Dobrze skonstruowane *oparcie* najskuteczniej sprzyja zachowaniu prawidłowej pozycji i zapobiega zmęczeniu. Powinno ono mieć taki kształt, aby wspierały się o nie plecy i grzbiet, t. j. winno być wygięte zgodnie z naturalną linją kręgosłupa: u dołu prostopadłe, posiadać winno wyżej lekką wypukłość, odpowiadającą lędźwiowej wklęsłości kręgosłupa: w górnej (grzbietowej) części winno pochylać się nieco ku tyłowi, kończąc się nie niżej dolnych części łopatek (rys. 18); w ten sposób wysokość jego wynosić ma około $^1/_4$ części wysokości dziecka. Ze względów oszczędnościowych powyższe oparcie zastąpić można jedną lub paroma poziomemi deseczkami o zaokrąglonych krawędziach, służącemi za oparcie lędźwiowe i umieszczonemi nad siedzeniem w odległości, równej różnicy lub przewyższającej ją o 1-2 cm. Blat stołu składa się z dwóch części: zewnętrznej (dalszej od siedzenia), poziomej, o szerokości = około 10 cm., służącej do umieszczenia kałamarza, piór, ołówków i t. p., oraz wewnętrznej, pochyłej, służącej do pisania: szerokość części wewnętrznej wynosi 40-45 cm., tak, aby swobodnie mieściły się na niej książki i kajety, pochylenie zaś równa się około 15°, t. j. $^1/_4$ części jej szerokości: jest to największe pochylenie, które, korzystne dla oczu przy czytaniu i pisaniu, nie utrudnia jeszcze wygodnego oparcia łokci o stół przy pisaniu. Wewnętrzna krawędź blatu bywa zaopatrzona w faliste wgłębienie, zapobiegające poniekąd szkodliwemu opieraniu się klatki piersiowej o brzeg stołu. Najmniejsza wysokość stołu nad podłogą wynosić może 70 cm. Wysokość mniejsza utrudniałaby pracę nauczycielowi, zmuszając go do zbytniego pochylania się. Wskutek tego i, aby zachować wielkość różnicy, w ławkach dla małych dzieci całe ławki robi się stosownie wyższe, dodając do opar-



Rys. 18.

cia nóg odpowiednio umieszczoną deskę. *Długość ławki* szkolnej, przypadająca na jednego ucznia, czyli szerokość zajmowanego przezeń miejsca winna być taka, aby uczeń, opierając się obu rękami na stole, nie przeszkadzał swemu sąsiadowi; dla dzieci mniejszych wynosić winna przynajmniej 50 cm., dla starszych—55-60 cm. Dla umożliwienia nauczycielowi dostępu do każdego ucznia oraz ułatwienia wychodzenia z ławki używane są powszechnie ławki dwusiedzeniowe; mają one i tę zaletę, że, zajmując więcej miejsca od ławek dłuższych, zapobiegają przepełnieniu klasy. Jeszcze korzystniejsze byłyby ławki jednosiedzeniowe, wypadają jednak bardzo drogo i zbyt wiele zabierają miejsca. Konstrukcja ławek powinna być trwała, prosta, łatwa i niedroga. Siedzenie ławki i stół połączone bywają najczęściej za pomocą poprzecznych desek (progów), które przeszkadzają przy wchodzeniu i wychodzeniu z ławki oraz zamiataniu podłogi. Ostatnią niedogodność usuwa się przez przymocowanie ławki do podłogi za pomocą zawias, przytwierdzonych do jednego z progów; umożliwia to obrócenie ławki drugim progiem do góry i wyczyszczenie pod nią podłogi (ławki syst. Rettiga). Unika się w zupełności progów, budując ławkę tak, że siedzenie ławki stanowi całość ze stołem ławki, poza nią stojącej, przyczem ławka pierwsza wymaga oddzielnego stołu, ławka zaś ostatnia — oddzielnego siedzenia z oparciem. Powyższa konstrukcja pociąga za sobą podwójną niedogodność: trudność dopasowania siedzeń do stołów— wobec konieczności ustawiania w jednej klasie ławek różnych wielkości — oraz trudność zachowania odpowiednich odstępów wobec tego, że przy poruszaniu się uczniów ławki się przesuwają. Ławki o zmiennym odstępie posiadają bądź to ruchome siedzenia (podnoszone lub przesuwane), bądź ruchomy blat u stołu (podnoszony lub przesuwany). Ławki wykonane być winny z drzewa twardego (dąb, buk, jesion) i zupełnie suchego, oraz politurowane, lakierowane, malowane olejno lub przynajmniej pokostowane, a to celem utrzymania ich w należytej czystości. Deskę stołu, narażoną na plamienie atramentem, praktycznie jest pomalować na czarno. *Rozmieszczenie ławek* w klasie—ob. KLASA.

ŁAZURSKI, A. — p. Psychograficzne schematy.

ŁUKASZEWICZ, JÓZEF. Ur. w 1779 r. w Kąplerwie (wioska pod Stęszewem). Um. w 1873 r. Autor *Historji szkół w Koronie i na Litwie od najdawniejszych czasów aż do 1794 r.* (4 tomy, 1849—1851). Wyróżnia w niej 5 okresów: I—do założenia akademji Krakowskiej, II — czasy monopolu tej akademji, III — zakon jezuicki, IV — czasy reform i działalności Pijarów, V—Komisja Edukacyjna. Wielkie to dzieło po raz pierwszy ujmuje całość oświaty w Polsce przedrozbiorowej.

Bibl. E. W. t. VII.

M

MACIERZ POLSKA we Lwowie. Utworzona przez Józ. Ign. Kraszewskiego z ofiar prywatnych w 1882 r. w celu szerzenia oświaty ludowej. Rozwinęła działalność oświatowo-wydawniczą. W latach 1884 — 1893 ukazało się 56 numerów wydawnictw Macierzy Polskiej, przeznaczonych dla ludu, z czego przypada: na moralno-obyczajowe powiastki i nauki — 3, z tendencją religijno-patryjotyczną — 23, na opowiadania historyczne — 15, na rozmaite działy gospodarstwa rolne-

go — 10, na rady i wskazówki w życiu praktycznem (*Domowy poradnik lekarski* i t. p.) — 6, na nauki przyrodnicze — 2. Nadto wydano *Pieśń o ziemi naszej* Pola i *Pana Tadeusza* po niezwykle nizkiej cenie — 20 hal. za egzemplarz. Nowy zarząd, który ukonstytuował się w 1894 r., obok dawnych wydawnictw **M. P.**, które do 1905 r. doszły do 84 numerów, zainicjował „Bibljotekę Macierzy Polskiej“, zawierającą dziełka większe i utrzymane na wyższym poziomie: *Śpiewy historyczne* Niemcewicza, *Skarbiec strzechy polskiej* i *Księga rzeczy polskich* Z. Glogera, dwutomowa *Encyklopedja, zbiór wiadomości ze wszystkich gałęzi wiedzy,* i in. Ogółem od początku istnienia **M. P.** do do 1904 r. wybito 756.300 egzemplarzy, z czego rozeszło się 685.192. — Ważnym faktem w rozwoju **M. P.** było połączenie jej, za przewodnictwa L. Finkla w 1902 r., z fundacją im. Tadeusza Kościuszki. Fundacja ta powstała w 1894 r., w setną rocznicę wojny narodowej, dla uczczenia pamięci Naczelnika, a grono jej założycieli pod przewodnictwem ks. Jerzego Czartoryskiego określiło, jako cel, m. in. „szerzenie oświaty wśród młodzieży, która opuszcza szkoły ludowe“. Fundacja przyniosła **M. P.** 67.200 kor.

Bibl. Finkel, L. *Macierz Polska we Lwowie.* E. W. t. VII.

MACIERZ SZKOLNA Ks. Cieszyńskiego (Cieszyn, Dom Narodowy). Wśród bardzo trudnych warunków rozwijało się uświadomienie narodowe polskiej ludności Księstwa Cieszyńskiego w drugiej połowie XIX stulecia. Wszystkie prawie szkoły, wszystkie urzędy były w rękach obcych. Szkolnictwo polskie nie posiadało ani jednej polskiej szkoły średniej, ani jednej polskiej szkoły fachowej. Polska ludność pozbawiona była tego niezbędnego kierownictwa, które spoczywa w rękach warstw wykształconych. Tej warstwy społeczeństwo stworzyć nie mogło, gdyż droga do wyższego wykształcenia prowadziła wyłącznie przez obce szkoły i zakłady. W 1885 r. inicjatorzy Macierzy: Paweł Stalmach, ks. Ignacy Świeży, dr. Jan Fiszer, Andrzej Kotula, dr. Jan Michejda, dr. Joachim Kleinberg, Andrzej Bardoń, ks. Monsignore Jan Sikora, ks. Antoni Fuzoń, Franciszek Halfar, Jan Sztwiertnia i Alfred Brzeski opracowali jej statut, w którym, jako cel, figuruje „zakładanie, utrzymywanie i wspieranie szkół średnich, fachowych i ludowych, tudzież ochronek z polskim językiem wykładowym“. **M. Szk.** ks. C. rozpoczęła swą działalność w 1886 r., jest więc jedną z najstarszych instytucji oświatowych na ziemiach polskich. Pierwszą instytucją, którą **M. Szk.** powołała do życia, było polskie gimnazjum, założone w r. 1895. W kilka lat później, bo w r. 1899, założono szkołę ludową w Cieszynie. Wszystkie prawie fundusze Macierzy pochłaniały te dwie instytucje — tak, że dopiero po upaństwowieniu gimnazjum w r. 1903 Macierz Szkolna rozszerzyła swą działalność na zagłębie węglowe. W r. 1904 powstają: szkoła ludowa w Polskiej Ostrawie, ochronka w Michałkowicach i kursy uzupełniające dla dziewcząt w Cieszynie; w r. 1905—szkoły ludowe w Dziećmorowicach i Lutyni Niemieckiej, ochronka w Dąbrowie i Bursa Macierzy w Cieszynie. W r. 1906/07 szkoła ludowa w Boguminie, ochronka w Rychwałdzie, ochronka w Polskiej Ostrawie; w r. 1908 — szkoła ludowa w Gruszowie, ochronka w Boguminie, ochronka w Cieszynie, druga ochronka w Polskiej Ostrawie; w r. 1909 (wspólnie z Tow. Szk. Lud.)—gimnazjum realne w Orłowej i szkoła wydz. w Cieszynie (pierwsza na Śląsku), szkoła ludowa w Kończycach Małych, szkoła ludowa w Toszonowicach Górnych, ochronka w Gruszowie; w r. 1910—druga szkoła w Polskiej Ostrawie, druga szkoła ludowa w Pietwałdzie, ochronka w Kończycach Małych, ochronka w Lutyni Niemieckiej, bursa

MACIERZ SZKOLNA ks. CIESZYŃSKIEGO

w Orłowej i szkoła uzupełniająco-przemysłowa w Cieszynie.

W r. 1907 przeprowadzono reformę Towarzystwa, polegającą na tworzeniu w poszczególnych miejscowościach Kół Macierzy. Gdy Zarząd Główny nie mógł podołać nowym ciężarom, wyręczały go Koła Macierzy, i w latach 1911-14 powstaje szereg zakładów, jak ochronka w Porębie, druga w Cieszynie, w Orłowej, Pietwałdzie, Skrzeczoniu i Suchej Średniej. Poparciu Kół Macierzy zawdzięczają swe powstanie szkoły fachowe najniższego stopnia, t. j. szkoły uzupełniająco-przemysłowe w Łazach, Michałkowicach, Polskiej Ostrawie, Suchej Średniej i Karwinie. W r. 1914 powstaje szkoła wydziałowa w Niemieckiej Lutyni. Wojna uniemożliwiła na pewien czas dalszą działalność na polu tworzenia nowych zakładów. Główną troską Zarządu Głównego było utrzymanie tego, co dotąd z trudem i mozołem stworzono. Prawie wszystkie zakłady zdołano z ogromnemi trudnościami utrzymać, z wyjątkiem niektórych szkół uzupełniająco-przemysłowych, z których wszystkie siły fachowe powołano do wojska. Wobec przedłużania się wojny, Zarząd Główny przystąpił do dalszej twórczej pracy i w r. 1917 powstają kursy seminaryjne dla dziewcząt w Cieszynie. Zarząd Główny przejmuje szkołę gospodarstwa domowego w Orłowej i ochronkę w Zabłociu. W r. 1918 zakłada szkołę handlową w Cieszynie, szkołę wydziałową w Polskiej Ostrawie (razem z T. S. L.), szkołę ludową we Frysztacie, ochronki w Czechowicach, Frysztacie i Orłowej. W r. 1919 przejęła Macierz Szkolna od T. S. L. szkołę ludową i wydziałową w Hermanicach i Radwanicach. W r. 1921 otworzono ochronkę w Bielsku. — ZESTAWIENIE OGÓLNE. Macierz Szkolna założyła w całości 2 gimnazja (1 wspólnie z T. S. L.), 3 szkoły wydziałowe (1 z T. S. L.), 14 szkół ludowych, 22 ochronki, 1 szkołę handlową, 1 paralelkę semin. naucz. męsk., 1 kursy semin. dla dziewcząt, 7 szkół uzupełniająco-przemysłowych, 1 kursy uzupełniające dla dziewcząt, 1 szkołę gospodarstwa domowego, 2 bursy — razem 55 zakładów. Z tych szkół i zakładów przejęły czynniki publiczne 1 gimnazjum, 1 szkołę wydziałową, 7 szkół ludowych, 8 ochronek, 1 szkołę handlową, 1 paralelkę sem. naucz. m., 1 kursy semin. dla dziewcząt, 1 szkołę gospodarstwa domowego—razem 21 zakładów. Czesi zamknęli lub rozpędzili 3 szkoły ludowe (Kończyce Małe, Hermanice i Radwanice), 7 ochronek (Michałkowice, Polska Ostrawa, Orłowa, Poręba, Zabłocie, Hermanice i Radwanice), 1 bursę (Orłowa), 1 szkołę uzupełniająco-przemysłową (Michałkowice) — razem 12 zakładów. Macierz Szkolna utrzymuje 1 gimnazjum, 2 szkoły wydziałowe, 4 szkoły ludowe, 7 ochronek, 6 szkół uzupełn.-przemysłowych, 1 kursy uzupełn. dla dziewcząt, 1 bursę — razem 22 zakłady. O wzroście i znaczeniu Zakładów Macierzy Szkolnej świadczy zestawienie ilości wychowanków we wszystkich zakładach:

rok szk.	1895|96	1905|6	1913|14	1921|22
liczba wychowan.	74	903	2914	3164

KOŁA MACIERZY. W latach siedmiu, t. j. od r. 1907 do pierwszej połowy 1914 r., powstało ich 71 z 6.584 członkami. — ROZDZIAŁ ŚLĄSKA CIESZ. A MACIERZ. Z powodu rozdziału Śląska Cieszyńskiego, Macierz Szkolna musiała się wyrzec działalności na terenie czeskim, oddając następujące zakłady: 1 gimnazjum realne (Orłowa), 4 szkoły ludowe (Bogumin, Polska Ostrawa, Toszonowice, Frysztat), 2 szkoły wydziałowe (Frysztat, Polska Ostrawa), 7 ochronek (Bogumin, Frysztat, Skrzeczoń, Polska Ostrawa, Głodniów, Zarubek, Sucha Średnia, Cieszyn Czeski), 5 szkół uzupełniająco-przemysłowych (Orłowa, Karwina, Sucha Średnia, Łazy, Polska Ostrawa), 1 bursę (Orłowa) — razem

MACIERZ SZKOLNA W KRÓL. POL.

20 zakładów i 61 Kół Macierzy w zarząd nowopowstałego Towarzystwa pod nazwą Macierz Szkolna Księstwa Cieszyńskiego w obrębie Republiki Czechosłowackiej.— DZIAŁALNOŚĆ OBECNA Macierzy Szkolnej po stronie polskiej skierowana jest w następujących kierunkach: finansowanie Macierzy Szkolnej po stronie czeskiej, zakładanie nowych ochronek, tworzenie nowych Kół Macierzy Szkolnej, zasilanie bibljotek Kół i bibljotek szkolnych i nauczycielskich, nadto urządzanie odczytów popularnych przez założenie uniwersytetu ludowego. Pozatem Zarząd Główny przejął na swój etat w r. 1922 państwową szkołę gospodarstwa domowego, której liczna stosunkowo frekwencja daje dowód konieczności istnienia tej szkoły.

Bibl. *Sprawozdanie Macierzy Szkoln. Ks. Ciesz. za lata: 1915, 1916, 1917, 1918, 1919.* Cieszyn, 1921. Nakł. Zarz. Główn. M. Szk. Ks. C.—*Przedwojenny stan Polskiego szkolnictwa ludowego w Ks. Cieszyńskiem.* Nakł. Pol. T-wa Pedag. w Cieszynie, 1917.—Haydukiewicz, J. *Historja prywatnego gimnazjum realnego im. J. Słowackiego w Orłowej w pierwszych 8 latach istnienia.* Nakł. Towarzystw utrzymujących: Mac. Szkoln. Ks. Ciesz. i T-wa Szkoły Ludowej. Cieszyn, 1918.—Popiołek, Fr. *Szkolnictwo i oświata na Śląsku Cieszyńskim od XIV wieku do 1921 r.*; druk. w pracy zbiorowej *Polska współczesna (1914 — 1921).* E. W. t. IX. Książnica, 1922.—p. OŚWIATA POZASZKOLNA.

MACIERZ SZKOLNA w Królestwie Polskiem (Adr. Warszawa, Krakowskie-Przedmieście 7). Jej inicjatywa wyszła od inż. Józ. Świątkowskiego, który zwołał w tej sprawie w kwietniu w 1905 r. pierwszą naradę. Po manifeście konstytucyjnym z dn. 30/X 1905 r. tymczasowy Zarząd ujawnił zawiązanie się Polskiej Macierzy Szkolnej. Ustawę, jako założyciele, podpisali: H. Sienkiewicz, ks. J. Gralewski, J. Harusewicz, St. Libicki, M. Brzeziński, P. Drzewiecki, Ant. Osuchowski, Ign. Chrzanowski, W. Brygiewicz i K. Arkuszewski.

I OKRES (1906/7). Pierwszy ogólny zjazd Towarzystwa *Polska Macierz Szkolna* odbył się w Warszawie 8 lipca 1906 r. z udziałem 300 delegatów. Do zarządu weszli: Antoni Osuchowski (prezes), M. Brzeziński, K. Chełchowski, I. Chrzanowski, M. Dzierżanowska, ks. J. Gralewski, St. Libicki, H. Nusbaum, K. Paprocki, P. Sosnowski, K. Stawecki, Al. Zawadzki. Na zastępców wybrano: K. Łazarewicza, H. Ceyzyngierównę, M. Pfeifra, St. Kopczyńskiego. Do rady nadzorczej: H. Sienkiewicza, J. Święcickiego, St. Krzemińskiego, K. Obrębowicza, P. Drzewieckiego, M. Lutosławskiego, A. Krasińskiego, R. Dmowskiego, J. Natansona, W. Smoleńskiego. Towarzystwo postawiło sobie za zadanie: wzniesienie gmachu szkolnictwa polskiego na obszarze Królestwa Polskiego, dania mu programu i podstaw materjalnych.—ORGANIZACJA. Jednostkę organizacyjną **P. M. S.** tworzą *koła* miejscowe, złożone przynajmniej z 30 osób. Na czele kół stoją zarządy, wybrane przez członków. Kilka kół tworzy okrąg z zarządem okręgowym na czele. Na czele **P. M. S.** stoi zarząd główny z 12-u członków, wybieranych przez zgromadzenie ogólne na lat 3, oraz organ kontrolujący — rada nadzorcza, składająca się z 10-u członków, wybieranych na lat 3, oraz z przedstawicieli okręgów, po jednym z każdego okręgu. Zgromadzenie ogólne składa się z członków rady nadzorczej, zarządu głównego, z 3-ch delegatów od każdego zarządu okręgowego i z delegatów kół w stosunku po jednym od każdych 50 członków koła. — DZIAŁALNOŚĆ. W r. 1906/7 powstało w Królestwie 683 kół **P. M. S.**, co z zawiązanemi przed pierwszym zjazdem 98 kołami daje 781 kół. Okręgów było 23. Szkół było 141, w tem 2 szkoły średnie (Pułtusk i Łęczyca), nie licząc szkół, zatwierdzonych na imię osób trzecich, a subwencjonowanych przez **P. M. S.**

MACIERZ SZKOLNA W KRÓL. POL.

(gimn. Płockie, szkoła Podlaska w Siedlcach, czterokl. szkoła w Wieluniu, takaż w Sieradzu). Ochron 317, czytelni i bibljotek 505. Członków liczyła P. M. S.: rzeczywistych—106.613, wspierających—9.638 i dożywotnich — 90. Liczba dzieci w ochronach—14.401, liczba uczących się w szkołach P. M. S., wzgl. subsydjonowanych przez nią, oraz na kursach dla analfabetów—63.000. Bibljoteki i czytelnie liczyły 221.971 tomów, 55.914 czytelników; książek wydano w nich w roku 1906/7—400.544. Z inicjatywy i ramienia P. M. S. wygłoszono 2.708 pogadanek i odczytów. (Powyższą statystykę ułożono na podstawie sprawozdań 575 kół, reszta kół bowiem sprawozdań nie zdążyła nadesłać).—Jako jednostka autonomiczna, powstał *uniwersytet ludowy P.M.S.* dla szerzenia oświaty wśród warstw robotniczych i rzemieślniczych za pomocą systematycznych wykładów, popularnych odczytów i dostarczania odpowiedniej lektury. Warszawskie koło uniw. lud. zorganizowało w 1906 r. systematyczne wykłady jęz. polskiego, matematyki, historji Polski i powszechnej, geografji, nauk społecznych, przyrody, nauk technicznych, rysunków i historji sztuki. Wykłady wszystkich przedmiotów ujęte zostały w cykle po 10 do 15 godz., z których każdy stanowił pewną zamkniętą całość, pozwalając zarówno przejść na wyższy stopień danego przedmiotu, jak i poprzestać na nim. Słuchacze płacili po 10 groszy za wykład, honorarjum nauczyciela — 1 rb. za godzinę. Semestrów było dwa. Na pierwszy zapisało się: 1.224 mężczyzn i 425 kobiet, na drugi: 1.460 mężczyzn i 720 kobiet. Analogiczne koła uniw. lud. powstały na prowincji (Płock, Łódź, Lublin, Nałęczów, Ostrołęka, Kaczyn, Będzin, Sosnowiec, Sierpc, Grodzisk, Kuflew, Pruszków i Opoczno), organizując w miarę możności odczyty i wykłady. W Warszawie powstało Koło zapomóg na wpisy szkolne, które w styczniu 1907 r. przekształciło się w osobne *Towarzystwo wpisów szkolnych*. Na skutek rozrastającej się z dnia na dzień działalności, zostały utworzone przy zarządzie głównym 4 wydziały: oświaty ludowej, skarbowy, prawny, organizacyjno-statystyczny. Przy wydziale oświaty ludowej powstało pierwsze w Królestwie *Muzeum szkolne*, w którem dzięki ofiarności publicznej i drogą kupna zebrano pokaźną kolekcję przedmiotów szkolnych, pomocy naukowych, podręczników, przezroczy i t. d. Wspólnie z towarzystwem *Uranja* podjęła P. M. S. wydawnictwo tablic poglądowych do nauki przyrody: ogłosiła przy współudziale koła architektów konkurs na plan wzorowej szkoły wiejskiej i nagrodzonych na konkursie 5 projektów wydała do użytku kół, budujących szkoły; wydała spisy podręczników, programy szkolne (szkoły początkowej, ochroniarek, seminarjum nauczycielskiego), katalogi książek dla czytelni i bibljotek, wskazówki do nauczania analfabetów, wskazówki dla kółek domowego nauczania; rozpoczęła wydawnictwo katalogu przezroczy do latarń magicznych. — FUNDUSZE. Wpływy zarządu głównego za czas od 24 maja 1905 r. do 1 lipca 1907 r. wyniosły 447.137 rb., z czego na dar narodowy trzeciego maja przypada 155.782 rb. 50 kop., a 100 tys. rb. wpłynęło z zapisu Karola Szlenkiera. Na rzecz poszczególnych kół, nie licząc 308, które nie zdążyły złożyć sprawozdań kasowych, wpłynęło 422.995 rb. Ofiarność publiczna na cele P. M. S. dosięgnęła sumy 810.673 rb.—ZAWIESZENIE P. M. S. Władze rosyjskie niechętnie patrzyły na działalność P. M. S. Do dnia 1 lipca 1907 r. zarząd główny wystąpił do władz naukowych o pozwolenie na otwarcie 1247 szkół, uzyskano zaś pozwoleń tylko na 681. Na 316 podanych władzom do zatwierdzenia nauczycieli otrzymano zatwierdzeń tylko 159. Przytem w gub. siedleckiej na ogólną liczbę 163 szkół podanych nie uzyskano do 1 lipca 1907 r. ani jednego pozwolenia.

Na 228 szkół podanych w gub. lubelskiej otrzymała **P. M. S.** pozwoleń na 32 szkoły, przyczem nie mogła z nich skorzystać, rok szkolny bowiem (1906/7) dobiegał już do końca. Był on ostatnim w I okresie istnienia **P. M. S.** Zawieszono ją rozporządzeniem Warsz. gen.-gub. z dn. 7 grudnia 1907 r. Ostatnie nadzwyczajne zgromadzenie **P. M. S.** odbyło się 24 stycznia 1908 r. Rozporządziło ono pozostałym funduszem w sumie 298.101 rb. 28 kop., przekazując go towarzystwom, wzgl. instytucjom naukowym i oświatowym.

II OKRES (1916—1921). W dn. 26 kwietnia 1916 r. władze okupacyjne niemieckie zatwierdziły *Towarzystwo Polskiej Macierzy Szkolnej,* jako instytucję nową. Faktycznie jednak tworzy ono, dzięki tej samej ustawie i licznym kołom, które podczas dziesięcioletniej przerwy prowadziły tajną pracę oświatową, dalszy ciąg dawnej Macierzy. Zgromadzenie organizacyjne w dn. 28 kwietnia 1916 r. powołało *zarząd* (K. Kujawski, W. Przanowski, J. Mikułowski-Pomorski, A. Ronikier, F. Radoszewski—prezes, Ign. Baliński, W. Rostworowski, K. Chełchowski, Fr. Kowalski, J. Wierusz-Kowalski, M. Pfeifer, Ant. Rząd; zastępcy: ks. Al. Trepkowski, L. Zarzecki, F. Kucharzewski, Al. Janowski) i *radę nadzorczą* (J. Brudziński, P. Drzewiecki, Ant. Marylski-Łuszczewski, H. Nusbaum, C. Ponikowski, Al. Sokołowski, ks. prałat Szcześniak, P. Sosnowski, Z. Straszewicz, St. Wessel). Kuratorem **P. M. S.** z nominacji generał-gubernatora Warszawskiego został Olgierd ks. Czartoryski, jego zastępcą: Jan hr. Szołdrski. W końcu września 1916 r. powstała **P. M. S.** w okupacji austryjackiej, i jej centralny zarząd okręgowy skoordynował swą działalność z zarządem głównym w Warszawie.—W 1919 r. dokonano zmiany ustawy. Nowy statut usuwa radę nadzorczą. Zarząd główny ukonstytuował się w 1919 r., jak następuje: prezes—J. Świeżyński, wice-prezesi: Ign. Baliński i J. Nowicki, sekretarze: J. Bojasiński i M. Jankowski, skarbnik—J. Dmochowski, zast. skarbn.—Ant. Rząd. Dyrektorem biura zarządu głównego do kwietnia 1919 r. był L. Zarzecki, od kwietnia — T. Błażejewicz, po nim obecny dyrektor, J. Stemler. Ten sam skład zarządu podaje sprawozdanie Macierzy z 1921 r. Do dwu wydziałów zarządu głównego: pedagogicznego i skarbowego, dodano w 1918 r. wydział trzeci—księgarski, wraz z uruchomieniem księgarni **P. M. S.** (Warecka 15). W 1917 r. rozpoczęto wydawanie miesięcznika p. n. *Polska Macierz Szkolna,* wychodzącego pod redakcją dyrektora biura zarządu głównego. Działalność **P. M. S.** w II okresie musiała uledz, w porównaniu z I okresem, zmianie. Powstające państwo polskie obejmowało w coraz szerszym zakresie szkołę pod swój bezpośredni zarząd, nie mogło atoli i nie może podołać wszystkim zadaniom oświaty narodowej. Jej dział pozaszkolny specjalną opieką otoczyła **P. M. S.**, która, w miarę przejmowania jej szkół przez państwo, rozszerza i pogłębia swą działalność pozaszkolną. Bursy i schroniska dla uczących się, zrzeszanie młodzieży, czytelnie, bibljoteki, kursy dla analfabetów, uniwersytet ludowy, odczyty, obchody, teatry amatorskie i chóry — oto dziedzina pracy, którą wyraźnie już wysunęła na czoło swych zadań **P. M. S.** od 1920 r. Ramy organizacyjne i techniczne tej pracy zakreśla odnośna *Instrukcja* (p. Bibl.). Ramy ideowe streszcza hasło uobywatelnienia szerokich mas.

ROZWÓJ DZIAŁALNOŚCI. *W 1916 r.* liczyła **P. M. S.** 196 kół z liczbą członków około 14.000; dochody wynosiły 143.679 rb. (dochód z kwesty majowej — 67.083 rb.), z czego pozostało na rok nast. 92.208 rb.—*W 1917 r.* liczba kół—450 (115 w okupacji austryjackiej), dochody—174.710 mk. (kwesta majowa—34.798 mk.), wydatki—137.207 mk.; ochron 115 (4.250 dzieci), szkół ludowych 419, szkół średnich 23, szkół zawodowych 7, seminarjów nau-

czycielskich 7, kursów (dla analfabetów, dorosłych, chłopców i dzieci, młodzieży dorastającej, nauczycieli) 187 z 8.290 słuchaczami, bibljotek 206 z ilością 139.497 tomów, przedstawień teatralnych 286 (uczestniczyło w nich: 64% włościan, 29% mieszczan i 7% robotników), obchodów narodowych 213, odczytów i pogadanek 986.—*W 1918 r.* liczba kół: 518 (+68). Dochody: 139.162 mk., wydatki: 136.978 mk. Pozycja ta nie obejmuje funduszów specjalnych; wśród nich ofiary na szkoły na Podlasiu i Chełmszczyźnie, zagrożone traktatem Brzeskim, wyniosły 303.099 mk.— *W 1919 r.* liczba kół: 583 (+65), dochody: 275.274 mk., wydatki: 255.784 mk. — *W 1920 r.* działalność na skutek inwazji bolszewickiej (rozproszenie inteligiencji, rozbicie organizacji setek kół P. M. S., zniszczenie bibljotek, budynków i t. p.) osłabła. Rok ten jest przełomowy, jeśli chodzi o kierunek działalności. Konferencja przedstawicieli zarządów okręgowych i kół P. M. S. oraz przedstawicieli Obywatelskiego komitetu obrony państwa, zwołana przez zarząd główny 7 listop. 1920 r., uznała oświatę pozaszkolną za główne zadanie P. M. S., wyznaczając tej pracy trzy kierunki: 1) walkę z analfabetyzmem, 2) zakładanie uniwersytetów ludowych i akcję odczytową, 3) zakładanie bibljotek i ułatwianie czytelnictwa. We wszystkich latach (1916-20) prowadziła P. M. S. kursy uzupełniające dla nauczycieli ludowych, dział pośrednictwa pracy nauczycielskiej i wypożyczalnię książek szkolnych, której podstawą jest *bibljoteka im. M. Arcta,* uzupełniana corocznie przez właścicieli tej firmy. Bibljoteka ta podzielona została na komplety, z których każdy składa się z 40—50 egzempl. jednej książki. Nauczyciel, wypożyczając komplet, może zająć całą klasę danym rodzajem lektury. W 1918 r. było 724 komplety, w 1919 r.— 911. W 1918 r. z wypożyczalni korzystało 160 szkół, w 1919 r. wypożyczono 2.000 kompletów w 1920 r.—3.728 kompletów, w 1921 r.—7.738. W 1920 r. uruchomiono pod kierunkiem J. Grabowskiego *uniwersytet korespondencyjny,* ograniczając się na razie do dwu kursów: ogólnego p. n. „Polak — obywatel" i specjalnego p. n. „Handlowiec". Warszawskie Koło uniwersytetu ludowego miało na wykładach systematycznych (lokal gimn. św. Stanisława, ul. Traugutta № 1): w 1918 r. 1.663 słuchaczy i słuchaczek, w 1919 r.— 1.821, w 1920 r.— 1.266. Wśród słuchaczy przeważali rzemieślnicy, wśród słuchaczek: krawcowe, hafciarki, ochroniarki. W 1919 r. uniwers. ludowy dał dochodu netto — 7.205 mk., w 1920 r. — 8.023 mk. W 1918 r. wydział pedagogiczny zajął się organizacją *domów ludowych;* posiadała ich P. M. S. w 1919 r. 29.

W 1921 r. „celem przygotowania pracowników i pracownic, zdolnych do wcielania w życie instrukcji i zamierzeń P. M. S. na terenie oświaty pozaszkolnej", zorganizował zarząd główny P. M. S. miesięczne *kursy instruktorskie.* Program obejmuje działy: ogólny i metodyczny. Przedmioty działu ogólnego: 1) stan obecny Polski wraz z zarysem dziejów porozbiorowych — 16 g.; 2) stan oświaty w Polsce (szkolnictwo, oświata pozaszkolna) — 8 g.; 3) zagadnienia organizacyjne z zakresu oświaty pozaszkolnej: czytelnie, bibljoteki, kursy dla dorosłych, uniwersytety ludowe—12 g.; 4) wykłady informacyjne: o prowadzeniu teatrów i chórów ludowych, o ochotniczych strażach pożarnych, o pracy wśród młodzieży wiejskiej i miejskiej, o harcerstwie, o towarzystwach i kółkach rolniczych, o współdzielniach, o domach ludowych, o odbudowie miast i wsi — 26 g.; 5) organizacja Tow. P. M. S., kół i placówek, na podstawie statutu, regulaminów i instrukcji — 2 g. Przedmioty działu metodycznego: 1) metodyka pracy w czytelni — 4 g.; 2) nauczanie dorosłych: ogólne zagadnienia metodyczne, metodyka nauczania czytania i pisania jęz. polskiego, arytmetyki, metoda wykładów i pogada-

nek, wycieczek — 48 g.; 3) metodyka i technika pracy bibljotekarskiej — 8 g. Prócz wykładów, dyskusji i posiedzeń seminaryjnych — lekcje próbne i wycieczki. Wymagane wykształcenie seminaryjne, gimnazjalne lub równorzędne. Na pierwszy kurs uczęszczało 32 słuchaczy i słuchaczek, świadectwa instruktorów oświatowych otrzymało 26 osób. Kół czynnych było 205. Z tej liczby 67 kół prowadziło 81 czytelni, 44 koła uruchomiły kursy dla dorosłych w liczbie 77 kompletów. Uniwersytety ludowe były prowadzone przez koła w Warszawie, Płocku, Zawierciu, Radomiu, Zgierzu i Radzyniu w łącznej liczbie 42 oddziałów. *Uniwersytet Ludowy P. M. S. w Warszawie* (powstał w 1906 r., po zawieszeniu działalności Macierzy przez władze rosyjskie istniał przez lat 8 pod nazwą „Kursów dla dorosłych A. Jaczynowskiego", w 1916 r. został ponownie uruchomiony pod egidą Macierzy) zorganizował w 1921 roku 38 kompletów: 10 jęz. polskiego, 8 arytmetyki, pozatem komplety literatury, historji, geografji, algebry i geometrji, nauki o Polsce, anatomji i fizjologji człowieka. Słuchaczy było ogółem 1.361. Odczytów niedzielnych odbyło się 30 z frekwencją 3.807 osób. Przy U. L. czynne było „Ognisko", organizacja słuchaczy, która pomagała w czynnościach organizacyjnych i administracyjnych. Kierownictwo spoczywa w ręku A. Jaczynowskiego. *Bibljotek* **P. M. S.** było 298, w tem 78 bibljotek wędrownych. Bibljoteki stałe prowadzi 168 kół. Zarząd główny udziela wskazówek, jak prowadzić i kompletować bibljoteki; skompletowania dokonywa księgarnia **P. M. S.** (Warecka 15). *Poradnia dla samouków* **P. M. S.** udziela porad i wskazówek tym, którzy pragną na drodze samokształcenia rozszerzyć i pogłębić swą wiedzę ogólną lub opanować jakiś specjalny dział wiedzy. Naogół, jeśli chodzi o oświatę pozaszkolną, która tworzy obecnie środek ciężkości działalności Macierzy, sprawozdanie uskarża się na brak zrozumienia potrzeby i doniosłości tej oświaty, jako akcji społecznej i obywatelskiej. Słyszy się często argument, że oświatą zajmuje się rząd, więc Macierz jest zbyteczna, tak, jak gdyby rząd mógł podołać potrzebom oświatowym kraju, gdzie ilość analfabetów (ob.) dosięga tu i ówdzie 50% ludności (p. SZKOŁA POWSZECHNA). *Szkolnictwo.* Szkół średnich prowadziła Macierz w r. spraw. 39 (18 z tych szkół otrzymało prawa gimnazjów państwowych, 4 zostały upaństwowione), szkół zawodowych—20, seminarjów nauczycielskich — 3, gimnazjalnych kursów maturalnych dla dorosłych — 3, szkół powszechnych — 3 (resztę oddano samorządom). *Opieka nad młodzieżą.* Macierz prowadziła w 1921 r. 14 ochron, 3 zakłady freblowskie, 9 burs. Pozatem Macierz utrzymuje i stara się budować domy ludowe, jako siedziby kół, organizuje na prowincji księgarnie, kinoteatry, udziela młodzieży szkolnej pomocy materjalnej, organizuje tu i ówdzie kolonje letnie. *Budżet.* Dochody **P. M. S.** za r. 1921 wynoszą 5.783.840 mk. (w tem 5.180.445 mk. wpłynęło z ofiar), wydatki— 3.291.395 mk.— p. OŚWIATA POZASZKOLNA.

Bibl. *I-sze sprawozdanie Polskiej Macierzy Szkolnej. 1906/7.* Warszawa, 1907, str. XXXVII i 145.—*Sprawozdanie Towarzystwa Polskiej Macierzy Szkolnej za rok 1916.* Warszawa, 1917, str. 84.—*Polska Macierz Szkolna,* № 11 - 12 1919 r. (sprawozdanie za 1918 r.)—*Tymczasowe skrócone sprawozdanie z działalności P. Mac. Szkoln. w 1917 r.,* str. 16. Druk. R. Kaniewskiego, Nowy Świat 54. — *Polska Macierz Szkolna, 1920 r.:* Nr. 6, 7, 8 (sprawozdanie za 1919 r.); № 12 (sprawozd. za 1920 r.); Nr. 3. r. 1922 zawiera sprawozdanie za 1921 r.—*Instrukcja w sprawie zakładania kół P. M. S. oraz organizowania i prowadzenia czytelni ludowych, bibljotek, kursów dla dorosłych, uniwersytetów ludowych P. M. S.* Opracował Józef Stemler. Warszawa, 1921. Wydawn. Tow. P. M. S., str. 48.

MACLURE, WILLIAM (1763 — 1840), pierwszy w Ameryce zwolennik Pestalozziego; po odwiedzeniu jego instytutu w Yverdon oraz Fellenberga w Hofwyl, nakłonił Józefa Neef (ob.) do zorganizowania w Ameryce szkół Pestalozziego. Założył w Hiszpanji (Alicante) szkołę przemysłowo-rolniczą, a po skonfiskowaniu jego majątku podczas politycznego przewrotu w Hiszpanji w 1824 r. pracował wraz z Robertem Owen (ob.) i Józefem Neef w New Harmony, utopijnej kolonji amerykańskiej, pragnąc uczynić z niej amerykański ośrodek ruchu Pestalozziego. **M.** napisał 20 szkiców pedagogicznych, zebranych p. t. *Opinje o różnych przedmiotach* (Opinions on various Subjects, 1831).

Bibl. Monroe, Wills. *History of the Pestalozzian Movement in the United States.* Syrakuzy, 1907.

MAGER, KARL WILHELM. Ur. w Gräfrath, koło Solingen, w 1810 r., um. w 1858 r. Studja filozof.-filolog. odbywał w Bonn i w Paryżu. Pozostawał w blizkim kontakcie z Humboldtem (ob.) i Diesterwegiem (ob.). Prof. germanistyki (1837 — 1839) w kolegjum Genewskiem. Założyciel (1840) *Pädagogische Revue,* którą zasilał swemi pracami. Dyrektor gimn. realnego w Lisenach. Znany przedewszystkiem, jako autor *Niemieckiej szkoły obywatelskiej* (Die deutsche Bürgerschule, 1840), w której rozwija nowoczesną koncepcję średniej szkoły realnej, dostosowanej do potrzeb inteligiencji zawodowej (rolnicy, kupcy, technicy i t. p.). Szkoły takie mają być utrzymywane przez państwo i miasta; kurs nauk sześcioletni; przedmioty: języki (niem., franc. i angielski); literatura, historja, matematyka, fizyka, przyroda, śpiew, gimnastyka, rysunki, zasady psychologji, logiki, moralności i religja. Ważnym utworem z dziedziny dydaktyki jest jego *Genetyczna metoda szkolnego nauczania języków i literatur obcych* (Genetische Methode des schulmässigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen, 1846).

Bibl. Eberhard, M. *Mager's deutsche Bürgerschule.* Langensalza, 1888.—Langbein, W. *Mager's Leben.* Szczecin, 1859.

MAINTENON (M-me de), FRANÇOISE D'AUBIGNÉ, marquise de (1635 — 1719), druga żona Ludwika XIV. Po śmierci pierwszego męża, poety Scarron'a, wychowywała dzieci M-me de Montespan i Ludwika XIV. Po zaślubieniu króla otworzyła w Montmorency (1680) pensjonat dla ubogich szlachcianek francuskich, który szybko rozwinął się i przeniesiony został do Saint-Cyr w 1686 r. Dzieła M-me de **M.** w wyd. M. Th. Lavallée obejmują: *Listy o wychowaniu córek* (Lettres sur l'éducation des filles, 1 t.), *Rozmowy o wychowaniu córek* (Entretiens sur l'éducation des filles, 1 t.), *Listy historyczne i budujące* (Lettres historiques et édifiantes, 2 t.), *Rady dla panien, dotyczące prowadzenia się ich w świecie* (Conseils aux demoiselles pour leur conduite dans le monde, 2 t.), *Ogólna korespondencja* (Correspondance générale, 4 t.).

Bibl. Gréard, Octave. *M-me de M., Extraits de ses lettres, Avis, Entretiens, Conversations et Proverbes, précédés d'une Introduction.* Paryż, 1884.

MANN, HORACE, ur. 1796 r. w Franklin (stan Massachusetts), um. 1859 r., amerykański prawnik i mąż stanu, od 1823 do 1837 adwokat w Norfolk i Bostonie; od 1836 członek senatu stanu Mass., od 1837 do 1848 sekretarz nowo-założonej „Rady wychowania Stanu Mass." (Mass. State Board of Education). Rada pozbawiona była władzy wykonawczej i miała za zadanie zbieranie i publikowanie informacji o stanie szkolnictwa i wywieranie nacisku na opinję publiczną i władze w kierunku pożądanych reform. W tym charakterze **M.** 1) popularyzował kwestje wychowawczo-oświatowe za po-

mocą *konferencji publicznych;* siedem konferencji, wydanych w 1840 r., traktuje o środkach i celach szkoły ludowej, zawodowem kształceniu nauczycieli, potrzebie wychowania w republice, o udziale Boga i ludzi w wychowaniu, o historycznym rozwoju i stanowisku wychowania, o powiatowych bibljotekach szkolnych, o karach w szkole; 2) od 1838 do 1848 wydawał miesięcznik pedagogiczny p. n. *Pismo szkół gminnych* (Common School Journal) z teoretycznemi i praktycznemi informacjami dla nauczycieli; 3) co roku składał „Radzie" raport z bieżącego stanu szkolnictwa z podkreśleniem dokonanych reform. Zbiór 12-u raportów (od 1837 r. do 1848 r.) wydany został w skróceniu przez syna **M.**, George Combe Manna (Boston, 1891, 4 t.); 4) zorganizował pierwsze w Ameryce państwowe seminarja nauczycielskie; w 1839 roku otwarte zostało seminarjum w Lexington, przeznaczone dla kobiet. W 1848 r. został **M.** członkiem Kongresu stanu Mass., a w 1853—pierwszym prezydentem Uniwersytetu w Antiochji (Antioch College). Wpływowi **M.** zawdzięcza się wprowadzenie w stanie Mass. jednostajnego systemu nauczania powszechnego. Obudziwszy w ogóle społeczeństwa żywe zainteresowanie sprawami wychowania, **M.** rozpoczął okres „odrodzenia wychowawczego" (educational revival), które objęło całe Stany Zjednoczone.

Bibl. Hinsdale, B. A. *Horace Mann and the Common School Revival in the United States.* New York, 1898. — Hubell, George A. *Horace Mann, Educator, Patriot and Reformer.* Filadelfja, 1910. — Winship, Albert E. *Horace Mann, Educator.* Boston, 1896.

MANNHEIMSKI SYSTEM. Nazwa dla oznaczenia organizacji szkolnictwa powszechnego w Mannheimie (Niemcy), dokonanej w latach 1901-05 przez tamtejszego radcę szkolnego, A. Sickingera. Organizacja uwzględnia stopień uzdolnienia każdego dziecka przez wprowadzenie do szkolnictwa powszechnego trzech równoległych klas: 1) klas podstawowych (Hauptklassensystem), przeznaczonych dla uczniów, rozwijających się normalnie; 2) klas, przyspieszających rozwój (Förderklassensystem), przeznaczonych dla uczniów, którzy ulegają opóźnieniu (nie otrzymali promocji, są osłabieni po chorobie, są źle przygotowani); 3) klas pomocniczych (Hilfsklassensystem), przeznaczonych dla uczniów chorobliwie słabych.

Bibl. Nawroczyński, B.: *Higjena sposobu i organizacji nauczania,* druk. w podr. zbior.: „Higjena szkolna", Arct, 1921. — Szwemin: *Mannheimski system szkolny* „Wychowanie w domu i szkole", 1912.

MARCEL, CLAUDE, ur. 1793 r. w Paryżu, um. 1876 r. tamże, od 1825 do 1863 przebywał w Corku (Irlandja) w konsulacie francuskim, a od 1848 w charakterze konsula. Napisał po angielsku: *Język, jako środek kultury umysłowej i międzynarodowego komunikowania się, czyli podręcznik językowy nauczyciela i ucznia* (Language as a Means of Mental Culture and International Communication; or Manual of Teacher and Learner of Languages, Londyn, 1853, 2 t.), skrócony przezeń po francusku p. t. *Pierwsze zasady nauczania z ich szczególnem zastosowaniem do nauki języków* (Premiers Principes d'éducation avec leur application spéciale à l'étude des langues, 1855). W teoretycznej części książki ustala **M.** rolę języka w wychowaniu, jako czynnika, który czyni człowieka zdolnym do odbierania wychowania: studjuje ogólne prawa języka naturalnego (gesty i mimika) i konwencjonalnego (mówiony i pisany); określa wartość języków żywych i martwych w wychowaniu i kończy omawianiem wychowawczych kwalifikacji rodziców i nauczycieli oraz metody wychowawczej, którą streszcza w 20-u aksjomatach „logicznych". Część prak-

tyczna zawiera studjum nad sposobami stosowania wskazanych zasad. Dziecko poznaje język własny metodą naturalną, t. j. poznając rzeczy. Przeciwnik werbalizmu (ob.) w nauczaniu, **M.** chce oprzeć i szkolną naukę języka na poznawaniu rzeczy; stąd jest przeciwnikiem wczesnego nauczania języków obcych, które jest werbalne, wymaga metody porównawczej i przerasta umysłowe zdolności dziecka. Proponuje zastąpić je przez system ćwiczeń, odwołujących się do obserwacyjnych i refleksyjnych zdolności ucznia i rozszerzających jego wiadomości językowe w miarę rozszerzania wiadomości faktycznych. **M.** nazywa to „praktycznym kursem języka ojczystego" (cours pratique de la langue maternelle).—*Studjowanie języków, sprowadzone do jego istotnych zasad* (L'Étude des langues, ramenée à ses véritables principes, ou l'art de penser dans une langue étrangère, 1867) jest praktycznem uzupełnieniem poprzedniego. Znajomość języka obcego sprowadza się do możności myślenia w tym języku. W nauce dąży się: 1) do rozumienia języka mówionego, 2) do mówienia, 3) do rozumienia języka pisanego, 4) do pisania. Tym czterem punktom poświęca **M.** cztery główne rozdziały książki. Naukę czytania opiera na przekładzie tekstu, opatrzonego w dosłowne tłómaczenie, bez gramatyki i słownika; przy nauce pisania poleca m. in. tłómaczenie podwójne, t. j. tłómaczenie tekstu na język własny i z powrotem na język obcy oraz porównywanie wyniku z oryginałem. Metoda **M.** zastosowana została do nauki włoskiego przez Jana Damiani, do niemieckiego i łaciny— przez M. G. Théodore; podręcznik do angielskiego ułożył **M.**

Bibl. Quick. *Reformatorzy wychowania;* przekł. polski Dawida, Warszawa, 1896.

MARCINKOWSKI, KAROL. Ur. w Poznaniu w 1800 r., um. w 1846 r. Studja lekarskie odbył w Berlinie. Założyciel *Towarzystwa Pomocy Naukowej* (1841) w Poznaniu. Miało ono na celu „wydobywać z mas ludu zdatną młodzież, a wykrywszy jej talenta, obrócić je na pożytek kraju, dając pomoc i stosowny kierunek jej wykształceniu". Kosztem Tow. Pomocy Naukowej kształciło się w 1903 r. 458 uczniów, w 1904 r. — 492, przyczem w tym ostatnim roku wydano: na 56 akademików — 19.665 mk., na 98 techników, budowniczych i t. p. — 31.279 mk., na 230 uczniów szkół średnich — 26.716 mk.

Bibl. E. W. t. VII.

MARENHOLZ-BÜLOW-WENDHAUSEN, BERTHA von (1810—1893), zwolenniczka Froebla i propagatorka jego metod w latach od 1851 do 1893 w Niemczech, Anglji, Francji, Belgji, Szwajcarji i Włoszech. Założyła freblówkę w Berlinie (1853), w Dreznie zakład Freblowski (Froebelstiftung) z ogrodem dziecięcym, szkołą i domem dla wychowawców (1870), zorganizowała w 1872 r. „Międzynarodowy Związek wychowawczy" (Allgemeine Erziehungsverein) i założyła przegląd pedagogiczny „Erziehung der Gegenwart". Dzieła: *Wychowawcza misja kobiety, będąca wytłómaczeniem Freblowskiego systemu ogrodów dziecięcych* (Women's Educational Missions, being an Explanation of Froebel's System of Infant Gardens, w Londynie); *Podręcznik do ogrodów dziecięcych* (Manuel des jardins d'enfants, w Paryżu); *Wspomnienia o Fryderyku Froeblu* (Reminiscences of Friedrich Froebel, Boston, 1887); *Teoretyczny i praktyczny podręcznik Freblowskiej nauki o wychowaniu* (Theoretisches und praktisches Handbuch der Froebelschen Erziehungslehre, Cassel, 1886-1887), i in.

MARION, HENRI (1846 — 1896), wpływowy pedagog, filozof i moralista francuski, profesor pedagogiki w Sorbonie, czynny przy organizowaniu nauczania średniego dla dziewcząt, jest autorem

monografji p. t. *Locke, jego życie i dzieła* (Locke, sa vie et ses œuvres) oraz prac pedagogicznych: *Lekcje filozofji, zastosowanej do wychowania* (Leçons de philosophie, appliquée à l'éducation, 1881), *Lekcje moralności* (Leçons de morale, 1882) i *Wychowanie w Uniwersytecie* (L'Éducation dans l'Université, 1892). Dwie pierwsze służyły długo za podręczniki dla kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych i średnich; trzecia zawiera jego pedagogiczną teorję, według której wszystkie środki wychowawcze zmierzać powinny do ukształtowania moralnej strony ucznia *(moralisme)*, a bezpośredniem zadaniem narodowego wychowania jest udoskonalenie ludzkości i wytworzenie dla niej lepszych warunków istnienia *(méliorisme)*. Inne prace: *Ruch idei pedagogicznych we Francji* (Mouvement des idées pédagogiques en France, 1889), *Wychowanie dziewcząt; psychologja kobiety* (L'Éducation des jeunes filles; la psychologie de la femme, 1900), i inne.

MARKIEWICZ, STANISŁAW. Ur. w Rawie w 1839 r. Lekarz. W 1879 r. osiadł w Warszawie. Jeden z twórców i kierowników kolonji letnich dla dzieci. Jako lekarz szkolny, pierwszy w kraju zaprowadził badania uczniów, kontrolowanie ich stanu zdrowia, komunikowanie się w tej sprawie z rodzicami i t. p. Odnośne prace drukował w „Medycynie" (1878, 1879, 1882), w „Zdrowiu" (1879, 1901) i w in. Osobno wyszły *Pierwsze letnie kolonje u nas* (1882 r. odbitka z „Nowin").

Bibl. E. W. t. VII.

MARRENÉ-MORZKOWSKA, WALERJA (1830—1903). Powieściopisarka. W dziedzinie wychowawczej domaga się gruntowniejszego kształcenia dziewcząt i lepszego przygotowywania ich do życia (*Przesądy w wychowaniu*, Wilno, 1881, *Kobieta czasów obecnych*, Warszawa, 1902). Autorka powiastek dla dzieci, które zaczęła pisać około 1880 r., t. j. w epoce, gdy najsilniej rozbrzmiewały hasła pracy organicznej, wprowadza do nich tendencje: pracowitości, oszczędności, zaradności, a przedewszystkiem samopomocy. Należą do nich: *Kazio* (1881), *Pensjonarki* (Warszawa, 1901) — zbiór kilku powiastek, m. in. *Pamiętnik pensjonarki*, i in.

Bibl. E. W. t. VII.

MARYCKI, SZYMON (Maricius Simon). Ur. w 1516 r. w Pilznie, w ziemi Sandomierskiej. Um. w 1574 r. Doktór obojga praw i teologji, prof. uniw. Jagiell. Humanista. Pozostawił traktat pedagogiczny: *O szkołach, czyli akademjach, księgi dwie* (Simonis Maricii Pilsnensis de scholis seu academiis libri duo, Kraków, 1551). Powodem, który skłonił **M.** do napisania tej książki, był ówczesny upadek szkół w Polsce i nizkie szacowanie nauczyciela. Traktat składa się z 2-ch części: pierwsza udowadnia, że nauki i szkoły są potrzebne i pożyteczne, w drugiej zastanawia się autor nad wykształceniem domowem (nie powinno trwać dłużej, niż do lat 10-u, poczem chłopca, aby nie stał się nieśmiałym i nie nabrał zarozumiałości, nie mając się z kim porównać, należy oddać do szkół publicznych); następnie traktuje o szkołach miejskich i akademjach, o właściwościach dobrego nauczyciela (winien znać gruntownie swój przedmiot, ale nie ograniczać się tylko do niego), o poniżeniu stanu nauczycielskiego (we Włoszech jeden nauczyciel otrzymuje pensji 1000 złotych, gdy w akademji Krakowskiej 40 nauczycieli nie pobiera tej sumy), o systemie nauk uniwersyteckich (usunąć studjum Scotta, Versora, Głogowczyka, czyli scholastycyzm; zaznajamiać natomiast z pismami Arystotelesa w oryginale, nie w przekł. łac., z pismami Platona, Demostenesa i Cycerona), o środkach uczenia się (dysputy, deklamacje, ćwiczenia w stylu i pisaniu). Dr. W. Hahn tak charakteryzuje **M.**: „...dzieło Maryckiego nie

jest epokowe; plan jego organizacji nie jest zupełny, obejmuje właściwie tylko nauki filologiczne, w porównaniu też z zagranicą plan jego pozostawał znacznie w tyle, postępem więc nie był. Znaczenie jego zredukować należy do tego, że **M.** pierwszy wydał osobny traktat o szkolnictwie polskiem ówczesnem, z uznaniem też podnieść należy żądanie jego, aby rzeczpospolita wzięła w ręce swoje sprawę wychowania — myśli, urzeczywistnione dopiero w 200 lat później przez zaprowadzenie Komisji Edukacyjnej".

Bibl. Hahn, W. dr. *Marycki Szymon*, E. W. t. VII.

MARYMONT. Instytut gospodarstwa wiejskiego i leśnego, zatwierdzony i założony został w 1816 r. w ofiarowanych na ten cel dobrach rządowych: Marymont pod Warszawą, wraz z Bielanami i folwarkami: Budą i Wawrzyszewem, do których później dodano jeszcze folwark Buraków. Coroczny zasiłek ze skarbu Królestwa w sumie 36 tys. złp. wraz z dochodami z folwarków stanowiły o budżecie Instytutu. Wykłady, po wzniesieniu budynków i zorganizowaniu personelu, rozpoczęto w 1820 r. Celem szkoły było dostarczenie krajowi ludzi, uzdolnionych do kierowania gospodarstwem rolnem. W 1821 r. Instytut, który początkowo podlegał Komisji rząd. Wyzn. Rel. i Ośw. Publ., przeszedł pod zarząd Komisji rządowej spraw wewnętrznych i policji. Ta ostatnia władza ułożyła i ogłosiła w 1822 roku przepisy organizacyjne Instytutu p. t. *Urządzenie szkoły Agronomicznej w Marymoncie*. Przewiduje się 2 klasy rolników: wyższą i niższą; z pierwszej wychodzą uzdolnieni agronomowie, z drugiej—wykwalifikowani włodarze, owczarze, gorzelani i ogrodnicy. Kurs niższy trwa rok jeden, wiek kandydata—lat 18. Wykładu przedmiotów na kursie niższym nie było: nauczanie odbywało się w toku zajęć gospodarskich. Kurs wyższy obliczony był również na rok jeden, dla mniej przygotowanych—na dwa lata. Wykładano: 1) chemję czystą i stosowaną (technologję rolniczą); 2) fizykę z meteorologją i elementarną mechaniką; 3) botanikę, anatomję i fizjologję roślin; 4) mineralogję z ogólnem pojęciem geognozji i geologji, miernictwo teoretyczne i praktyczne, niwelację; 5) budownictwo wiejskie; 6) uprawę roli, nawożenie, osuszanie miejsc wilgotnych i bagnistych, tamowanie zasp piaszczystych, zasady następstwa plonów, uprawę rzędową, uprawę pojedyńczych roślin gospodarskich, uprawę łąk; 7) hodowlę zwierząt domowych, rybołóstwo, pszczelnictwo; 8) elementarną znajomość składu ciała zwierząt domowych i niesienia pomocy w niektórych, częściej zdarzających się przypadłościach, zasady prawidłowego kucia koni; 9) rysunki maszyn i składowych ich części, przerysowywanie map i planów folwarcznych; 10) ogólne zasady gospodarstwa leśnego. Każdy z wychowańców obowiązany był odbyć trzyletnią praktykę gospodarską, z warunkiem składania raportów i prowadzenia dziennika zajęć i spostrzeżeń. Dopiero te sprawozdania dawały prawo do otrzymania stopnia i tytułu wykwalifikowanego agronoma. Personel pedagogiczny składał się z dyrektora i trzech stałych nauczycieli, nie licząc profesorów, dojeżdżających z Warszawy. Przy Instytucie powstały: *oddział leśny* i *szkoła weterynarji*. Ze 122 uczniów Instytutu, w ciągu pierwszego dziesięciolecia 72-ch ukończyło kurs wyższy, 10-u kurs niższy, 12-u szkołę weterynarji. W 1833 r. zamknięto Instytut. Otwarto go na nowo w 1836 r. Poprzedniego dyrektora, J. B. Flatta (autor wydanego w Poznaniu *Opisu topograficznego ks. Warszawskiego)*, zastąpił wykształcony w Möglinie (słynna szkoła rolnicza, założona w 1810 r. przez Albr. Thaer'a) prof. b. uniwers. Wileńskiego, Michał Oczapowski. Przy reorganizacji rozszerzono naukowy program Instytutu, utrzymując dawny praktycz-

ny kierunek nauczania. W okresie 1836 — 1840 ukończyło Instytut 92-ch uczniów. W 1857 r. nowa ustawa wprowadza kurs trzyletni, dwu guwernerów w pensjonacie, naukę spiewu kościelnego, gimnastykę i tańce. Abiturjenci po odbyciu praktyki gospodarskiej otrzymywali stopień „uczonego agronoma“. Na skutek reformy szkolnej Wielopolskiego, Instytut w Marymoncie został w 1862 r. przyłączony, jako wydział „Gospodarstwa krajowego i leśnictwa“, do Instytutu politechnicznego, utworzonego w Puławach (p. KOM. RZĄD. WYZN. REL. I OŚW. PUBL. 1861—1864). Instytut politechniczny po 3-miesięcznych wykładach przestał istnieć: młodzież poszła do powstania. Wydział gospodarstwa i leśnictwa został powołany do życia dopiero w 1869 r., jako samoistny Instytut gospodarstwa wiejskiego i leśnictwa. *Dyrektorami* Instytutu Marymonckiego, poza wymienionemi, byli: w lat. 1853-60 Seweryn Zdzitowiecki, znany chemik, uczeń Liebiga, który chemję rolniczą uczynił podstawą nauki rolnictwa w Instytucie, i od 1860 r. Stanisław Przystański (ob.).

Bibl. Rewieński, St.: *Marymont.* E. W. t. VII.—Erlicki, Fel.: *Rys historyczny instytutów rolniczo-leśnych w Król. Polskiem.* Warszawa, 1877.

MATEMATYKA. a) Szkoła powszechna. I. DANE HISTORYCZNE. Do końca wieku 18-go nauczanie początków arytmetyki polegało: 1) na nauce kolejnego liczenia, t. j. szybkiego wymawiania szeregu liczebników, 2) na opanowaniu pamięciowem tablic dodawania i mnożenia w zakresie pierwszej setki, 3) na wyuczeniu techniki piśmiennej 4-ch działań z tendencją do zmechanizowania, 4) na rozwiązywaniu pewnej liczby zadań, ujętych w t. zw. reguły kupieckie (reguła trzech, reguła procentu, reguła mieszaniny i t. d.), których źródło sięga jeszcze średniowiecza.—Nauka geometrji na poziomie elementarnym ograniczała się do czysto praktycznych wskazówek dotyczących pomiarów figur płaskich i przestrzennych.—Pierwszy zmienił i pogłębił naukę matematyki elementarnej szwajcar, nauczyciel ludowy, Pestalozzi (ob.), wprowadzając zasadę poglądowości, a więc liczenie na przedmiotach konkretnych lub odpowiednio sporządzonych tablicach. Uczniowie Pestalozziego, przez niedostateczne pogłębienie jego pomysłów, spaczyli je.—Od drugiej połowy 19-go wieku datuje się szybki rozwój metod nauczania matematyki w szkole początkowej. Położyli tu zasługi głównie uczeni niemieccy; z tych najwybitniejszym jest Grube (ob.), który wprowadził monograficzne traktowanie liczb pierwszej dziesiątki, rozciągając następnie swą zasadę szkodliwie na całą pierwszą setkę. Pracują następnie w tej dziedzinie: Borne, Lay, Walsemann i inni. Obok metody liczenia powstaje metoda obrazów liczbowych (p. OBRAZÓW LICZBOWYCH METODA). Głównemi jej przedstawicielami są: Lay i Borne, twórcy szeregu obrazów, opartego na czwórce, oraz wynalazcy przyrządu do liczenia, używanego dziś w szkołach. W ostatniem ćwierćwieczu zaczynają wywierać poważny wpływ na metodykę matematyki elementarnej uczeni angielscy i amerykańscy: Perry, Young, Knowles, Howard, Godfrey, Siddons i inni. Im to głównie zawdzięczać należy wprowadzenie do szkoły początkowej propedeutyki geometrji oraz dążenie do zreformowania nauki matematyki w duchu szkoły pracy.—W Polsce nauczanie matematyki elementarnej zostało postawione na właściwym gruncie już w Ustawach Komisji Edukacyjnej (p. KOMISJA EDUKACYJNA), które zawierają cenne wskazówki, dotyczące konieczności związania nauki z życiem i samodzielnej pracy uczniów. W czasach porozbiorowych nauczanie arytmetyki ulegało we wszystkich trzech zaborach wpływom niemieckim, a więc przedewszystkiem wpływowi metody Gru-

bego, którą u nas wprowadził i spopularyzował August Jeske. Jego książeczki i zbiory zadań arytmetycznych, przy końcu zeszłego stulecia bardzo znane, obecnie całkiem wyszły z użycia.

II. STAN OBECNY. Obecnie praca nad metodyką matematyki w szkole powszechnej w zastosowaniu do zmienionych warunków jest zaledwie rozpoczęta. Zjawiające się, jak grzyby po deszczu, podręczniki i zbiory zadań noszą na sobie ślady pośpiechu i tymczasowości. Za tymczasowy również uważać należy program matematyki dla szkoły powszechnej, wydany w r. 1921 przez M. W. R. i O. P. Programów dla szkoły 7-klasowej obejmuje arytmetykę, początki algebry i propedeutyczny kurs geometrji. Liczba godzin, wyznaczonych na matematykę, wynosi od 6-u do 4-ch godzin tygodniowo (p. SZKOŁA POWSZECHNA). Program dzieli całokształt pracy na dwa stopnie: niższy, obejmujący 4 pierwsze lata nauki, i wyższy — klasę 5-ą i 7-ą. Rok 5-ty nauki uważany jest za przejściowy pomiędzy obu stopniami. *Nauka arytmetyki* obejmuje stopniowe rozszerzanie pojęcia liczby, a więc: liczby całkowite, ułamkowe, względne, ostatecznie zatem wymierne w całym zakresie. — Pierwsze dwa lata nauczania w szkole powszechnej mają na celu: A. wytworzenie pojęcia liczby. Stosujemy tu metodę monograficzną (ob.), opracowując każdą liczbę pierwszej dziesiątki oddzielnie. Zgodnie z przyjętą ogólnie zasadą poglądowości, posługujemy się przy liczeniu przedmiotami konkretnemi. Przeważnie w zakresie pierwszej piątki metoda obrazów liczbowych przeważa nad metodą liczenia. Stanowisko kompromisowe nie jest zresztą wykluczone (p. OBRAZÓW LICZBOWYCH METODA).—B. cztery działania ustnie w zakresie pierwszej setki. Tu występują dwa zasadnicze stopnie: 1) nauka dodawania i odejmowania z naciskiem na wzajemny związek tych działań i 2) nauka mnożenia (na tym poziomie jedynie, jako skróconego dodawania równych składników) oraz dzielenia z rozróżnieniem wyraźnem podziału na równe części od wyczerpywania jednej liczby drugą (t. zw. mieszczenie). Nauka czterech działań łączy się: 1) z wyprowadzeniem pierwszych uogólnień, dotyczących systemu dziesiątkowego, 2) z rozszerzeniem systemu metrycznego. W związku z podziałem na równe części wprowadzamy pierwsze pojęcie liczby ułamkowej oraz najprostsze jej zastosowania; w związku z wyczerpywaniem— pierwsze pojęcie miary i mierzenia. Rok trzeci i czwarty doprowadza dziecko do rozszerzenia systemu dziesiątkowego na liczby wielocyfrowe oraz do całkowitego opanowania techniki piśmiennej czterech działań. Za podstawę nauki działań piśmiennych służą prawa i związki, wyprowadzone praktycznie w ciągu dwu pierwszych lat nauki. Co do liczb wielorakich, ustalił się pogląd, że nie należy ich wyodrębniać w dział osobny. W klasie czwartej następuje pierwsze rozszerzenie pojęcia liczby: wprowadzenie liczby ułamkowej, znanej dotąd uczniowi tylko w poszczególnych wypadkach. Systematyczny kurs ułamków, jakkolwiek często rozpoczynany już w czwartej klasie, bywa zazwyczaj w całej rozciągłości przeprowadzany w klasie piątej. Jednocześnie następuje ostateczny przegląd wiadomości, nabytych dotychczas, wyprowadzenie uogólnień, wysnutych doświadczalnie z działań na liczbach całkowitych i ułamkowych, oraz ujęcie wniosków we wzory ogólne. W traktowaniu ułamków kwestję sporną stanowi dotychczas pierwszeństwo ułamków dziesiętnych nad zwyczajnemi. Program M. W. R. i O. P. zaleca wprowadzenie ułamków dziesiętnych przed zwyczajnemi. Ułamki okresowe do kursu szkoły powszechnej nie wchodzą. Program dwu ostatnich lat nauki nie wyszedł dotychczas poza okres prób i bywa traktowany przez nauczycieli indywidualnie, z dużemi odchyle-

niami od programu M. W. R. i O. P. Wynika to częścią z nierównomiernego przygotowania dzieci w klasach niższych, częścią ze zbytniej obfitości materjału algebraicznego. Ustala się pogląd o konieczności zredukowania algebry do wiadomości wstępnych o liczbach względnych i o równaniach I stopnia, na korzyść pogłębienia pewnych działów arytmetyki, związanych z pojęciem zależności proporcjonalnej. — *W nauce geometrji* przejawia się kierunek dwojaki: pierwszy ma na celu zaznajomienie ucznia z własnościami figur geometrycznych i metodami ich badania, drugi czyni z nauki geometrji jedynie pewien dział zadań arytmetycznych, związanych z pomiarami odcinków, pól i objętości. Program M. W. R. i O. P. ze względów praktycznych zaleca kierunek drugi, jako bardziej podatny w przygotowywaniu ucznia do szkół technicznych i rzemieślniczych. Natomiast ze względu na korzyści formalne, a więc na rozwój umysłowy ucznia, przejawia się obecnie dążność do wyodrębnienia nauki geometrji z pod wpływów arytmetyki, a przerzucenia punktu ciężkości nauczania na badanie utworów geometrycznych oraz ich wzajemnych zależności. Pierwsze dwa lata nauki dotyczą ustalenia pojęć zasadniczych: prostej, odcinka, kąta. W trzech latach następnych uczeń zaznajamia się stopniowo z wzajemnem położeniem prostych, kół, buduje najprostsze figury geometryczne i bada je samodzielnie, wyprowadzając z doświadczeń wnioski ogólne. W ten sposób poznaje symetrję, równoważność, podobieństwo. Ostatnie dwa lata poleca program poświęcić badaniu figur przestrzennych oraz, w zależności od warunków lokalnych, już to początkom miernictwa, już to pierwszym pojęciom geometrji wykreślnej. Ten ostatni punkt, wobec obfitości materjału z innych działów, rzadko w praktyce bywa uwzględniany.

III. OGÓLNE WSKAZÓWKI DYDAKTYCZNE. W ciągu całego kursu szkoły powszechnej, zarówno w arytmetyce i algebrze, jak i w geometrji, cel materjalny, t. j. zdobycie szeregu wiadomości, ustępuje na drugi plan wobec celu formalnego: rozwoju myślenia logicznego i wdrożenia do metod pracy matematycznej w zakresie, dostępnym na tym stopniu. Pogląd ten teoretycznie wypowiada również program M. W. R. i O. P., jakkolwiek w poszczególnych działach — ze względu na korzyści bezpośrednie—poświęca cel formalny celowi materjalnemu.—W myśl tej prawdy, że rozwój myślowy idzie w parze z rozwojem pojęć, musimy od pierwszych chwil pracy wymagać od ucznia ustnego zdawania sprawy z wykonywanych czynności, n. p.: „do dwóch zapałek dołożyłem jeszcze dwie“, przyczem używać winien języka potocznego, znanego sobie z codziennego życia, nie zaś mało zrozumiałych dla siebie formułek, utartych w arytmetyce. Tak n. p. w przykładzie powyższym o wiele jaśniej myśl oddaje powiedzenie: dwie zapałki i jeszcze dwie, aniżeli: dwie zapałki więcej dwie zapałki. Przy rozwiązywaniu zadań zasadniczą sprawą musi być wytknięcie drogi myślowej, prowadzącej do rozwiązania, nie zaś wykonanie, często mechaniczne, szeregu czynności, mających na celu znalezienie odpowiedzi. Treść zadania musi być w bezpośrednim związku warunkami lokalnemi, dane czerpać musimy z życia (p. *Program M. W. R. i O. P. Wskazówki metodyczne*). W celu rozwoju samodzielności ucznia pożądane jest nie uprzedzać jego pracy zbyt pospiesznemi wskazówkami: uczyń tak, policz tamto; nauczyciel gra jedynie rolę kierownika: pomaga przezwyciężyć nadmierne trudności i prostuje błędy. Badania, zarówno w nauce arytmetyki, jak i w geometrji, uczeń przeprowadzać winien o ile możności na własną rękę, metodą indukcyjną, wykonywując szereg odpowiednio przez nauczyciela uporządkowanych doświadczeń.

Metodą dedukcji posługujemy się dopiero wtedy, gdy ucznia samego przestaje zadowalać stwierdzenie faktu matematycznego i gdy sam poczyna szukać uzasadnienia logicznego.

b) Szkoła średnia. I. GIMNAZJUM NIŻSZE. Program M. W. R. i O. P. (od 6-u do 4-ch godz. tyg.) stara się zachować równoległość pomiędzy gimnazjum niższem i odpowiedniemi klasami szkoły powszechnej; niemniej w wielu punktach odbiega od programu szkoły powszechnej, nietyle pod względem rozplanowania, ile obfitości materjału. Szczególniej dotyczy to geometrji. Pod względem rozłożenia materjału klasa wstępna gimn. niższego odpowiadać ma trzeciemu oddziałowi szkoły powszechnej. Obejmuje ona rachunek pamięciowy w zakresie pierwszej setki i wyżej, oraz piśmienny w zakresie paru tysięcy, przyczem za podstawę pojęcia liczby i działań z liczbą służy pojęcie zbioru. Geometrja w kl. wstępnej ogranicza się do zaznajomienia powierzchownego z prostopadłościanem i sześcianem, kwadratem i prostokątem. — Kl. I (odpowiadająca do pewnego stopnia kl. IV-ej szk. powszechnej) zawiera 4 działania w zakresie dowolnym liczb całkowitych, własności tych działań, praktyczne zaznajomienie z ułamkiem, wreszcie zadania na t. zw. „regułę trzech". Program geometrji jest jeszcze obfitszy. Obok pojęć elementarnych (prosta, odcinek, kąt), obejmuje on trójkąt i jego własności, konstrukcję trójkąta, mierzenie pól figur płaskich, zaznajomienie ze skalą, z planem, oraz mierzenie objętości łatwiejszych brył. Tu widzimy rozbieżność z programem szk. powszechnej, który konstrukcje geometryczne przewiduje dopiero w kl. VI. — Program kl. II (równoległej z kl. V szk. powszechnej) obejmuje w całej rozciągłości naukę 4-ch działań z ułamkami zwyczajnemi i dziesiętnemi. Z programem szk. powszechnej nie zgadza się o tyle, że traktuje naukę ułamków, jako nierozdzielną całość, podczas gdy program szk. powszechnej rozbija ją na luźne fragmenty, rozsiane od III do V kl. włącznie. Program geometrji zawiera materjał nader obfity: obok trójkątów i równoległoboków oraz powtórzenia (w zakresie obszerniejszym) mierzenia pól i objętości — zaznajomienie z mierzeniem okręgu i pola koła oraz wprowadzenie dwóch nowych ważnych pojęć: symetrji i równoważności.— W kl. III następuje zestawienie przerobionego materjału i uogólnienie go na symbolach literowych. Następnie zaś, obok najprostszych zależności analitycznych, a więc pojęcia proporcjonalności i wyprowadzonego stąd pojęcia funkcji, program obejmuje jeszcze pierwsze wiadomości o równaniach, które w szk. powszechnej występują dopiero w kl. VII. Natomiast działania na liczbach względnych, które w szk. powsz. przypadają na kl. VI, wcale już do programu gimn. niższego nie wchodzą. Propedeutyka geom. w kl. III zawiera, obok pogłębienia pojęcia symetrji, pojęcie podobieństwa figur (w szk. powsz. w kl. VI) oraz praktyczne zaznajomienie z przekrojami brył i z najprostszemi rzutami na jedną i dwie płaszczyzny, co w szkole powszechnej figuruje w programie kl. VII.

II. GIMNAZJUM WYŻSZE. Program gimn. wyższego przewiduje różny zakres pracy, zależnie od wydziału (matem.-przyrodniczy, humanistyczny, klasyczny). Na wydziale matem.-przyrodniczym (5 godz. matematyki tyg.) kl. IV (I) obejmuje: 4 działania z liczbami względnemi i z ułamkami algebraicznemi oraz równania linjowe. Kl. V — dyskusję równań linjowych, pierwsze pojęcie o liczbie niewymiernej, równania kwadratowe oraz wykresy funkcji linjowych i kwadratowych.—W VI kl. na początku roku program poleca powtórzenie i uzupełnienie teorji liczb rzeczywistych, dalej zaś, jako działy nowe, dyskusję trójmianu kwadratowego i układy równań kwadratowych, pojęcie o postępach i naukę logarytmów

wraz z zastosowaniem praktycznem. — Program kl. VII zawiera pojęcie ciągu, zbieżności ciągu i granicy;—kl. VIII zaś podaje szereg zagadnień natury matematycznej, jak dwumian Newtona, pojęcie indukcji matematycznej i t. d., pozostawiając ich wybór uznaniu nauczyciela.— Program geometrji w kl. IV: powtórzenie wiadomości wstępnych oraz na zasadzie materjału, już przez uczniów przerobionego propedeutycznie, wprowadzenie twierdzeń, dotyczących przystawania trójkątów, własności kątów przy równoległych, pojęcia miejsc geometrycznych i najprostszych konstrukcji.—W V klasie główną treść kursu stanowi pojęcie równoważności i podobieństwa oraz proporcjonalność odcinków, oparta narazie tylko na metodzie geometrycznej (metryczne traktowanie tego zagadnienia stanowi przedmiot programu kl. VI). Zarazem spotykamy w kl. V pierwsze wiadomości ze stereometrji.—W kl. VI, obok wspomnianej wyżej proporcjonalności odcinków, mamy dalsze wiadomości ze stereometrji oraz początki dwu nowych działów: trygonometrji i geometrji wykreślnej. — Rozwinięcie tych działów następuje w kl. VII; wreszcie program kl. VIII zawiera podstawowe pojęcia geometrji analitycznej. — Program wydz. humanistycznego, jednobrzmiący z powyższym, przewiduje jednak znacznie mniejszą liczbę godzin (4, w kl. VII — 3). Wnosić stąd należy, iż, nie pomijając żadnego z zagadnień wzmiankowanych, nauczyciel musi jednak zredukować je do punktów zasadniczych, w niektórych zaś działach, n. p. w geom. analitycznej, poprzestać na ogólnym zarysie.—Na wydziale klasycznym matematyka zredukowana została do zagadnień najkonieczniejszych (liczba godzin w kl. IV — VII po 3 tygodniowo, w kl. VIII matematyki w programie niema). Program tego wydziału wiele zagadnień przesuwa o jedną klasę wyżej (n. p. rozwiązywanie układów równań linjowych podaje dopiero w kl. V), inne zaś, jak n. p. sprawę proporcjonalności odcinków, traktuje pobieżniej. Znacznej redukcji uległ też program trygonometrji i geometrji wykreślnej, całkowicie zaś pominięta została geom. analityczna. Pojęcie indukcji matematycznej, wobec braku godzin matematyki w kl. VIII, przesunięto z kl. VIII do VII, co, przy niedostatecznem przygotowaniu uczniów, wpłynąć musi na bardzo powierzchowne potraktowanie tej kwestji.

Bibl. Dickstein. *Matematyka.* E. W. t. VII. — Grabowski. *Wskazówki metodyczne do zbioru zadań.* Warszawa. — Krzanowski. *Przewodnik metodyczny do nauki rachunków.* 1912. — Oderfeldówna. *Wskazówki metodyczne do „patrzę, liczę, mierzę".* Cz. I i II. Składnica, 1921.—M. W. R. i O. P. *Program szkoły powszechnej (rachunki z geometrją).* Warszawa, 1922.—M. W. R. i O. P. *Program gimnazjum państwowego niższego (matematyka).* Warszawa, Książnica, 1922. — *Poradnik dla samouków.* t. I. Warszawa. — Pichór i Hoborski. *Metoda matematyki.* Książnica, 1919. — Sierzputowski, T. *Wskazówki metodyczne do elementarza rachunkowego.* Część I. Książnica, 1922.—Spitzer. *Metodyka nauki rachunków.* 1920. — Stattlerówna. *Początkowa nauka arytmetyki w układzie metodycznym.* 4 części. Gebethner, Warszawa. — Trybulski. *Arytmetyka.* E. W. t. I. — Zarzecki. *Nauczanie matematyki początkowej.* 3 części. Arct, 1919. II wyd. Książnica, 1923.

DZIEŁA OBCE. Longmans. *Practical arithmetics, Books for teachers and pupils.* Londyn, 1909. — Lay. *Der Rechenunterricht auf experimentelle - pädagogischer Grundlage.* Lipsk, 1914. — Pouthier. *Pour qu'on apprenne les mathématiques.* Paryż.— Valsemann. *Pestalozzi's Rechenmethode.* Hamburg, 1901. — Wilk. *Das Rechnen der Volksschule.* Drezno, 1909. — Wille. *Geometrie der Volkschule.* — J. Young and E. Young. *The little geometer.* Londyn.

H. Stattlerówna.

MATERJALIZM. Kierunek metafizyczny, według którego świat powstał z pierwiastka materjalnego. Przeciwieństwem—idealizm (ob.).

MATERJALIZM DYDAKTYCZNY, w przeciwieństwie do formalizmu dydaktycznego (ob.), za cel nauczania uważa nabycie wiedzy. Termin ten, stworzony przez Dörpfelda (ob.), używany bywa narówni z *encyklopedyzmem* w dydaktyce. W praktyce panowanie **M. D.** prowadzi do przeładowania programu przedmiotami nauczania i do powierzchownego z konieczności, dla braku czasu, traktowania każdego z nich. Jego nieodłącznym towarzyszem jest werbalizm (ob.). W dziejach wychowania encyklopedyzm przejawia się wyraźnie w XVII wieku, jako wyraz dążenia tego wieku do wiedzy uniwersalnej (pansofia). Pansoficzne dążenia zdradza Comenius (ob.), który używa terminu „pansophia“ dla oznaczenia zamkniętego koła wiadomości naukowych. Jego *Świat w obrazach* (*t. j. odmalowanie i nazwanie wszystkich głównych rzeczy na świecie i czynności w życiu)* jest popularno-dydaktycznem zrealizowaniem dążenia do encyklopedycznej wszechwiedzy. Milton (ob.) w swym *Traktacie o wychowaniu* (1644) proponuje następujący charakterystyczny dla encyklopedyzmu program wykształcenia: łacina, grecki, hebrajski, syryjski, chaldejski, historja biblijna, historja kościoła, prawo, rolnictwo, astronomja, geografja, historja naturalna, historja, nawigacja, architektura, medycyna, etyka, polityka, retoryka, logika. Program ten, uzupełniony jeszcze lekturą rozmaitych pisarzy, ma być opanowany w ciągu 8 lat (12 — 20). Locke (ob.) zrywa w swej koncepcji wychowawczej z encyklopedyzmem (studjowanie nauk winno być uważane za „doskonalenie władz i aktywności umysłu, nie—rozszerzanie jego stanu posiadania“; *Of study*), który też od czasu tego przedstawiciela empiryzmu przestaje być ideałem wychowawczym w Anglji (Monroe). Na kontynencie europejskim nowy rozkwit encyklopedyzmu nastaje w wieku oświeconym. *Encyklopedja* francuska (Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, 1751—1772), poza swemi tendencjami reformatorskiemi, jest wyrazem dążenia do ujęcia w jedną całość wszelkich umiejętności i sztuk ludzkich, w celu przekazania ich i udostępnienia całej ludzkości. Ideał pedagogiki tego wieku — człowiek oświecony — jest obeznany z duchowym dorobkiem ludzkości, jest wykształcony encyklopedycznie. *Elementarwerk* Basedowa (ob.)—uniwersalny podręcznik do lat 15-u, jest pomyślany analogicznie z *Orbis pictus* Comeniusa. W XIX w. szkoła klasyczna (neohumanistyczna), ulegając tendencjom praktycznym: wymaganiom życia przemysłowo-gospodarczego, wprowadza do swego programu szereg przedmiotów realnych, z zachowaniem jednak dominującego stanowiska filologji starożytnej; szkoła realna również ulega teoretycznej przewadze humanizmu i, nie chcąc rezygnować z „pełnych praw“, wprowadza do swego programu łacinę. Stąd też przeładowanie programu przybiera zastraszające rozmiary w szkolnictwie średniem. Reforma, zainicjowana przez nasze ministerjum oświaty (cztery typy szkoły średniej: gimnazjum klasyczne, humanistyczne z łaciną, humanistyczne i matemat.-przyrodn., wyposażone w jednakowe prawa; por. *Zasady planu nauczania w szkole średniej.* M. W. R. i O. P., Sekcja szkolnictwa średniego. Warszawa — Lwów, 1921) ma na celu usunięcie ujemnych objawów **M. D.** — p. REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ.

MATTHIAS, ADOLF. Ur. w 1847 roku w Hannowerze, um. w 1917 r. Nauczyciel i kierownik szkół średnich. Ważniejsze prace: *Historja niemieckiego nauczania*

(Geschichte des deutschen Unterrichts, 1907), *Jak wychowujemy naszego syna, Benjamina?* (Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin? 1897). **M.**, podobnie, jak Münch (ob.), Heubaum (ob.), Paulsen (ob.), jest zwolennikiem jednolitej organizacji szkół z przejściem od szkoły ludowej do uniwersytetu.

MAYER, ENRICO. Ur. 1802 r. w Livorno, um. 1877 r. tamże. Należy do grupy pedagogów włoskich, która z Lambruschinim (ob.), Tommaseo i Thouar'em na czele pracowała nad utworzeniem szkolnictwa ludowego we Włoszech. **M.** zaprowadził w Livorno wzajemne nauczanie i wraz z Matyldą Calandrini założył tam pierwsze ochrony. Był preceptorem ks. Wirtembergu i Hieronima Napoleona Bonaparte. Książka jego p. t. *Frammenti di un viaggio pedagogico* zawiera sprawozdanie z podróży do Szwajcarji i Niemiec, podczas której zwiedził główne zakłady wychowawcze tych krajów.

MELAMED. Kierownik chederu i główny jego nauczyciel.

MELANCHOLIK (gr. μέλας — czarny; χολή — żółć). 1) W nauce o *temperamentach* — człowiek o małej pobudliwości i intensywnem życiu duchowem. Z małą wrażliwością na bodźce zewnętrzne idą w parze: żywość myśli, głębsze uczucia i silne chcenie. 2) W *psychjatrji* — jednostka, oddająca się chorobliwie smutnym myślom.

MELANCHTON, FILIP. Ur. w 1497 r. w Bretten (miasteczko badeńskie), um. w 1560 r. w Wittenberdze. Humanista i zwolennik reformacji. Nowe idee szerzył od roku 1518 z katedry uniwers. w Wittenberdze. Przyjaciel Erazma (ob.) i współpracownik Lutra (ob.). Jego działalności pedagogicznej zawdzięcza swą reorganizację w duchu humanizmu i reformacji wyższe szkolnictwo protestanckich Niemiec w w. XVI, dla którego wzorem stała się zreformowana w 1536 r. akademja w Wittenberdze. Zachowując cztery dotychczasowe wydziały: prawny, medyczny, filozoficzny i teologiczny, rozszerzono po macoszemu traktowaną medycynę, dając jej conajmniej 3-ch profesorów, zamiast jednego lub najwyżej dwu; filozofja („źródło i pień" pozostałych nauk) otrzymała, zgodnie z wymaganiami humanizmu, katedry: hebrajskiego i greckiego, drugą katedrę matematyki i Pädagogium, uzupełniające wykształcenie studentów, niedostatecznie przygotowanych do studjów uniwersyteckich. Wydział teologiczny zreformowano w duchu protestantyzmu z naciskiem na źródłowe (egzegetyczne) traktowanie pisma św. Wreszcie uniwersytet upaństwowiono, uzależniając go w ten sposób od władzy świeckiej. Analogicznie zreorganizowały się wkrótce uniwersytety w Tybindze, Frankfurcie n. O., Lipsku, Heidelbergu i Roztoku. **M.** jest autorem wielu napisanych po łacinie podręczników (gram. grecka, łacińska, która wyrugowała średniowiecznego Donata, djalektyka, retoryka, fizyka, wyłożona według Arystotelesa na podstawie oryginału, i etyka) i tłómaczem Arystotelesa na łacinę odrodzenia. Przekład ten przywrócił filozofowi greckiemu właściwe oblicze, uwalniając go od scholastycznych dodatków i interpretacji. *Wykształcenie humanistyczne* prowadzi u **M.** z jednej strony do sprawiedliwości obywatelskiej (iustitia civilis), z drugiej do duchowej sprawiedliwości ewangielicznej (iustitia spiritualis Evangelii). Zawiera się w tem ścisły związek szkolnictwa z protestantyzmem. Działalność **M.** zyskała mu nazwę wychowawcy Niemiec (Praeceptor Germaniae).

Bibl. Bornemann, L. *M. als Schulmann.* Magdeburg, 1897. — Ellinger, G. *Philip Melanchton.* Berlin, 1902.—Hartfelder, K. *Ph. M. als Praeceptor Germaniae.* W „Monumenta Germaniae Paedagogica", t. VII.

Berlin, 1889.—Mertz, G. *Das Schulwesen der deutschen Reformation*. Heidelberg, 1902.—Richard, J. W. *Philip Melanchton, the Protestant Preceptor of Germany*. New York, 1898.

MENTELLE, EDME, ur. 1730 r. w Paryżu, um. 1815 r., geograf francuski, profesor geografji i historji w wojskowej szkole w Paryżu, podczas Rewolucji nauczyciel szkół centralnych (écoles centrales) departamentu Sekwany. Wśród ułożonych przezeń podręczników geografji i historji znajduje się jeden p. t. *Nowa metoda geografji do użytku szkół początkowych i centralnych* (Méthode nouvelle de géographie à l'usage des écoles primaires et centrales, 1796), gdzie wprowadza **M.** do nauki system koncentryczny: nauczyciel po wskazówkach wstępnych, dotyczących stron świata i ich wyznaczania, zapoznaje ucznia z miastem, w którem znajduje się szkoła, potem z departamentem, w którem leży miasto i t. d., przechodząc kolejno do coraz dalszych okolic.

METAFIZYKA (gr. τά μετά τά φυσικά; nazwa, nadana przez wydawcę pism Arystotelesa tym jego pismom, które w zbiorowem wydaniu znalazły się po Fizyce). Nauka filozoficzna, traktująca o tem, co leży poza doświadczeniem (pierwsze zasady, byt, jako taki). Określanie metafizyki i stosunek do niej rozmaicie się kształtują u poszczególnych filozofów i w poszczególnych epokach.

METODA (gr. μέθοδος — droga, którą idziemy, dążąc do jakiegoś celu, sposób badania, umiejętne opracowanie). Sposób postępowania, uregulowany według określonych zasad, zmierzający do danego celu. Metodyczne (planowe, uregulowane) postępowanie przeciwstawiamy postępowaniu niemetodycznemu (bezplanowemu, chaotycznemu).

METODA DODAWANIA (Addiermethode Kraepelina). Służy do badań eksperymentalnych nad uwagą (ob.), znużeniem (p. ZMĘCZENIE) i wogóle pracą umysłową (p. KRZYWA PRACY UMYSŁOWEJ). Uczeń dodaje napisane w pionowych kolumnach jednocyfrowe liczby; na dany sygnał (dzwonek), powtarzany n. p. co minutę, przerywa dodawanie i pisze z boku sumę, którą w momencie sygnału otrzymał, podkreślając dodane liczby. Ilość dodanych liczb i ilość błędów danego okresu czasu w porównaniu z innemi okresami świadczy o wahaniach w natężeniu uwagi, co znów pozwala wnioskować o typie pracy umysłowej (ob.) i o zmęczeniu.

METODA TRAFNYCH ODPOWIEDZI (Treffermethode). Zastosowana po raz pierwszy przez Müllera i Pilzeckera (Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis, „Zeitschr. für Psych. u. Physiol.", I t. dodatkowy, 1900) w celu eksperymentalnego badania pamięci mechanicznej. Materjałem eksperymentu są szeregi sylab bez znaczenia (tug, tap, rod, set i t. d.) rozmaitej długości. Osoby badane powtarzają określony szereg pewną ilość razy (nie do zupełnego wyuczenia się); po pewnym czasie, który można zmieniać, daje się im poszczególne sylaby, wyrwane z tego szeregu, proponując, aby nazwały sylabę, która po nich bezpośrednio następowała. Oblicza się procent trafnych odpowiedzi dla danego szeregu i przeciętny czas reakcji. Metoda ta pozwala określić ilościowo siłę skojarzenia (jej miarą jest procent trafnych odpowiedzi) i szybkość odtwarzania (miarą czas reakcji).—p. METODA UCZENIA SIĘ, METODA ZAOSZCZĘDZANIA, PAMIĘĆ, PRACA UMYSŁOWA.

METODA UCZENIA SIĘ (Erlernungsmethode). Zastosowana po raz pierwszy przez Ebbinghausa (Über das Gedächtnis, Lipsk, 1885) w celu eksperymentalnego badania pamięci. Polega na uczeniu się

na pamięć za pomocą powtarzania określonej ilości sylab bezsensownych, ustępów prozy, wierszy, przyczem oblicza się ilość powtórzeń i czas, zużyty na wyuczenie się na pamięć. Rezultaty tych obliczeń dają miarę pracy pamięciowej, wykonywanej w tych lub innych warunkach.—p. METODA ZAOSZCZĘDZANIA, METODA TRAFNYCH ODPOWIEDZI, PAMIĘĆ, PRACA UMYSŁOWA.

METODA ZAOSZCZĘDZANIA (Ersparnismethode). Zastosowana po raz pierwszy przez Ebbinghausa (Über das Gedächtnis, Lipsk, 1885) w celu eksperymentalnego badania pamięci mechanicznej. Materjałem eksperymentu są tu szeregi, złożone z rozmaitej ilości sylab bez znaczenia (tug, tap, rod, set i t. d.). Osoby badane uczą się danego szeregu na pamięć przez powtarzanie i następnie po pewnym czasie uczą się go powtórnie, przyczem potrzebują już mniejszej ilości powtórzeń, niż za pierwszym razem. Ilość zaoszczędzonych powtórzeń jest miarą siły skojarzenia, wytworzonego między sylabami danego szeregu na skutek pierwotnego nauczenia się go na pamięć.—p. METODA NAUCZANIA, METODA TRAFNYCH ODPOWIEDZI, PAMIĘĆ, PRACA UMYSŁOWA.

METODOLOGJA (gr. μέθοδος—sposób badania; λόγος — słowo, nauka). Nauka o metodach.

METODY UCZENIA SIĘ NA PAMIĘĆ. 1) *Metoda całostkowa.* Daną porcję pamięciową (sonet) odczytujemy do końca dopóty, dopóki nie jesteśmy w stanie wyrecytować całości z pamięci. 2) *Metoda cząstkowa.* Sonet rozbijamy na części, n. p. strofy, i uczymy się każdej części zosobna, poczem dopiero łączymy je w jedną pamięciową całość. 3) *Metoda pośrednia.* Sonet odczytujemy od początku do końca, jak przy metodzie całostkowej, po przeczytaniu jednak każdej z wyróżnionych części, n. p. strofy, robimy krótką przerwę. OCENA. Met. cząstkowa, powszechnie stosowana, jest najmniej wskazana ze stanowiska ekonomji pracy. Jej główną wadą jest to, że, ucząc się każdej z wyróżnionych części zosobna, nawiązujemy i utrwalamy fałszywe skojarzenia (p. ASOCJACJA): w przykładzie sonetu—skojarzenie ostatniego wyrazu 1-ej strofy z pierwszym wyrazem tejże strofy, a nie z pierwszym wyrazem następnej strofy, co byłoby w danym wypadku celowe. Fałszywe skojarzenia tembardziej utrudniają ujęcie całości, im są silniejsze: im lepiej nauczymy się każdej strofy zosobna, tem trudniej wyrecytować całość (występuje charakterystyczne zjawisko zacinania się po wypowiedzeniu każdej z części). W rezultacie tracimy energję podwójnie nieprodukcyjnie: na utrwalenie fałszywych skojarzeń i na późniejsze unicestwienie ich. Tę wadę met. cząstkowej usuwa met. całostkowa, która ponadto, prowadząc do ogarnięcia całości już w pierwszem czytaniu, pozwala użytkować sens (pamięć rozumowa) dla szybszego utrwalenia skojarzeń. Ze swej strony jednak przedstawia ta met. niedogodność, związaną z nieuniknionem rozpraszaniem się uwagi. Jej intensywność mianowicie nie jest równomierna, ale — naogół — w stadjum początkowem jest większa, w partjach środkowych słabnie, pod koniec wreszcie znów się wzmaga. W rezultacie umiemy koniec i początek wtedy, kiedy jeszcze nie umiemy środka. Zapobiega tej niedogodności met. pośrednia, wprowadzając krótkie przerwy (dla ponownego skupienia uwagi) po przeczytaniu każdej z wyróżnionych części, n. p. każdej strofy sonetu. — Ks. Nuckowski w swej rozprawce: *O uczeniu się na pamięć* (Chyrów, 1908) podaje interesujące uwagi, dotyczące skuteczności powyższych metod. Uczniowie kl. I zakładu w Chyrowie uczyli się prawie wszyscy słówek łacińskich met. cząstkową. Po zaznajomie-

niu ich przez nauczyciela z met. całostkową, 30-u z nich zaczęło ową metodę stosować, 13-u zaś pozostało przy dawnej metodzie. Tych właśnie 13-u „nie umiało zazwyczaj wcale słówek". Po kilku miesiącach pozostało 8-u zwolenników met. cząstkowej i ci „zawsze najgorzej słówka umieli. (Por.: E. Meumann: *Abriss der experimentellen Pädagogik*, 1914, str. 253 i nast., oraz L. Jaxa-Bykowski: *Zasady pedagogiki doświadczalnej*, 1920, str. 91 i nast.). p. PRACA UMYSŁOWA, MNEMOTECHNIKA.

METODYKA. Część pedagogiki, traktująca o środkach, które prowadzą do realizowania celów wychowawczych. **M.** *ogólna* obejmuje: dydaktykę (ob.) i hodegetykę, czyli naukę o kierowaniu dzieckiem. — **M.** *szczegółowa* omawia metody nauczania poszczególnych przedmiotów i rozpada się na tyle działów, ile jest poszczególnych przedmiotów nauczania.

METRONOM (gr. μέτρον—miara; νόμος—prawo). Przyrząd do oznaczania tempa muzycznego. W psychologji i pedagogice eksperymentalnej służy do badania zjawiska rytmu i zakresu uwagi w wypadku jednakowych bodźców, następujących po sobie (są niemi uderzenia metronomu).

MEUMANN, ERNST (1862—1915). Ostatnio prof. uniw. w Hamburgu i kierownik Instytutu psychologji eksperymentalnej. Autor dzieła: *Wstęp do pedagogiki eksperymentalnej i jej podstawy psychologiczne* (Vorlesungen zur Einführung in die exp. Päd. und ihre psychologische Grundlagen, Lipsk, III wyd. w 1920 r.) i wybitny rzecznik tej nowej nauki. Za jej zadanie uważa w pierwszym rzędzie badanie rozwoju indywidualności i uzdolnień dziecka, włącza też do jej zakresu zagadnienie pracy szkolnej (jej technika i ekonomja). Wymienione dzieło **M.**, które nie wyczerpuje jego bogatej spuścizny literackiej, zawiera, prócz jego własnych badań, wszystko, co zdziałano na polu pedag. eksperym., jest przeto pierwszorzędnem źródłem informacji. Jego jednotomowym skrótem jest *Zarys pedagogiki eksperymentalnej* (Abriss der experimentellen Pädagogik, Lipsk, 1914).

MICHELET, JULES, ur. 1798 r. w Paryżu, um. 1874 r., wybitny historyk francuski, profesor historji w École Normale w Paryżu, a od 1838 r. w Collège de France. Główne dzieło pedagogiczne p. t. *Nasi synowie* (Nos fils, 1869) zawiera szereg luźnych idei i projektów, niepowiązanych w skończony system pedagogiczny. Filozoficzną podstawą pedagogiki **M.** jest zasada przyrodzonej dobroci natury ludzkiej; przedmiotem wychowania jest normalny rozwój naturalnych skłonności; stąd krytyka szkół katolickich, w których nauczaniu tkwi u podstawy koncepcja grzechu pierworodnego, stąd też entuzjastyczne przyjmowanie teorji Comeniusa (ob.), Rousseau (ob.), Pestalozziego (ob.) i Froebla (ob.). Celem wychowania jest ukształtowanie wolnego człowieka czynu. Optymizm i wolność—to podstawowe idee pedagogiki **M.** Przy omawianiu wychowania fizycznego, na które duży kładzie nacisk, **M.** doradza mieszkańcom miast odwiedzanie gór lub wybrzeży morskich i nazywa morskie kąpiele „vita nuova" narodów. Wychowanie moralne sprowadza do rozwijania miłości do natury i ojczyzny. W umyśle dziecka pojęcie Boga winno ściśle łączyć się z pojęciem sprawiedliwości: Bóg winien być „Bogiem sprawiedliwości" (Dieu de justice), wcieleniem „prawa", rządzącego światem, i jego „przyczyny". W wychowaniu umysłowem domaga się: 1) nieprzeciążania umysłu dziecka i 2) harmonijnego rozwoju wszystkich zdolności przez wiązanie podawanych wiadomości w organiczną całość. Razem z Froeblem (ob.) chce rozwinąć twórcze zdolności dziecka i dać pole jego aktywności; razem z Comeniusem, Pestalozzim i Froe-

blem poleca metodę poglądową (intuitive). Żąda, aby wykształcenie miało wzgląd nie tylko na *przedmiot*, t. j. wiedzę, ale i na *podmiot*, t. j. człowieka. Pedagogika **M.** rozciąga się, obok dzieci i młodzieży, na cały naród, który **M.** chce kształcić i umoralniać przez uroczystości ludowe, narodowe i międzynarodowe, na wzór igrzysk greckich, przez teatr, koncerty i literaturę popularną.

MIDDENDORFF, WILHELM (1793 — 1853), przyjaciel i współpracownik Froebla (ob.), pod wpływem którego pozostawał przez całe życie. Wraz z Langethalem (ob.) i Froeblem założyciel instytutu w Keilhau, **M.** pozostał w nim do 1834 r., poczem do 1839 r. był kierownikiem instytutu w Willisau; w 1839 r. powrócił do Keilhau, gdzie umarł w 1853 r. **M.** jest autorem niektórych poezji ze zbiorku Froebla *Mutter- und Koselieder*, broszury p. t. *Ogrody dziecięce, potrzeba czasu* (Die Kindergärten, ein Bedürfniss der Zeit, Grundlage einigender Erziehung, 1848) i pisma p. t. *Zejście Froebla ze świata* (Froebels Ausgang aus dem Leben, 1852).

MIECHOWICI. Po zdobyciu Jerozolimy rycerstwo francuskie ufundowało dla strzeżenia grobu Chrystusowego zakon kanoników regularnych, zatwierdzony przez papieża w 1143 r. Do Polski sprowadził ich rycerz Jaksa Gryf w 1162 r. Osiedli początkowo w Miechowie (stąd ich nazwa), wpływy ich zaś rozszerzyły się niebawem na całą Polskę. Głównem ich zadaniem w Polsce było pielęgnowanie chorych po szpitalach i duszpasterstwo po parafjach. W Miechowie utrzymywali *seminarjum zakonne*, zreformowane w w. XVI pod wpływem humanizmu. Młodzi bracia nie ograniczali się do wykształcenia seminaryjnego, ale dość licznie garnęli się do studjów uniwersyteckich. Po parafjach utrzymywał zakon Miechowitów swoje szkoły (w Miechowie, Skarszeszowie, Rypinie, Urzewicach i in.). Zakon wygasł w Polsce w pierwszej połowie XIX w.; w Król. Polskiem zadekretował papież jego supresję w 1818 r.

Bibl. Karbowiak, Antoni. *Miechowici.* E. W. t. VII.

MILDE, VINCENZ EDUARD, ur. 1777 r. w Brünn (Morawy), um. 1853 r., biskup Litomierzycki i arcybiskup Wiedeński, pedagog, od 1806 r. profesor pedagogiki na uniwersytecie Wiedeńskim. Napisał do użytku studentów *Podręcznik ogólnej umiejętności o wychowaniu* (Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde, 1811 — 1813), oparty głównie na zasadach Kanta i Pestalozziego. Położył zasługi na polu nauczania ludu oraz kształcenia nauczycieli i księży.

MILITARYZM w wychowaniu opiera się na wojskowych zamiłowaniach chłopców i wykorzystuje je w ćwiczeniach cielesnych, którym nadaje charakter tresury wojskowej, a to w celu wyćwiczenia militarnego obywateli już w wieku młodzieńczym. Ze stanowiska wychowawczego militaryzm ten podlega poważnym zarzutom. Jego pełną zalet wychowawczych przeciwwagą jest sport.—p. WYCHOWANIE FIZYCZNE, HARCERSTWO.

MILTON, JOHN (1608 — 1673), słynny poeta angielski, autor „Raju utraconego“, na prośbę Samuela Hartliba (ob.) napisał w 1644 r. *Traktat o wychowaniu* (Tractate on Education) w formie listu do Hartliba. Celem nauczannia jest naprawa grzechu pierwszych rodziców i odzyskanie prawdziwej cnoty. Zupełnem i ogólnem (cómplete and generous) wychowaniem jest, według **M.**, takie, które „czyni człowieka zdolnym do sprawiedliwego, umiejętnego i wielkodusznego wykonywania wszystkich funkcji, publicznych i prywatnych, podczas pokoju i wojny“. Proponowane przez **M.** wykształcenie ma charakter encyklopedyczny: w cią-

gu 9-u lat (od 12-go do 21-go roku życia) uczeń ma posiąść w dość szerokim zakresie wiadomości ze wszystkich prawie dziedzin nauki: od autorów klasycznych, hebrajskiego, nauk prawno-politycznych i filozoficznych, do nauk matematyczno-fizycznych (z trygonometrją), sztuki fortyfikowania, fechtunku i t. p. **M.** zdaje sobie sprawę z trudności przy realizowaniu takiego wychowania i zaznacza, że zarówno od nauczyciela, jak i ucznia wymaga ono niepoślednich zdolności.

Bibl. Browning, O. *Milton's Tractate of Education.* Cambridge, 1883. — Laurie. *Studies in the History of Educational Opinion from the Renaissance.* Londyn, 1903.

MIMICZNA METODA (gr. μιμέομαι — naśladuję; μέθοδος — sposób badania) — p. GŁUCHONIEMI.

MINERALOGJA. Nauka o minerałach. Jako osobny przedmiot nauczania, wykładana jest **M.** wraz z geologją (ob.) w kl. VII gimnazjum matematyczno-przyrodniczego.

Bibl. Karczewski, St. *Geologja i mineralogja w szkole średniej.* Wskazówki metodyczne. Gebethner, 1922, str. 144.

MIRABEAU, HONORÉ GABRIEL RIQUETTI, comte de (1749—1791), francuski pisarz, mówca i mąż stanu z okresu W. Rewolucji. Po jego śmierci dr. Cabanis wydał cztery rozprawy, objęte tytułem: *Praca o wychowaniu publicznem, znaleziona w papierach Mirabeau starszego* (Travail sur l'éducation publique, trouvé dans les papiers de Mirabeau l'aîné, 1791), przypisywane obecnie Cabanisowi. Pierwsza nosi tytuł: *O nauczaniu publicznem, czyli o organizacji ciała pedagogicznego,* które składałoby się z: 1) Akademji narodowej, ustanowionej na miejsce wszystkich dotychczasowych akademji, 2) kolegjów i szkół publicznych, 3) szkoły medycznej, 4) teatru, 5) muzeum, ogrodu botanicznego i bibljotek publicznych. Rozprawa zawiera postulat wyjęcia szkolnictwa z pod władzy króla i kościoła i oddania go ludowi, t. j. urzędnikom, w jak najczęstszych terminach przez lud obieranym. Rozprawy następne traktują: *O świętach publicznych, cywilnych i wojskowych, O ustanowieniu Liceum narodowego* oraz *O wychowaniu następcy tronu i o potrzebie zorganizowania władzy wykonawczej.*

MNEMOTECHNIKA (gr. μνήμη — pamięć; τέχνη — sztuka). Sztuka zapamiętywania, polegająca na wytwarzaniu sztucznych związków w materjale, który pragniemy zachować w pamięci. Za jej wynalazcę uchodzi Simonides (558—468); zresztą znali ją już przed nim Egipcjanie. Jej przykładem są średniowieczne nazwy trybów sylogizmu (ob.), ułożone w formie wiersza i podane po raz pierwszy przez Piotra Hiszpana (um. 1277): Barbara, Celarent, Dari, Ferio, i t. d.; ułatwiają one pamiętanie różnych odmian sylogizmu i orjentowanie się w ich wzajemnych stosunkach. Nowa **M.** (za jej wynalazcę uchodzi K. O. Reventlow, duńczyk) próbuje ułatwić zapamiętanie liczb. W tym celu oznacza się dowolnie liczby od 1 do 9 za pomocą spółgłosek (n. p. 1 = l; 2 = r; 3 = c; 4 = d; 5 = w; 6 = f; 7 = t; 8 = k; 9 = m; 0 = z) i tym alfabetem **M.** tak się posługuje. Chodzi n. p. o zapamiętanie liczby: 175; z odnośnych spółgłosek: *l, t, w,* tworzy się przez dodanie samogłosek wyraz: *litwo,* który następnie kojarzymy z dobrze znanym początkiem *Pana Tadeusza:* Litwo, Ojczyzno moja... Gdy chcemy przypomnieć sobie: 175, przypominamy sobie *Pana Tadeusza,* pierwszy wyraz poematu, poczem w wyrazie tym opuszczamy samogłoski i odszukujemy w alfabecie mnemotechnicznym, który trzeba mieć przy sobie, cyfry, odpowiadające spółgłoskom. Oczywiście, jest rzeczą prostszą w tym wypadku zanotować sobie liczbę. Rozmaite ułatwienia mnemotechniczne sto-

suje się przy nauce tych przedmiotów, które, jak n. p. historja, wymagają zapamiętania wielu nazw. W szkołach naszych dość była rozpowszechniona mnemotechnika soborów. Uczeń wykuwa sylaby: ni-ko-ef, chal-ko-ko, ni-ko-la, la-la-la, lu-lu-wie, ko-flo-la, try-wat, które są pierwszemi sylabami nazw soborów kościelnych, ułożonych chronologicznie (Nicejski, Konstantynopolitański, Efezki i t. d.). Pamięć mnemotechniczna sprowadza się do pamięci mechanicznej (ob.).

MODRZEWSKI-FRYCZ, ANDRZEJ. Ur. w 1503 r., um. w 1572 r. Humanista, reformator religijny (walczył o kościół narodowy) i społeczny. Poglądy wychowawcze zawarł w dziele: *O naprawie Rzeczypospolitej* (Commentatorium de Republica emendanda libri quinque. Kraków, w drukarni Łazarza, 1551 r.). Początkowo, na skutek zakazu cenzury duchownej, ukazały się trzy pierwsze księgi: o obyczajach, o prawach i o wojnie; dwie pozostałe, o kościele i o szkole, ukazały się po raz pierwszy w II wydaniu Bazylejskiem (1554 r.). Przekładu na jęz. polski dokonał po śmierci M. Cyprjan Bazylik (I wyd. w Łosku 1577 r., II — w Wilnie 1770 r., III — w Przemyślu 1857 r.). O wychowaniu traktują księgi I i V. Ks. I omawia przedewszystkiem wychowanie domowe. M. ostrzega przed pierwszemi ujemnemi wrażeniami i ujemnym przykładem, „bo to jedno, jakobyś młodą różdżkę, gdy ją zaszczepisz, jadem napoił, która potem na wielkie się drzewo rozrośnie, a owoce, z niego się rodzące, i szkodzić będą pożywającym, i nasieniu przyczynę szkodzenia wielką dawać będą". Stąd niezbędność tłumienia w zarodku ujemnych skłonności i usuwania złego przykładu. Pokarmy powinny być proste, niewymyślne, ku strawieniu łatwe i nierozpalające, albowiem i bez tego „ten wiek gorącością sobie wrodzoną pała". Wstrzemięźliwość w pokarmach pomaga nie tylko „ku pohamowaniu cielesnej pożądliwości, ale też ku dobremu zdrowiu i ku trzeźwości zachowaniu". Zaleca hartowanie młodzieży: twarda pościel, znoszenie zimna i gorąca, ćwiczenia fizyczne: jazda konno, gra w piłkę, zabawy pod okiem rodziców, którzy wszelkiemi sposobami o to starać się winni, „by sami przed oczyma dziatek swych tak się zachowywali, jakiemiby je mieć chcieli". Z wad dziecięcych zwraca uwagę zwłaszcza na wielomówność i przemądrzałość. Jest zwolennikiem izolowania płci, „aby między dziewczynkami chłopięta nie przebywały, a zwłaszcza, gdy już z dzieciństwa, albo z chłopięcego wieku wyrastają; bo ten wiek z przyrodzenia ku pożądliwości cielesnej bardzo jest skłonny, a zwyczaje i kochania ich pożądliwe, do których się w owym wieku zapalają, nie mając żadnego rozsądku uczciwości". Podstawą wychowania — uczucie religijne. „Trzeba Go (Chrystusa) wciąż ukazywać dzieciom, a znajomość Bożą w nie znienagła cedzić, aby wiedziały, od kogo się wszelkiego dobra spodziewać mają, za czyją się wolą wszystko dzieje, kto karze złości, a kto za dobre sprawy odpłatę dawa? A przetoż trzeba je wodzić do kościołów świętych na kazania, aby poznawały sposób chwały Bożej i ceremonje święte; aby Sakramenta miały w uczciwości, modlitwami się bawiły i do tych się rzeczy chętnie miały, któremiby i najwyższego Boga łaski dostąpiły i ludziom się upodobały". Nagół wychowanie domowe powinno dać roztropność życiową i takt młodzieńcowi: „jako się ma przeciw zacniejszym stawić, jako przeciw podlejszym, przeciw sobie równym... przeciw panom, sługom i nieprzyjaciołom, tak w swoich własnych, jako też pospolitych, albo wszystkich spólnych potrzebach". Krytykuje wychowanie paniąt ówczesnych (schlebiają im bakałarze, ciągłe tańce, lutnie i sprośne pieśni), zwalcza rozpowszechniony wśród szlachty zwyczaj oddawania

synów na dwory wielkopańskie („naszym dworzanom nie tylko ręczne rzemiosła, ale i wolne nauki umieć zda się rzecz bardzo chłopska"). Przed rozpoczęciem nauki (jakiej, bliżej nie mówi) niech rodzice wyrozumieją, do jakich nauk lub rzemiosł dziecko jest uzdolnione.—Ks. V: *O szkole*—zawodzi oczekiwania, nie daje bowiem ani obrazu ówczesnego szkolnictwa, ani projektowanych reform, nacisk natomiast kładzie na upośledzenie ekonomiczne szkół. Narzeka, podobnie, jak Marycki (ob.), na złe uposażenie profesorów. Wytyka biskupom i kapitułom olbrzymie dochody, które radby widzieć przynajmniej w części użytemi na szkoły i utrzymanie nauczycieli. W szkole „i filozofji, i innych nauk trzeba się uczyć, a najpierw języków, bez których nauki Chrystusowej i innych nauk, ludziom potrzebnych, nie może się żaden dobrze wyuczyć".

Bibl. (nowsza). Kot, St. dr. *Andrzej Frycz z Modrzewa. O wychowaniu i szkole. Na tle ówczesnej literatury pedagogicznej*. Lwów, 1910. — Małecki, Antoni. *Andrzej Frycz-Modrzewski*. Lwów, 1869.— Tarnowski, Stan. *O poprawie Rzplitej*. Kraków, 1867 („Przegląd Polski"). — Plenkiewicz, R. *Modrzewski-Fr. A.* E. W. t. VII.

MONITORJALNY SYSTEM — p. Bell i Lancaster.

MONIZM (gr. μόνος — jedyny). Pogląd metafizyczny, według którego istnieje tylko jeden podstawowy pierwiastek bytu.

MONOGRAFICZNA METODA (gr. μόνος — jeden, γράφειν — pisać). W nauczaniu arytmetyki metoda, polegająca na rozpatrywaniu każdej z liczb zosobna (przedewszystkiem w zakresie I dziesiątka). Twórca tej metody, Grube (ob.), zalecał przy rozpatrywaniu danej liczby stosować odrazu wszystkie działania arytmetyczne.

Bibl. Zarzecki, L. *Nauczanie matematyki początkowej*. Arct, 1919.

MONTAIGNE, MICHEL EYQUEM, de. Ur. w 1533 r. w Montaigne (prow. Périgord), um. w 1592 r. Filozof i moralista francuski. Autor *Szkiców* (Essays, 1580), których rozdziały 24 i 25 ks. I (O pedantyzmie i wychowaniu dzieci) poświęcone są sprawom wychowawczym. Filozofję pojmuje **M.**, jako sztukę życia. Należy się jej uczyć od wczesnego dzieciństwa, nie zaś wtedy dopiero, kiedy życie już przeszło. Do tej nauki nadają się wszystkie miejsca i wszystkie okoliczności, albowiem filozofja, która ma kształcić sąd i obyczaje wychowanka, ma tę właściwość, że łączy się ze wszystkiem. Lekcja może się odbywać, jakgdyby przypadkowo, bez wyznaczonego zgóry czasu i miejsca, w związku z odnośnemi czynnościami. **M.** jest więc przeciwnikiem nauki szkolnej. Dostęp do filozofji (w sensie **M.**) tamują w niej sylogiści; kolegjum jest prawdziwem więzieniem młodzieży, w którem usłyszeć można jedynie krzyki katowanych dzieci i rozgniewanych nauczycieli. Szkoła przytępia umysł. Pozatem to, czego w niej uczą, jest w życiu przeważnie niepotrzebne. Trzeba gwałt i przymus, panujący w wychowaniu, zastąpić surową łagodnością (douceur sévère). Nie obciążać pamięci (umieć na pamięć, nie jest to umieć), lecz kształcić umysł, wyrabiać sąd o faktach, mając na względzie wykształcenie przedewszystkiem moralne. Dlatego i z wychowawców nie ten jest lepszy, który więcej umie, lecz ten, który ma lepsze obyczaje i zdrowszy sąd o rzeczach. Przeciwnik wychowania szkolnego, jest **M.** również przeciwnikiem wychowania na łonie rodziny: naturalne przywiązanie rodziców zbyt folguje dzieciom i uniemożliwia ich hartowanie zarówno duchowe, jak i fizyczne. Bez hartu zaś niema człowieka szlachetnego (gentilhomme), który jest celem wychowawczym dla **M.** Poglądy wychowawcze **M.**

nie tworzą żadnej całości, podobnie, jak i jego poglądy filozoficzne. Czerpane wszakże przez jasny umysł z obserwacji życiowej, nie są pozbawione aktualności. Niejeden jego pogląd znajdujemy u Rousseau (ob.), a stanowczą łagodność, jako jedynie skuteczną metodę w postępowaniu z wychowankiem, zaleca Locke (ob.).

Bibl. Montaigne. *Pisma.* Bibljoteka Boy'a, t. 1-5. — Compayré, G. *Montaigne et l'Éducation du jugement.* Paryż, 1905. — Appel, K. *Montaigne.* E. W. t. VII.— Hodgson, G. *Studies in French Education from Rabelais to Rousseau.* Cambridge, 1908.

MONTESINO, PABLO (1781 — 1849), polityk i filantrop hiszpański, jeden z założycieli „Towarzystwa propagowania i udoskonalania wychowania ludu", od 1835 r. do śmierci dyrektor nauczania początkowego w Hiszpanji, założył w 1838 r. ochrony dla dzieci (escuelas de párvulos) na wzór angielskich „Infant Schools" i francuskich „Salles d'asile". W 1840 r. napisał dla nauczycieli ochron *Podręcznik* (Manual para los maestros de escuelas de párvulos), złożony z 3-ch części; pierwsza jest streszczeniem historji powstania ochron w Anglji i na kontynencie oraz usiłowań przeniesienia ich do Hiszpanji; druga traktuje o organizacji ochron; trzecia zawiera ogólne rozważania o wychowaniu fizycznem, moralnem i umysłowem w zastosowaniu do ochron. *Podręcznik* kończy się zbiorem piosenek do użytku „escuelas de párvulos".

MONTESSORI METODA. Twórczynią tej metody, stosowanej w wychowaniu przedszkolnem (ob.), jest dr. Marja Montessori (Włoszka). Jako asystentka kliniki psychjatrycznej w uniwers. Rzymskim, zetknęła się z dziećmi nienormalnemi (idjotami), które zaczęła kształcić umysłowo, uzbrojona w metody Itard'a i E. Séguin'a (ob.). Kilkoro tych dzieci nauczyło się poprawnie czytać i pisać; zaprezentowały się one nie gorzej od dzieci normalnych na egzaminie szkół publicznych. Ten wypadek nasunął Montessori myśl, że, gdyby metody specjalne, które tak dodatnio wpłynęły na idjotów, zastosować do dzieci normalnych, skutki byłyby znacznie większe. Okazja nastręczyła się. Rzymski Instytut Beni Stabili (Inst. dobrego budowania), który z inż. Edw. Talamo na czele zajmował się skupowaniem starych pałaców w Rzymie i przerabianiem ich na racjonalnie budowane domy robotnicze, zwrócił się do Montessori z propozycją, aby zajęła się organizacją szkół dziecięcych w tych domach. Pierwszą taką szkołę, nazwaną *Casa dei Bambini* (dom dziecięcy), otworzyła Montessori w 1907 r.; wkrótce powstały inne, a już w styczniu 1909 r. włoska Szwajcarja zaczęła przekształcać swe ochronki, urządzone dotychczas podług metody Froebla, na „domy dziecięce". METODA **M.** Charakteryzują ją przedewszystkiem dwie cechy: swoboda dziecka i specjalny nacisk, kładziony na kształcenie zmysłów. *Swoboda* dziecka ma umożliwiać samorzutne objawy jego charakteru. Aby jej nie krępować, Montessori usuwa ławkę z ochrony, zastępując ją łatwo przesuwalnemi małemi krzesełkami i stolikami: dzieci mogą się poruszać swobodnie. Granicą swobody jest interes zbiorowy, grzeczne zachowanie się i takt w postępowaniu. Nie pozwala się dziecku, aby obrażało innych lub szkodziło im, aby było niegrzeczne lub brutalne. Wszelkie inne objawy działalności dziecka, byleby ich cel był użyteczny, są nie tylko dozwolone, ale nadto usilnie popierane. Jedyną karą jest izolowanie dziecka na czas pewien (osobny stolik w rogu pokoju szkolnego) od gromadki współtowarzyszy. Kara ta, zapewnia Montessori, zawsze okazywała się skuteczną: wzorowe zachowanie się gromadki, któremu niesforne dziecko przypatruje się ze swego odosobnienia, jest dla niego lekcją skuteczniejszą, niż fukanie nau-

czycielki; powoli zaczyna ono rozumieć wyższość przebywania w towarzystwie i chce robić to samo, co inni. Nagrodę znajduje dziecko w swej samodzielnej pracy, która je interesuje, i nie potrzebuje innych nagród. *Kształcenie zmysłów* jest, według Montessori, ważną sprawą pedagogiczną, ponieważ w wychowaniu stawiamy sobie dwa cele: biologiczny (pomaganie przyrodzonemu rozwojowi jednostki) i społeczny (przygotowanie jednostki dla otoczenia). Dla obu tych celów niezbędne jest kształcenie zmysłów. Za pomocą prostych przyrządów i odpowiednio zorganizowanych lekcji o charakterze pogadankowo-ćwiczeniowym (szczegółowy opis w *Domach dziecięcych* Montessori) dzieci kształcą wrażliwość ogólną, rozwijają poczucie kształtu i przestrzeni, kształcą smak, węch, dotyk, wzrok, uczą się rozróżniać dźwięki i szmery i t. d. Porównanie rezultatów kształcenia dzieci niedorozwiniętych i normalnych zamyka Montessori w zdaniu, że ten sam materjał dydaktyczny, który umożliwia kształcenie niedorozwiniętych, wywołuje samokształcenie normalnych *(Domy dziecięce,* str. 126). Z ogólnych wskazań metodycznych Montessori uważa za doskonałe w kształceniu zmysłów następujące 3 momenty dydaktyczne, wyróżnione przez Séguin'a: 1) *Kojarzenie percepcji zmysłowej z nazwą.* Pokazuje się n. p. dziecku 2 barwy: czerwoną i niebieską. Pokazując pierwszą, mówi się wprost: „To jest kolor czerwony", a wskazując na niebieski: „To jest kolor niebieski". Następnie kładzie się je na stole przed oczami dzieci. 2) *Poznawanie przedmiotu podług nazwy.* Mówi się do dziecka: „Daj mi kolor czerwony!" „Daj mi niebieski". 3) *Wywoływanie nazwy podług przedmiotu.* Zadaje się dziecku pytanie, pokazując przedmiot: „Co to jest?" — dziecko ma odpowiedzieć: „Kolor czerwony", „niebieski".

Bibl. Montessori, M. dr. *Domy dziecięce* (Le Case dei Bambini). Metoda pedagogji naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci. Tłóm. z wydania francuskiego, ogłoszonego przez Instytut J. J. Rousseau (ob.). Warszawa, 1913. E. Wende.

MORAWSKA, ZUZANNA. Ur. w 1846 r. we wsi Sokołówce pod Ciechanowem. Um. w 1922 r. w Mławie. W 1880 r. wydała: *Pogadanki, metodą poglądową;* następnie wychodziły stale jej powiastki i powieści dla dzieci i młodzieży: *Nasi znajomi* (Warsz. 1885), zbiór powiastek dla dzieci od lat 8; *Giermek książęcy* (Warsz. 1890), powieść historyczna z XII w. dla dorastającej młodzieży; *Powiastki drobne* (1893); *Z życia małych dzieci* (1890), 24 powiastki dla dzieci, zaczynających czytać; *Witek z Kleparza* (1896), barwnie opowiedziane lata młodzieńcze Wita Stwosza, któremu autorka, za fałszywą tradycją idąc, każe się rodzić i wychowywać w Krakowie (nie w Norymberdze), i in. Współpracowniczka *Wieczorów Rodzinnych* i *Przyjaciela dzieci.* Około 1888 r. założyła M. w Warszawie szkołę żeńską, zlegalizowaną pod firmą Szkoły rzemiosł W. Rafalskiej, i kierowała nią do 1898/9 r., w którym to roku zamknęły szkołę władze rosyjskie za jej działalność w duchu narodowym.

MORUS (lub More), THOMAS, ur. 1478 r. w Londynie, angielski pisarz i mąż stanu, wielki kanclerz Anglji za panowania Henryka VIII, stracony w 1535 r. za sprzeciwianie się powtórnemu małżeństwu króla i za nieuznanie go za głowę kościoła. Główne dzieło, *Utopja* (utopia = οὐ τόπος), wyd. po łacinie w Lovanium w 1516 r., zawiera obraz idealnego kraju, pozbawionego wszystkich wad i niedomagań Europy. Skończonego systemu wychowania w *Utopji* M. nie podaje i ogranicza się do szeregu luźnych wzmianek: dla ogółu sale wykładowe otwarte są codziennie i każdy godzi naukę z pracą zawodową. Wyższe wykształcenie

jest obowiązkowe dla mających zdolności i chęci potemu i karą za nieuctwo jest relegacja do klasy robotniczej. Studja odbywają się w języku ojczystym i obejmują: muzykę, logikę, arytmetykę, geometrję i astronomję, a dla specjalnie zdolnych i grekę. O łacinie **M.** nie wspomina. Moralne wychowanie młodzieży należy do wybranych potemu księży, którzy oddziaływują raczej przykładem, niż regułami. Duży nacisk spoczywa na kształceniu fizycznem: ćwiczeniach wojskowych, jeździe konno, pracy ręcznej i na roli. Z przepisów higjenicznych zaleca dużą ilość snu oraz wstrzemięźliwość w jedzeniu i piciu.

Bibl. Emkes, M. A. *Das Erziehungsideal bei Sir Thomas More, Sir Thomas Elyot, Roger Ascham und John Lyly.* Marburg, 1904. — Hutton, W. H. *Life and Writings of Sir Thomas More.* Londyn, 1891.

MULCASTER, RICHARD (1532—1611), angielski pedagog i nauczyciel, przez 25 lat pierwszy kierownik „Merchant Taylors' School", a od 1596 do 1608 Szkoły św. Pawła („St. Paul's School") w Londynie. W pracy p. t.: *Twierdzenia, w których rozpatruje się te podstawowe warunki, które są potrzebne do wychowania dzieci, albo do ich obycia z książkami, albo do zdrowia ich ciał* (Positions wherein those primitive Circumstances be examined, which are necessarie for the Training up of Children, either for skill in their Books, or Health in their Bodie, 1581), dedykowanej królowej Elżbiecie, **M.** wyprzedza wiek swój o trzy stulecia. Szkoła elementarna winna być przymusowa dla wszystkich stanów i obu płci. Wszystkie klasy społeczne winny umieć pisać i czytać, znać rysunki i muzykę; zróżnicowanie kursów nauk pożądane jest dopiero na wyższych stopniach nauczania. Znajomość języka ojczystego wyprzedzać winna naukę języków obcych; wychodząc z zasady „mens sana in corpore sano", dużo miejsca poświęca wykształceniu fizycznemu. Przy omawianiu budynków szkolnych kładzie nacisk na potrzebę światła, powietrza i placów do zabaw. Jest zwolennikiem kształcenia kobiet, choć nie radzi im zaniedbywać robót ręcznych. Opowiada się za nauczaniem publicznem; żąda zakładania przy uniwersytetach szkół dla zawodowych nauczycieli, analogicznie do kursów dla lekarzy, księży i prawników. — *Pierwsza część elementarza* (The First Part of the Elementarie, 1582) zawiera, obok rozważań językowych oraz reguł ortografji i kompozycji, wezwanie do wyzwolenia się z pod przewagi łaciny.

Bibl. Benndorf, C. *Die Englische Pädagogik im 16 Jahrhundert. Elyot, Ascham und Mulcaster.* Wiedeń, 1905.— Klähr, Th. *Leben und Werke R. M.'s.* Drezno, 1893.— Oliphant, J. *The educational Writings of R. M.* Glasgow, 1903. — Quick, R. H. *Positions by R. M.* Londyn, 1888. — Tenże: *Reformatorzy wychowania*, przekł. Dawida. Warszawa 1895.

MÜNCH, WILHELM (1843 — 1912). Od 1897 r. prof. pedag. na uniwers. w Berlinie. Napisał: *Rozprawy różne* (Vermischte Aufsätze, 1888—1912); *O rodzaju ludzkim i kształceniu młodzieży* (Über Menschenart u. Jugendbildung, 1900); *Duch nauczycielstwa* (Geist des Lehramtes, 1903); *Kultura i wychowanie* (Kultur u. Erziehung, 1909); *Myśli o wychowaniu książąt* (Gedanken über Fürstenerziehung, 1909). **M.** silnie akcentuje związek zagadnień wychowawczych z zagadnieniami kultury. Podobnie, jak Heubaum (ob.), Paulsen (ob.), jest **M.** zwolennikiem jedności szkolnictwa, zarówno ludowego, jak i wyższego. — JEDNOLITA SZKOŁA.

MYOPJA (gr. μύωψ—krótkowzroczny) — p. Krótkowzroczność.

MYZOFOBJA (gr. μῦς — muskuł; φόβος — strach). Obawa dotyku. Chorobliwie spotęgowana obawa przeniesienia zarazków na innych, wzgl. na siebie, za pośrednictwem dotyku. U dzieci **M.** łączy się zazwyczaj z chorobą nerwów i wymaga opieki lekarskiej.

UZUPEŁNIENIA BIBLJOGRAFICZNE:

DO ARTYKUŁU	D Z I E Ł O
ARYSTOTELES.	Wąsik, W. *Poglądy pedagogiczne Platona i Arystotelesa ze stanowiska metodyki ogólnej.* Odbitka z „Wychowania", 1912. Tenże. *Sebastjan Petrycy z Pilzna i epoka.* Ze studjów nad dziejami filozofji w Polsce i recepcja Arystotelesa. Zesz I. Warszawa, 1923. Z zapomogi Kasy im. Mianowskiego.
DYREKTOR.	Jarosz, Jan. *Zadania dydaktyczne dyrektora gimnazjum.* Druk. w pracy: „Z pierwszego Zjazdu dyrektorów gimnazjów państwowych w Warszawie 8-10 kwietnia 1920 r." Książnica, 1921.
FROEBEL.	Strzemeska, J. i Weryho, M. *Metoda wychowania przedszkolnego.* Podręcznik dla wychowawców. Arct, 1920. (Pierwszych 6 rozdziałów poświęcono omówieniu poglądów pedagogicznych Froebla i jego „darów").
GIEOGRAFJA.	Romer. Szumański. Pawłowski. Jurczyński. *Mapy* (fizyczne, polityczne, podręczne) i *Atlasy.* Wydawnictwo Spółki Kartograficznej i Wydawniczej „Atlas". *Objaśnienia znaków, przyjętych w mapach specjalnych.* Wydawnictwo „Atlasu".
HIGJENA SZKOLNA.	Kopczyński, St. *Szkice higjeniczno-wychowawcze.* Z dziedziny higjeny domowej i szkolnej. t. I 1910 r., — t. II 1923 r. Książnica.

KONIEC TOMU I.

WYCIĄG Z KATALOGU
KSIĄŻNICY POLSKIEJ
T. N. S. W.

LWÓW, Czarnieckiego 12. Tel. 345. Adres telegr.: Książnica, Lwów.
WARSZAWA, Nowy Świat 59. Tel. 147-62 (zarząd), 223-65 (księgarnia), 115-47 (hurt), 507-57 (redakcja Encyklop. Pedag., Rocznika Pedag. i Przegl. Pedag.).

KSIĄŻKI POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELA.

ENCYKLOPEDJA wychowawcza. Tom IX, zesz. 4—8. 1922.

Treść: Straszewski M. Polska oświata i szkolnictwo do 1914 r.

— Zeszyt 9. 1923.

Treść: Polska współczesna. Oświata i szkolnictwo w dobie wojny i w Polsce niepodległej. 1914—1921.

— Zeszyt 10. Pozytywizm.

FALSKI M. *Elementarz powiastkowy dla młodzieży i dorosłych.* Wskazówki metodyczne. 1922.

HOENE-WROŃSki J. *Filozofja pedagogji.* (Reforma absolutna wiedzy ludzkiej, Tom II, str. 572—594 i 543—548). Przełożył z francuskiego i wstępem opatrzył Józef Jankowski. 1922, 8⁰.

„Jakkolwiek w dzisiejszych czasach w okresie metod przyrodniczych spekulacje aprioryczne wydają się odległe, jednakże zastanowienie się razem z wielkim mistykiem nad ostatecznemi celami nie jest bez wartości, choćbyśmy w ostatecznych konkluzjach doszli do odmiennych wyników. W każdym razie warto pamiętać, że poglądy niektóre naszego filozofa z przed stu lat wydają się jakby jasnowidzeniem dzisiejszych czasów, tętnią życiem i teraźniejszością".

Muzeum r, 1922, zesz. 4.

KARBOWIAK A. *Bibljografja pedagogiczna* w latach 1900—1910. 1920.

„Podkreślić należy zasługę autora, że podjął się niewdzięcznego trudu i doprowadził go do końca, a „Książnicy Polskiej" wyrazić uznanie, że podjęła się niepopłatnego wydawnictwa i dała mu bardzo staranną szatę zewnętrzną".

Przegląd Pedagogiczny r. 1920, nr. 6-7.

KOPCZYŃSKI ST. *Szkice higjeniczno-wychowawcze z dziedziny higjeny domowej i szkolnej.* Tom II. 1923, 8⁰, str. 8nlb + 168.

Treść: Przedmowa. 1. Cele i zadania higjeny szkolnej. 2. Budownictwo szkolne. 3. Szkoła jako czynnik wychowania fizycznego. 4. Wychowanie cielesne w szkole powszechnej. 5. Nerwowość u dzieci. 6. W sprawie teatru dla dzieci. 7. Po latach sześciu czy siedmiu. 8. Wiek przejściowy czyli t. zw. okres dojrzewania młodzieży szkolnej. 9. W sprawie egzaminów. 10. Egzaminy maturalne. 11. Potrzeba reformy kalendarza szkolnego na uniwersytetach. 12. Co mówią cyfry w sprawie przeciążenia młodzieży w szkołach? 13. Przyczynek do badań psychologicznych nad młodzieżą szkolną. 14. Ocena programu ministerjalnego szkoły średniej ze stanowiska higjenicznego. 15. Lekarz szkolny jako doradca przy wyborze zawodu. 16. Wybór zawodu. 17. Zawód nauczycielski a zdrowie. 18. Podręczniki szkolne. 19. Tematy higjeniczne w podręcznikach szkolnych. 20. Alkohol w wychowaniu dzieci i młodzieży. 21. Wrażenia z wizytacji szkół w Rzymie i w Wiedniu. 22. Praca umysłowa a zawód lekarski. 23. Dbajmy o sen.

KWIATKOWSKI S. *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych.* 1921, 8⁰, str, 2 nlb. + 99.

„Na książce p. Kwiatkowskiego znać, że pisał ją nietylko człowiek dobrze obeznany z teorją swego przedmiotu, ale także niepośledni praktyk, umiejący z teorji wybrać to, co dla szkoły przydatne, a wreszcie, że pisał ją romanista, umiejący książkę napisać po „francusku", żywo, zwięźle i interesująco. Jesteśmy pewni, że książka p. Kwiatkowskiego znajdzie się w rękach każdego nauczyciela obcego języka, których imię dziś u nas jest legjon, ale jakże mało

naprawdę przygotowanych do zawodu! Życzyćby im należało gruntownego przestudjowania niniejszej książki".

Gazeta Warszawska r. 1921, nr. 8.

MICHALSKI WŁ. *Przyroda martwa.* Do użytku w szkole średniej (gimn. wyższe, seminarjum naucz. i t. p.). Cz. I. Podręcznik dla nauczycieli. Materjał doświadczalny. Zesz I. 1922.

— *Przyroda martwa.* Cz. II. Zesz. I (dla ucznia).

MISKY L. *Plastyczne uzmysławianie przedmiotów.* Cz. I. Martwa natura. 1922. W tekście 183 rycin, w tem 3 tablice barwne.

„Rzadko którą książkę dydaktyczną bierze się do ręki z taką przyjemnością, jak dziełko p. Miskego. Żywa, barwna, dotykająca istotnie zasadniczych zagadnień nauczania, napisana z talentem, zamiłowaniem i znajomością rzeczy, obchodzić może nietylko nauczyciela rysunku, nawet w tak słusznem i szerokiem pojmowaniu jego roli jak u autora, lecz każdego pedagoga".

Przegląd Pedagogiczny r. 1922, zesz. 3.

ROCZNIK Pedagogiczny za rok 1921, pod redakcją: P. Diksztajna, Joteyków-ny, Radlińskiej i Świdwińskiego.

SIERZPUTOWSKI T. *Wskazówki metodyczne do Elementarza rachunkowego.* Cz. I. 1922.

SMOLKA FR. *Szkolnictwo greckie w starożytnym Egipcie* (w świetle papyrusów, tabliczek i skorupek).

„Filolog, a tem bardziej niefilolog dowie się dużo ciekawych rzeczy z siedmiu rozdziałów książki, a fachowe wprowadzenie w stosunki szkolne, tak bliskie w wielu szczegółach naszym, zainteresuje niewątpliwie każdego czytelnika, niezrażonego licznemi cytatami greckiemi i do świata hellenistycznego i do papyrusów".

Przegląd Warszawski r. 1921, nr. 2.

SZAFER WŁ. *Ogrody szkolne.* 1921.

„Praca wychodząca z pod pióra najlepszego dziś w Polsce znawcy tego tematu, dyrektora uniwersyteckiego ogrodu botanicznego w Krakowie, jest siłą faktu bardzo dobrą, precyzyjną, ukazała się również w czasie najbardziej odpowiednim, w chwili powstawania szeregu nowych szkół i reorganizacji już istniejących". *Wychowanie Fizyczne* r. 1921, zesz. 9-12.

SZOBER ST. *Zasady nanczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego.* Wyd. II uzup. 1923, 8⁰.

„Jeśli chodzi o całość, „Zasady nauczania" to książka naprawdę niepospolita, dająca wiele materjału do myślenia, najlepszy podręcznik dydaktyki języka polskiego, godny poznania przez najlepszych polonistów".

Muzeum r. 1922, zesz. II.

WITKIEWICZ ST. *Chrześcijaństwo i katechizm.* 1920.

WYSOCKI ST. *Zarys celowego nauczania muzyki w szkole ogólno-kształcącej* (z nutami w tekście). 1921.

ZARZECKI L. *Dydaktyka ogólna czyli kształcenie charakteru przez nauczanie.* 1920, 8⁰.

„Książka Zarzeckiego posiada dwie wartości. Pisana żywo z dużem umiłowaniem przedmiotu, porusza wiele doniosłych zagadnień w sposób jasny i głęboki, pobudza do głębszej refleksji nad problemami dydaktyki, podkreśla społeczną stronę pracy nauczyciela, wykazując ścisły związek między wychowaniem a rozwojem społeczeństwa".

Bibljografja Pedagogiczna r. 1922, zesz. II.

ZARZECKI L. *Nauczanie matematyki początkowej.* Cz. I. Liczba całkowita. Wyd. IV, przejrzane i uzupełnione. 1923, 8⁰, 205+3 nlb.

— *Wstęp do pedagogiki.* 1922. 8⁰ str. 152

„Z różnych względów najnowsza ta publikacja pedagogiczna zasługuje na wyróżnienie. Tytuł jej może łatwo zmylić, zdaje się bowiem zapowiadać elementarne wiadomości, obojętne dla średniego pedagoga. Tymczasem nie jest to zbiór elementarnych wiadomości, ale szeroko i głęboko pomyślany wstęp do pedagogiki, pojętej jako ważne i trudne zagadnienie badawczej myśli ludzkiej. Jak zaznacza autor w przedmowie, książka ma na celu wprowadzić w obręb umiejętności pedagogicznej, uwydatnić jej ważność, oswoić z jej zagadnieniami i metodami.

Miesięcznik Pedagogiczny r. 1922 nr. 10.

Biblioteka Wojsk. Akad. Polit. im. F. Dzierżyńskiego
K.C. P.P.R. BIBLIOTEKA

BIBLIOTEKA ŁUKOWA
WDP
Б-1
57439/2