

R U C H PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY NOWYM
PRĄDOM W WYCHOWANIU

(DODATEK DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUD.”)

POD REDAKCYĄ Dra HENRYKA KANARKA

ROCZNIK II.

1 9 1 3



p. 80

K R A K Ó W 1 9 1 3

NAKŁADEM ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA LUD.



656

~~p. 80~~

SPIS RZECZY.

Artykuły.

J. Wł. Dawid: Naukowe podstawy w wyborze zawodu	- - - - - 1, 25
H. Orsza: Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego	- - - - - 3
M. Falski: Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza. Metoda elementarza	- - - - - 6, 30, 52, 83
H. Rowid: Szkoła pracy	10, 35, 58, 86, 102, 124
J. Bergrünówna: Szkoły na wolnym powietrzu	- - - - - 12
B. Sławomirski: Kilka uwag o „zasadach dydaktycznych” Rady szkolnej krajowej	- - - - - 41, 62
Z. Horyng: Intuicyja a inteligencyja	- - - - - 49, 79
(h): Ćwiczenia zbiorowe w kompozycji	- - - - - 67
J. Wł. D.: Polski Instytut Pedagogiczny	- - - - - (73)
(h): Z psychologii i filozofii religii	- - - - - 90
A. Szyćówna: Nowe prądy w nauczaniu elementarnym	- - - - - 97
A. Grudzińska: Samobójstwa uczniów	- - - - - 107
A. Grudzińska: Gminy szkolne	113
Wł. Jurgis: Nastroje młodzieży	- 121
Wł. Weychert-Szymanowska: Sprawa nauczania gramatyki w szkołach	- - - - - 130, 144
Wł. Wakar: Nauczyciel a teoria	137
J. Wł. Dawid: Współczesne kierunki filozofii. Henryk Bergson	141, 161, 177
H. Rowid: Reforma klasy elementarnej	- - - - - 149
H. Orsza: Z metodyki nauczania historii w szkole. I. Cel nauczania historii	- - - - - 165
M. Falski: Wskazówki praktyczne i lekcye próbne z nauki czytania i pisania	- - - - - 163, 181, 205

H. Rowid: Z podróży pedagogicznej. Wrażenia i refleksye	- 184, 193
---	------------

Literatura pedagogiczna i przegląd czasopism.

I. Kosmowska, D. Milkuszyć, A. Szyćówna: Kobieta polska jako autorka pedagogiczna. (J. Wł. D.)	- 15
Marya Weryho: Cztery pory roku w pogadankach z dziećmi w domu i ochronie. (A. Szyćówna)	16
Książki dla młodzieży (Dr. Z. S.)	18
Dr. St. Kot: Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI—XVIII w. (H. Orsza)	- - - - - 44
Powieści historyczne Przyborowskiego (H. O.)	- - - - - 45
Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Wydawnictwo Uniwersytetu Ludowego (T. K. Bronieć)	- - - - - 132
M. Rzewuski: Dzieje Polski w zarysie (H. O.)	- - - - - 133
H. Witkowska: Dni chwaly, dni klęski. Obrazy z dziejów ojczystych (H. O.)	- - - - - 134
Dr. M. Montessori: Domy dziecięce (h)	152
A. Montgomery: Ania z Zielonego Wzgórza (H. O.)	- - - - - 153
Z. Perkowska i M. Hertzberzanka: Nauka poprawnego pisania (H. Rowid)	- - - - - 173
Przegląd czasopism pedagogicznych (H. R.)	- - - - - 23
Czasopisma pedagogiczne (Z.)	- - - - - 174

Z ruchu pedagogicznego w Polsce i zagranicą.

W sprawie nauczania historii	- - 19
Z sekcji pedagogicznej Ogniska naucz. w Krakowie 20, 46, 70, 94, 111, 155, 212	

W sprawie ćwiczeń pisemnych - - - - -	20	Nowe instytuty psychologiczne - - - - -	96
Polskie Towarz. badań nad dziećmi	21	Szkola próbna - - - - -	96
46, 186, 191		I. Uniwersytecki kurs wakacyjny	
Projekt założenia nowej szkoły dla		w Zakopanem - - - - -	111, 156
dzieci małozdolnych w Warszawie	21	Kurs metodyki historii - - - - -	112
Kongresy w sprawie wychowania		Wykłady Dr. Joteykówny - - - - -	186
w r. 1913 - - - - -	21, 72	Międzynarodowy Fakultet Pedagogii	136
Nieco o dziedziczeniu zdolności inte-		Międzynarodowe Biuro Związków	
lektualnych - - - - -	21	Nauczycielskich - - - - -	186
Plany naukowe, a inicjatywa peda-		III. Kongres w sprawie kształcenia	
gogiczna - - - - -	21	młodzieży i nauki o dziecku - - - - -	156
Seminarium pedagogiczne w Pradze	46	Biuro wywiadowcze w sprawach	
Kinematograf w szkole - - - - -	47	szkolnictwa - - - - -	156
Kwestyonariusz Pol. Tow. badań nad		Instytut Rousseau'a w Genewie - - - - -	156
dziećmi. Charakterystyka dziecka	69	Kwalifikacje inspektorów szkolnych	
Konkurs na elementarz - - - - -	71	we Włoszech - - - - -	157
Popieranie dalszego kształcenia nau-		Uniwersytecki Kurs wakacyjny w	
czycieli ludowych - - - - -	71	Lipsku - - - - -	157
Międzynarodowe Biuro Stowarzyszeń		Problem koedukacji - - - - -	157
nauczycielskich - - - - -	72	Prof. Natorp o studiach uniwersyte-	
Polski Instytut Pedagogiczny 94, 135		ckich nauczycieli - - - - -	158
154, 190, 211		Zdobycze naukowe w dziedzinie peda-	
Pamiętnik Pol. Tow. badań nad dzieć-		gogii na usługach hakeatyżmu - - - - -	159
mi - - - - -	95	Pedagogia na wszechnicach polskich	191
Z Ogniska naucz. w Głogowie - - - - -	95	Konferencje rodzicielskie - - - - -	192
Klasy próbne - - - - -	95	Zapiski bibliograficzne - - - - -	160

Spis współpracowników Ruchu Pedagogicznego w r. 1913.

J. Bergrünówna - - - - -	21
T. K. Broniec - - - - -	132
J. Wł. Dawid 1, - - - - -	15, 25, 73, 141, 161, 177
M. Falski - - - - -	6, 30, 52, 83, 169, 181, 205
A. Grudzińska - - - - -	107, 223
Z. Heryng - - - - -	49, 79
(h) - - - - -	67, 90, 152
Wł. Jurgis - - - - -	121
H. Orsza - - - - -	3, 44, 45, 133, 134, 153, 165
H. Rowid 10, 23, 35, 58, 86, 102, 124, 149, 173, 184, 193	
Dr. Z. S. - - - - -	18
B. Sławomirski - - - - -	41, 62
A. Szycówna - - - - -	16, 97
Wł. Weychert-Szymanowska - - - - -	130, 144
Wakar - - - - -	137

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO”.

Naukowe podstawy w wyborze zawodu.

I.

Słyszysz się częste skargi, że brak jest pracowników do zawodów, wymagających określonego uzdolnienia i kwalifikacji, i jest tak nie tylko u nas, ale i na Zachodzie, w krajach kulturalnych, mających dość szkół, które ułatwiają zawodowe przygotowanie. Z drugiej strony wiemy, że tak u nas jak gdzieindziej są tłumy ludzi, którzy daremnie poszukują „posad”, „miejsc” i zajęć, albo takich którzy „posady” i „miejsca” mieli, ale opuścić je musieli, gdyż okazało się, że są do nich nieuzdolnieni. Dalecy więc jesteśmy od idealnego stanu, który określa przysłowie angielskie: „odpowiedni człowiek na odpowiednim miejscu”.

Wiele składa się na to przyczyn, ale główną jest ogólny anarchiczny charakter współczesnej gospodarki społecznej, który w danym wypadku pociąga za sobą nadzwyczajne marnotrawienie ludzkich sił i zdolności. W użytkowaniu z nich brak wszelkiego planu i świadomości. Przypuszcza się, że rzeczy własnemu biegowi zostawione, najlepiej układać się będą, że każdy najlepiej własnego interesu pilnować umie, że każdy trafi na właściwe dla siebie stanowisko. Rzeczywistość pokazuje, że tak bynajmniej nie jest. Znajomość własnych naszych sił i uzdolnień jest nam daną tylko w bardzo małym stopniu; zamiłowanie, pociąg do pewnego rodzaju pracy nie idzie często w parze ze zdolnością do tej pracy, jest dużo poetów, malarzy, pozbawionych talentu, a którzy mimo to uparcie piszą i malują, tak samo bywa i w zawodach praktycznych. Egzamina kwalifikacyjne, świadectwa, rekomendacje, zapobiegają tylko najgrubszemu nieporozumieniu, zamykają dostęp do pewnych zawodów tylko osobnikom widocznie już niezdatnym. Statystyka prowadzona i ogłaszana przez różne instytucje, jak biura pośrednictwa, związki zawodowe i t. p. o zapotrzebowaniu i podaży pracy w różnych zawodach, o ile wogóle jakiś wpływ wywiera, reguluje rozmieszczanie się pracowników tylko ilościowo, a nie jakościowo.

Rzecz naturalna, iż braki te najbardziej uwydatniać się muszą tam, gdzie życie gospodarcze najwyżej jest posunięte i skomplikowane, a gdzie ustroj demokratyczny otwiera pole dla swobodnej gry sił, — jak to ma miejsce np. w Ameryce Półn. Nie jest też rzeczą przypadku, że pierwsze próby zaradzenia tym brakiem, wprowadzenia pewnej

planowości i zastosowania naukowych podstaw w wyborze zawodu, zrodziły się w Stanach Zjednoczonych Ameryki.

Pierwszą próbę taką — opowiada Hugo Münsterberg, prof. uniwersytetu Harvarda, Massetch.*) — uczynił prof. Parsons w Bostonie, który pewnego dnia w końcu roku szkolnego wszystką młodzież, kończącą kurs szkolny obowiązkowy, zwołał na meeting i naprzód w ogólnem przemówieniu, potem w rozmowach z pojedynczymi słuchaczami, udzielał im wyjaśnień i rad, czem każdy z nich mógłby i powinien zostać, jaki rodzaj pracy obrać, z największą dla siebie i innych korzyścią. Próba ta dała tak pomyślne rezultaty, że już w następnym 1908 roku Parsons utworzył w Bostonie stałe biuro, w którem wszystkim chłopcom i dziewczętom, kończącym szkołę, bezpłatnie udzielał porad w wyborze zawodu. Przykład Parsonsa znalazł prędko naśladowców, i dziś podobne biura istnieją już w wielu miastach Stanów Zjedn. Słyszeć się nawet dają głosy, że jak każda szkoła ma swojego lekarza, tak przy każdej ustanowiłoby należało urząd stałego „doradcy zawodowego” t. j. specjalisty, któryby młodzież kończącą do odpowiednich zawodów kierował.

Parsons od początku zdawał sobie sprawę, na jakich podstawach działalność biura swojego oprzeć powinien. Idzie naprzód o to, ażeby poznać i określić obiektywne stosunki w różnych zawodach i rodzajach pracy panujące, stosunki ekonomiczne zaopiarowania i zależnych od tego płac, stosunki higieniczne, a wreszcie warunki techniczne t. j. wymagania, jakim czynić zadość musi osobnik, który danej pracy chce się poświęcić. Powtóre, niezbędnem jest wypracować i ustalić metody, zapomocą których możnaby wykrywać i wyrażać osobiste czynniki kandydatów, ich właściwości fizyczne, umysłowe, moralne, i na tej podstawie wnioski stawiać, o ile dany kandydat odpowiada warunkom tego lub innego rodzaju pracy zawodowej. Jedno i drugie zdanie Parsons wykonywał w sposób dość prymitywny. Wiadomości o warunkach pracy w różnych zawodach i przedsiębiorstwach zbierał zapomocą korespondencji i kwestyonaryusz. Dla analizy zaś indywidualnych uzdolnień przygotował także kwestyonaryusz, zawierający kilkadziesiąt pytań, na które kandydat sam odpowiedzi miał udzielać, np. jaką ma pamięć, czy prędko się uczy, czy długo pamięta, albo: czy dobrą ma wymowę, czy umie słuchać, czy umie rozkazywać, czy ma przytomność umysłu, czy jest odważny i t. d. Jasne jest, że metody tego rodzaju, zarówno gdy idzie o określenie obiektywnych warunków pracy, jak i o indywidualną analizę zdolności, dawać mogą tylko bardzo ogólnikowe i niepewne rezultaty. Nie jest rzeczą łatwą powiedzieć, na czem polega praca np. stenografa lub telefonistki t. j. jakie psychiczne i fizyczne czynniki na pracę tę się składają, a zatem jakich one uzdolnień wymagają. Trudniej jeszcze stwierdzić, czy i w jakim stopniu uzdolnienia pewne ktoś posiada. Jedno i drugie wymaga specjalnego wykształcenia psychologicznego, a nadto zastosowania określonych metod naukowych, dających rękojmię ścisłości i przedmiotowości. Dalszym też krokiem

*) H. Münsterberg, *Psychologie und Wirtschaftsleben*. Leipzig, 1912.

na drodze uregulowania wyboru zawodu było zajęcie się przedmiotem tym przez psychologów i przeprowadzenia szeregu odpowiednich badań eksperymentalnych.

J. Wł. Dawid.

Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego.

IV.

Związek dziejów szkolnictwa z życiem społecznym w połowie XIX stulecia.

Najżywszy ruch, stwarzający nowe czyny na polu pracy oświatowej, odbywa się w latach czterdziestych w dzielnicy, która długo niczem się nie zaznaczała w życiu publicznym — w Wielkopolsce. Dzięki pomyślnym warunkom politycznym Poznańskie staje na czele polskiego ruchu umysłowego i społecznego. Uwłaszczenie chłopów stworzyło grunt podatny dla poglądów demokratycznych, które szerzą się szybko. Zarówno zachowawcy, jak i postępowcy zwracają się poraz śmieiej zwroty do „spontanizności i samodzielności ludu”. Mnożą się usiłowania, aby ogół narodu przygotowywać do udziału w życiu narodowym. Jako zadanie najpilniejsze uważano dźwignięcie mieszczaństwa, stworzenie polskiego stanu średniego i polskich pracowników intelektualnych. Towarzystwo Naukowej Pomocy, założone w r. 1841 przez dra K. Marcinkowskiego szło „wydobywać z mas ludu zdolną młodzież, a wykrywszy jej talenta, obrócić ją na pożytek kraju, dając pomoc i stosowny kierunek jej wykształceniu”. Towarzystwo wzięło za zadanie kształcenie młodzieży w szkołach średnich — nie troszcząc się dostatecznie o szkołę ludową. Ale równocześnie budzi się zainteresowanie oświatą ludu. Szkolnictwo stało bardzo nisko, chwytliwa postawa rządu pozwalała na zajęcie się społeczeństwem organizacją szkół, na wpływ na program szkolny. Towarzystwa ziemiańskie zastanawiają się nad sposobami, „aby lud wykształcić praktycznie i zamiast licznych wiadomości rozwinąć w nim pojęcie moralnej i społecznej godności”. Społeczeństwo zaczyna zwracać uwagę na byt nauczycieli ludowych, rozbudzać ich do pracy wydajnej. Powstają biblioteczki przy szkołach. W r. 1845 pojawia się „Pismo dla nauczycieli ludu” pod redakcją Woykowskich przy współudziale E. Estkowskiego, które umieszcza „artykuły wzbudzające i rozwijające miłość ku ludowi, ziemi, mowie, zwyczajom ojczystym”. Nawołuje ono, by żyć z ludem, pobudza do rozpraw, „jak najsztuczniej wspierać szkółki wiejskie”, jak naukę zastosować do życia.

„Pismo” upadło, głównie z powodu prześladowań kleru, urażonego tonem paru artykułów. W r. 1848 — roku obudzenia się społeczeństw, kiedy wyzwały się wszystkie utajone siły, praca nad

szkolnictwem staje się hasłem. Dziedzice i dziedziczki wsi zaczęli odwiedzać szkoły, zbliżać się do nauczycieli. Powstaje organizacja nauczycieli: „Towarzystwo pedagogiczne“, które jako cel swój określa „podniesienie ludu polskiego przez szkoły“. Duszą Towarzystwa był Ewaryst Estkowski, znakomity pedagog, pisarz i działacz niezmordowany. Zagrzewał nauczycielstwo do kształcenia się, usiłował tchnąć w szkolnictwo ducha polskiego, stworzyć wedle tradycji Komisji Edukacyjnej metodykę nauczania, związać szkołę z życiem. Nauczycielstwo, kierowane przez Estkowskiego nie zamykało się w pracy szkolnej. Jako obowiązek wskazuje organ Towarzystwa „Szkoła Polska“ — prenumerowanie pism dla ludu, wypożyczanie prywatnie książek, zakładanie czytelni, zbliżanie się do ludu. Najlepszą ku temu drogą wydają się szkoły niedzielne, które powinny gromadzić parobczaków i gospodarzy, zachęcając „przez pożyteczne i zajmującym sposobem dawane nauki“. Prowadzenie tych szkółek wydaje się zrazu nauczycielstwu prostem, łatwym. Trudności zadania stawały się widoczne w miarę postępów pracy. Omawiano je na zgromadzeniach Oddziałów Towarzystwa i w „Szkołach“, rozprawy nauczycieli ujmują sprawy oświatowe głęboko i wszechstronnie: biorą tu udział ludzie, którzy żyją wśród wieśniaków, znają choćby powierzchownie warunki ich bytu, ich potrzeby i stan umysłów.

Towarzystwo Pedagogiczne zdaje sobie sprawę ze stosunków. Rozumie, że lud nie może jeszcze oceniać przedsięwzięć publicznych inaczej jak ze względu na płynące z nich korzyści materialne, zdaje sobie sprawę, że „nic nie zdziałają jaknajlepiej urządzone zakłady naukowe i słowarzyszenia oświatowe, jeżeli lud i nadal w tak nędznym pozostał stanie, w jakim jest dotąd“. Wśród rezolucyj oświatowych zebranie T. P. uchwała: „panowie i dziedzice starać się powinni o polepszenie bytu materialnego swych ludzi“.

Ogień roku 1848 był niestety słomianym. Po uniesieniach szybko następowała reakcja — najlepszym jej wykładnikiem były sprawy szkolnictwa i oświaty. Nauczycielstwo stwierdza z żalem, że „ze zmianą nastrojów politycznych, dziedzic nauczycielem pogardza i nie dba o to, aby wieśniacy, chociażby obrzydzili sobie lenistwo, pijaństwo i inne powszechne między ludem wady“. Towarzystwo żali się, że w jego szeregach nie wchodzi osoba „posiadająca zaufanie ogółu“. Ale i wśród nauczycielstwa zaznacza się już w roku 1849 obawa przed wszelkim żywszym udziałem w pracy wśród ludu. „Zważywszy ducha czasów, w których żyjemy“ jedno ze zgromadzeń T. P. uchwała nie urządzać szkół niedzielnych. Motywy tej beczynności są charakterystyczne: Szkoły „mogłyby się wyrodzić w gniazdo zatargów, intryg i partyi tak religijnych, jak i politycznych, co się sprzeciwia głównej zasadzie życia i prac narodu, w którym jedność i zgoda najważniejszą jest siłą“. Więcej precz z działaniem, bo ono mać spokój narodu, obniża powagę pedagogów!

„Szkoła Polska“ odegrała dużą rolę w kształceniu nauczycielstwa. W Krakowskiem popierało ją Towarzystwo Naukowe, dzieła Estkowskiego całemu pokoleniu nauczycieli służyły za przewodnika. Niestety to pokolenie było nieliczne! Poznańskie po r. 1850 przedstawia obraz coraz smutniejszy. Represye rządowe, prześladowanie

prasy i słowarzyszeń natrafiają na apatyę społeczeństwa. Układ warunków ekonomicznych pogłębia przepaść między wielką własnością, rosnącą kosztem ról chłopskich i „wsią“. Ludem siermiężnym zajmuje się niemal wyłącznie duchowieństwo.

Ruch pedagogiczny nie objął dość potężnie Śląska. Tam w latach wolnościowych dążności germanizacyjne słabną, w roku 1849 biskup wrocławski nakazuje, aby klerycy uczyli się po polsku, do szkół elementarnych dopuszczony jest wykład i książka polska. Ale brak ustalenia prawnego tych zmian; rząd zajmuje jak gdyby stanowisko wyczekujące wobec żądań społeczeństwa, w dalszym ciągu uważa „sprzyjanie germanizacji“, za „najwyższą zaletę nauczyciela“. Społeczeństwo nie umie jeszcze wystąpić z żądaniami. Polską pracę oświatową utrudnia brak niemal zupełny inteligencji polskiej, trwożliwość ubogich i nieoświeconych nauczycieli i księży, którzy tak źle władają polszczyzną, że dorachować się można zaledwie 20, którzyby mogli „Szkoły Polskiej“ sens wyrozumieć. Lud wiejski, „po polsku mówiący“ żąda, by uczyć dzieci po niemiecku, bo widzi w tem wyższą kulturę.

W tych warunkach działa niezmordowanie jedyny wysoko ukształcony ślązak, ubogi organista i nauczyciel wiejski w Lubczy pod Woźnikiem, Józef Lompa. Sam jeden zrazu, później znalazłszy współpracowników wśród nauczycieli, księży, sztygarów, stwarza w zapomnianej przez Polskę krainie, polską tradycyę pedagogiczną. Walczy nieustannie z nędzą, szykanami, prześladowaniem, ale jak sam mówi, nawiązując do brzmienia swego nazwiska „lampa nie zgasła, choć skąpo oleju jej dodawano“. Skromna i ubożuchna jest treść działalności Lompy. Książeczki jego, suche, nieszczególnym językiem pisane, słabe pod względem formy są „jako pierwiosnki na łące pożyteczne i miłe“, wpajają zasadę podstawową wówczas, że nie należy pogardzać mową ojczyzną. Obok Lompy działają ks. Sztabik, K. Kosicki, Smolka, Łepkowski. Powstają pisma ludowe i „Towarzystwo pracujących dla oświaty ludu“, mnożą się czytelnie. Działalność sięga głębin ludowych, przy ich pomocy i poparciu organizacyjnem prowadzona, buduje mocną podwalinę dla polskości, pokazuje nieśmiertelną siłę narodu.

H. Orsza.

Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza.

Metoda elementarza.

Metodyka nauki czytania i pisania, jak zaznaczałem powyżej, rozwijała się i doskonaliła zawsze w obrębie sposobów, ułatwiających uczniom naukę liter i składania ich w sylaby i wyrazy. Pierwszem przeło zadaniem reformy być powinno rozszerzenie poglądu na zadania nauki czytania i pisania; mianowicie przyjęcie czytania i pisania biegłego nie zaś początkowego za cel nauki i wypracowanie środków metodycznych, bardziej bezpośrednio prowadzących do tego celu.

Praktyka codzienna wskazuje nam, że pomiędzy czytaniem początkowym, t. j. czytaniem za pomocą składania liter, a czytaniem biegłym istnieje różnica zasadnicza, tak iż przez proste ćwiczenie się w składaniu liter nie zdobywa się jeszcze umiejętności biegłego czytania wogóle. Tak np., umiając czytać biegle po polsku, gdy zaczynamy czytać temi samemi literami pisane wyrazy w jakimś obcym języku, spotykamy dziwne napozór trudności: czytanie jest dla nas trudne, nuży nas prędko, czytamy przytem (w stosunku do czytania po polsku) nader wolno i popełniamy wiele błędów. Fakty tego rodzaju skłaniają nas do przypuszczenia, że czytanie biegle nie opiera się wyłącznie na umiejętności prędkiego składania liter ze sobą, lecz że zawiera w sobie ponadto inne jeszcze czynniki. Na czynniki powyższe rzuciły pewne światło dokonywane w ostatnich kilkudziesięciu latach (zwłaszcza w Niemczech i Ameryce) badania psychologiczne nad czytaniem, które wykazały, że czytelnicy wprawni z jednej strony i czytelnicy początkujący z drugiej różnią się między sobą co do samego sposobu czytania.

Oto czytelnik początkujący, spotykając w czytaniu pewien wyraz, najpierw wzrokiem przechodzi każdą po kolei literę tego wyrazu od strony lewej ku prawej i odtwarza (głośno lub pocichu) odpowiadające tym literom dźwięki; potem dźwięki te łączy ze sobą w brzmienie danego wyrazu; wraz z odtworzeniem brzmienia wyrazu zjawia się w świadomości czytelnika wyobrażenie jego znaczenia. Np. więc spotykając w czytaniu wyraz „ołówek“ czytelnik początkujący rozpoznaje po kolei wszystkie litery o, ł, ó, w, e, k, nazywa (głośno lub pocichu) odpowiadające tym literom dźwięki, i później dźwięki te łączy ze sobą (bądź bezpośrednio, bądź za pośrednictwem sylab) w ogólne brzmienie „ołówek“; po wypowiedzeniu brzmienia odtwarza obraz znaczenia danego wyrazu.

Natomiast wprawny czytelnik postępuje zgoła inaczej: nie przebiega on wzrokiem wzdłuż wyrazu od strony lewej ku prawej po

przez wszystkie litery, nie odtwarza dźwięków poszczególnych i nie łączy ich ze sobą w brzmienia, ale korzystając ze znajomości kształtu wyrazów, jako pewnych całości, którą posiadał dzięki częstemu odczytywaniu wyrazów tych w przeszłości: 1) ogarnia wzrokiem wyraz, jako pewną całość i stara się rozpoznać kształt ogólny wyrazu z niektórych tylko, dominujących graficznie cech kształtu, jak z długości pasma liter wyrazu, z rozmieszczenia lasek liter długich, wybiegających powyżej lub poniżej wiersza i t. d., przeocząc całkiem cechy kształtu mniej dla danego wyrazu charakterystyczne (tem się między innemi tłómaczy tak częste przeoczenie błędów zecerskich); 2) po rozpoznaniu kształtu wyrazu, jako pewnej całości czytelnik wprawny odrazu rozpoznaje całkowite brzmienie tego wyrazu na zasadzie wyrobionego mechanicznie (przez częste w przeszłości rozpoznawanie i nazywanie) skojarzenia między kształtem a brzmieniem wyrazu, omijając całkowicie niezbędne dla czytelnika początkującego rozpoznawanie kolejne wszystkich liter wyrazu i łączenie odpowiadających im dźwięków; 3) wraz z rozpoznaniem kształtu i brzmienia wyrazu zjawia się w świadomości czytelnika wyobrażenie jego znaczenia. Tak więc spotykając ten sam np. wyraz „ołówek“, czytelnik wprawny rzuci okiem na rozmieszczenie lasek liter długich „ł“, „k“, „ó“, na długość wyrazu, na niektóre inne, najcharakterystyczniejsze dla danego wyrazu cechy jego kształtu (apercepcya) i na zasadzie już tych nielicznych cech odtworzy w pamięci całkowity obraz kształtu wyrazu ołówek, zarazem jego brzmienie i znaczenie. (Bliższe, dokładniejsze poznanie kształtu dokonywa się dopiero w procesie wtórnym, asymilacyjnym).

W ten sposób czytanie biegłe nie jest bynajmniej przyspieszonym jedynie czytaniem początkowym: wszelki bowiem postęp w początkowym czytaniu polegałby jedynie na coraz przedszem rozpoznawaniu kolejnych liter wyrazu i coraz przedszem składaniu dźwięków w brzmienie. Dla przejścia od początkowego do biegłego czytania, prócz postępu w czytaniu początkowym, niezbędne są całkiem nowe, swoiste czynniki. Koniecznem tu jest wskazanie uczniowi sposobu uproszczonego rozpoznawania wyrazów z ogólnego ich kształtu i odtwarzania całkowitego naraz ich brzmienia na zasadzie mechanicznego skojarzenia między obrazem kształtu i brzmienia.

Okoliczność powyższa jest zapoznana przez metody naszych elementarzy. Skutkiem tego, nasi uczniowie zmuszeni są przez bardzo jeszcze długi czas po przejściu elementarza na najrozmaitszych „czytankach“, „ćwiczyć się“ w czytaniu, zanim przejdą do czytania biegłego. Przytem to przejście nietylko jest opóźnione, lecz i odbywa się w warunkach nienormalnych. Mam tu na myśli cały okres niezmiernie zwiększonego przekręcania wyrazów, jaki obserwowałem u wielu dzieci w momencie przełomu przy przejściu od początkującego do biegłego czytania, co należy, zdaniem mojem, tłómaczyć tem, iż w pewnym momencie dzieci najzupełniej samorzutnie zrywają ze sposobem czytania, którego się nauczyły z elementarza, t. j. z czytaniem zapomocą składania liter i próbują rozpoznawać odtąd wyrazy łatwiejszym i prostszym sposobem — z ich ogólnego kształtu. Jest rzeczą zrozumiałą, że przechodząc do nowego sposobu czytania bez metodycznego przygotowania ze strony nauczyciela i podręcznika, po-

pełniają uczniowie przez pewien czas wiele błędów. Nauczyciele nasi zamiast widzieć w tym okresie przekręcania wyrazów zwiastuna lepszych czasów, biadają zazwyczaj nad lekkomyślnem ze strony uczniów „zgadywaniem“ wyrazów i usiłują cofnąć uczniów na stare drogi, karząc ich za „nieuwagę“ i zmuszając do głośnego składania liter. Niemniej po pewnym czasie uczniowie ostatecznie się wyzwalają z pod tego przytłoczenia ich rutyną podręcznika.

Zadanie reformy leży w tem, ażeby równolegle do ćwiczeń w składaniu liter w wyrazy, uzdalniających ucznia do czytania początkowego, podjąć starania o systematyczne rozwijanie w uczniach tych wszystkich czynników, które ułatwiają przejście od czytania początkowego do biegłego. Należy więc już od początku nauki dbać o to, ażeby uczniowie zwracali uwagę na kształt wyrazów, jako całości i utrwalali w swej pamięci obrazy kształtu wyrazów, ażeby skojarzali z obrazem kształtu wyrazu obraz jego brzmienia i przyzwyczajali się do intonacji poprawnej, związanej ściśle z rozpoznawaniem całych naraz brzmień wyrazów a nie ze składaniem poszczególnych dźwięków wyrazów w ich brzmienia. Roztaczając opiekę nad tymi wszystkimi środkami, niezbędnymi do czytania biegłego, ułatwiamy uczniom przejście od początkowego do czytania biegłego i unikniemy owych zaburzeń, które się przejawiają w przekręcaniu wyrazów, a świadczą nie o wadach sposobu czytania przez rozpoznawanie całych naraz wyrazów, lecz o braku przygotowania uczniów do danego sposobu czytania.

Praktyczna strona takiej reformy wyrazi się w następującem. Zamiast dawać uczniowi w elementarzu coraz to nowe i nowe wyrazy, które jak w kalejdoskopie zmieniają się przed oczami ucznia, nie utrwalając się w jego pamięci, należy ustalić ściśle ograniczony, niewielki repertuar wyrazów i na tym repertuarze zaznajomić go ze wszystkimi sposobami czytania, prowadząc go w obrębie tych wyrazów od początkowego czytania aż do czytania biegłego. Wyrazy te przeto muszą się często powtarzać, aby dać uczniowi możność zapamiętania ich kształtu. Każdy wyraz musi być uważany za materiał do nauki składających go liter i dźwięków, za podstawę do ułożenia wzorów dla ćwiczeń, poświęconych wprawianiu uczniów w dokładne i prędkie rozpoznawanie i składanie liter i dźwięków. Słowem, na każdym wyrazie w elementarzu powinien uczeń przejść i w miarę możliwości zautomatyzować wszystkie sposoby czytania, począwszy od czytania początkowego, a kończąc na czytaniu biegłym. Dla przeprowadzenia tej reformy najdogodniej jest, sędzę, rozłożyć kurs elementarza, związany ściśle z poznaniem całego abecadła, na szereg rozdziałów i w obrębie każdego rozdziału na niewielkiej grupce wyrazów oraz składających te wyrazy liter zaznajomić ucznia ze wszystkimi sposobami czytania, warunkującymi nie tylko czytanie za pomocą składania liter lecz i czytanie biegłe.

Zaznaczyć pragnę, iż tak pojęta reforma dotyczyć powinna nie tylko samego elementarza, lecz i następujących po elementarzu „czytanek“, które powinny być ułożone planowo według tych samych zasad metodycznych co i elementarz, ażeby z nim razem przeprowadzały systematyczny kurs nauki czytania i pisania, w obrębie któ-

rego uczeń stopniowo będzie się zaznajamiał z coraz to nowemi grupami wyrazów i wprawiał się w poprawne i biegłe czytanie ich i pisanie.

Podnosząc w ten sposób wyraz do znaczenia jednostki podstawowej w czytaniu i kładąc nacisk na potrzebę planowego kształcenia w uczniach zdolności rozpoznawania wyrazów jako pewnych całości, pamiętać powinniśmy, że na czytaniu liter i wyrazów zamknąć nauki nie można: koniecznem jest dopełnienie tych podstawowych jednostek naszego pisma różnorodnemi kombinacyami liter, wyrażającemi najrozmaitsze oderwane brzmienia, wprawa w odczytywaniu których jest niezbędnym warunkiem prawidłowych postępów w czytaniu. Zwykle dla ćwiczeń takich używane są tabliczki sylab, obejmujących zestawienia każdej z kolei spółgłoski ze wszystkimi samogłoskami (ba, be, bi, bo, by, ab, eb, ib, ob, yb, i t. d.). Tym wzorom uczyniłbym jednak zarzut, iż są one nazbyt oderwane od wyrazów i układane dla każdej spółgłoski według jednego i tego samego schematu przybierają charakter dość stałych elementów pisma, do którego rościć sobie prawa nie powinny. W elementarzu moim dla podobnych ćwiczeń w składaniu liter w oderwane brzmienia wprowadziłem wzory, ściśle każdorazowo związane z wyrazami, w czytaniu których uczeń się wprawia. Wzory te ułożone są w ten sposób, aby obejmowały kolejne stadia w stopniowym składaniu wyrazu, litera za literą; — tak np. dla wyrazów *las*, *lis*, wprowadziłem zamiast sylab la, le, li, al, el, il...; sa, se, si,... as, es, is...) wzory następujące:

l	l
la	li
las	lis
lasy	lisy

Wzory te prócz względów, wyżej wspomnianych, posiadają tę jeszcze wyższość nad sylabami, iż obejmują stokroć bogatsze formy połączeń dźwięków niżeli sylaby: tak np. sylaby dadzą uczniowi sposób do odczytania la-sy, la-as, nie dadzą mu natomiast żadnej zgoda pomocy do odczytania l-a-s=las. Względ ten jest ważny, jak o tem sądzić należy z tych wielkich trudności, z jakimi spotykają się uczniowie uczeni z elementarzy opartych na sylabach, przy odczytywaniu każdego takiego wyrazu jak mak, lis, kot i t. d., który się na sylaby, przyjęte w elementarzu za podstawowe, nie rozkłada.

(C. d. n.)

M. Falski.

Szkoła pracy.

Najważniejsze zagadnienie ruchu reformatorskiego w dziedzinie pedagogiki stanowi w ostatniej dobie idea „szkoły pracy”. Idea ta, mająca na celu wprowadzenie gruntownych zmian w ustroju wychowania młodzieży, przekształcająca zasadniczo pogląd na zadanie szkoły, pochłania coraz więcej umysły, a zrealizowanie jej spowodować może zupełną zmianę w stosunkach obecnego życia społecznego. Ruch, który na swym sztandarze wypisał hasło „szkoła pracy”, odznaczał się w pierwszych swych początkach tem, że zwolennicy nowych kierunków w wychowaniu żądali, aby w programie szkoły, nawet elementarnej, uwzględniono pracę ręczną, robotę warsztatową, jako osobny przedmiot szkolny. Obecnie nastąpiło pogłębienie tego ruchu; reformatorowie domagają się, by wychowanie i nauczanie oprzeć na intensywnem wyzyskaniu sił twórczych, drzemiących w duszy każdego dziecka. Samodzielna, twórcza praca dzieci na różnych polach — stać się winna ową naczelną zasadą pedagogiczną, która przenikać powinna ustrój nowoczesnej szkoły. Jedynie produktywna czynność dzieci i to nie tylko na polu technicznych prac, ale także w dziedzinie wszystkich przedmiotów, wchodzących w zakres nauki szkolnej, rozwinięta zdola indywidualne siły fizyczne i duchowe wychowanka, i uzdolni go do pełnego życia społecznego, a zarazem wpłynie na ogólne podniesienie kultury wśród mas ludowych. Poglądom tym ustrój szkoły obecnej nie odpowiada, to też szerokie sfery oświeconej ludności wyrażają coraz silniej swe niezadowolenie, twierdząc, że szkoła nie spełnia swego zadania, nie wychowuje ludzi, należycie przygotowanych do życia.

Zastanowić się trzeba, co spowodowało bezwzględna krytykę dzisiejszej szkoły, zwaną przez niektórych pedagogów „szkołą nauki”, co wywołało tak silną reakcję przeciw systemowi, jaki z małymi wyjątkami panuje w wychowaniu do chwili obecnej. Jedną z najważniejszych przyczyn, które wywołały współczesne prądy reformatorskie w dziedzinie wychowania, są zmienione warunki życia politycznego i ekonomicznego społeczeństw. Szkoła stała się instytucją o charakterze wybitnie konserwatywnym, nie szła z prądem czasu, wskutek czego stawała się coraz więcej obcą dążeniom społeczeństw. Żyjąc przeszłością, a odsuwając od siebie teraźniejszość, wychowuje szkoła jednostki, nieprzygotowane do życia społecznego, do pracy i współdziałania nad rozwojem ogólnego dobra. Pragnąc usunąć ten stan fatalny, poczęło zrazu domagać się większego uwzględnienia wychowania fizycznego, kształcenia zdolności technicznych, wprowadzenia pracy ręcznej do szkoły a następnie pracy w najszerszem tego słowa znaczeniu. Żądanie to nie nowe — podnosili je w ubiegłych wiekach pedagodzy zagraniczni, znane jest i pedagogice polskiej wieku XVIII i XIX.

W czasach starożytnych i średniowiecznych najważniejszym czynnikiem w wychowaniu i kształceniu dzieci ludu była praca ręczna. Na roli swego ojca, w warsztacie, urządzonym przeważnie w mieszkaniu, w gospodarstwie domowym było dziecko nietylko obserwatorem pracy rodziców, ale także współdziałało z chwilą, gdy jako tako zdolne było do wykonywania robót fizycznych. Współdziałanie to zaznajamiało młodzież z formą ówczesnej, mało skomplikowanej produkcji. Dziecko ludu wychowywało i uczyło się, pracując w domu, który w owym czasie w znacznej mierze spełniał zadanie wychowawcze.

Dziecko miało zatem dawniej aż nadto sposobności ćwiczenia się w pracy ręcznej, nabywania wprawy technicznej, przyczem rozwijały się jego władze fizyczne a poniekąd także i duchowe, w szczególności zmysł orientacyjny, kombinowania, a co najważniejsza, zdolność do czynu, wola.

Z chwilą wynalezienia druku coraz to szersze warstwy ludu, szczególnie mieszczańskiego, nabywać poczynają wiedzę nietylko teoretyczną, ale także i z dziedziny praktyki głównie za pośrednictwem książki. Dzięki reformacyi wchodzi w życie szkoła ludowa, której zadaniem w pierwszym rzędzie nauczanie czytania, albowiem według Lutra każdy chrześcijanin powinien sam czytać pismo święte w oryginale. Wiedza książkowa, książka sama staje się w czasach nowożytnych główną cechą, symbolem niejako szkoły, nietylko wyższej i średniej, ale także i elementarnej. Najważniejszym zadaniem szkoły elementarnej — to ćwiczenie w mechanicznem przyswojeniu dziecku sztuki czytania i pisania, a następnie rozwój pamięci kosztem innych władz duchowych, kosztem zupełnego pominięcia rozwoju władz fizycznych. Dziecko, spędzające większą część dnia w takiej szkole, nie mogło pomagać rodzicom na roli, w warsztacie lub gospodarstwie; w krajach zachodnich zanikała zresztą coraz powszechniej dawna forma produkcji, a na jej miejscu rozwinał się potężny, skomplikowany przemysł fabryczny. Rodzice, pracując cały dzień poza domem, nie mogą myśleć o kształceniu fizycznym, ani wogóle o jakimkolwiek wychowaniu swych dzieci w domu.

Cały zatem ciężar wychowania dzieci spada dziś na szkołę oraz na różne instytucje, stojące z nią w mniej lub więcej luźnym związku. Szkoła jednakowoż z powodu swego ustroju, z powodu bezdusznego mechanizmu, jaki w niej zapanował, tego zadania spełnić nie może. Zamiast czerpania wiedzy z życia codziennego bezpośrednio, zamiast doświadczenia żywego, zamiast obcowania z przyrodą, uczy się młodzież w szkole o zjawiskach życia codziennego, o doświadczeniach, o przyrodzie z książki wyłącznie. Kwestye, oświetlające życie współczesne narodu, usuwa szkoła na plan dalszy, albo nie dotyka ich wcale, wielki natomiast nacisk kładzie na znajomość rozwoju politycznego i kulturalnego narodów, żyjących w ubiegłych epokach. Zapanował tedy w szkole wszechwładnie werbalizm, najwybitniejszą formą nauczania to wykład, t. zw. żywe słowo nauczyciela, albo szereg pytań i odpowiedzi, używanych nieraz w sposób zupełnie mechaniczny, a zatem znów słowa. Cała wiedza ucznia zależy głównie od pamięci jego; jest to wiedza po największej części



martwa, nie mająca w życiu żadnego znaczenia. Najważniejszym zadaniem szkoły to usilne starania, aby uczeń u m i a ł, w najlepszym razie rozumiał, czy jednak potrafi zużytkować, zastosować w praktyce, w życiu to, czego się nauczył w to już szkoła zazwyczaj nie wchodzi. Przeciwno panującemu wszechwładnie werbalizmowi budzić się poczyna reakcja, zrazu słaba, która jednak w obecnej dobie osiągnęła najwyższe napięcie. Prąd ten wywołuje obecnie zupełny przewrót w poglądach na szkołę i stanowi w wychowaniu i nauczaniu młodzieży, początek nowej ery, odpowiadającej zmienionym warunkom politycznego i gospodarczego życia narodów.

C. d. n.

H. Rowid.

Szkoły na wolnem powietrzu.

W miejskich szkołach spotykamy coraz więcej bladych, nierozwiniętych dzieci, które z najwyższym wysiłkiem zaledwie nadążać mogą wymaganiom szkoły — a co gorzej — często skutkiem osłabienia niezdolne są nawet do wysiłków. Dla ratowania tych dzieci szerzą się u nas instytucje takie jak kolonie wakacyjne, półkolonie letnie i t. p. Są to jednak półśrodki, nie dające warunków potrzebnych do właściwego rozwoju fizycznego i umysłowego waltłych, słabowitych dzieci.

W Anglii i w Niemczech starano się złemu zaradzić w sposób bardziej radykalny. Stworzono tam nowy typ szkół „leśnych“, na wolnem powietrzu.

Pierwsza taka szkoła powstała w 1904 roku w Charlottenburgu pod Berlinem, a w przeciągu kilku lat poszły za dobrym przykładem Berlina prawie wszystkie większe miasta niemieckie i wiele angielskich.

Anemiczne, skorofuliczne, nerwowe, źle odżywione dzieci, nie mogące nadążać wymaganiom normalnych przepisów szkolnych, odbiera się z miejskich szkół i umieszcza w owych szkołach leśnych, gdzie przebywają od maja do września lub października, klasy liczą po 20 uczniów, chłopców i dziewcząt. W razie pogody odbywa się nauka zawsze pod gołym niebem, w razie deszczu na werandach, krytych tylko dachem. Lekcja nie trwa nigdy ponad 30 minut, tak by nie wywoływać zmęczenia umysłowego, mimo to czynią uczniowie szkół leśnych równie szybkie postępy w nauce, jak ich koledzy ze szkół miejskich.

Nauka odbywa się w sposób możliwie najmniej natężający, pogładowo. Mapy rysują dzieci na piasku, barwniejsze sceny z historii odgrywają uczniowie w formie teatrzyku; wiadomości z botaniki i zoologii udzielają nauczyciele na podstawie okazów żywych, zbieranych na spacerach. Tematami ćwiczeń rachunkowych są obliczenia rzeczywiste z zakresu gospodarstwa szkoły, a pojęć geometrycznych nabierają wychowankowie szkół leśnych przez wykonywanie rozmaitych pomiarów w ogrodzie i salach szkolnych, skutkiem takiego tra-

ktowania stają się rachunki, przedmiot zwykle nie lubiany i suchy, czemś żywym i zajmującym.

Szkoły na wolnem powietrzu zakładają zwykle w bliskości miast, w miejscowościach, do których dochodzi tramwaj. Dzieci ubogie, a z takich najczęściej rekrutują się uczniowie leśnych szkół, otrzymują darmo bilet jazdy z ramienia danego miasta lub towarzystwa, zarządzającego szkołą.

Przypatrzmy się bliżej życiu dzieci we wzorowej szkole leśnej w Mülhausen w Alzacyi. Na użytek szkoły tej oddało miasto piękną posiadłość wiejską „Ermitage“ z ogromnym parkiem i pałacem. W lekko pagórkowatym parku liczącym 36 ha powierzchni mają dzieci dosyć miejsca do zabaw i gonitwy w pogodne dni, — w czasie deszczu służą sale pałacu i werandy jako klasy szkolne i jadalnie.

Dzień rozpoczyna się tam o godz. 8:45 z rana. Po śniadaniu, złożonem z mleka i chleba w dowolnych ilościach, następują 4 półgodzinne lekcye, przerywane 5-cio lub 10-cio minutowymi pauzami. Koło godz. jedenastej zjadają dzieci drugie śniadanie, (zwykle chleb i owoce lub powidło). Resztę przedpołudnia spędzają na zajęciach ręcznych i zabawie. Między godz. 1.25 a 2-gą podają obiad, składający się z zupy, mięsa, jarzyny i chleba lub jakiejś potrawy mącznej, za napój służy woda. Po obiedzie muszą dzieci spoczywać przez 2 godziny na leżakach w parku lub na trawie. Do 6-tej trwają w dalszym ciągu zabawy i zajęcia na wolnem powietrzu oraz kąpiele. O godz. 6-tej jest kolacya złożona z chleba i kakao, jajecznicy, wędlin lub zupy, o pół do siódmej wracają uczniowie do domów. Przez całą niedzielę pozostają w domu u rodziców, gdyż w przeciwnym razie, jak stwierdzono doświadczeniem, odwykają zbyt od stosunków domowych, a i rodzice tracą zbyt łatwo świadomość swej odpowiedzialności i obowiązków względem dzieci.

Wyszukanie odpowiedniego zajęcia dla dzieci na długi czas wolny od nauki, stanowi dla nauczycieli trudniejsze może zadanie niż samo nauczanie. Należy bowiem korzystać umiejętnie z tego czasu, by wpłynąć wychowawczo na dzieci, złagodzić ich obyczaje, zachęcić do samodzielnego zajęcia, wzbudzić zamiłowanie czystości i t. p. Dzieci nigdy nie są pozostawione bez dozoru ani narażone na złe skutki nudów i zupełnej bezczynności. Szkoła posiada rozmaite zabawy budowlane, tak że uczniowie mogą zbijać i składać z desek przeróżne sprząty, dużo czasu poświęca się zabawom gimnastycznym według metody Schröttera; dla małych dzieci stanowi ogromną atrakcyę piasek. Jest on istną skarbnicą dla ich wyobraźni i popędu twórczego. Nawet wielu wychowanków starszych z zapałem oddaje się modelowaniu z mokrego piasku. Ulubionem zajęciem jest praca w ogródku szkolnym. Uczeń każdy spisuje dziennik swej grządkki, gdzie notuje obserwacye nad wzrostem i rozwojem hodowanych roślinek, starsi zbierają zielniki, zbierają i preparują chrząszcze i motyle. Naturalnie, że przez tego rodzaju zajęcia wzrasta zdolność obserwacyjna u dzieci, znajomość przyrody i umiłowanie jej. Istnieje też przy szkole bogata biblioteka pism dla młodzieży z wszelkich dziedzin. Z wielkim zapałem uprawiają uczniowie szkół leśnych dramatyzowanie przeczytanych bajek. Przedstawienia sceniczne kopciuszka lub śnieżyczki dają

dużo zajęcia i przyjemności tak aktorom, jak i widzom. Wycinanki z kartonu i papieru, plecionki z pasków bibułki, kapelusze dla lalek stanowią specjalność dziewczynek.

Zmysł społeczny starają się wykształcić w dzieciach przez zawiązywanie stowarzyszeń takich jak „oddział sanitarny”, „stowarzyszenie dla obrony ptaków”, „klub robót ręcznych” i w. i.

Szkola cała pozostaje pod stałym nadzorem lekarza. Bada on naprzód wszystkie nowo wstępujące dzieci, następnie daje wskazówki nauczycielom, jak specjalnie obchodzić się z pewnymi dziećmi w czasie lekcji i gimnastyki oraz udziela instrukcji w sprawie odżywiania i spoczynku. W pierwszych tygodniach bywa lekarz 3 razy w tygodniu w szkole i bada dzieci, o ile się to okazuje potrzebnem. W miarę dłuższego pobytu na świeżem powietrzu, stan zdrowia uczniów poprawia się o tyle, że tak częste wizyty stają się zbędne. W końcu przed zamknięciem szkoły poddają się badaniu lekarskiemu wszystkie dzieci, aby stwierdzić, czy i o ile pobyt w szkole leśnej wpłynął na poprawę ich zdrowia.

Skulki tego pobytu stają się i bez badania widoczne. Uczniowie z bladych, ocieężałych, apatycznych istot — stają się rumianemi, żywymi, wesołemi dziećmi. Przeciętnie zyskują na wadze 2·3 kg., zawartość hemoglobiny w ich krwi wzrasta przeciętnie o 8·2 $\frac{1}{6}$. W szkołach, gdzie wprowadzono ćwiczenia oddechowe np. w Darlington, w Anglii, zwiększyła się u dzieci zdolność podnoszenia klatki piersiowej przy wdychaniu o 3·75 cm. — Przez kąpiele, tusze, i stały pobyt na świeżem powietrzu stają się dzieci bardziej zahartowane na wpływy atmosferyczne i w czasie jesieni i zimy mniej podlegają zaziębieniom.

W szkole leśnej Mülhauseńskiej przebywa co roku 200 dzieci pod kierunkiem 6 sił nauczycielskich, a całkowity koszt utrzymania szkoły przez 6 miesięcy wynosi około 35 tysięcy koron. W Darlington, gdzie szkołę urządzono możliwie najprościej, i gdzie rodzice z wyjątkiem tylko najuboższych, zwracają kosztą żywienia dzieci, wynosi półroczne utrzymanie szkoły zaledwie 3.750 K. Za tę cenę zyskuje miasto w miejsce 200 chorych, nierozwiniętych ludzi, którzyby prawdopodobnie w przyszłości zalegali szpitale i byli ciężarem społeczeństwa, dwustu zdrowych, zdolnych do pracy obywateli.

Józefa Berggrünówna.

Recenzye.

„Kobieta polska w literaturze pedagogicznej“.

Będzie to kiedyś ważnem i wdzięcznem zadaniem historyka skreślenie roli, jaką kobieta polska odegrała w sprawie oświaty narodowej. Działalność jej na tem polu była dwojaką, — mamy tu na względzie głównie Królestwo Polskie. Pracowały tam kobiety przedewszystkiem nad oświatą ludu, a była to praca pełna zapału, poświęcenia i w najtrudniejszych warunkach, jakie sobie pomyśleć można. Rząd nie tylko tamował inicjatywę w tym kierunku społeczeństwa, ale prześladował i gnebił wszelkie próby jednostek, mające na celu podnoszenie oświaty wśród mas ludowych albo jakąkolwiek pracę kulturalną. Praca ta we wszelkiej formie była nielegalną, prawie konspiracyjną i podziemną, udział w niej ściągał niejednokrotnie więzienie lub zesłanie. A jednak zastępy całe pracę tę prowadziły, a wśród nich przeważały kobiety i liczbą i energią działania. W okresie po 1880 r. w Warszawie, a w mniejszym stopniu i na prowincyi, powstawały Towarzystwa i Kółka Oświatowe, wydawano książeczki, elementarze, czytanki, w mieście organizowano potajemne nauczanie dla dzieci i dorosłych, zakładano po wsiach szkółki ukryte, albo w szkołach wiejskich rządowych przez odpowiednie stosunki umieszczano swoich nauczycieli, którzy obowiązani byli nad program uczyć języka i historii polskiej, i którym płacono dodatkową pensję. Wszystko to, powtarzam, w większej części było dziełem naszych kobiet: one zbierały pieniądze, tworzyły organizacje, wyjeżdżały na wieś jako nauczycielki.

Drugiem polem, na którem kobiety rozwinęły bardzo wydatną działalność oświatową była to literatura pedagogiczna. Gdy z okoliczności wystawy w Pradze w połowie ubieg. r. zamierzono przedstawić obraz prac kobiecych, z natury rzeczy tylko ta druga forma mogła być zobrazowaną. Zadania tego podjęły się pp. Irena Kosmowska, Dorota Milkuszyce i Aniela Szcówna i dały nam książeczkę, która stanowi poważny i trwały przyczynek do historii i bibliografii literatury pedagogicznej w Polsce *). Zebrane tu mamy bodaj wszystko, co w okresie ostatnich lat 30 u nas kobiety napisały w dziedzinie pedagogicznej, w formie artykułów i książek oddzielnie wydanych, razem bibliografia obejmuje około 1000 tytułów. W obszernym wstępie historycznym Aniela Szcówna, sięgając daleko poza ten okres, daje niezmiernie żywy, treściwie i plastycznie określony obraz tego, co nazwaćby można rozwojem pedagogicznym świadomości kobiety polskiej, o ile świadomość ta wyrażała się w literaturze. Wstęp ten

*) Kobieta polska, jako autorka pedagogiczna. Bibliografia książek z dziedziny teorii wychowania, podręczników, literatury dla młodzieży, poprzedzona wstępem historycznym. Warszawa, 1912.

kończą piękne słowa, które stwierdzają fakt, na początku notatki tej zaznaczony, że kobietom polskim w całej ich tak płodnej działalności wychowawczej, przyświecała idea narodowa i demokratyczna: „Kobieta polska, która w osobie Hofmanowej stworzyła literaturę dla młodzieży, obdarza dziś dobrodziejstwem książki całe rzesze działwy, niosąc kaganiec oświaty pod słomiane strzechy“.

J. Wł. D.

Marya Weryho. *„Cztery pory roku w pogadankach z dziećmi w domu i w ochronie“*. I Lato i Jesień. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. 1910 (str. 130)

Najtrudniejszym niewątpliwie przedmiotem nauczania początkowego jest nauka o rzeczach, w Galicji dziwniecznie przezwane lekcjami z poglądu. Najtrudniejszą jest ona, gdyż ma tak ważne cele do spełnienia, że wymaga dzielnego pedagoga, aby im sprostał, a spoczywa nieraz w rękach nauczyciela lub nauczycielki, słabo przygotowanej pod względem pedagogicznym. Stąd ci, którzy pragną spełnić sumiennie obowiązek dania dziecku pierwszych pojęć o otaczającym je świecie, przygotowania do nauki późniejszej, a jednocześnie rozbudzenia i ujawnienia zdolności bezpośredniego postrzegania — winni z prawdziwą wdzięcznością przyjmować każde dziełko, dające im wskazówki w tym kierunku. Dzieł takich na szczęście nie potrzebujemy wyłącznie szukać w literaturze obcej; polska literatura pedagogiczna we wszystkich okresach swego rozwoju zwracała baczną uwagę na pierwsze nauczanie, czego dowodem zarówno dzieła i artykuły, poświęcone teoretycznemu roztrząsaniu jego zasad, jak praktyczne podręczniki dla nauczycieli, zawierające materiał do pogadań z dziećmi, wskazówki metodyczne, oraz wzory lekcji już opracowanych. Możemy więc śmiało czerpać wiedzę z naszych pisarzy, bylebyśmy tylko umieli rozróżniać ziarno od plewy i do dobrych sięgnęli źródeł. O ile chodzi o literaturę dawniejszą, rozróżnienie to uczynił J. Wł. Dawid w wyczerpującej swej pracy p. t. *„Nauka o rzeczach“* (Warszawa 1892) zawierającej zarówno zarys historyczny prowadzenia nauki o rzeczach, jak i dokładną jej metodykę. Od tej więc książki powinienby każdy z nauczycieli rozpoczynać swe studia w danej dziedzinie. Od wyjścia jednak pracy Dawida upłynęło lat dwadzieścia: przez ten czas w pedagogice, a zwłaszcza w metodyce początkowego nauczania przejawiały się nowe prądy, które, opierając się na lepszej znajomości dziecka, osiągniętej dzięki nowym badaniom jego rozwoju, musiały wpłynąć na treść i formę nauki o rzeczach; tymczasem w naszej literaturze pedagogicznej stałe tylko znajdujemy echo tego przewrotu, który się dokonywał w poglądach pedagogicznych na zachodzie — nie mamy dzieła wyczerpującego o nauce o rzeczach, którebyśmy mogli zestawiać ze wspomnianą pracą Dawida a nawet z dawniejszemi dziełkami Adolfa Dygasińskiego i Henryka Wernica. Pod względem praktycznym natomiast mamy cały szereg dziełek, zawierających wskazówki i wzory dla nauczycieli. Obok zmarłego przed dwoma laty Mieczysława Brzezińskiego największe zasługi na tej niwie po-

łożyła autorka książeczki, której tytuł wypisaliśmy powyżej: niezmordowana pracownica na polu wychowania przedszkolnego, Marya Weryho. Ostatnia jej praca, jak tytuł wskazuje, przeznaczoną jest głównie dla ochron, t. j. dla dzieci w wieku lat 3—6, lecz gdy bliżej rozpatrzmy jej materiał i zestawimy z nim rozwój przeciętnego dziecka, które w 7-ym roku życia wstępuje do I klasy szkoły ludowej, musimy uznać ją za bardzo odpowiednią dla nauczycieli i nauczycielek, prowadzących tę klasę, naturalnie w tym razie, gdyby cały program szkoły ludowej zastosowano do wymagań nowoczesnych, wprowadzając do niego oprócz nauki czytania, pisanie i rachunków, także zajęcie w postaci: rysunku, modelowania, slōjdu lub zajęć w ogrodzie. Książeczka, napisana z wielką prostotą i naturalnością zawiera krótkie słowo wstępne, w którym autorka wyjaśnia zasady, przewodniczące jej pracy, a więc: pogadanki z dziećmi nie mają na celu przeladowania ich umysłu wiedzą naukową, lecz głównie uporządkowanie wiadomości, które dziecko zdobywa samo przez bezpośrednie stykanie się ze światem zewnętrznym, a zarazem ćwiczenie jego zdolności postrzegawczych. Zasada wcale nie nowa, ale zawsze godna przypomnienia tym, którzy naukę o rzeczach prowadzą książkowo, co najwyżej z obrazków, zamiast otworzyć oczy dziecka na świat rzeczywisty, który je otacza. Inną zasadę, która zgadza się z dążeniem współczesnej pedagogiki do uwzględnienia czynnych i twórczych popędów dziecka, jest nacisk, położony na zajęcia dziecka, których treść w imię zasady koncentracji powinna się wiązać z treścią pogadek. Myśl tę poruszał już Dawid w swej książce, a dziś przewija się ona w całej współczesnej literaturze, poświęconej t. zw. szkole pracy; ale praktyczne jej zastosowanie daje dopiero autorka *Czterech pór roku* — nawiasem mówiąc po raz drugi, bo już raz dała tego próbę w dziełku p. t. *Jak zająć dzieci w okresie przedszkolnym?* Podobnie w imię tej zasady wprowadza wierszyki, opowiadania, piosenki, które, działając na wyobraźnię dziecka, uwzględniają też stronę estetyczną i etyczną pierwszego nauczania. Według powyższych zasad opracowano 24 pogadanki, odpowiednie na lato i jesień (następna książeczka ma zawierać pogadanki na inne pory roku), w których mniej więcej mamy plan następujący:

1. Parę słów wstępu, gdzie wskazano, jakich okazów należy użyć do danej pogadanki, np. do lekcji o wiśni gałązkę z drzewa wiśniowego z owocami, do lekcji o kuropatwie — kuropatwę wypchaną itp. 2. Rozmowę z dziećmi, nawiązaną do danego przedmiotu t. j. właściwą pogadankę. 3. Zajęcie w związku z treścią pogadanki np. po lekcji o wiśni dzieci wycinają liście i owoce wiśni z kolorowego papieru i nakleją je w zeszytach, albo modelują wiśnie z gliny; po lekcji o pszczole rysują sześciokątny kształt komórek i budują z klocków ule i t. d. 4. Wierszyki, piosenki i powiastki odpowiednie. Prócz pogadek, opracowanych całkowicie, mamy też bardzo obfity wybór tematów do pogadek, zarówno na lato, jak i na jesień; wśród tematów tych autorka uwzględnia wszystkie dziedziny, dostępne dla dziecka, więc: wiadomości o przyrodzie, o rzeczach, zrobionych przez ludzi, niektóre pogadanki treści higienicznej i moralnej, są też opowiadania z historii biblijnej, legendy, a nawet opowiadania histo-

ryczne, które już wybiegają trochę poza zakres zwykłej nauki o rzeczach.

Plan ten, zarówno jak i opracowanie poszczególnych pogadek, mógłby podlegać krytyce, ale musiałaby to być krytyka bardzo gruntowna, a taką możnaby napisać dopiero po wypróbowaniu książki, t. j. po zastosowaniu jej w szkole. Wtedy możnaby osądzić, które tematy odpowiadają umysłowości dziecka 6 letniego, a które są jeszcze dla niego za trudne; co do mnie, to sądząc powierzchownie po przeczytaniu książki, zauważyłabym jedynie pewną nierównomierność między pogadankami a treścią beletrystyczną: gdy pogadanki są istotnie łatwe i dostępne, w niektórych wierszykach mamy wyrazy i zwroty, obce dziecku 6—7 letniemu np. w wierszu o lipie Wincentego Pola. I z tego jednak nie można czynić zarzutu zasadniczego: wszak książka przeznaczoną jest nie dla dzieci, lecz dla wychowawczyń, a dobra wychowawczyni nie trzyma się niewolniczo książki, tylko z niej czerpie to, co nadaje się do indywidualnych wymagań dzieci, będących pod jej opieką. Pomimo więc dostrzeżonych tu i ówdzie braków serdecznie możemy polecić nową książeczkę nie tylko matkom i kierowniczkom ochron, lecz i nauczycielom ludowym, którym zetelne oddać może usługi.

Aniela Szycówna.

Książki dla młodzieży. Najnowsze wydawnictwa z datą r. 1913:

Janusz Korczak: „Stawa” — książka autora Mošków Jošków i Sruli, oraz Józków, Jašków i Franków, równie jak tamte odznacza się doskonałym zrozumieniem świata dziecięcego. Wprowadza nas w grono działy podwórzy i ulic, które jednak ma swe ideały, tworzy towarzystwo „Stawy”, a choć zbyt wysokich poziomów nie dosięga, wyrasta na dzielnych ludzi. Książka nadaje się dla dzieci lat 10—12.

Leśmian: „Klechy Sezamowe”, wydanie zbytkowne w cenie 6 K 80 h.), a tańsze niema ilustracji, choć te powinny być w książce bajek dziecińczych. Klechy opracowane ładnie, motywy znane, oparte na bajkach 1001 nocy o rozbojnikach, skarbach.

Wilde: „Opowiadania”, wyd. drugie przełożyła Feldmanowa. Odpowiednie tylko dla starszej młodzieży lat 14 ze względu na subtelną ironię, choć treść pozornie baśni. Z korzyścią może być czytana choćby dla poznania znanego angielskiego humorysty. W bajkach tych wyśmiane czcze formy ceremoniału towarzyskiego, świat dworski, saloonowy, bez ducha i treści.

Dr. Z. S.

W sprawie nauczania historii.

Nauczanie historii, zwłaszcza historii Polski, zajmuje coraz donioślejsze stanowisko w naszej szkole. Wszyscy zdajemy sobie sprawę z konieczności gruntownych reform w tem nauczaniu, aby mogło spełnić swe zadania wychowawcze. Trzeba związać nauczanie historii z zagadnieniami życia narodowego, trzeba poprowadzić je tak, by wyrabiała cenną w życiu społecznem umiejętność „historycznego myślenia“.

Historia traktowana była dotychczas w programach szkół ludowych uzupełniających i seminariów powierzchownie, bez głębszego zrozumienia istoty nauki i zadań jej wobec życia. Podręczniki popularne zbyt często roją się od błędów, w najlepszym razie zaznajamiają poprawnie z przebiegiem panowań, chronologią i niektórymi wydarzeniami dziejowymi i nie wchodzi w głąb życia narodu, nie starają się o wyrobienie jasnych pojęć historycznych, wzbudzenie zamiłowania i przygotowania do samokształcenia w tym kierunku.

Nauczyciele znają niekiedy metody badań naukowych, tajniki twórczości naukowej. Rzadko zastanawiają się nad zagadnieniami metodyki nauczania, nad drogami twórczości popularyzatorskiej.

Dlatego w chwili omawiania reform w nauczaniu historii niezmiernie ważnem jest rozpatrzenie zagadnień metodycznych w gronie nauczycielstwa, zorientowanie się w prądach, które na tem polu panują, poznanie dotychczasowego dorobku.

Sekcja pedagogiczna „Ogniska naucz.“ w Krakowie, pragnie przeprowadzić kurs metodyki nauczania historii, połączony z ćwiczeniami i pokazami.

Kurs obejmie 12 wykładów o treści następującej:

a) Zadania historii w wychowaniu. Nauczanie historii i jego zakres na poszczególnych stopniach. Szkoła elementarna, średnia, uzupełniająca; nauczanie dorosłych.

b) Przygotowanie nauczyciela. Konieczność oryentowania się w nauce. Związek nauczania z nauką. Zależność nauki i nauczania od zagadnień chwili bieżącej na przykładach z dziejów nauczania historii.

c) Historia jako nauka. Metoda historyczna. „Prawda“ historyczna. Źródła i opracowania. Nauki pomocnicze.

d) Ogólne wytyczne metodyki nauczania. Historia Polski. Historia lokalna. Rola historii w nauczaniu i jej związek z innymi przedmiotami nauki szkolnej.

e) Program nauczania dziejów Polski z przeglądem ważniejszych faktów i materiału historycznego. Ćwiczenia w układaniu lekcji na różnych stopniach nauki. Sposoby ilustrowania i ożywienia wykładu. Metodyka zwiedzań i wycieczek.

f) Przegląd podręczników, książek pomocniczych, map, ilustracji, przeźrocy.

(Kurs metodyki nauczania historii odbędzie się pod kierunkiem p. Heleny Radlińskiej-Orszy, autorki cennych prac historycznych. Wpisy na kurs, który rozpocznie się 5 lutego br., odbędą się 3, 4 i 5 lutego, od 7—8 wieczorem w lokalu Ogniska naucz. w Krakowie, Rynek I. 29, II p. Opłata za kurs wynosi 3 korony).

Z ruchu pedagogicznego.

Z Sekcji pedagogicznej Ogniska naucz. w Krakowie. P. Zygmunt Heryng wygłosił dnia 17 i 19 stycznia dwa wykłady: „O inteligencji i intuicji” i „Wolna wola. a silna wola”. Kwestyom tym poświęci p. Heryng osobny artykuł w naszym piśmie.

Podobnie jak w roku ubiegłym odbywają się posiedzenia „Koła samokształcenia”, na których członkowie zdają sprawę z przeczytanych dzieł. Dnia 24. stycznia p. St. Olszewska zaznajomiła członków „Koła” z głównymi zasadami filozofii pragmatycznej na podstawie książki James’a, a posiedzenie, odbyte 25-go stycznia poświęcone było sprawie wychowania dzieci anormalnych w domu i szkole. Kwestyę tę przedstawiła wyczerpująco p. W. Szybalska. Na podstawie dzieła Demoora. Program najbliższych posiedzeń obejmuje następujące tematy: Gmina szkolna a skauting (31 stycznia dr J. Młodowska), Badania psychologiczne (7 lutego dr Z. Szybalska), Uwagi w sprawie wypracowań pisemnych (21 lutego dr H. Kanarek), Rozwój fizyczny młodzieży (28 lutego p. Tyrankiewicz).

W sprawie ćwiczeń pisemnych. Zajmujący „Przyczynę do sprawy ćwiczeń stylowych” podała pani Zofia Majewska na posiedzeniu Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi w Warszawie.

Autorka zebrała jako materiał do swej pracy 150 wypracowań dzieci z 2 szkół początkowych, fabrycznej i miejskiej, oraz chłopca z t. zw. sfery inteligentnej.

Dzieci ze szkół ludowych podzielić było można na 3 kategorie: pierwsza ułożona była do samodzielnego mówienia i pisania; rozwijano ją stałe za pomocą pogadanek; druga, choć również rozwijana nie pisała nigdy samodzielnie, ulegając większemu ze strony szkoły skrepowaniu; trzecia część uczona była w sposób bardziej mechaniczny, bez pogadanek, bez wypracowań. Chłopiec z t. zw. sfery inteligentnej zbliżał się do pierwszej kategorii dzieci, był tylko więcej odcytany.

Wszystkie ćwiczenia stanowiły samodzielną pracę dzieci bez pomocy i poprawek; tematy ćwiczeń zaczerpnięte były: 1. z własnej obserwacji dzieci, 2. z wyobraźni, 3. z wykładu. Zebrany materiał, zbyt szczypliwy na to, by wyciągnąć z niego konkretne wnioski, nasuwa w każdym razie pewne uwagi, tak co do metody ćwiczeń, jak i otrzymanych rezultatów.

Co do I punktu badania potwierdziły wnioski pedagogów niemieckich, że wszystkie te rodzaje ćwiczeń udają się wtedy, gdy wypływają z życia, gdy pozwalają dziecku na odtwarzanie własnych doświadczeń, przeżyć i wrażeń zamiast operowania frazesami.

Warunkiem dalszym powodzenia jest, aby temat był ograniczony i krył w sobie coś ciekawego z punktu widzenia dziecka, oraz aby ono zrozumiało, że chodzi nam o drobne rysy, zabarwiające ćwiczenia przebiegiskiem indywidualności. Co się tyczy samych rezultatów to były one bardzo różne.

Dzieci pierwszej kategorii podzieliły się na dwie grupy: jedna nie mogła sobie dać rady z pisaniem, zapewne z powodu niskiego stanu rozwoju umysłowego i braku koniecznej techniki; druga grupa, złożona z wybitniejszych jednostek szła szybko naprzód i dała prace dosyć ciekawe.

Druga kategoria dzieci pisała w sposób poprawny, lecz więcej szablonowy, wołała pisać ćwiczenia z wykładu, niż takie, gdzie musiała wykazać choć w części swoje „ja”.

Dzieci trzeciej kategorii dały ćwiczenia bez ładu, bez planu, odbiegały od przedmiotu, aby wtrącać nowe zwroty bez związku z całością, mogło to być skutkiem sposobu nauczania, albo też wynikało z tego, że dzieci niewdrożone do pisania pomagały sobie zwrotami z czytańek.

Wzmiankowany chłopiec poruszał się swobodnie w kole tematów dowolnych; ćwiczenia na zadany temat udawały mu się gorzej.

Sprawa związku stylu z umysłem jest bardzo zawiła i łatwo nie da się rozstrzygnąć.

W każdym razie ćwiczenia wykazały, że dzieci, o ile są dość rozwinięte i wdrożone do pracy myśli, mogą i chcą nawet pracować samodzielnie.

Zdaniem prelegentki wolne ćwiczenia powinny zajmować stanowisko poważne i postępować na wszystkich stopniach nauczania równomiernie z ćwiczeniem przygotowanym, rozwijającym biegłość formy.

Warszawa.

M. Laskowiczówna.

Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi w Warszawie uchwaliło na swem posiedzeniu przedłużyć termin nadsyłania wypracowań pisemnych dzieci do 1 marca br. Kwestyonaryusz w tej sprawie znajdzie czytelnik w zeszycie VIII. (R. 1912) Ruchu pedagogicznego. Prosimy uprzejmie o nadsyłanie wypracowań pod adresem Sekcji pedologicznej „Ogniska“ naucz. w Krakowie (Rynek 29, II p.).

Projekt założenia nowej szkoły dla dzieci małozdolnych w Warszawie. Na zebraniu warszawskiego Tow. kultury polskiej przedstawił p. Janusz Korczak projekt założenia szkoły, gdzieby kształcić się mogły niezamożne dzieci niedorozwinięte, stanowiące istną plagę w ochronach i szkołach ludowych. Tow. kultury polskiej może ofiarować na ten cel około 500 rb. Rodziny lub instytucje, umieszczające dziecko w szkole specjalnej, przyczyniałyby się też kilkoma rublami miesięcznie. Wobec tego, że dla szkół tego rodzaju niema przygotowanych sił nauczycielskich, zaproponowała p. Szycówna, aby przy istniejących kursach pedagogicznych urządzić wykłady specjalne, oraz aby słuchacze mogli odbywać praktykę w instytucie wychowawczo-naukowym dla dzieci małozdolnych. Ułożeniem szczegółowego budżetu szkoły ma się zająć osobna komisja. (Przegląd Wych.).

Kongresy w sprawie wychowania w r. 1913. W bieżącym roku odbędzie się międzynarodowy kongres w sprawie opieki nad dziećmi w Brukseli. Projektowane są między innymi następujące tematy: Organizacja komitetów opiekuńczych dla dzieci normalnych i anormalnych. Ujednostajnienie statystyki śmiertelności wśród dzieci. Propaganda higieny szkolnej. Kwestya opieki nad dziećmi nieślubnymi. Utworzenie międzynarodowego biura opieki nad dziećmi.

W Buffalo odbędzie się międzynarodowy kongres higieny szkolnej, a we Wrocławiu (w jesieni b. r.) kongres w sprawie kształcenia młodzieży i nauki o dziecku, urządzony staraniem Niemieckiego Związku reformy szkolnej.

Nieco o dziedziczeniu zdolności intelektualnych. Prof. W. Peters z Würzburga poruszył w odczycie swym problem dziedziczenia zdolności intelektualnych; w badaniach, poczynionych nad tą kwestyą, opiera się na danych statystycznych. Prof. P. zebrał w kilkunastu szkołach ludowych świadectwa szkolne dzieci, rodziców, a po części także dziadków licznych rodzin. Wogóle zebrał 354 świadectw, w których były oceny postępów z czytania, pisania, języka ojczystego, rachunków i religii. Najważniejsze rezultaty jego badań przedstawiają się następująco:

1. Jeśli postępy w naukach obojga rodziców były dobre, natenczas można było stwierdzić to samo u 76% ogółu dzieci; jeśli zaś tylko jedno z rodziców miało świadectwo dobre, wtedy 59% dzieci miało takiesame świadectwa, jeśli wreszcie ojciec i matka otrzymali złe postępy, okazało się, że postępy tylko 38% dzieci były dobre.

2. Wrazie jednakowych rezultatów nauki obojga rodziców, otrzymały najlepsze cenzury te dzieci, których i dziadkowie najlepsze poczynili postępy w nauce. Opierając się na stwierdzeniu tego faktu, zwalcza Peters pogląd, jakoby przyczyną jednakowych zdolności rodziców i dzieci było działanie jednakowego środowiska.

3. Nieco większy wpływ na dziedziczenie zdolności intelektualnych ma to z rodziców, które jest zdolniejsze; zwłaszcza większe zdolności matki działają silniej na potomstwo. (Zeitschr. f. angewandte Psych. VI, 4).

Plany naukowe, a inicjatywa pedagogiczna. Plany naukowe stanowią

dzis w Niemczech osobną gałąź pedagogiki (Lehrplanpädagogik), którą nauczyciele tamtejsi rozwinęli i opracowali w najdrobniejszych szczegółach. Rynek księgarski zalewa cała masa różnych repetytoriów, preparacy, zawierających ściśle przepisane pytania nauczycieli oraz odpowiedzi uczniów; te plody literackie przylatują już w zarodku oryginalność w nauczaniu. Fakt ten wywołuje słuszną zupełnie obawę nawet wśród samych Niemców. Oto prof. dr Wehrmann, poruszając tę kwestję na ostatnim kongresie Związku reformy szkolnej w Monachium, stwierdził, że w szkolnictwie niemieckim do tego już doszło, iż bardzo wielu nauczycieli nie odczuwa wcale potrzeby swobodnego działania i tworzenia. Obecna organizacja szkolnictwa niemieckiego jest powodem ograniczenia indywidualnej działalności nauczyciela, w szkołach zapanowała bezduszna ścisłość i poprawność, a wyczerpanie materiału naukowego, nauczanie tyłu a tyłu paragrafów, stało się niemal dogmatem pedagogicznym. To też niektórzy wybitni działacze na niwie szkolnictwa, nawet wyżsi dygnitarze szkolni, wspominają z żalem owe czasy, kiedy każda szkoła miała swe piętno indywidualne. Kiedy każdy dyrektor nad zaprowadzeniem pewnego ujednolajnienia w pracy, obecnie trzeba koniecznie troszczyć się o to, by owa jednostajność, ów bezduszny szablon nie stłumiła w zupełności życia, twórczego działania w szkole. Koniecznem jest przeto pozostawienie dużej swobody nauczycielowi, bo tylko wtenczas będzie miał możność rozwinięcia swych indywidualnych zdolności pedagogicznych. Racye bytu mają jedynie plany naukowe dla szkół w najogólniejszych zarysach, natomiast plany szczegółowe nauczyciel sam opracowywać powinien, bo narzucone, zabijają ducha, inicjatywę, a wytwarzają bezduszny i bezpłodny szablon.

Przegląd czasopism pedagogicznych.

W czasopiśmie „Zeitschrift für päd. Psychologie und experimentelle Pädagogik” (XIII, 12) znajduje się bardzo interesujący artykuł dra A. Fischera p. t. „Sociologia i pedagogika”. Autor rozpatrując zależność wzajemną socjologii i pedagogiki, wykazuje, że stan społeczeństwa, jego struktura i podział, wreszcie kultura wywiera wpływ głęboki na pojmowanie obowiązku wychowawczego, celów wychowania, a szczególnie na instytucje wychowawcze, utrzymywane kosztem publicznym. Wpływ ten wzajemny społeczeństwa i systemu wychowania istnieć musi; każda bowiem społeczność, przekazując następnym generacyom swą kulturę, tradycję, zapewnia sobie w ten sposób swe trwanie. Pośrednie znaczenie dla pedagogiki ma otoczenie, w jakim dziecko rośnie, czyli jego socjalne położenie.

Podobnie jak społeczeństwo jest ważnym czynnikiem pedagogicznym, tak znów odwrotnie wywiera wychowanie wpływ głęboki na stan społeczeństwa, na jego umysłowość, a pośrednio także na jego uwarstwienie. Jednolitość w wychowaniu społeczeństwa zapewnia mu wspólnotę treści duchowej, stwarza solidarność jednostek, zróżnicowanych w społeczeństwie według bogactwa, siły, zajęć i t. p. Ze względu na to uznano już dawniej konieczność zaznaczenia momentu socjologicznego w samym nawet pojęciu sprawy wychowania, które określono jako duchowy rozwój społeczeństwa. Społeczeństwo jest tedy właściwym wychowawcą; zachowanie i trwałe doskonalenie społeczeństwa i jego kultury ostatecznym celem wychowania. Wychowanie, mając na celu dobro i rozwój zdolności twórczych jednostki, czyni to pośrednio w interesie zadań socjalnych.

W tej orientacji socjalnej w wychowaniu widzą niektórzy myśliciele niebezpieczeństwo zniwelowania, bezdusznej równości, i chcieliby, aby celem wychowania była silna jednostka twórcza. Jednakowoż po głębszej rozprawie przekonac się można, że na podłożu ogólnej kultury najbujniej dojrzewa wielka, wolna, twórcza jednostka, która nawzajem swą twórczością podnosi kulturę ludu na wyższy poziom.

Rozpatrwszy zależność struktury i kulturalnego rozwoju danego społeczeństwa od jego systemu wychowawczego i teorii pedagogicznych, rozwija autor na tem tle historję pedagogiki i wychowania. U pierwotnych społeczeństw nie było mowy ani o osobnym stanie nauczycielskim, ani też o specjalnych instytucjach wychowawczych. Stwierdzić tu można jedynie samouctwo, instynktowne naśladowanie i, co najwyżej początek karności. U społeczeństw kastowych wychowanie stoi w służbie warstw panujących (kapłani, rycerstwo). Rozkład państwa starożytnego i utworzenie się nowoczesnych społeczeństw powoduje zmianę w wychowaniu, tworzy się wreszcie państwowa organizacja kształcenia encyklopedycznego. Wiek oświecenia i powstawania burżuazyjnego porządku społecznego wywarł również głęboki wpływ na wychowanie — można tu wykazać wzajemną zależność nowej struktury socjalnej i systemu naturalnej pedagogiki.

Następuje artykuł H. W. Witthöfta. Projektuje zaprowadzenie statystyki, odnoszącej się do obowiązkowego okresu szkolnego wszystkich uczniów szkół ludowych w Niemczech. Na podstawie danych będzie można następnie zapomocą krzywej przedstawić, po pierwsze, o ile każde z dzieci odpowiedziało wymaganiom szkoły, powtórę, jak wymagania szkoły wpływały na dziecko. Początek zrobił autor, zamieszczając statystykę w sprawie uzdolnienia uczniów i wymagań szkoły na podstawie świadectw szkolnych, które otrzymało 96 dzieci hamburskich w ciągu swej nauki w szkole ludowej.

Prof. Meumann rozpoczął serję artykułów, których celem pobudzenie pedagogów do podjęcia praktycznych prac z zakresu pedagogiki eksperymentalnej i pedologii. W pierwszym artykule tej serji, podaje M. wyczerpujące wskazówki, metodyczne i literaturę w sprawie badania inteligencji.

Prawnicy w szkolnictwie. W pedagogicznej prasie niemieckiej rozpatry-

waną bywa obecnie dość często kwestya naczelnych stanowisk w szkolnictwie, które dotychczas znajdują się wyłącznie w ręku prawników. Obszerniejszy artykuł w tej sprawie znajdujemy też w styczniowym zeszytzie „Neue Bahnen“ (XXIV. 4). Autor artykułu J. Huber, wspomniawszy, że w Danii i Szwecyi na czele szkolnictwa stoi pedagog, wykazuje następnie, że powierzanie kierownictwa szkolnictwem prawnikowi jest zjawiskiem nienaturalnem i dla rozwoju szkoły w wysokim stopniu szkodliwem. W szkolnictwie, podobnie jak i w innych dziedzinach życia społecznego, muszą wprawdzie różnorodne stosunki, wypadki używać swe określenie prawne, ale to nie stanowi rzeczy najważniejszej, gdy idzie o sprawę wychowania. Punkt ciężkości w gospodarce szkolnej spoczywa na działalności pedagogicznej, istotną treścią polityki szkolnej są problemy natury pedagogicznej, kwestye prawne natomiast dotyczą więcej strony zewnętrznej.

W szkole panuje ustawiczne życie, narzucają się ciągle nowe zagadnienia, nowe prądy uderzają o mury szkolne, domagając się zmiany istniejących stosunków, zakres problemów wychowawczych rozszerza się do niebywałych rozmiarów. Wobec tego faktu konieczną jest rzeczą, by naczelny kierownik potrafił w tej powodzi nowych myśli, projektów, zająć stanowisko oparte na własnem zdaniu. Naturalnem zadaniem naczelnego kierownictwa jest rozbudzanie życia pedagogicznego, do czego konieczne potrzeba inicjatywy, a ta jest wpływem samodzielnego, pewnego sądu. Na to wszystko brak prawnikowi rzeczowych podstaw, owego „tła apercypującego“ zasadnicze kwestye. Tem też wytłumaczyć można fakt znany powszechnie, że kierownictwo oświaty publicznej w rękach prawnika zużywa swą energię głównie na sprawy czysto technicznej natury, na kwestye administracyjne lub prawnicze, a mało tylko poświęca uwagi stronie pedagogicznej szkolnictwa. Prawnik nie może pojąć, że najlepszym gruntem, na którym się zbierać można owoce pracy nauczycielskiej — to swoboda, inicjatywa nauczyciela; bardzo często sądzi on, że celem pracy szkolnej — to wprowadzenie jednostajności, że działanie nauczyciela ująć można w szereg rozporządzeń aż do najsubtelniejszych szczegółów, że życie psychiczne określić można zapomocą paragrafów. Zwykle pojęcie czynności administracyjnych przenosi w czysto duchową dziedzinę szkoły i jej potrzeb.

Kierownictwo naczelne w ręku prawników jest wreszcie jedną z przyczyn zgubnej gospodarki oszczędnościowej na polu szkolnictwa. Polityka tego rodzaju nie pyta w właściwym czasie, jakich środków i ulepszeń wymaga ciągły rozwój pedagogiczny, ale dopiero wtedy, gdy fali powstrzymać nie można, rozważa, jakby najskromniejszymi środkami załatwić można w części konieczne reformy.

Z rozważań tych wysnuwa autor tezę: Osobistością kierującą szkolnictwem i wychowaniem publicznem winien być pedagog. Prawnicy zaś tworzą ciało doradcze w naczelnej magistraturze szkolnej.

TREŚĆ DODATKU: J. Wł. D a w i d : Naukowe podstawy w wyborze zawodu. I. — H. O r s z a : Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego IV. — M. F a ł s k i : Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza. c. d. n. — H. R o w i d : Szkoła pracy. c. d. n. — J. B e r g r i n ó w n a : Szkoły na wolnem powietrzu. — R e c e n z y e : 1) Kobieta polska, jako autorka pedagogiczna. (J. Wł. D.) — 2) Marya Weryho: Cztery pory roku. (A. ni e ł a S z y c ó w n a). 3) Książki dla młodzieży. (D r Z. S.) — W sprawie nauczania historii. — Z ruchu pedagogicznego. — Przegląd czasopism. H. R.

REDAKTOR: D r H E N R Y K K A N A R E K. — NAKŁADEM KRAJ. ZWIĄZKU NAUCZ. LUD.
Z drukarni Narodowej w Krakowie.

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

(Wychodzi z końcem każdego miesiąca prócz lipca i sierpnia).

Naukowe podstawy w wyborze zawodu.

II.

Naukowa ocena zawodowego uzdolnienia, jak wspomnieliśmy, oprócz się musi z jednej strony na analizie pracy, wydobyć psychofizycznych czynników, które wchodzi w skład pewnych zajęć zawodowych, a z drugiej — na zbadaniu, o ile dany osobnik warunki do tych zajęć posiada. Jedno i drugie ujęte być musi w formę ścisłego eksperymentu.

Stan rzeczy ten wyjaśni się nam na paru przykładach badań odnośnych, jakie przeprowadzono w laboratorium psychologicznym Uniw. Harvarda. Przykładów tych nie należy brać jako rezultaty skończone i wystarczające dla praktycznych zastosowań, mają one tylko zilustrować sposób postępowania i cele, do których nauka dopiero zmierza.

Pierwszy przykład dotyczy motorowych kolei elektrycznych. W poza przeszłym roku amerykańskie Towarzystwo Prawodawstwa Robotniczego zwołało zjazd specjalistów, w którym udział wzięli przedstawiciele wszystkich prawie towarzystw kolei elektrycznych w Stanach Zjednoczonych, delegaci związków zawodowych, inżynierowie i t. p.; celem Zjazdu było wyjaśnienie, jakie główne przyczyny powodują nieszczęśliwe wypadki z ludźmi w ruchu tramwajowym i jakie winny być środki zaradcze. Rozumie się wiele uwagi poświęcono kwestyi zmęczenia, uwzględniono wyniki statystycznie o zależności liczby wypadków od długości dnia roboczego, godzin dnia i t. p. Ale jednocześnie z różnych stron stwierdzono, że ważniejszym jeszcze niż zmęczenie czynnikiem są pewne osobiste właściwości motorowego. Wahania uwagi, odwracanie jej łatwe na przygodne wrażenia z ulicy dochodzące, przedewszystkiem zaś zdolność obejmowania całego obrazu, jaki przedstawia ruch uliczny, szybkiego postrzegania i kombinowania w myśli jednoczesnych ruchów przechodniów, pojazdów i samochodów — są to właściwości bardzo nierównomiernie u różnych osób dane. Są motorowi, którzy nigdy prawie nie powodują wypadków, których zaskoczyć niejako nie może najbardziej nawet nieuważny przechodzień, najmniej zręczny zsofer; jak są znów inni, którzy przy tych samych mniej więcej warunkach zewnętrznych, miewają wypadki bardzo częste, poprostu dlatego, że

nie umieją się należycie oryentować. Stwierdziwszy fakt ten, Zjazd ostawił sobie pytanie: czy nie byłoby możliwem z góry rozpoznać i wyróżnić osobniki jednej i drugiej kategorii, a nie czekać na smutne doświadczenia, których kosztła płaci z jednej strony publiczność, z drugiej — towarzystwo tramwajowe, zmuszone płacić odszkodowanie, a ostatecznie i sami pracownicy, na których nakłada się kary lub usuwa ze służby. Po odpowiedź zaś zwrócono się do Uniwersytetu Harvarda, który też chętnie podjął się studia odnośnie przeprowadzić.

Po bliższem rozpatrzeniu prof. Münsterberg, który zajął się tą sprawą, przyszedł do wniosku naprzód, że można pominąć takie kwestye, jak bystrość wzroku, szybkość reagowania ruchem ręki: badając lepszych i gorszych motorowych pod tym względem nie znalazł między nimi wyraźnych różnic, dlatego zapewnia, że osobniki ze złym wzrokiem lub bardzo powolne od razu okazywały się nieodpowiednimi i przez zarząd tramwajów były usuwane. Okazała się natomiast decydującą a indywidualnie różną właściwość umysłu, polegająca na szczególnem działaniu uwagi i wyobraźni. Są ludzie, którzy wobec mnóstwa jednocześnie narzucających się wrażeń mogą zatrzymać uwagę tylko na jednym, dwóch przedmiotach, resztę zaś nie widzą i nie słyszą; są inni — zdolni jednocześnie znaczną liczbę przedmiotów postrzegać, patrząc na przedmiot blizki, nie tracić z uwagi przedmiotu dalszego lub odwrotnie — o ile rozumie się przedmioty te mogą się mieścić na fizycznym polu wzrokiem. Oczywiście, że tylko ludzie tego drugiego typu, posiadający jednocześnie zdolność szybkiego i pewnego decydowania się, mogą być dobrymi motorowymi tramwajów. Szło więc o to, ażeby tę właśnie zdolność rozpoznać u różnych osobników. Nasuwa się naprzód myśl, ażeby w laboratorium stworzyć pewną zmniejszoną imitację wozów w ruchu, przechodniów i t. p. i obserwować, jak się dany osobnik wobec tych modeli zachowa. Ale myśl tę odrzucono, przedtem już bowiem doświadczenie pokazało, że takie miniaturowe modele bynajmniej nie odtwarzają rzeczywistej sytuacji, n. p. sternicy okrętowi, którzy doskonale oryentują się na okręcie rzeczywistym, często zupełnie tracą głowę, gdy w charakterze biegłych na posiedzeniu sądu zademonstrować mają spotkanie się okrętów za pomocą ustawionych na stole małych modeli. W eksperymencie, który odsonić ma wewnętrzne psychiczne czynności człowieka, naśladować trzeba nie zewnętrzną stronę, ale wewnętrzne warunki działania człowieka, do czego najlepiej nadają się przedmioty i przyrządy schematyczne, uproszczone.

Trudno bez rysunku opisać dokładnie przebieg doświadczenia, możemy tu więc objaśnić tylko ogólną zasadę. Przedstawmy sobie karton długi na 26 cm., szeroki 9 cm. Wzdłuż kartonu biegną 2 linie w odstępach od siebie 1 cm., przestrzeń cała między liniami podzielona jest również na centymetry, których w ten sposób jest 26, w każdym z tych centymetrowych kwadratów znajduje się litera alfabetu od A do Z. Tak samo na kwadratowe centymetry podzielony jest karton po obu stronach linii, w szerz więc kartonu z każdej strony owych środkowych linii jest po 4 kwadraty, takich zaś szeregów wzdłuż kartonu jest 26. W każdym z bocznych kwadratów znaj-

dują się cyfry 1, 2 lub 3, nieregularnie rozmieszczone. Otóż dwie równoległe przez środek kartonu biegnące linie wyobrażają niejako szyny tramwajowe, cyfry rozrzucone po bokach — przedmioty będące w ruchu, na które motorowy ma dawać baczność, a mianowicie każda 1 oznacza przechodnia, 2 — zwyczajny wóz lub fiakra, 3 — automobil, a to odpowiednio do ich stosunkowej szybkości ruchu: gdy przechodzień zrobi dajmy na to 1 krok, wóz zrobi ich 2, automobil — 3; przytem większość tych cyfr odbita jest czarno, są to przechodnie, wozy i automobile, które poruszają się w kierunku szyn, równoległe do nich, te więc mogą nieinteresować motorowego, gdyż nie wejdą na tor, nie przedstawiają niebezpieczeństwa; ważne dla niego są tylko cyfry — w mniejszości — odbite czerwono, przedstawiają one przechodniów, wozy i automobile, poruszające się w kierunku prostopadłym do szyn; ale i z tych nie wszystkie przedstawiają niebezpieczeństwo, zależy to od odległości, w jakiej znajdują się od szyn, czyli od tego, w którym kwadracie na prawo lub lewo są umieszczone. Ponieważ czerwona 1 robi jeden krok, 2 — dwa, 3 — trzy, to n. p. czerwona 3, która oddalona jest od szyn o cztery kwadraty, nie jest niebezpieczna w danym punkcie, gdyż nie wejdzie na szyny w chwili gdy tramwaj przechodzi, jeśli takąż 3 jest o jeden lub dwa kwadraty od szyn, to także niema niebezpieczeństwa, ponieważ zdąży przejść przez szyny; niebezpieczeństwo zatem jest tylko wtedy, gdy czerwona 1 jest o jeden kwadrat, czerwona 2 — o dwa, czerwona 3 o trzy kwadraty na prawo lub lewo oddalona od środkowych linii czyli od toru. Kartony tego rodzaju umieszczone są w przyrządzie tak zbudowanym, że osoba badana naraz widzi tylko część kartonu i ta część widzialna jest coraz nową. Zadaniem osoby badanej jest uważać, w którym punkcie toru t. j. przy której literze znajdują się „niebezpieczne cyfry“ i tę literę wymienić, znaczy to jakgdyby w rzeczywistości motorowy w tym momencie wóz zahamował. Asystent notuje wywołane litery, potem sprawdza i oblicza odpowiedzi trafne i błędne. Np. w takim odcińku kartonu (gdzie cyfry z gwiazdką oznaczają czerwone):

2	3*	1*	2	K	1*	2	3	3*
3*	2		1	L	2	3*	1	2*

powinno być wywołane K, gdyż zachodziło tu niebezpieczeństwo dla 3* z lewej strony i 1* — z prawej.

Oczywiście ażeby próby tego rodzaju dały rezultat istotny, pierwszym warunkiem jest dokładne zrozumienie, na czem zadanie polega. Pomimo pewnej złożoności, jak zapewnia Münsterberg, zrozumienie to przy należytej demonstracji na przyrządzie nie przedstawiało trudności, i każdy z badanych motorowych po kilku już minutach dobrze zdawał sobie sprawę, o co idzie, i odpowiedzi jego zależały już tylko od zdolności szybkiego i trafnego orientowania się i reagowania. Poddani próbom motorowi przyznawali, że po pewnym czasie stosując się do warunków doświadczenia, doznawali zupełnie podobnego stanu, jak na przedniej platformie, prowadząc

wagon wśród ulicznego ruchu. Okazały się przytem wybitne różnice indywidualne i jedni reagowali zbyt powolnie, inni zbyt szybko, niektórzy z początku wywiązywali się z zadania bardzo dobrze, ale nie mogli dłużej uwagi w tym stanie napięcia i rozproszenia utrzymać; niektórzy, dostrzegłszy jakiś punkt niebezpieczny, zatrzymywali się już na nim i tracili z oczu jednoczenie lub zaraz potem nasuwające inne punkty niebezpieczne i t. p. Słowem różne właściwości i słabe strony motorowych, które w zachowaniu się ich na platformie przy hamulcu mogą mieć smutne bardzo następstwa, w krótkich tych próbach stwierdzać można było tak wyraźnie, iż sami uczestnicy byli tem zdziwieni.

Niepodobna tu wchodzić w szczegóły, w jaki sposób użytkowane były wyniki doświadczeń dla oceny pojedynczych osób. — Za podstawę wogóle przyjęto stosunek popełnionych błędów i szybkości reagowania: im mniej było błędów i im większa prędkość reagowania, tem wyższe miejsce na skali uzdolnienia osobnik dany otrzymywał. Ocena, jaką na podstawie prób swoich o każdym z przysłanych mu motorowych Münsterberg wypowiedział, na ogół zgadzała się z opinią, jaką o nich zwierzchnicy wytworzyli sobie na podstawie ich rzeczywistej sprawności na służbie. Ci, którzy z powodzeniem wytrzymywali próbę w laboratorium, byli to wogóle pracownicy starsi, doświadczeni i uważani za zdolniejszych w swym zawodzie; ci którzy w służbie mieli wątpliwą markę, i w doświadczeniach znaleźli się na szarym końcu. Jednakże zgodność ta i równoległość nie była zupełnie ścisłą, jak to zresztą z góry oczekiwać należało: niezależnie od rzeczywistego uzdolnienia w czynnej służbie, w próbach laboratoryjnych przewagę mieli ludzie młodszy nad starszymi, co Münsterberg objaśnia tem, że u młodszych trwał jeszcze w większym stopniu wpływ szkoły, obycie się z drukowanymi znakami i diagramami, na których oparte były doświadczenia.

Jako drugi przykład metody posłużą nam doświadczenia nad telefonistkami. Telefony w Stanach Zjedn. są w ręku prywatnych towarzystw; połączenia dokonywają się na stacyi centralnej, a nie automatycznie; pracują jak wszędzie wyłącznie kobiety, praca ta jest niezwykle intensywną i wyczerpującą, na jedną telefonistkę wypada średnio 150 połączeń na godzinę, a w niektórych porach dnia liczba ta jest znacznie większą. Dziewczęta w wieku lat 17—23 przechodzą naprzód 3 miesięczną szkołę ćwiczeń, gdzie już pobierają pensję około 90 koron miesięcznie, potem w ciągu 6 miesięcy pracują na stacyi pod dozorem, zanim otrzymają czynność samodzielna. W ciągu tego próbnego półrocza $\frac{1}{3}$ okazuje się niezdołnemi i są uwalniane. Jasnem jest z tego, jak wiele zależeć musi na tem, ażeby można było naprzód odróżniać osoby zdolne od niezdołnych, w ten tylko sposób towarzystwo uniknie strat materyalnych, a pracownice nie będą tracić czasu na wyuczanie się czynności, której nie mogą w praktyce spełniać i z której w żadnym innym zawodzie korzyści nie odniosą.

Rozpatrzywszy się w warunkach pracy na stacyi centralnej, przyszedł Münsterberg do wniosku, że w danym wypadku nie byłoby celowem badać w laboratorium czynności telefonistki jako całość,

jak to zrobiono z motorowymi, gdyż praca ta rozkłada się na szereg czynności względnie samoistnych, które zatem można skuteczniej badać oddzielnie. Próby te, przeprowadzone już to zbiorowo, już indywidualnie dotyczyły następujących czynności: pamięci, uwagi, ogólna inteligencya, dokładność ruchów, ich szybkość. Zastosowano znane metody psychologiczne, a więc np. próba pamięci zasadzała się na tem, że badający wygłaszał liczby 6, 8, 10, 12 cyfrowe, a osoba badana bezpośrednio potem je zapisywała; w próbie uwagi zadanie polegało na tem, że w tekście drukowanym np. na stroniczy dziennika, osoba miała przekreślić umówioną literę, np. wszystkie *a*, co 6 minut dawany był sygnał, przy którym osoba robiła na stroniczy znak szczególny; w ten sposób ustalano, ile w ciągu danego czasu osoba badana zdolna jest rozpoznać liter, ile w ciągu pierwszych sześciu minut, następnych i t. d., ile popełniła błędów i opuszczeń, czyli jaką jest trwałość i dokładność jej uwagi. Sprawność ruchów wykazać miały próby takie np., że osoba badana miała 48 kart do gry rozłożyć na 4 grupy możliwie najszybciej np. według kolorów, figur i t. p., przyczem mierzono czas i ilość popełnionych błędów itd.

I w tym wypadku metoda badania okazała się w ogólności, celową. Półroczna próba, jaką w biurze przeszły w następstwie zbadane w ten sposób panny, z małymi wyjątkami potwierdziła rezultaty doświadczeń laboratoryjnych: te, które na podstawie doświadczeń otrzymały złe świadectwo, musiały być ze służby uwolnione, gdyż rzeczywiście nie mogły wymaganiom jej podołać. Metoda wytrzymała nawet krzyżową próbę podstępu: towarzystwo telefonów, sceptycznie z początku na próbę tę patrzące, w liczbie 30 przeszło rzekomych kandydatek do służby, przysłało 4 doświadczonych i wyjątkowo wprawne telefonistki, od roku przeszło na stacyi czynne: wszystkie te cztery na podstawie doświadczeń z niemi zrobionych, znalazły się w pierwszym szeregu najbardziej zdatnych.

Obok metody eksperymentalnej wskazać jeszcze można drugą podstawę, na której oprzećby się dała naukowa ocena zawodowego uzdolnienia. Są to mianowicie obserwacye i doświadczenia, robione już w samej pracy zawodowej na większych grupach indywidualów, należących do różnej narodowości, płci, wieku. Münsterberg i inni robili próby i w tym kierunku, dotąd zresztą bez pozytywnych wyników. W fabrykach np. które zatrudniają emigrantów różnej narodowości, zbierano opinie dyrektorów i kierowników, do jakich prac nadają się szczególnie, do jakich mniej są zdolni robotnicy rodowici amerykańanie, niemcy, polacy, żydzi. Okazało się, że w każdej fabryce mają zazwyczaj pod tym względem zdecydowane poglądy, ale, opinia w jednej fabryce nie zawsze była zgodna z tą, jaką wypowiedziano w innej. Wszakże ważnem jest to, że sprawa wyboru i oceny zawodowych zdolności postawioną została na gruncie naukowym, i że do rozwiązania jej praktycznego badacze przystępują z całą świadomością zadań i metody. To spodziewać się pozwala, że w niedalekim czasie otrzymamy i wyniki, dające się w praktyce stosować.

J. Wł. Dawid.

Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza.

Ciąg. dal.

W nauce czytania i pisania poza kwestyą ustalenia wzorów graficznych istnieje niemniej ważna kwestya, dotycząca poznania strony dźwiękowej naszej mowy. Całe pismo nasze opiera się na tej, t. zw. „zasadzie dźwiękowej” i kwestya zaznajomienia uczniów z dźwiękami mowy, ze składaniem tych dźwięków w brzmienia i rozkładaniem brzmień na dźwięki pozyskuje w metodyce nauki czytania i pisania znaczenie pierwszorzędne. Przechodząc do rozpatrzenia tej kwestyi i do omówienia zadań reformy, z nią związanych, zwrócić pragnę przedewszystkiem uwagę na to, że dla nauki czytania i pisania zarówno jest potrzebna umiejętność rozkładania wyrazów oraz brzmień oderwanych na oddzielne dźwięki, jak i umiejętność składania oddzielnych dźwięków w wyrazy oraz brzmienia oderwane. Umiejętność rozkładania brzmień na dźwięki niezbędna jest bowiem przy pisaniu (ażeby wyraz dany napisać, musimy go najpierw, głośno lub pocichu rozłożyć na dźwięki), a umiejętność składania dźwięków w brzmienia przy czytaniu. Okoliczność powyższa zmusza nas do ćwiczenia uczniów w początkach nauki zarówno w rozkładaniu brzmień na dźwięki jak i w składaniu dźwięków w brzmienia. Natomiast w elementarzach naszych, tych nawet, które na początku kursu każą nauczycielowi ćwiczyć uczniów w rozkładaniu wyrazów na dźwięki, ćwiczenia w składaniu dźwięków w wyrazy są całkowicie pominięte, tak iż ze składaniem dźwięków w brzmienia spotyka się uczeń dopiero przy czytaniu, gdzie czynność czysto fonetycznej natury, jak składanie dźwięków jest połączona z czynnością rozpoznawania i nazywania liter, znajduje się przeto w warunkach nader niepomyślnych. Reforma powinna polegać na tem, że ćwicząc ucznia w rozkładaniu wyrazów na dźwięki (np. wyrazu „las” na dźwięki „l”, „a”, „s”, wyrazu „lis” na dźwięki „l”, „i”, „s” i t. p.), nauczyciel powinien jednocześnie ćwiczyć ucznia w składaniu tych wyrazów z dźwięków (powinien więc np. nazywać dźwięki „l”, „a”, „s”, „l”, „i”, „s” i t. d., zmuszając ucznia do łączenia ich ze sobą w wyrazy). Na ćwiczenia te należy w nauce kłaść większy nacisk, nie czynić z nich krótkiego jedynie kursu przygotowawczego, poprzedzającego czytanie, lecz je powiązać ściśle z nauką w obrębie całego elementarza, tak, aby uczeń zawsze powtarzał te ćwiczenia, poznając każdy nowy wyraz. Niedostateczne uwzględnienie potrzeby tych ćwiczeń dla początkujących stanowi nieraz powód najrozmaitszych błędów i niedokładności w czytaniu i pisaniu.

Ponieważ ćwiczenia w rozkładaniu i składaniu wyrazów, prócz

zaznajomienia uczniów z pewnymi dźwiękami, mają jeszcze na celu zaznajomienie ich ze stroną techniczną takiego rozdzielania i łączenia dźwięków, nie możemy przyznać słuszności cytowanym wyżej wskazaniom p. Maciołowskiego, aby uczeń z wyrazu odrywał jedynie dźwięk pierwszy (np. „i” z wyrazu „igła”), nie analizując części pozostałej wyrazu. Postępowanie bowiem takie raczej zaciemnić niżeli rozjaśnić uczniowi zdoła dźwiękową budowę wyrazów i zasadę rozkładania ich na dźwięki (rozkładając wyraz „igła” na dwie części „i-gła” uczeń łatwo wpadnie w ten błąd, iż „gła” będzie uważał za brzmienie nierozdzielne, za dźwięk pojedynczy, podobnie jak „i”).

Rozkładanie wyrazów na dźwięki, zwłaszcza zaś składanie dźwięków w wyrazy, sprawia uczniom znaczne trudności, wyrażające się w tem, iż na zapytanie np. nauczyciela, co uczeń otrzyma, gdy połączy ze sobą dźwięki *l*, *a*, uczeń zawsze odpowie *l*, *a*, nie zaś *la*. Trudności te mają w danym razie konkretne całkiem podłoże, gdyż suma dźwięków, ściśle biorąc, nigdy nie jest tem, czem jest odpowiadające jej brzmienie: suma dwóch dźwięków *l*, *a* różni się zasadniczo od ich sumy *la*; różni się zarówno tem, że w *l*, *a* akcentowane są jednakowo oba dźwięki, natomiast w *la* akcent się przenosi na jedno tylko *a*, jak i tem jeszcze, że wypowiadając brzmienie *la* wybrzmiewamy nieuchwytnie dla ucha dźwięki, towarzyszące przechodzeniu organów mowy od pewnego stałego położenia ich, odpowiadającego dźwiękowi „l”, do innego stałego położenia, odpowiadającego dźwiękowi „a” — te brzmienia, które przemilczamy, nazywając oddzielne dwa dźwięki „l”, „a”. Ażeby trudności te uczniom nieco zmniejszyć, należy, sądzę: 1) zarówno składanie dźwięków jak i rozkładanie oprzeć na jednych i tych samych wyrazach, rozpoczynając ćwiczenia zawsze od rozkładania, jako łatwiejszego niżeli składanie; 2) wskazując uczniowi pewne brzmienie (lub wyraz) do rozłożenia na dźwięki, należy brzmienie to w celu uwydatnienia nie posiadających akcentu spółgłosek wynawiać przeciągle (np. *lllaaa*) i dopiero tak wymówione brzmienie rozkładać na dźwięki. (Podobnie też przy składaniu dźwięków w brzmienia, dźwięki te wymawiać należy przeciągle *lll*, *aaa*).

Metodom naszym należy uczynić ten zarzut, iż dla ćwiczeń na rozkładanie wyrazów, na dźwięki dokonywanych jedynie ze słuchu, nie utworzyły one żadnych odpowiednich wzorów graficznych. Stanowi to niewątpliwie błąd metodyczny, gdyż pewne czynności dokonywane ze słuchu na dźwiękach i brzmieniach, z którymi system naszego pisma jest jaknajściślej związany, nie kojarzą się w umysłowości ucznia z żadnymi obrazami wzrokowymi, któreby dotyczyły wzorów graficznych. Sądzę, iż błąd ten sprostować należy i po ćwiczeniach na rozkładanie i składanie każdego danego wyrazu ze słuchu, wprowadzać bezwarunkowo należy wzory do czytania, odpowiadające powyższym czynnościom, ułożone np. w sposób następujący:

las	l a s
l a s	las.

Poruszę jeszcze w kilku słowach kwestyę rozkładu nauki w obrębie jednostki metodycznej, odpowiadającej każdemu poszczególnemu rozdziałowi elementarza. Dawniejsze elementarze rozpoczynały naukę

od pokazywania uczniowi liter i nazywania ich określonymi dźwiękami; po nauczeniu się mniejszej lub większej ilości liter ćwiczą ucznia w odczytywaniu ułożonych z tych liter sylab; od sylab zaś przechodzi uczeń do wyrazów, zdań i tekstów. W nowszych czasach, pragnąc uwzględnić słuszną zasadę rozpoczynania nauki od wyrazu, jako od rzeczy uczniowi znanej, i przechodzenia poprzez rozłożenie wyrazu ze słuchu do składających go, nieznanym przedtem uczniowi, dźwięków, wprowadzono w elementarzach naszych ćwiczenia w rozkładaniu wyrazów na dźwięki w charakterze wstępu do nauki. W ten sposób początek nauki, związany z czynnościami, dokonywanymi ze słuchu, oparty został na zasadzie analitycznej (od całości do części, od wyrazu do dźwięku), cały zaś ciąg dalszy, związany z grafiką pisma i obejmujący lwia część nauki, oparty jest na zasadzie syntetycznej (od litery do sylaby, dalej do wyrazu i zdania, słowem od elementów składowych, od części do całości). Jak to już zaznaczyłem wyżej, ćwiczenia w rozkładaniu wyrazów ze słuchu powinny być uzupełnione ćwiczeniami na składanie tychże wyrazów z dźwięków. Prócz tego, skoro uczeń w ćwiczeniach ze słuchu ma do czynienia z wyrazem i wszystkie wydobywane z wyrazu tego dźwięki ściśle z wyrazem skojarza, słusznem mi się wydaje, ażeby przechodząc od tych ćwiczeń fonetycznych do wzorów graficznych, zaczynał uczeń nie od liter, pojedynczych, sylab z nich ułożonych, oraz najrozmaitszych nowych wyrazów, lecz aby przedewszystkiem spotykał na piśmie ten sam wyraz, który przedtem rozkładał ze słuchu i odpowiadające dźwiękom tego wyrazu litery, a to ze względu na to, ażeby brzmienie wyrazu i jego budowa dźwiękowa skojarzyły się w umyśle ucznia z obrazem graficznym tego wyrazu i z jego układem literowym.

Uwzględniając powyższe wymagania, niemieckie metody wyrazów normalnych, dając uczniowi pewien wyraz do rozłożenia na dźwięki ze słuchu, jednocześnie pokazują mu obrazek oznaczonego tym wyrazem przedmiotu, napis tego wyrazu i oddzielne litery, składające ten wyraz. Tym sposobem czynności dźwiękowo-słuchowe idą w parze z czynnościami wzrokowymi. Można jednak metodom wyrazów normalnych uczynić zarzut, że właściwie na wyraz, jako całość, uczniowie tam raz tylko spojrzą i nie utrwalają jego obrazu w pamięci tak silnie, aby się mógł bliżej skojarzyć z obrazami brzmienia i znaczenia wyrazów, znanymi uczniowi z życia. Pod tym względem niektóre metody wyrazowe lub t. zw. zdaniowe metody (rozpoczynające naukę od całych zdań, podobnie jak metody wyrazowe rozpoczynają ją od wyrazów) postępują nieco inaczej: metody te, zanim pozwolą uczniowi rozkładać wyrazy ze słuchu, ćwiczą go przez czas pewien w odczytywaniu wyrazów lub całych zdań z książki lub z tablicy szkolnej, aczkolwiek uczeń nie zna jeszcze liter i uczy się rozpoznawać te wyrazy lub zdania z ogólnego jedynie ich kształtu. Ćwiczenia tego rodzaju, w Ameryce np., trwają niekiedy całe miesiące i obejmują kilkadziesiąt nieraz wyrazów. Należy się przeto zastanowić, czy takie czytanie wyrazów przed poznaniem posiada i w jakim ewentualnie zakresie — wartość dla nauki czytania i pisania wogóle.

Takie czytanie wyrazów i zdań przed poznaniem liter w najogólniejszej swej formie zbliża się do czytania bieglego: uczeń bowiem,

jak wnoszę z niektórych prób własnych, rozpoznaje kształt wyrazu na zasadzie mniej więcej tych samych jego cech, graficznie dominujących, co i czytelnik wprawny; brzmienie zaś i znaczenie wyrazu rozpoznaje również w ten sam sposób, jak czytelnicy wprawni, mianowicie na zasadzie mechanicznego skojarzenia obrazu kształtu wyrazów z obrazami brzmienia i znaczenia. Podobne czytanie już od samego początku, niejako zgóry narzuca uczniowi poprawną intonację i wskazuje mu w najogólniejszym zarysie ten sposób czytania do jakiego uczeń powinien stale dążyć, chroniąc go w ten sposób przed niemal nieuniknionem przyswojeniem intonacji wadliwej (jąkanie się, zacinanie w środku wyrazu i t. d.) w trakcie nauki liter i ich składania. Czytanie biegle jest czynnością automatyczną, z tego więc względu sprawa niedopuszczenia ucznia do zautomatyzowania jakiegokolwiek niewłaściwego sposobu czytania posiada znaczenie nader doniosłe, gdyż wiemy jak trudno jest naprawić raz zautomatyzowane wady. To też narzucenie uczniowi z góry poprawnego sposobu czytania wydaje mi się w metodyce nauki czytania i pisania sprawą istotnej wagi.

Przyznając czytaniu wyrazów i zdań przed poznaniem liter powyższą wartość, zaznaczyć pragnę, iż posilkować się niem należy ostrożnie i umiejętnie, w przeciwnym bowiem razie zamiast przynieść ułatwienie, stać się ono może ciężarem w nauczaniu czytania i pisania. W Ameryce np., jak wzmiankowałem wyżej, nauka czytania wyrazów przed poznaniem liter dotyczy nieraz setek wyrazów i trwa szereg miesięcy. Uwzględniając nawet okoliczności specjalne, wypływające z trudności pisowni angielskiej, takiemu obciążeniu nauki czytania ćwiczeniami w rozpoznawaniu wyrazów przed poznaniem liter nie mogę przyznać słuszności, gdyż zdolność poznawania kształtu wyrazów bez znajomości liter rychło u uczniów dobiega swego kresu, poczem staje się li tylko niepotrzebną, mechaniczną pracą, obciążającą pamięć. Pożyteczne może być takie czytanie tylko wtedy, kiedy po krótkim stosunkowo czasie uzupełnione ono zostanie znajomością liter i budowy dźwiękowej wyrazu, która da uczniowi możność stopniowego pogłębiania owego pierwszego, niedokładnego sposobu rozpoznawania ich z ogólnego kształtu. Przypuszczam więc, że tylko małe grupki z kilku np. wyrazów mogą być dawane uczniowi do czytania przed poznaniem liter i że niezwłocznie po pierwszym zaznajomieniu ucznia z tymi wyrazami, znajomość ich kształtu i całą techniczną stronę czytania uzupełniać należy znajomością liter i budowy dźwiękowej tych wyrazów.

Pozatem czytanie wyrazów przed poznaniem liter stanowi zwyczaj jedynie pewien wstępny okres, poprzedzający naukę liter i składanie ich w wyrazy, nie wchodzi więc jako składnik do całej nauki w obrębie elementarza, wskutek czego korzyści, jakie to czytanie mogłoby przynieść uczniowi, nie zostają należycie utrwalone. Sądzę, iż skoro czytanie wyrazów przed poznaniem liter znajduje uzasadnienie metodyczne, powinno być ono stosowane nie tylko na początku, lecz i w całym kursie elementarza, równoległe do ćwiczeń w czytaniu zapomocą składania liter. Reformę podobną przeprowadzić można w ten sposób, że w całym elementarzu, przed zaznajomieniem ucznia z każdą nową grupką dźwięków i liter (ewent. na

początku każdego rozdziału) dawać mu będziemy przez pewien czas do czytania z ogólnego jedynie kształtu wyrazy, wprowadzające te dźwięki i litery. Korzystając ze sposobności, poruszę tu aktualną dzisiaj w metodyce nauki czytania i pisania kwestyę: czy należy czytanie rozpoczynać i wogóle opierać je na wyrazach oddzielnych, czy też na całych zdaniach. Otóż za jednostkę w biegłym czytaniu uważać, sędzę, należy raczej wyraz niżeli zdanie, gdyż aczkolwiek myśl tekstu czytanego ujmujemy prawdopodobnie w jednym momencie, niemniej jednak wrokoowo rozpoznajemy nie całe naraz zdania, lecz tylko wyrazy poszczególne, w małych, conajwyżej, grupkach. po 2—3 razem. Ujmowanie więc myśli w jednym momencie nie może być identyfikowane z rzekomem odczytywaniem zdania jako całości; przynosi ono jedynie pewną pomoc w rozpoznaniu wyrazów poszczególnych, gdy po domyśleniu się treści tekstu czytelnik oczekuje już niejako pewnych wyrazów, co mu daje możność rozpoznawania ich na podstawie mniejszej niż zwykle ilości cech kształtu. W ten sposób za jednostkę podstawową w czytaniu bieglem uważać należy wyraz, a nie zdanie, ewentualnie więc raczej wyraz niżeli zdanie uważać należy za punkt wyjścia w czytaniu przed poznaniem liter. Przyjmując jednak wyraz za punkt wyjścia w nauce czytania, pamiętać powinniśmy, że jedynie tekst zdaniowy odpowiada normalnym warunkom naszego czytania i myślenia, to też unikać powinniśmy dawania uczniom do czytania w elementarzu szeregów wyrazów oddzielnych, bez najmniejszego z sobą związku. Po zaznajomieniu się z każdym nowym wyrazem, ewentualnie z niewielką grupką wyrazów, przechodzić przeto należy niezwłocznie do tekstów zdaniowych, opartych na tych wyrazach, przytem takie teksty rozpoczynać się powinny od zdań krótkich, wymagających prostej intonacji i być rozwijane z należytem uwzględnieniem zasady stopniowania trudności.

Kilka uwag poświęcę jeszcze nauce czytania wyrazów zapomocą składania liter. Elementarze nasze dzielą zazwyczaj takie wyrazy na sylaby, przez co spaczają kształt wyrazu jako całości i przyzwyczajają ucznia do wadliwego wymawiania wyrazów (zacinanie się pomiędzy sylabami wyrazu, zła akcentacja). To dzielenie wyrazów na sylaby trzeba całkowicie usunąć, co nawet nie przedstawia żadnych większych trudności, gdy tylko oprzeć zechcemy naukę w elementarzu na wyrazach krótkich i będziemy przechodzili do wyrazów dłuższych (jak w elementarzu, tak i w czytankach) powoli i stopniowo. Odczytywać wyrazy nowe powinien uczeń w ten sposób, że najpierw nazywa kolejne litery wyrazu, następnie łączy dźwięki w brzmienie. Postęp polega na tem, iż odczytywanie liter i łączenie dźwięków dokonywane jest coraz prędzej i zamiast głośno — po cichu. Jedynie wyrazy bardzo długie lub trudne mogą być, wyjątkowo niejako, odczytywane częściami. Pozatem, należałoby, sędzę wyrazy nowe wprowadzać zawsze w środku zdań, pomiędzy wyrazami, znanymi uczniowi i odczytywanymi biegle: wówczas poprawną intonację, z jaką odczytuje uczeń wyrazy znane, narzuca on, zupełnie mechanicznie, wyrazowi nowemu, odczytywanemu zapomocą jego liter; oczekiwanie danego wyrazu na zasadzie treści zdania stanowi tu również moment wielce pożądany, ułatwiający poprawne rozpoznanie i odczytanie.

(Dokończenie nastąpi).

M. Falski.

Szkoła pracy.

(Ciąg dalszy).

Zmienione poglądy na zadanie wychowania i nauczania, wyrażone w pojęciu „szkoły pracy” mają na celu przekształcenie obecnego szkolnictwa, oparcie szkoły na innych, niż dotychczas podstawach. Zadaniem naszym będzie rozpatrzenie w zarysach, jak się zasada „szkoły pracy” rozwijała, pogłębiała, jakie wreszcie już dziś ma zastosowanie praktyczne.

Podstawą nauczania winna być w myśl nowoczesnych poglądów pedagogicznych praca dzieci w szkole. Znaczenie tej pracy ręcznej w wychowaniu podnosili już w swych dziełach pedagogowie XVII. stulecia, jak Montaigne, Rabelais, Locke, Komeński. W dziele wielkiego pedagoga czeskiego „Didactica magna” znajdujemy wiele uwag w sprawie zajęć ręcznych i ważności ich dla wychowania moralnego i praktycznego. Wiadomo, jak szerokie zastosowanie miała praca ręczna w zakładach Franckego w Halli. Pedagogowie XVIII stulecia również zwracają uwagę na roboty ręczne w szkole; Kindermann np. zorganizował w Czechach szkolnictwo ludowe, mające charakter wybitnie rękodzielniczy. Kierunek taki w wychowaniu, polegający na uczeniu dzieci rękodziel (ma się rozumieć dzieci „klas niższych”) dla z góry określonych celów, krył w sobie również szkodliwą jednostronność, jak i wychowanie, oparte głównie na przyswajaniu wiedzy wyłącznie z książki. Z pedagogów XVIII. wieku najgłębiej ujął podstawę wychowania, odpowiadającą naturze dziecka, Rousseau, który też największy wpływ wywarł na kierunek współczesnej pedagogiki.

Zasady pedagogiczne Rousseau’a stały się obecnie przewodnią ideą, hasłem w walce o nową szkołę. Dla wielkiego myśliciela było grzechem przeciwko naturze dziecka wpajanie nauk jedynie zapomocą słów, a nie drogą doświadczenia. „Udzielajcie młodzieży — mówi Rousseau — o wiele więcej nauki w działaniu, aniżeli w słowach; niechaj z książek uczy się tego tylko, czego jej doświadczenie nauczyć nie może”. Zasady Rousseau’a, który domagał się ciągłej, bezpośredniej obserwacji zjawisk i rzeczy w najbliższym otoczeniu wychowanka, który żądał by wychowanek ćwiczył rękę, wcielone dziś są w ideę „szkoły pracy”. Miały one jednak początkowo znaczenie teoretyczne; praktycznych rezultatów nie wydały, nie stosowano tych zasad w wychowaniu, w szkole, ani za czasów Rousseau’a, ani też przez cały wiek XIX.

Obok Rousseau’a przewodnikiem dla współczesnych reformatörów wychowania jest Pestalozzi, który przejął się głęboko ideami genewskiego myśliciela. Według Pestalozziego powinien człowiek „drogą pracy zdobywać swe zasady, starać się o to, by pracy rąk nie poprzedzały wiadomości bez treści”, albowiem pozyskanie pewnej sumy wiadomości bez równoczesnego ćwiczenia zdolności wyko-

nywania, zastosowywania w praktyce zdobytej wiedzy, jest rzeczą martwą, w życiu bezużyteczną. Wprowadzając do swych zakładów wychowawczych zajęcia ręczne, kładł jednak Pestalozzi nacisk na to, że zajęcia takie nie są tylko celem, ale i środkiem kształcenia. Idee o znaczeniu pracy rąk w wychowaniu, które głosili Rousseau i Pestalozzi, podjął i stosował w praktyce Fröbel. W jego systemie pedagogicznym mają pierwszorzędne znaczenie ćwiczenia w różnych zajęciach ręcznych, które według Fröbela powinny być punktem wyjścia w nauczaniu i wychowaniu dzieci.

Najwybitniejsi zaś pedagogowie ubiegłych wieków podnosili w swych dziełach ważność pracy ręcznej w wychowaniu młodzieży, a niektórzy z nich stosowali swoje zasady pod tym względem w praktyce. Mimo to jednak idea „szkoły pracy“ nie poczyniła większych postępów; ani wśród kierujących sfer, ani wśród nauczycieli nie znalazła zwolenników, którzyby zasądzili nadali kształty realne. Wychowanie i nauczanie młodzieży aż do schyłku niemal ubiegłego stulecia miało na celu wyposażenie dzieci w pewien zasób wiadomości głównie za pośrednictwem książki, nauka odbywała się w murach izby szkolnej. Dopiero pod wpływem nowych kierunków wychowawczych w krajach skandynawskich, w szczególności Danii i Szwecyi, budzić się poczyna w drugiej połowie XIX. stulecia silne zainteresowanie dla pracy ręcznej w szkole wśród szerszych kół pedagogicznych w Niemczech. Założono tu najpierw przy seminariach nauczycielskich fakultatywne kursy rękodzielnicze, a następnie przy szkołach ludowych warsztaty, w których młodzież w godzinach pozaszkolnych oddawała się nadobowiązkowo zajęciom technicznym, uczyła się przerabiania różnych materiałów na przedmioty, możliwie dobrze wykonane, a służące do celów czysto praktycznych. W ten sposób szkole ludowej, a ponieważ i seminarium nauczycielskiemu nadawano cechę szkół rękodzielniczych, starano się o techniczne wykształcenie młodzieży już na stopniu elementarnej nauki. Prądy te w szkolnictwie Zachodu nie pozostały bez wpływu i na nasze stosunki. Pod wpływem szwedzkim, a właściwie niemieckim poczęło i w naszych szkołach, głównie miejskich wyższego typu i wydzielonych wprowadzać roboty ręczne; wysyłano nauczycieli za granicę, urządzono w szkołach warsztaty, gdzie młodzież poza godzinami szkolnymi uczyła się „slöjdu“. Nad urządzeniem tej nauki u nas, nad jej rezultatami nie będziemy się w tem miejscu zastanawiali bliżej.

Kierunek ten w wychowaniu dzieci wywołał ze strony nauczycielstwa ludowego na Zachodzie silną opozycję, która zwróciła się głównie przeciwko celowemu nauczaniu robót warsztatowych w szkole. Ruch ten opozycyjny pogłębił natomiast właściwe zagadnienie „szkoły pracy“, oparłszy je na głębszej znajomości natury dziecka, na podstawach współczesnej nauki.

Zanim rozpatrzmy bliżej zasady, według jakich pragną reformatorzy przebudować obecną szkołę, zanim przyjrzymy się postępowi, jakie dotychczas zrobiła „szkoła pracy“ na Zachodzie, zwróćmy uwagę na poglądy naszych pedagogów, których myśli o wychowaniu żywo przypominają współczesne prądy pedagogiczne.

Polska myśl pedagogiczna zaznaczała coraz silniej w swym roz-

woju ważność samodzielnej pracy młodzieży, która nabywać winna wiadomości, nie za pośrednictwem książki jedynie, ale przede wszystkim drogą własnego doświadczenia, przez bezpośrednie zetknięcie się z różnorodnymi objawami życia, ze zjawiskami przyrody. Już ustawy Komisji edukacyjnej zawierają pod tym względem sporo zasad dydaktycznych, które dziś dopiero postępowo pedagogika w krajach zachodnich pragnie wprowadzić w życie.

Jedną z wybitnych cech współczesnych prądów w wychowaniu, to żądanie, aby uczniowie jak najczęściej opuszczali mury szkolne, aby nauka nie odhyżała się wyłącznie w izbę szkolną. Uczyć się powinna młodzież w polu i ogrodzie, w lesie i na łące, w warsztatach i fabrykach, na ulicach i placach miasta, podczas wspólnych przechadek i wycieczek. Tę zasadę dydaktyczną głosiła już K. E. N., podając w swych „Ustawach“ wskazówki metodyczne, z których ważniejsze przytoczymy niżej.

Nauczycielowi matematyki poleca K. E. N. „wyprowadzać uczniów w czasach rekreacji na pola i inne miejsca dla wykonania rozmów. Ukaże im na zmysły używanie narzędzi matematycznych i podawać będzie naukę rysowania mierniczego“ (str. 55)¹⁾. Przy nauce fizyki „uczniowie uwiadomić się będą o cenie rzeczy na targach i w kramach, przypatrywać się rzemiosłom i dziełom różnych kunsztów, uważać sposoby w robocie, roztrząsając ich dokładność lub wady“ (str. 56).

Chcąc pobudzić dziecko do myślenia, chcąc poznać jego właściwości duchowe, staramy się o to, by dziecko wypowiedziało swe uczucia i myśli swobodnie, nieskrępowane względami ubocznymi. Jedną z najważniejszych form wypowiedzenia się dziecka jest ćwiczenie pisemne, które jest obrazem duszy jego, jeśli jest wpływem rzeczywistych przeżyć dziecka, jeśli temat leży w zakresie jego myśli i uczuć, słowem, o ile jest wzięty, a nawet przez samo dziecko obrany, z jego własnego życia. Zaczątek tej myśli pedagogicznej znajdujemy w „Ustawach“ K. E. N.; poruszając sprawę wypracowań uczniów, K. E. N. podaje następującą wskazówkę: „Pomiarkowawszy zdolność uczniów do tego lub owego rodzaju pisania, w tym się im bardziej nauczyciele ćwiczyć pozwolą. A zatem często, nie zaznaczając żadnego ćwiczenia, zostawi nauczyciel woli uczniów, aby sobie materiały i sposób pisania obierali“ (str. 51).

Wychodząc z zasady, że szkoła i nauka w ścisłym związku pozostawać winny z życiem, że punktem zaczepienia powinno być najbliższe otoczenie dziecka, że nawiązywać trzeba do stosunków najlepiej dziecku znanych, na które ono patrzy i bezpośrednio w nich bierze udział, poleca K. E. N. zaznajomić młodzież w szkołach parafialnych z najważniejszymi objawami życia społecznego danej okolicy. Udzielona tedy być winna w szkole „nauka ogrodnicza i rolnicza więcej przez okazywanie samychże robót niż przez mówienie i przepisy na pamięć, wiadomości zachowywania zdrowia, leczenia bydła, handlu wewnętrznego w tej okolicy i sąsiedztwie, użycie tych rzeczy, które się częstokroć po wsiach i miasteczkach zaniedbują,

¹⁾ Ustawy Komisji Edukacji Narodowej. Warszawa 1902.

a użytecznymi być mogą...“ (str. 69). Rzecz prosta, że wyzyskanie zjawisk z codziennego życia dziecka w szkole, z jego najbliższego otoczenia, jest tylko środkiem w wychowaniu i nauczaniu, jest naturalną metodą w rozwinięciu i kształceniu zmysłów, umysłu i woli dziecka. Otoczenie, środowisko może i powinno być zatem podłożem w nauce szkolnej, ale żadną miarą nie może decydować o ostatecznym celu wychowania, nie powinno uzależniać zasadniczej organizacji szkoły elementarnej od danej miejscowości. Punkt wyjścia, środki oraz metody wychowania i nauczania mogą być różne, zależnie od środowiska, ale cel wychowania powinien być wszędzie jeden i tensam, bez względu na zadania i warunki „zawodu, jakim się (dzieci) według okoliczności, miejsca i stanu prawdopodobnie poświęcą“.

Wskazania pedagogiczne naszej K. E. N. zawierają dwa zasadnicze momenty współczesnego ruchu na polu wychowania: po pierwsze, aby nauka w szkole była ściśle złączona z życiem, dziecku najlepiej znanem i najbliższem, powtóre, aby uczeń przy nauce był jak najwięcej czynnym, dochodził do poznania różnych zjawisk pracą samodzielną. Zasady te, szerzej jeszcze rozwinięte, spotykamy także u pedagogów polskich pierwszej połowy XIX stulecia, a przede wszystkim u Trentowskiego i Estkowskiego.

Najznakomitsze polskie dzieło pedagogiczne „Chowanna“, jest niewyczerpanem wprost źródłem głębokich myśli o wychowaniu, oryginalnych pomysłów metodycznych, świadczących zarazem o głębokiej znajomości duszy dziecka. Wielki nasz myśliciel jakoby intuicyjnie rozwija zasady, które tworzyć będą podwaliny dla polskiej szkoły przyszłości.

Głęboką zasadą pedagogiczną, właściwe znaczenie której dopiero wobec rozwoju współczesnej nauki o dziecku nabiera wagi, jest żądanie, aby dziatwa już na stopniu elementarnym nawykła do bezpośredniego badania prostych zjawisk natury i objawów życia w społeczności ludzkiej.

„Najdłużej — mówi Trentowski — zatrzymujemy to w pamięci, czego nauczyliśmy się sami przez się, i co nas wiele kosztowało“. Pragnie on tedy, aby dzieci jak najczęściej uczyły się w otoczeniu przyrody, na swobodnych miejscach. „Dzieci biegną n. p. tak chętnie na miejsca, gdzie ryby łowią parobki, deski rzną trzecie, drzewo stróż rąbie, dom cieśla buduje i t. p. U warsztatu szewca, krawca, rymarza, tokarza lub kowala, przy robocie polnej n. p. przy koszeniu łąki, żniwie lub kopaniu kartofli, przehywają z taką przyjemnością, że ani ich odpędzić! Dozwól im zatem przypatrywać się tym robotom, bo trwałość ich uwagi tutaj się ustala!“ (Chowanna I. 464). „Dziewczynce, spletającej wianek z kwiatów, podasz nazwiska roślinek, jakie bierze do ręki i dasz jej lekcję botaniki. Chłopiec kopie w swym ogródku. Pomoż mu w robocie i nadaj ziemi kształt geograficznej mapy“.

Rachunków, geometrii, fizyki poleca Trentowski uczyć praktycznie na rzeczach, zapomocą pomiarów w polu, na przechadzkach, gdzie „wszystko zrozumie młodzież łatwo, bo widzi cuda natury na żywe oczy“. (Chowanna II. 416). Na lekcjach fizyki uczniowie niechaj nie będą słuchaczami jedynie. „W wielkim młynie natury trzeba

być samemu czynnym, trzeba stać się młynarczykiem, chcąc poznać, jak się tu mąka miele!“ Jeżeli do powyższych myśli Trentowskiego dodamy jeszcze jego uwagi w sprawie ćwiczeń pisemnych, jeżeli wspomnimy wreszcie, że wielkie znaczenie przypisuje zwiedzaniu z uczniami zbiorów muzealnych; miast i okolic, że zaleca rysunek z natury, będziemy mieli głęboką, jędrną, oryginalnie skreśloną charakterystykę najnowszych prądów w wychowaniu na Zachodzie, które koncentrują się w żądaniu „szkoły pracy“.

Wypracowania pisemne rozwijają samodzielność uczniów, pobudzają utajone zdolności twórcze, o ile nauczyciel wybiera „na ćwiczenia zawsze coś z życia dzieci, bo do tego mają i potrzebne wiadomości i dostateczny interes. Ileż to wypadków wśród szkolnego roku interesujących młodzież! Dawniej kazano uczniom przerabiać wiersze na prozę; nie czyn tego, bo tym sposobem uczą się psuć dobre wiersze, co wiedzie ich do pewnej bezsmakowości, a proza ich stąd wynikająca jest nędzna“. (Chowanna II, 399). Najczęściej używaną w życiu formą porozumiewania się z osobami nieobecnymi jest list; z formą tą powinno się tedy dziecko zapoznać w szkole. W jaki sposób uczynić to należy, ażeby uniknąć sztuczności, sytuacji nieprawdopodobnych? „List, który ty z dzieci wymusiłeś, a nie serce z nich wydobyło, będzie myśli kościotrupem — mówi Trentowski —, będzie zgłiszczami życia i treści istotnej. Skoro list robisz ćwiczenia przedmiotem, dobrze, ale niech piszą go dzieci do pewnej znanej im osoby, tudzież o rzeczywistym i obchodzącym ich do żywego przedmiocie!“ Postępując w myśli tych wskazań wielkiego pedagoga naszego, bylibyśmy uniknęli owych spustoszeń, jakie poczyniła w kraju naszym przez tyle lat dziesiątków pedagogika niemiecka ze szkoły Herbartowskiej. Niestety jeszcze do chwili obecnej całe wychowanie nasze nie może się otrząsnąć z tych wpływów, które wprowadziły do naszych szkół szablony, bezduszną rutynę, zaskorupienie.

Znakomity Nauczyciel i pedagog Ewaryst Estkowski ostrzega też w swych pismach przed ślepem naśladownictwem metodyki niemieckiej, jakie rozpowszechniło się w pierwszej połowie ubiegłego wieku w szkołach polskich pod zaborem pruskim.

Ożywiony gorącym pragnieniem stworzenia szkoły polskiej, ponieważ „narodowych szkół w miarę istotnego wyrazu znaczenia, dotychczas nie mieliśmy, ani mamy“, snuje Estkowski nie tradycyi pedagogicznej w Polsce i rozwija zasady i wskazania K. E. N. i Trentowskiego.

Kładąc nacisk na bezpośrednie poznawanie rzeczywistości, żąda podobnie, jak K. E. N., i Trentowski, aby dzieci jak najczęściej uczyły się na łonie przyrody, w miejscach, gdzie rzecz najlepiej ująć zdołają¹⁾. Radzi tedy przynajmniej raz na tydzień w dogodnej porze prowadzić dzieci na przechadzkę, wyjść z nimi „na łąkę, na pole, do ogrodu, lasu, na wzgórze, do oracza, ogrodnika, kowala, stolarza, malarza, cieśli. Godzina takiej przechadzki więcej małe dzieci rozwinię, wykształci i nauczy, niż cały elementarz z swem oschłym bogactwem“.

¹⁾ Pisma pedagogiczne Ewarysta Estkowskiego T. I. Poznań 1863.

Jeśliby rodzice, niezadowoleni z takich przechadzek narzekali na „marnowanie“ czasu, nie powinno to nauczyciela zrażać; wnet bowiem przyzwyczają się „do takiej metody uczenia i wychowywania“, przekonawszy się, że dziecko prawdziwą korzyść odnosi, i „że nie na to nauczyciel dzieci w pole wyprowadza, aby ich nie uczył“.

Robotom ręcznym w szkole na stopniu elementarnym w znaczeniu dzisiejszych wymogów nie poświęca Estkowski uwagi. Wspomina tylko, że „chłopcy nasi prawie z natury lubią wyrzynać różne rzeczy nożem, a sam uczęszczał do takiej szkółki wiejskiej, gdzie się starsi chłopcy uczyli robót ręcznych. Podnosi, że Komisya Edukacyjna obsyłała po wszystkich szkołkach modele udoskonalonych narzędzi rolniczych, które nauczyciele chłopcom starszym pokazywali i do robienia podobnych pobudzali.

Podziwienią godne są natomiast poglądy Estkowskiego na program naukowy w szkole elementarnej, opierający się na zasadach, które istotną i głęboką treść nadają wychowaniu narodowemu. Jedną z podstaw, na których pedagogika nowoczesna buduje program naukowy „szkoły pracy“ — to nauka rzeczy ojczystych (t. zw. u Niemców Heimatkunde), przedmiot, mający obecnie sporą literaturę w Niemczech. Estkowski w swym głębokim artykule „Czego uczyć w polskich szkołach elementarnych w ogóle, a w wiejskich szczególnie?“ podnosi, że „nauka rzeczy ojczystych“, którą inaczej jeszcze nazywa „elementarną nauką narodową“ jest „po nauce religii najważniejszym i najpiękniejszym przedmiotem w elementarnych nauk rozkładzie“. Tą „nauką rzeczy ojczystych“ to przyroda, geografia i historia miejscowości rodzinnej dziecka, które rozszerzając się następnie, obejmują cały kraj ojczysty. Obok języka polskiego powinna tedy przyroda i geografia ziem polskich, historia Polski być osią i główną treścią nauki w szkole elementarnej. „Taka to a nie inna nauka — mówi Estkowski we wspomnianym artykule — zakłada już po szkołach elementarnych fundament do oczekiwanego szczęścia i moralnej potęgi narodu“. Podając według Izby Edukacyjnej rozkład nauk dla szkół elementarnych, obejmujący obok zwykłych przedmiotów szkoły ludowej, naukę rzeczy ojczystych, naukę o zdrowiu, o wzajemnych prawach i obowiązkach między obywatelami, stwierdza Estkowski z naciskiem, że nie miał „na względzie przyszłego zawodu, zatrudnienia, stanu uczniów, lecz jedynie wzgląd na wykształcenie, jakie każdemu człowiekowi na ziemi polskiej zrodzonemu, bez różnicy, jest koniecznie potrzebne“.

Rozwój polskiej myśli pedagogicznej szedł, jak to widzimy z powyższego, zgodnie z poznaniem praw życia, z rozwojem kultury, ze zmianą stosunków społecznych, a pod niektórymi względami wyprzedzili najwybitniejsi przedstawiciele pedagogiki narodowej (Piramowicz, Trentowski, Estkowski) kraje zachodnie. Stworzyli oni najważniejsze podstawy racjonalnego wychowania, opartego na znajomości duszy dziecka, podkreślili znaczenie zasady jednolitości w wychowaniu, nadali istotną treść pojęciu narodowej, wyjaśnili, jak należy rozumieć „pracę“ dzieci w szkole, ażeby ona kształcić

mogła nie tylko rękę, ale i umysł i wolę. W tych oto zasadach streszczają się główne prądy pedagogiczne w krajach zachodnich, mające na celu przebudowę szkoły obecnej na „szkołę pracy“.

C. d. n.

H. Rowid.

Kilka uwag o „zasadach dydaktycznych“ Rady szkolnej krajowej.

W styczniu roku przeszłego dyrekcje szkół średnich rozdały członkom gromad nauczycielskich arkusze papieru, na których wydrukowano 17 przykazań, zatytułowanych „Zasady dydaktyczne“.

Są one powtórzeniem „Wskazówek dydaktycznych“, ogłoszonych okólnikiem Rady szk. kr. z 11. grudnia 1894. Różnica zachodzi tylko ta, że tytuł „wskazówki“ zamieniono w nowym wydaniu na „zasady“, i że kiedy „wskazówek“ było 11, to liczbę „zasad“ pomnożono do 17. Już z tego widać, że dodano kilka rzeczy nowych, ale też i w dawniejszych „wskazówkach“ parę rzeczy opuszczono. Tak n. p. opuszczono w „wskazówce“ 1. lit. d): „nauczyciel nie powinien dopuszczać, aby uczniowie mogli sobie naprzód obliczać czas, w którym mogą być powołani do odpowiedzi“.

Dalej opuszczono wskazówkę 8. o nauce języka łacińskiego, a wreszcie wskazówkę 11: „We wszystkich przedmiotach nauki należy przez ciągłe powtarzanie rzeczy ważniejszych przyzwyczaić i nakłonić uczniów, by mieli je zawsze w pamięci i zdołali przynajmniej w ogólnych zarysach zdać sprawę z tego, czego się dotąd uczyli“.

Byłoby wielce interesującym, gdyby Rada szk. kr. podała motywy, dla czego te zasady w nowym wydaniu pominięto. Ponieważ właściwej przyczyny trudno się domyślić lub ją odgadnąć, przeto lepiej zająć się temi, które ogłoszono. Zwróć uwagę tylko na niektóre.

Zasada 14. głosi: „W razie wizytacji nauczyciel nie przerywa ani nie zmienia toku lekcji i nie urządza przed gościem popisów“. Zasada ta technicznie jakąś dziwną podejrzliwość; jest więc niestosowną i niesmaczną, a w każdym razie niezrozumiałą. Wszak głównym celem wizytacji jest przekonanie się o postępie uczniów w nauce. To też bywało dotąd, że wizytujący, albo sam przerywał lekcję i zadawał pytania na podstawie przerobionego materiału, albo też o ile nie był biegłym w przedmiocie, prosił o to nauczyciela. I nikomu nie przyszło na myśl posądzać go, że pragnie popisać się przed profesorem i uczniami. Zresztą popis w szkolnictwie nie jest rzeczą naganną. Brak lekcji popisowych w szkolnictwie średnim jest podobno jedną z głównych wad jego ustroju. Młody kandydat zaraz po zdaniu egzaminu, nawet bez przepisanej próby zostaje rzeczywistym nauczycielem i, jeśli dostanie się do zakładu, do którego przywiązane są praktykantury, zostaje od razu mistrzem nowych adeptów z prawem pasowania ich na pedagogów...

W każdym razie miejmy nadzieję, że teraz, kiedy wprowadzono do dydaktyki nową zasadę „nie przerywania lekcji w razie wizytacji“, nie będzie jej przerywał zarówno nauczyciel, jako też wizytujący!

Dawna „wskazówka“ 2. a obecnie „zasada“ 5. poleca, aby nauczyciel „nie powtarzał odpowiedzi uczniów czyto błędnych czy trafnych“. Jeżeli nauka ma posiadać charakter swobodnej dyskusji, w takim razie nauczyciel musi od czasu do czasu powtórzyć odpowiedź ucznia, już to dla nawiązania dalszego pytania, już to dla zaakcentowania jakiejś najistotniejszej kwestyi i zwrócenia w ten sposób na nią uwagi całej klasy. Powtórzenia odpowiedzi nieraz uniknąć nie można, w przeciwnym razie nauka przybrałaby charakter suchy, sztywny i martwy, zamieniłaby się z jednej strony w zadawanie pytań, z drugiej zaś recytowanie wyuczonej lekcji; byłaby bezduszną.

Niepotrzebne i machinalne powtarzanie odpowiedzi uczniów jest niewątpliwie niewłaściwe, ale to bynajmniej jeszcze nie upoważnia, aby tego rodzaju usterkę zaliczać do zasad dydaktycznych. Jest to rzecz uboczna, podrzędna.

Do kategorii takich rzeczy podrzędnych w dydaktyce należy także „zasada“ 17: „Katalogu nie używa się w klasie“. Do niedawna postępowano wręcz przeciwnie; nauczyciel z urzędu zabierał ze sobą do klasy katalog gauczowski, w nim zapisywał każdą notę szczegółową, z końcem półroczu sumował je, dzielił i nota przeciętna decydowała o postępie ucznia. Czegoś bardziej mechanicznego i biurokratycznego trudno sobie wyobrazić. Bywało czasem, że w podwoje klasy zawiłał także dyrektor ze swym katalogiem. Widok dwóch mężów z miną uroczystą i pełną namaszczenia, oraz z księgą wyroków w ręku nie był wcale zachwycający dla młodzieży, a raczej powiedzmy, był dla niej niesympatyczny, odstrasżający, o ile nie przybierał czasem charakteru komicznego.

Niewłaściwość tę usunęło rozporządzenie ministeryalne z 1908 r. Wpisywanie not do katalogu jest w istocie nieraz zbyteczne, zwłaszcza jeśli klasa jest nieliczną, a nauczyciel zna uczniów dobrze i ma wolną chwilę poza lekcją, aby sobie pewne spostrzeżenia zanotować. Ale nie zawsze to jest możliwe. Dlatego rozporządzenie minist. słusznie powiada: „Dla wsparcia pamięci może nauczyciel zapisywać sobie niektóre spostrzeżenia; używania katalogu w klasie należy ile możności unikać“.

Tymczasem Rada szk. kr. postąpiła sobie radykalniej i zabroniła kategorycznie używania katalogu w klasie, nie licząc się z tem, że zastosowanie się do tego zakazu jest nieraz wręcz niemożliwe. Nauczyciel obejmuje czasem nową i liczną klasę, w której uczniów nie zna wcale, a przytem ma tylko 2 godziny tygodniowo nauki, tak, że mu brak czasu na szybkie zaznajomienie się z młodzieżą. Wobec tego zapamiętać sobie nieznane nazwiska, dajmy na to, kilkunastu uczniów pytanym i zarazem ocenę ich odpowiedzi jest rzeczą wcale trudną i może pociągnąć za sobą błędne informowanie rodziców i w notach konferencyjnych pomyłki, krzywdzące może dotkliwie uczniów.

Czyż wobec tego było pożądanem, aby nieużywanie katalogu podnosić do godności zasady dydaktycznej? Umieszczenie tego rodzaju rzeczy ubocznych między „zasadami dydaktycznymi” ma najczęściej ten skutek, że odwraca uwagę nauczyciela, zwłaszcza początkującego, od właściwych, istotnych podstaw dydaktyki

Omówione wyżej 3 „zasady”, już ze względu na swój charakter czysto zewnętrzny, można, co najwyżej, zaliczyć w sposób ogólny do jakichś „rad” lub „uwag dydaktycznych”, ale nigdy do zasad. Nie stanowią one bowiem istoty rzeczy, posiadają liczne i konieczne wyjątki, a nawet tam, gdzieby ich należało przestrzegać, wykroczenie przeciwko nim jest tylko usterką, gdy tymczasem wykroczenie przeciw zasadzie jest błędem.

Kiedy formie i rzeczom podrzędnym nadaje się znaczenie zasadnicze, wiedzy zwykle treść sama pozostawia wiele do życzenia. To samo zjawisko mamy w „Zasadach dydaktycznych”.

Zapytajmy się, jakie warunki powinny posiadać takie „zasady”, aby mogły odpowiadać celowi swemu?

Przedewszystkiem powinny być tak ułożone zwięźle i jasno, zarówno pod względem ogólnie dydaktycznym, jako też co do metod, właściwych pewnym przedmiotom, aby, nie krępując indywidualności nauczyciela, mogły mu służyć za drogowskaz przy nauczaniu. Jeżeli „wskazówki” czy „zasady” nie posiadają tego warunku, w takim razie przynoszą więcej szkody niż pożytku, szczerpią w nauczaniu pewne wady, których przez całe lat dziesiątki trudno wykorzenieć. Już sam wzgląd na podobne niebezpieczeństwo nakazuje jak największą ostrożność w układaniu i ogłaszaniu tego rodzaju rzeczy.

„Zasady dydaktyczne” Rady szk. kr. nie posiadają właśnie tego niezbędnego warunku. Brak najistotniejszych, podstawowych rzeczy, sprzeczność z właściwymi zasadami pedagogicznymi i niejasność są głównymi ich cechami. To też chyba dla ironii nadano im miano „Zasad dydaktycznych”.

Wiadomo powszechnie, że podstawą każdej lekcji jest omówienie rzeczy nowych, przyswojenie uczniom wiadomości nieznanych. Od należytego przerobienia lekcji nowej zależy w znacznej mierze rezultat całej nauki. Czy „Zasady dydaktyczne” Rady szk. kr. podają wskazówki, jak należy przeprowadzić lekcję nową? Broń Boże! Napróżno szukamy podobnej wskazówki pośród wszystkich 17 „zasad”. Jest tylko mowa o egzaminowaniu, sposobie odpytywania i formie pytań, ale niema nigdzie mowy o właściwym uczeniu. A jeśli zdarzy się tu i ówdzie jaka wzmianka, to albo błędna, albo tak niedostateczna i niejasna, że czyni wrażenie, jakby autor „Zasad” nie zdawał sobie sprawy, czego od nauczyciela pod względem dydaktycznym należy wymagać.

Weźmy n. p. na uwagę to, co mówi Rada szk. o nauce geografii. „Zasada” 12, podobnie jak dawna wskazówka 10 (z r. 1894) załatwia się z nauką tego przedmiotu krótko i wężłowało, a przytem niezwykle oryginalnie. „Przy nauce geografii — czytamy w tej „zasadzie” — uprawia się rysunek schematyczny na tablicy i w ławkach”.

I nic więcej! Niema ani słowa o mapie, globie, teluryum, modelach, obrazach, okazach i wycieczkach, chociaż to właściwie dopiero stanowi istotną część nauki geografii i nadaje jej charakter realistyczny. „Der geographische Unterricht — czytamy w „Instrukcyach“ — muss Sachunterricht wie der naturgeschichtliche sein“. Wszystko to zastąpiono rysunkiem na tablicy i w ławkach. *B. Stawomirski.*

Dok. nast.

Recenzje.

Dr. St. Kot — Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI—XVIII w. we Lwowie 1912. Nakładem Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego Str. 435.

Ukazała się książka niezwykle — otwierająca zupełnie nieznanne strony naszego życia kulturalnego w przeszłości: szkolnictwo elementarne przed czasami Komisji Edukacji Narodowej.

Dr Kot rozpatrzył materiały źródłowy nietknięty jeszcze przez historyę: 68 tomów aktów wizytacji biskupich, przechowywanych w Archiwum kapituły krakowskiej. Znaczenie tych aktów jest ogromne; odzwierciedlają one życie bieżące i rzeczywiste lepiej niż jakiegokolwiek inne źródła. Napozór suche i szablonowe rozciągają przed okiem historyka, który je obejmie — obraz wyrazisty i wierny prawdzie. Wizytatorzy zajmują się sprawdzeniem stanu spraw we wszystkich gałęziach działalności duchowieństwa, o szkole czynią liczne wzmianki. Niestety są one zazwyczaj jednostronne, dotyczą przedewszystkiem budynku szkolnego, uposażenia szkoły, pilności i sprawowania kierownika, rzadko wchodzą w inne szczegóły bytu szkoły, nie zajmują się szerzej programem nauki. Dr Kot przerobił pracowicie ogrom materiału: wydobył z niego wszelkie szczegóły, odnoszące się do szkolnictwa i podał je w wyciągu polskim, ułożonym systematycznie według miejscowości. Dzięki temu umożliwił dostęp do materiału źródłowego tym, którzy nie posiadają dostatecznej znajomości łaciny, pragnęliby zaś i mogli pracować nad dziejami szkolnictwa elementarnego. Po pracy dra Kota, po ogłoszeniu przez Wierzbowskiego Raportów o szkołach parafialnych, składanych Komisji Edukacji Narodowej — możliwe jest opracowywanie monografii szkolnictwa elementarnego w wielu wsiach i miasteczkach Małopolski. — Wśród nauczycieli ludowych niewątpliwie znajdą się monografiści — tem więcej znaczenia posiada niezwykle u nas sposób wydania źródeł, który obrał dr Kot. Wydawnictwo materiałów poprzedził dr Kot wszechstronnem, wzorowem uogólnieniem dotychczasowych wiadomości o stanie szkolnictwa elementarnego przed Komisją. Z pomników literatury wydobył innóstwo rysów drobnych, lecz charakterystycznych, które umożliwiły naszkicowanie roli szkoły i bytu nauczyciela w XVI—XVIII wieku. Monografia dra Kota, przynosząc ogrom wiadomości, uwypukla zarazem związek między życiem duchowem Polski i szkolnictwem parafialnem, pokazuje, jak działalność różnowierców i później — w okresie walk o dusze — kościoła katolickiego warunkuje rozkwit szkolnictwa parafialnego (najwyższy w czasie Batorego

i Zygmunta III), jakie czynniki prowadziły do zupełnego upadku. Na tle warunków bytu szkoły parafialnej w przeszłości i pozostałych z tej przeszłości przeżytków wyraziściej występuje przed nami działalność Komisji Edukacji Narodowej i trudności, z którymi walczyć musiała.

Dzieło dra Kota jest niezmiernie doniosłą zdobyczą dla dziejów nie tylko szkolnictwa lecz i stosunków społecznych w Polsce.

H. Orsza.

Powieści historyczne W. Przyborowskiego.

Jaką miarę mamy przykładać do powieści historycznych dla młodzieży? W ostatnich latach produkcja piśmiennicza na tem polu wzrasta tak obficie, że krytyka pedagogiczna musi się poważnie zastanowić nad wymaganiami, jakim powinny one czynić zadość.

Pierwszem niewątpliwie jest to wymaganie naczelnie, najważniejsze dla każdego utworu literatury pięknej — by pisali je ludzie obdarzeni talentem, zdolni „własne ognie przelać” w czytelników i barwnie, żywo przedstawić ludzi i zdarzenia. Potępiać więc musimy sztuczne fabrykaty, które chcą nieudolną formę powieści ubarwić opowiadaniem o przeszłości. Ale to — podstawowe wymaganie nie wystarcza dla pedagogicznej oceny powieści dziejowej. Powinna ona przedstawić plastycznie minioną rzeczywistość, pokazać nie strzępki faktów, lecz prawdziwe tło życia, epoki, uczucia i obyczaje ludzi ówczesnych. Nie wolno jej z jednej formy odlewać Maczka z czasów Jagielly i Jaska z powstania listopadowego.

Przyborowski, najplodniejszy dziś autor historyczny dla młodzieży, dał literaturze naszej parę rzeczy pięknych. Jego „Bitwa pod Raszynem” stała się klasyczną powiastką historyczną dla młodzieży. Wszystkie jego powieści pisane są zajmująco, z dużą werwą. Niestety — niedbale bez liczenia się z zadaniami powieści historycznej i z rolą wychowawczą literatury.

Wypadki historyczne dają mu nie raz kanwę (przypadkową) dla historii kryminalnej (jak n. p. „Widmo Ibrahima”) lub przygód niezwykłych, które równie dobrze jak n. p. w obłożonej Warszawie w w. XVII. mogłyby się dziać w jakimkolwiek innym mieście, i jakiegokolwiek innej epoce („Szwedzi w Warszawie”). „Berek pod Kockiem”, to przyczepiona do postaci bohaterskiego żołnierza — anegdota antysemita. Nie walka za wolność, nie chęć porwania za sobą tłumów — stanowią treść tej powieści, lecz przykrości, których doznaje żyd-Polak. więc żyd-wyrodek od swej ortodoksyjnej rodziny, zemsta, którą spełnia nad nim inny żyd, dowódca „Kajzerlików”. Treść powieści z krwawych dziejów legionów („Na San Domingo”) wypełniają nieprawdopodobne i nie mające związku ze zdarzeniami historycznymi przygody żołnierza, Staszka Bigosa i sierżantowej Buciewiczowej, poszukujących pięknej Krysi, którą porwali Murzyni. We wszystkich niemal powieściach występują te same typy. Zwykle szlachcic jest dzielnym zawadyką, ludzie ze sfer niższych wnoszą pierwiastek komiczny — jak bohaterscy w gruncie rzeczy „rajca z brzuszkiem” w „Szwedach”, glupkowaty, chłop w jednej z najlepszych powieści: „Grom Maciejowicki”. Styl zaniedbany, koloryt epoki nadają mu charakterystyczne przekleństwa i wymysły. Powieści z dziejów porzoborowych („Olszynka”, „Grom Maciejowicki”) są owiane szczerem uczuciem. Większość do uczucia przemówić nie usiłuje.

H. O.

Z ruchu pedagogicznego.

Z Sekcji pedagogicznej Ogniska naucz. w Krakowie. Dnia 31 stycznia, wygłosiła p. Dr. J. Młodowska odczyt p. t. „Gmina szkolna a skaut”. Prelegentka skreśliła obraz gmin szkolnych i ich genezę za granicą: w Ameryce, Szwajcaryi, Bawarii, Austrii a następnie omówiła dodatnie strony wychowawcze gminy szkolnej, stwierdzone własnem doświadczeniem w szkole p. Ramułtowej w Krakowie. Przeszła następnie do skautingu, który zdaniem prelegentki, nie ma wartości społeczno-wychowawczych ze względu na swój charakter militarny. W ożywionej dyskusyi zabierali głos pp. Tyrankiewicz, Cieślar i jeden z kierowników drużyn skautowskich, wykazując w dłuższych przemówieniach, że skauting którego zadaniem między innemi i militarne kształcenie młodzieży, zawiera w sobie wiele pierwiastków etycznych i społecznych, a temsamem nowy ten kierunek w wychowaniu popiera dzielnie przygotowanie młodzieży do życia obywatelskiego.

Posiedzenie Sekcji w dn. 7 lutego wypełniło sprawozdanie p. Dr. Zofii Szybalskiej: „O badaniach psychologicznych w szkole”. Prelegentka zestawiała najdostępniejsze w życiu szkolnem sposoby badania, omówiła ich rezultaty za granicą i podała wreszcie ważniejsze wytyczne, według których powinno się rozpocząć pracę w tym kierunku.

W Polskiem Towarzystwie badań nad dziećmi (Warszawa) wygłosiła p. D. Zylberowa referat p. t. Dzieci a obrazy. Prelegentka streszczała badania Müllera, dotyczące rozwoju sądów estetycznych u dzieci. Badania te, polegające na pokazywaniu pewnej serii obrazków, wśród których dziecko powinno wskazać najładniejszy i podać motywy swego wyboru, przekonały, że dzieci lat 8—14 w sądach swych zwracają raczej uwagę na treść, niż na wartość artystyczną obrazka, t. j. dają pierwszeństwo obrazkom o treści interesującej lub sympatycznej, choćby one pod względem wykonania stały niżej od innych; nawet naprowadzone zapomocą odpowiednich pytań, dzieci mało wypowiadają sądów właściwie estetycznych o kolorycie (choć ryciny kolorowe zwykle więcej się podobają od niekolorowanych), rysunku, perspektywie, nastroju, talencie malarza i t. p. — dopiero u młodzieży dorastającej znaleźć można sądy, dotyczące kompozycji i środków technicznych, którymi posługuje się artysta.

W drugiej części prelegentka przedstawiła wyniki własnych badań, dokonanych na grupie, złożonej z 23 dzieci warszawskich, którym polecono uczynić wybór z pośród ośmiu obrazków, stanowiących reprodukcję dzieł malarzy polskich. Ogólny wynik badań potwierdza wnioski, do których doszedł Müller, a podział dzieci na dwie grupy (dzieci l. 7—12 i l. 12—17) pozwolił wykazać różnice stanowiska tych dwu okresów.

W trzeciej części zaś na podstawie broszury Dehninga, prelegentka mówiła o kształceniu sądu u dzieci przez specjalne ćwiczenia, mające na celu wyrobienie umiejętności patrzenia, rozumienia obrazków i ocenienia ich wartości estetycznej. (Ruch fil.)

Seminaryum pedagogiczne w Pradze. Od r. 1910 czyniły sfery pedagogiczne w Pradze usilne starania o założenie instytutu dla studyów nad rozwojem duszy dziecka. Już wtedy Rada miasta Pragi uchwaliła w zasadzie projekt utworzenia tego rodzaju instytucji naukowej, której zadaniem byłoby śledzenie postępów badań nad duszą dziecka zagranicą, gromadzenie odpowiedniej literatury, dokumentów z życia dzieci, a wreszcie i próby samodzielnych badań. Dzięki zabiegom prof. uniwersytetu Dra Cady, który w czasopiśmie „Pedag. rozhledy” i w swych wykładach, propagował naukę o dziecku, zainteresowało się gorąco nowemi dziedzinami wiedzy nauczycielstwo ludowe. Prof. Dr. Cada rozesłał nauczycielom szkół ludowych w Pradze odpowiedni kwestyonaryusz, który ułatwi

prowadzenie badań. Lekarze szkolni przeprowadzili już pomiary antropometryczne w szkołach praskich. W ten sposób seminaryum pedagogiczne w Pradze rozpoczęło swoją działalność, a Rada miejska uchwaliła 500 K dla zakupienia najpotrzebniejszych przyrządów dla instytutu. (Beseda Ucitelska XLV, 1).

Kinematograf w szkole. W piśmie naszym była już wzmianka o zaprowadzeniu kinematografów w szkołach zagranicznych. Obecnie czasopisma zagraniczne zaznaczają znów postęp w rozwoju kinematografii dla celów nauczania. Oto w znanej fabryce Pathé Frères skonstruowano aparat, który wielkie będzie miał znaczenie przy nauce o rzeczach, a na wyższych stopniach będzie ważnym środkiem naukowym na lekcjach przyrody, historii, geografii i t. d. Urządzenie aparatu jest tego rodzaju, że każdy może się nim posługiwać bez trudności: zapomocą bardzo prostego przyrządu wprawia się aparat w ruch, osobny pas transmisyjny porusza mały motor elektryczny, który nabija elektryczną lampę w aparacie. Zapomocą odpowiedniej dźwigni, może nauczyciel każdej chwili film unieruchomić, a więc obraz, który ma omówić obszerniej, może przez dłuższy czas utrwalić na ekranie. Aparat jest lekki, nie sprawia trudności w przenoszeniu i zdaje się nie drogi wobec tego, że myślą o wprowadzeniu podobnych kinematografów nawet w szkołach wiejskich.

Zastosowanie kinematografu jako środka uzmysławiającego, jest wprost koniecznem wobec wymagań zasad dydaktyki; to też wyposażenie każdej większej szkoły w własne urządzenie kinematograficzne jest za granicą kwestyą niedalekiej przyszłości. Doniosły ten wynalazek, oddając znakomite usługi popularyzacji wiedzy i sztuki, może się przyczynić do uszlachetnienia mas, do podniesienia kultury wśród szerokich sfer ludności. Ażeby kinematograf to zadanie mógł spełnić, rozłoczono wszędzie kontrolę nad doбором film, szczególnież wtedy, gdy się rozchodzi o młodzież.

Angielscy fabrykanci film n. p. z własnej inicjatywy utworzyli komitet cenzury, w skład którego wchodzi też kilka wybitnych osób. Komitetowi temu przedstawiają w osobnym lokalu każdy nowy film, który w razie zatwierdzenia, zaopatrjuje się w specjalny znak. Komitetowi cenzury podlega związek fabrykantów angielskich, w skład którego wchodzi 95% ogółu. W ten sposób społeczeństwo angielskie bez specjalnych paragrafów i bez uciekania się do pomocy policyi wykonuje nadzór nad zdrowiem moralnem swych dzieci.

Młodzież szkolna uczęszcza do kinoteatrów przeważnie w godzinach popołudniowych lub wieczornych; władze szkolne w niektórych miastach zagranicznych postarały się tedy, aby przedstawienia w tym czasie wypełniały sceny historyczne, obrazki z przyrody, z dziedziny przemysłu i handlu.

W zarządzeniu tem tkwią pierwsze początki „nauki o rzeczach”, nie ujętej w system, a zależnej od swobodnego wyboru przedsiębiorcy. Z chwilą urządzenia kinematografu w szkole, „nauka o rzeczach”, a w klasach wyższych nauki przyrodnicze, historia, geografia, nie tylko będą się odbywały z większym niż dotąd pożytkiem, ale będą to zarazem godziny szlachetnej rozrywki dla dzieci i nauczyciela.

Dla uzmysłowienia używamy dziś modeli, po największej części obrazków (u nas szkoły wyposażone i w takie środki, należą do szczęśliwych), które nie mogą dać dokładnego wyobrażenia n. p. o roślinie obcej, zwierzęciu nieznanem, o człowieku, w różnych strefach ziemi żyjącym, o dziełach, wykonanych przez ludzi w różnych okresach czasu. Obraz kinematograficzny, przedstawiając zwierzę w ruchu, sposób jego życia, rozwój, środowisko, może dopiero dać jasne pojęcie, którego nie zastąpi najbarwniejszy opis, opowiadanie nawet przy pomocy obrazków. Kinematograf może zatem do pewnego stopnia zastąpić zwierzyńiec, na który nie każde, nawet większe miasto zdobyć się może.

Podobnie ma się rzecz, gdy się młodzieży opowiada o świątyni arabskiej, o pagodzie chińskiej i t. p.; budowla, występując na tle rzeczywistego obrazu, na tle życia i obyczajów ludności, pozostawi w umyśle widzów trwałe wrażenie. Wynalazek, o którym mowa na początku, zbliża tedy szkołę do upragnionej chwili, kiedy „pogląd” nie zadowolony się nieuchwytnymi często mirażami, ale wzbogaci umysł młodzieży w trwałe, jasne pojęcia, które należyce rozszerzą horyzont jej wiedzy.

Zapiski bibliograficzne:

Helena Orsza-Radlińska: Kollataj jako pedagog. Hugona Kollataja nieznanie listy o wychowaniu. Lwów 1912.

Adam Karpowicz: Zwiastun powrotnej fali, dr Fr. H. Foerster. Wilno 1912.

Objasnienia i materiały do planu szkoły realnej 8-o klasowej, ułożone przez Komisję reformy szkolnictwa średniego T. N. S. W. Gródek Jagielloński 1912.

Dr. Antoni J. Mikulski: Hugo Kollataj, a szkoły średnie. Lwów 1912.

H. Rowid: O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego. Odbitka z Nowych Torów. Warszawa 1912.

Robert Baden-Powell: Skauting dla młodzieży. Przekład z angielskiego pod redakcją Bouffała. Warszawa 1913.

Władysław Horodyski: Bronisław Trentowski (1808—1869) Kraków 1913. K. 10.

Bericht über den „Vierten Internationalen Kongress für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst“. Drezno 1913. M. 6-50.

W. Seidemann: Die modernen psychologischen Systeme und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Lipsk 1912. M 5-20.

TREŚĆ DODATKU: J. Wł. Dawid: Naukowe podstawy w wyborze zawodu. II. — M. Falski: Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza (cdn.). — H. Rowid: Szkoła pracy (c. d.). — B. Sławomirski: Kilka uwag o „zasadach dydaktycznych“ Rady szkolnej krajowej. — Recenzje: Dr. St. Kot: Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI—XVIII w. (H. Orsza). — Powieści historyczne W. Przyborowskiego (H. O.). — Z ruchu pedagogicznego. — Zapiski bibliograficzne.

Redaktor: Dr. Henryk Kanarek. — Nakładem kraj. Związku Nauczycielstwa lud.
Odbito w Drukarni Narodowej w Krakowie.

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

(Wychodzi z końcem każdego miesiąca prócz lipca i sierpnia).

Intuicya a inteligencya.

Po przez całą historję myśli ludzkiej przewija się zagadnienie o rzekomej antytezie pomiędzy inteligencyą, jako dostępnym dla myślącego ogółu środkiem pośredniego i metodycznego dochodzenia do prawdy, a intuicyą, jako rzadkim darem bezpośredniego i rzutowego niejako ujmowania prawdy, którym wyjątkowe tylko umysły bywają obdarzone. W ostatnich czasach słynny filozof francuski Bergson nadał temu zagadnieniu nową, oryginalną formę i znalazł dlań nowe, aczkolwiek błędne rozwiązanie, a że kwestya sama posiada, dla pedagogów zwłaszcza, niezmiernie doniosłe znaczenie, więc nie będzie może zbytecznem na łamach pisma pedagogicznego wyświelić, chociażby tylko w zasadniczych rysach, jak Bergson pytanie to stawia i rozwiązuje i jak, w naszym przekonaniu, postawić je i rozwiązać należy.

Bergson przyjmuje za punkt wyjścia pogląd wypowiedziany już przez Heraklita, że „istnieje rzeczywistość zewnętrzna, bezpośrednio dana duchowi naszemu, a mianowicie ruch, ruchomość, że niema rzeczy gotowych, lecz jedynie rzeczy, które się stają; niema stanów stałych, są tylko zmienne stany“. Pogląd ten Bergson uzupełnia rozważaniem, jakim jest stosunek naszej inteligencyi do owej ruchomości w jej bezustannym przepływie i przychodzi do wniosku, że inteligencya ludzka, rozwijana przedewszystkiem w celu praktycznym, a mianowicie w celu najlepszego przystosowania się do otaczających nas ciał stałych przyrody martwej, nie jest zdolną do bezpośredniego ujęcia owej ruchomości, stanowiącej istotę wszelkiego bytu.

Radzi sobie przeto inteligencya w ten sposób, że przy pomocy stałych, szematycznych symboli pojęciowych rozkłada rzekomo ruch, a właściwie tylko drogę, po której ruch jakiś się odbywa, tylko przeszczeń przez ten ruch przebytą, na cały szereg przestanków, na cały szereg momentalnych zatrzymań się poruszającego się ciała i usiłuje w ten kinematograficzny niejako sposób odbudować rzeczywisty ruch przez analizę wzajemnego stosunku pomiędzy jednym momentem zatrzymania się poruszającego ciała a następnymi momentami.

Taki sposób rozpatrywania ruchu, jakkolwiek nie odtwarza go w całej jego pełni i ciągłości, jednakże oddawał i oddaje niepospolite usługi, lecz tylko, jak twierdzi Bergson, przy badaniu przyrody martwej, gdzie wskutek niezmienności pierwiastków chemicznych

i chemicznych związków można przyjąć za podstawę, iż wszelkie przebiegi zjawiskowe są w przejawach swych stałe. W tej też dziedzinie nie tylko możliwem jest przewidywanie zjawisk, lecz i dopuszczalnym jest tak zwany deterministyczny światopogląd, polegający na tem, że skoro ogół zjawisk jest ściśle związany łańcuchem przyczyn i skutków, to i najdalsze nawet następstwa będą jak gdyby ogniwami tego łańcucha, a forma i miejsce tych ogniw dadzą się z góry określić w każdym wypadku, w którym dokładnie jesteśmy w stanie zdać sobie sprawę z charakteru wszystkich działających czynników, ich kierunku i natężenia.

O ile jednak w zakresie przyrody martwej inteligencya przy pomocy owych szematów pojęciowych dojść może kiedyś nawet do absolutnej prawdy, o tyle staje się ona, zdaniem Bergsona, zupełnie bezsilną z chwilą, gdy wkracamy w dziedzinę życia, gdyż w organizmach żywych nie tylko niema owej stałości, tak charakterystycznej dla przyrody martwej, lecz przeciwnie życie jest bezustannem przeobrażaniem się, bezustanną twórczością, wobec której wszelkie przewidywanie jest niemożliwem, a determinizm filozoficzny staje się absolutnie niedopuszczalnym. Poza owem bezustannem przeobrażaniem się życiowych procesów, w którym nie tylko niepodobna oddzielić jednego stanu psychicznego od drugiego, lecz nawet samo pojęcie oddzielnego stanu lub oddzielnych stanów nie daje się pomyśleć, jest jeszcze inna cecha dla życia, zdaniem Bergsona, zasadnicza a mianowicie, że tylko w tej dziedzinie, w dziedzinie naszych rzeczywistych przeżyć istnieje czas jako coś realnego, podczas gdy czas w przyrodzie martwej, czas rozpatrywany przez matematyków i przyrodników, jest niczem innem, jak tylko przestrzenią, podobnie jak przestrzenią tylko staje się wszelki ruch z chwilą, gdy go analitycznie na oddzielne momenty spoczynku rozkładamy. Dla Bergsona przeto, że użyjemy tu jego przykładu, przy rozpuszczaniu się pewnej ilości cukru w wodzie rzeczywiste trwanie tkwi li tylko na naszym wyczekiwaniu tej chwili, w której cukier się rozpuści — czas zaś rozpuszczania zanotowany przez fizyka lub chemika, będzie tylko różnicą między położeniem skazówki na zegarku lub ziemi w jej obrocie dziennym, w dwóch momentach, oznaczających początek i koniec tego zjawiskowego przebiegu.

Wszystkie powyższe bergsonowskie twierdzenia po za zasadniczym od Heraklita zapożyczonym poglądem, iż wszystko co jest, jest tylko ruchem i po za trafną bardzo analizą sposobu, w jaki inteligencya ruch ten odbudować usiłuje, należy odrzucić jako szereg błyskotliwych paradoksów.

Pomiędzy naturą martwą a naturą żywą niema bynajmniej takiej przepaści, jak to sądzi Bergson, a doniosłe niewątpliwie różnice, wyodrębniające dwie te dziedziny, nie tam tkwią, gdzie Bergson ich się dopatruje. Zmiany w nas zachodzące nie są jedynem realnem trwaniem, gdyż i zmiany odbywające się zewnątrz nas, o ile do świadomości naszej dochodzą, są również naszym przeżyciem, jakkolwiek nie tak plastycznym, i nie tak żywo odczutom. Ani życie nie jest dziedziną bezustannej zmienności — ani w naturze martwej nie jest wszystko stałem. O stałości pierwiastków chemicznych, po odkryciach

Curie-Skłodowskiej, Ramsay'a, Rutherforda trudno chyba dziś mówić, a tembardziej zmiennymi są związki chemiczne, gdyż fakt, że zmiany te w jednakowych warunkach będą nosiły jednakowy charakter bynajmniej zmienności tej nie przeczy.

Mylnym jest również pogląd Bergsona, jakoby inteligencya rozwinęła się pod wpływem ciał stałych i podążała wyłącznie ku celom praktycznym. Inteligencya ludów pierwotnych, jak tego niewątpliwie dowiódł Spencer, znajdowała się pod wpływem, błędnie może pojmowanego, lecz nieprzepartego przekonania, iż wszystko, co nas otacza, bezustannie się zmienia — teoretyczne zaś zagadnienia np. o stosunku przyrody do człowieka już w zaraniu dziejów ludzkości, żywo niezmieennie interesowały, jeżeli nie ogół, to pewną jego część.

Najpoważniejszy jednak zarzut, jaki można postawić Bergsonowi, polega na tem, że przypisując tak doniosłe znaczenie intuicji, ani jej nie zdefiniował, ani nie wyjaśnił, chociażby w przybliżeniu, w jaki sposób należy się nią posługiwać. Określenie Bergsona, że intuicja polega na intelektualnej sympatii dla danego zjawiska, na umiejętności wnikięcia w jego rdzeń zamiast przypatrywania mu się z boku — są to tylko nie zgoła nie mówiące frazesy. Twierdzenie zaś, że intuicja jest pogłębionym, rozszerzonym i uświadomionym niejako instynktem, jest sprzecznem, że słusznym zresztą poglądem Bergsona na instynkt, jako na całkiem nieświadomą i charakterystyczną dla zwierząt zdolnością najlepszego przystosowania się do otaczających najbliższych, konkretnych warunków. Mniemanie, iż każdy człowiek posiada przynajmniej jedną intuicję a mianowicie intuicję własnej osobowości, bynajmniej nie jest tak bezspornem, jak to się Bergsonowi wydaje. Przeciwnie studia nad rozwojem umysłowym dzieci doprowadzają do wyniku, że dziecko do pocucia własnej osobowości dochodzi względnie późno i że pocucie to w żadnym razie nie jest aktem samorzutnej intuicji, lecz rezultatem kilkoletnich wysiłków dziecięcego umysłu. Badania zaś podróżników nad umysłowością ludów pierwotnych doprowadzają niewątpliwie do przekonania, że ludy te pojęcia osobowości we współczesnem, filozoficzem znaczeniu tego wyrazu nie posiadają.

Jeżeli jednak dla względów powyżej przytoczonych zniewoleni jesteśmy odrzucić bergsonowskie pojmowanie intuicji jako zasadniczo błędne, to bynajmniej stąd nie wynika, byśmy mieli negować znaczenie intuicji, właściwie pojętej i ściśle określonej. Przeciwnie intuicja nie jako antyteza inteligencji, lecz jako jeden z najważniejszych jej czynników, winna zająć odpowiednie miejsce jako jeden z najważniejszych środków poznawczych, a zakres jej działania jest znacznie szerszy, aniżeli to przypuszcza sam Bergson, jakkolwiek jest on jednym z najgorętszych i najbardziej utalentowanych jej rzeczników.

(Dok. nast.)

Zygmunt Herzog.

Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza.

Nauka pisania.

Ciąg dalszy.

W czasach dawnych uczono najpierw czytać, a dopiero potem pisać. Pierwszą próbę połączenia nauki pisania z nauką czytania uczyniła u nas Komisya Edukacyi Narodowej w elementarzu swoim z roku 1785. W biegu wieku XIX zasada ta powoli coraz bardziej się utrwałała i dzisiaj zdobyła dla siebie dość ogólne uznanie. Pisanie i czytanie są oparte na jednej i tej samej zasadzie, rozkładania mowy naszej na dźwięki i na tej samej zasadzie graficznego oznaczania dźwięków. Dzięki temu przez połączenie nauki pisania z nauką czytania wprowadzamy wiele ułatwień dla ucznia. Przedewszystkiem ułatwiamy mu poznanie składu wyrazów z oddzielnych dźwięków; przez samo czytanie bowiem uczeń wprawia się jedynie w składanie dźwięków, które jest połączone z rozpoznawaniem liter, z odczytywaniem nieraz wyrazów kilku oddzielnemi częściami, z rozpoznawaniem niektórych wyrazów jako całości, — słowem, znajduje się w warunkach dość niepomysłnych dla uchwycenia wątki zasady dźwiękowej. Natomiast pisanie zmusza ucznia do rozkładania na dźwięki wyrazów, które ma pisać, i do przechowywania „w wewnętrznem słyszeniu“ dźwiękowego składu wyrazów przez cały czas, którego wymaga napisanie każdego wyrazu. W ten sposób dzięki pisaniu uczeń nie tylko uzupełnia składanie wyrazów rozkładaniem ich na dźwięki, lecz ma też możność daleko dokładniejszego poznania i przyswojenia sobie dźwiękowego składu wyrazów, aniżeli miało to miejsce przy samem czytaniu. Następnie dla tak ważnej w nauce sprawy ułatwienia uczniowi zapamiętania kształtu liter i wyrazów przynosi pisanie olbrzymią pomoc czytaniu, gdyż daje możność wykorzystania prócz wzrokowej pamięci — pamięci ruchowej. Zwrócono na to uwagę już bardzo dawno, że napisanie litery lub wyrazu, a nawet proste oprowadzenie „suchem piórem“, przynosi wielką pomoc dla zapamiętania kształtu. Wreszcie pisząc litere, uczeń przechowuje w pamięci odpowiadający jej dźwięk, „słyszy ją wewnętrznie“, dzięki czemu i zapamiętanie nazw liter przy uzupełnieniu nauki czytania nauką pisania zostaje również ułatwione.

Dla wyzyskania powyższych korzyści, których oczekiwać należy od połączenia nauki czytania z nauką pisania, niezbędne jest, ażeby postępy ucznia w czytaniu i pisaniu odbywały się równolegle, ażeby pisanie nie zostawało w tyle za czytaniem.

Ten ostatni wzgląd częstokroć nie bywa zachowany w elementarzach, uznających nawet skądinąd zasadę łączenia nauki czytania z nauką pisania. Pisanie nie nadąża tu w ślad za czytaniem, a przez to i te liczne korzyści, jakichby ono przynieść mogło nauce czytania, nie zostają należycie wyzyskane.

Z tego stanowiska nie można więc np. przyznać słuszności autorowi elementarza Tow. Szk. Lud., p. S. Zaleskiemu, który we „wskazówkach dla uczących” zaznacza, iż „naukę pisania należy rozpocząć dopiero wtenczas, gdy uczeń dojdzie z czytaniem do litery drukowanej „i”, która w jego elementarzu wprowadzona zostaje dopiero na str. 14 wogóle, a 8 ej z kolei stronie tekstów do czytania i następuje po literach „o”, „a”, „s”, „y”, „n”, „l”, „u”, „w”, „p”. Uczeń więc przy czytaniu powyższych 9 liter, poprzedzających literę „i” nie tylko nie korzysta z pomocy pisania, lecz też zapewne już i później nigdy w obrębie elementarza nie nadaży z pisaniem za czytaniem. Autor nawet powiada: „za wiele trudności nagromadziłoby się naraz dla samouka, gdyby mu przyszło równocześnie pisać i czytać to samo”. Z twierdzeniem tem trudno się zgodzić. Istotnie, miałby uczeń więcej pracy przy nauce czytania i pisania, niż przy nauce samego czytania. Gdy się jednak ma nauczyć pisać i czytać, nauczy się prędzej i z mniejszym mozołem, gdy się czytania i pisania będzie uczył jednocześnie, nie zostawiając jednego w tyle za drugim.

Nad kwestyą metody w nauczaniu pisania zastanawiano się u nas od bardzo dawna. Najstarszy znany podręcznik polski „Kalligraphia abo Cancellaria”, wydany w Krakowie w r. 1695, powiada: „Iako się czytać uczą, tak y pisać mają się uczyć młodzi. Naprzód, litery pojedynkiem niech formują dobre, potem kilka liter w jedno łączyć, niech sylaby tworzą strojnie, aż daley postępując niech tego nawykają, żeby iako każde słowo jednym duchem wynawiamy, tak każde też słowo jednym ciągiem albo ciągnięciem piórka wymawiali”. Ponieważ jednak naśladowanie liter w pisaniu przedstawia znaczne trudności, autor dodaje radę następującą: „aby chętna ręką do pisania, suche pióro wzięwszy, często się z nim po exemplarzu, albo dobrych charakterach prowadzić: bo tak y inkaustu y papieru nie nie zepsuie, y do pięknego pisma przywyknie”.

W wieku następnym uzupełniono to przygotowanie do pisania innem jeszcze, mianowicie wprowadzono do pisania przed literami kreślenie lasek i półkoł, jako elementów składowych całego abecadła małego i wielkiego. Tak np. „Sztuka pisania” z r. 1778 zaleca: „niechay więc dziecie zaczyna od formowania lasek, któreby naywięcey dwa razy były większe nad laski liter charakteru ciągłego... Druga fundamentalna litera iest laska krzywiąca się, to iest c; ta ma być okrągłości pociągławej, a gdy się wiele ich pisze, w naydokładniejszy od siebie mają być wszystkie odległości”.

Późniejsza metodyka w celu ułatwienia nauki pisania liter dodała jeszcze wprowadzenie liter atramentem podług wzorów, pisanych farbą, lub przerysowywanie liter przez papier przeźroczysty i rozwinęła szerzej owe kształty elementarne, które początkowo składały się z dwóch tylko figur: laski i półkoła.

Abecadło rozłożone zostało daley na grupy liter, zbliżonych do siebie kształtem; jako literą najprostszą, od której zawsze należy zaczynać pisanie, narzucili nam Niemcy literę „i” jeszcze w II połowie w. XVIII (wpływ ten widzieliśmy wyżej i na współczesnych wskazaniach elementarza Tow. Szk. Lud.).

Zastanawiając się nad powyższemi wskazaniem, przedewszyst-

jest jeszcze nader wskazane i z tego względu, że zmusza ono ucznia przez cały czas pisania wyrazu do przechowywania w pamięci, od „wewnętrznego słyszenia“ wszystkich dźwięków, składających wyraz, przez co uczeń dokładniej poznaje zasadę dźwiękową. Zachowanie tego prawidła, na które w nauce pisania położyłoby należało wielki nacisk, możliwe jest praktycznie w tym tylko razie, gdy w elemencie ma uczeń do czynienia z wyrazami krótkimi i o ile do wyrazów dłuższych i skomplikowanych w ich budowie dźwiękowej oraz pisowni, przechodzić będzie stopniowo. W początkach nauki to rozkładanie wyrazów na dźwięki powinno się odbywać na głos, ażeby nauczyciel miał możność sprostowania ewentualnych błędów i wytłumaczenia zasad ortograficznych tam, gdzie pisownia nastęrcza komplikacye. W tych warunkach nie dopuszcza się ucznia do pisania z błędami i stwarza się podstawę do ortograficznej pisowni.

Kwestya, jakie pismo jest właściwsze, proste czy pochyłe, w ostatnich dziesięcioleciach była rozważana wielostronnie. Zebrane przyczynki wskazują, że pismo proste daleko więcej odpowiada wymaganiom higienicznym, niżeli pismo pochyłe. Natomiast pismo pochyłe ma tę przewagę nad pismem prostem, że jest bardziej pospieszne. Dopóki nie znaleźliśmy takich warunków, przy zachowaniu których pismo pochyłe byłoby nieszkodliwe, należy sądzić, przychylić się ku zasadzie pisma prostego.

Zazwyczaj uczymy pisania w liniach, częstokroć nietylko poziomych lecz i poprzecznych (pionowych lub pochyłych). Linie mają tę złą stronę, że zacierają przed oczami ucznia plastyczny obraz pisma: jedna litera, wyskakująca poza linię, druga niedociągnięta do linii, nie tak dobitnie rzucają się w oczy pod względem różnicy wielkości, niż gdyby obie stały na białym papierze, nie zniwelowane liniami. Wówczas uczeń nie tylko spostrzegłby łatwiej różnicę między niemi po napisaniu, lecz i przedtem, w czasie pisania starałby się wielkość każdej następnej litery regulować podług wielkości liter poprzednich i w ten sposób bardziej samodzielnie wyrabiałby pismo foremne. Przy liniach natomiast uczeń zwraca wyłącznie uwagę na dociąganie liter do linii; często mu się to nie udaje, często zaś dla utrzymania liter w liniach zeszpeca ich kształt. Pisanie w liniach nietylko nie uzdalnia ucznia do równego pisma w przyszłości, co się zdradza w chwili przejścia do pisania bez linii, lecz poza tem cała ta żmudna praca, złożona na jakieś mechaniczne wtłaczanie pisma między dwie równoległe linie, jest bezcelową. Przecież w piśmie biegłem litery nigdy nie są tak równej wielkości, jakby tego wymagały linie; mają one jedynie pewną, praktycznie wystarczającą równość, do której się dochodzi drogą dostosowywania liter następnych do poprzednich przez porównywanie. Tę samą podstawę zachować należy i dla pisma dziecięcego, przeto pisanie w liniach nie jest wskazane.

W Ameryce rozpowszechnione jest pisanie bez linii wprost na białym papierze. Sprawia to jednak dzieciom dość znaczne trudności, wobec czego uważałbym raczej za wskazane w naszych warunkach podkładanie odpowiednio zrobionej rygi pod papier biały. Ryga taka powinna mieć czarne pasmo wysokości liter średnich, ograniczone liniami, zamykającemi wysokość lasek liter, wychodzących powyżej

i poniżej wiersza. Linii pionowych, względnie ukośnych nie wprowadzałbym wcale, albowiem uczeń mając wytkniętą linię poziomą, będzie się przyzwyczajał względem niej regulować pochylenie liter. Ryga ma tę przewagę nad liniowanym papierem, że tylko w przybliżeniu wskazuje uczniowi granice wielkości liter, dopomagając mu głównie w utrzymaniu poziomu wiersza. W tych więc warunkach uczeń zmuszony jest do wyrównania swego pisma przez porównywanie liter ze sobą, przez dosłosowywanie następnych do poprzednich — dla wzroku zaś obraz pisma pozostaje przy użyciu rygi daleko bardziej plastyczny, niżeli przy zatarcu go liniami.

Ważne znaczenie w początkach nauki pisania posiada dobór odpowiednich wzorów pisma. Pod tym względem od najdawniejszych czasów odzywają się sporadycznie głosy za koniecznością usunięcia t. zw. zakrętasów i sprowadzenia pisma do jaknajprostszycch kształtów. Uproszczenie wzorów pisma nie tylko ułatwia dzieciom ich naśladowanie, ale czyni pismo dziecięce estetyczniejsem, wszelkie bowiem misterne ozdoby w nieudolnem wykonaniu dziecięcym zeszpecają jedynie ich pismo. Uproszczone pismo stwarza też najodpowiedniejsze warunki dla wyrobienia z czasem pisma indywidualnego. Do wzorów, które dziś są w użyciu możnaby sądzić, wprowadzić niektóre jeszcze uproszczenia, szczególnie dotyczące wzorów liter wielkich, naśladowanie których sprawia dzieciom większe trudności. Np. więc możnaby dla niektórych liter wielkich, jak A, S, K, M, N, P, S, W, Y, Z wprowadzić zamiast specjalnych znaków powiększone wzory liter małych; uproszczenie to jest zgodne z praktyką pisma wprawnego, w którem wiele osób samorzutnie dla tych liter wielkich posilkuje się powiększonymi literami małemi. Uproszczenia podobne, których więcej możnaby wprowadzić, dopuszczalne są, rzecz prosta, w tych jedynie granicach, w których życie codzienne je wytworzyło; nie można wprowadzać ich samowolnie w myśl indywidualnych zapatrywań.

Dok. nast.

M. Pałski.

jest jeszcze nader wskazane i z tego względu, że zmusza ono ucznia przez cały czas pisania wyrazu do przechowywania w pamięci, od „wewnętrznego słyszenia“ wszystkich dźwięków, składających wyraz, przez co uczeń dokładniej poznaje zasadę dźwiękową. Zachowanie tego prawidła, na które w nauce pisania położyłoby należało wielki nacisk, możliwe jest praktycznie w tym tylko razie, gdy w elemencie ma uczeń do czynienia z wyrazami krótkimi i o ile do wyrazów dłuższych i skomplikowanych w ich budowie dźwiękowej oraz pisowni, przechodzić będzie stopniowo. W początkach nauki to rozkładanie wyrazów na dźwięki powinno się odbywać na głos, ażeby nauczyciel miał możność sprostowania ewentualnych błędów i wytłumaczenia zasad ortograficznych tam, gdzie pisownia nastęrcza komplikacye. W tych warunkach nie dopuszcza się ucznia do pisania z błędami i stwarza się podstawę do ortograficznej pisowni.

Kwestya, jakie pismo jest właściwsze, proste czy pochyłe, w ostatnich dziesięcioleciach była rozważana wielostronnie. Zebrane przyczynki wskazują, że pismo proste daleko więcej odpowiada wymaganiom higienicznemu, niżeli pismo pochyłe. Natomiast pismo pochyłe ma tę przewagę nad pismem prostem, że jest bardziej pospieszne. Dopóki nie znaleźliśmy takich warunków, przy zachowaniu których pismo pochyłe byłoby nieszkodliwe, należy sądzić, przychylić się ku zasadzie pisma prostego.

Zazwyczaj uczymy pisania w liniach, częstokroć nietylko poziomych lecz i poprzecznych (pionowych lub pochyłych). Linie mają tę złą stronę, że zacierają przed oczami ucznia plastyczny obraz pisma: jedna litera, wyskakująca poza linię, druga niedociągnięta do linii, nie tak dobitnie rzucają się w oczy pod względem różnicy wielkości, niż gdyby obie stały na białym papierze, nie zniwelowane liniami. Wówczas uczeń nie tylko spostrzegłby łatwiej różnicę między niemi po napisaniu, lecz i przedtem, w czasie pisania starałby się wielkość każdej następnej litery regulować podług wielkości liter poprzednich i w ten sposób bardziej samodzielnie wyrabiałby pismo foremne. Przy liniach natomiast uczeń zwraca wyłącznie uwagę na dociąganie liter do linii; często mu się to nie udaje, często zaś dla utrzymania liter w liniach zeszpeca ich kształt. Pisanie w liniach nietylko nie uzdalnia ucznia do równego pisma w przyszłości, co się zdradza w chwili przejścia do pisania bez linii, lecz poza tem cała ta żmudna praca, łożona na jakieś mechaniczne wtłaczanie pisma między dwie równoległe linie, jest bezcelową. Przecież w piśmie biegłem litery nigdy nie są tak równej wielkości, jakby tego wymagały linie; mają one jedynie pewną, praktycznie wystarczającą równość, do której się dochodzi drogą dostosowywania liter następnych do poprzednich przez porównywanie. Tę samą podstawę zachować należy i dla pisma dziecięcego, przeto pisanie w liniach jest wskazane.

W Ameryce rozpowszechnione jest pisanie bez linii wprost na białym papierze. Sprawia to jednak dzieciom dość znaczne trudności, wobec czego uważałbym raczej za wskazane w naszych warunkach podkładanie odpowiednio zrobionej rygi pod papier biały. Ryga taka powinna mieć czarne pasmo wysokości liter średnich, ograniczone liniami, zamykającemi wysokość lasek liter, wychodzących powyżej

i poniżej wiersza. Linii pionowych, względnie ukośnych nie wprowadzałbym wcale, albowiem uczeń mając wytkniętą linię poziomą, będzie się przyzwyczajał względem niej regulować pochylenie liter. Ryga ma tę przewagę nad liniowanym papierem, że tylko w przybliżeniu wskazuje uczniowi granice wielkości liter, dopomagając mu głównie w utrzymaniu poziomu wiersza. W tych więc warunkach uczeń zmuszony jest do wyrównania swego pisma przez porównywanie liter ze sobą, przez dostosowywanie następnych do poprzednich — dla wzroku zaś obraz pisma pozostaje przy użyciu rygi daleko bardziej plastyczny, niżeli przy zatarciu go liniami.

Ważne znaczenie w początkach nauki pisania posiada dobór odpowiednich wzorów pisma. Pod tym względem od najdawniejszych czasów odzywają się sporadycznie głosy za koniecznością usunięcia t. zw. zakrętasów i sprowadzenia pisma do jaknajprostszych kształtów. Uproszczenie wzorów pisma nie tylko ułatwia dzieciom ich naśladowanie, ale czyni pismo dziecięce estetyczniejsem, wszelkie bowiem misterne ozdoby w nieudolnem wykonaniu dziecięcym zeszpecają jedynie ich pismo. Uproszczone pismo stwarza też najodpowiedniejsze warunki dla wyrobienia z czasem pisma indywidualnego. Do wzorów, które dziś są w użyciu możnaby sądzić, wprowadzić niektóre jeszcze uproszczenia, szczególnie dotyczące wzorów liter wielkich, naśladowanie których sprawia dzieciom większe trudności. Np. więc możnaby dla niektórych liter wielkich, jak A, S, K, M, N, P, S, W, Y, Z wprowadzić zamiast specjalnych znaków powiększone wzory liter małych; uproszczenie to jest zgodne z praktyką pisma poprawnego, w którym wiele osób samorzutnie dla tych liter wielkich posiłkuje się powiększonymi literami małymi. Uproszczenia podobne, których więcej możnaby wprowadzić, dopuszczalne są, rzecz prosta, w tych jedynie granicach, w których życie codzienne je wytworzyło; nie można wprowadzać ich samowolnie w myśl indywidualnych zapatrywań.

Dok. nast.

M. Falski.

Szkoła pracy.

(Ciąg dalszy).

W tak wielkiem dziele społecznem, jakim bezsprzecznie jest zasadnicza zmiana ustroju wychowania publicznego, biorą udział najwybitniejsze umysły w świecie naukowym, a wszystkim, tak reformatorom, jakoteż oświeconym sferom społeczeństwa, jeden wielki przyświeca cel: stworzenie warunków, w którychby młode pokolenia miały zapewnioną możność rozwoju swych sił fizycznych i duchowych. Na ten silny, energiczny pęd reformatorski, który się udziela najszerszym warstwom społeczeństwa, złożyły się, obok zmiany stosunków politycznych i gospodarczych, o czem już poprzednio była wzmianka, także rezultaty badań pedagogiczno-psychologicznych, oraz motywy fizjologicznej i higienicznej natury.

Badania, przeprowadzone w pracowniach psychologicznych oraz w szkołach, wykazały, jak wielki wpływ ma praca ręczna, czynność ruchowa, na rozwój duchowy człowieka. Dziecko przyswaja sobie w rzeczywistości to, co całą swą osobowością przeżyło, rozumie daną rzecz lepiej i jaśniej, jeśli nietylko zmysłem wzroku, względnie słuchu przenika ona do jego świadomości, ale jeżeli ją także dotykiem ująć zdołało. Dlatego też, chcąc określić, że człowiek rzecz daną rozumiał jasno, że stała się ona częścią jego ducha, mówimy, że rzecz pojmuję, czyli że ją ujmuję, że się jej niejako dotknął wszechstronnie. Zmysł dotyku ma tedy pierwszorzędne znaczenie w wychowaniu i nauczaniu; od racjonalnego kształcenia tego zmysłu, które odbywa się przez różnorodne zabawy, samodzielne zajęcia i prace ręczne dzieci, zależy w znacznej mierze rozwój fizyczny i duchowy człowieka. Czynność motoryczna, ruch, objawiając się na zewnątrz pod postacią działania, a mianowicie, już to jako środek pojmowania świata zewnętrznego, albo też jako sposób wypowiadania stanów wewnętrznych, jest jednym z najważniejszych warunków rozwoju psychicznego. To też najwybitniejsi pedagogowie współcześni, jak Lay, Meumann i inni zajmowali się badaniami nad wpływem czynności mięśni na życie duchowe i wykazali ściśle związek i wzajemną zależność, jakie zachodzą między pracą muskułów a kształceniem inteligencji i woli. Dzięki wynikom tych badań możliwem jest naukowe uzasadnienie konieczności zaprowadzenia w szkole pracy ręcznej, stosownej do wieku wychowanków.

Głębsze poznanie fizjologii wieku dziecięcego i postęp na polu higieny szkolnej ostatnich lat dziesiątków spowodowały również zmiany w ustroju wychowania na korzyść jak najszerszego zastosowania pracy w szkole. Badania nad zmęczeniem dzieci w szkole, stwierdzenie istnienia całego szeregu „chorób szkolnych“, które się z roku na rok nadmiernie powiększają, wykazały, że wiele stron, właściwych szkole

obecnej, tamuje normalny rozwój dziecka.¹⁾ Metoda nauczania, która skazuje młodzież na spędzanie kilku godzin dziennie w pozycji siedzącej, na nadmierne natężanie głównie oka i ucha, z równoczesnem zaniedbaniem zmysłu dotyku i ruchu, jest obok stosunków natury społecznej, najgłówniejszą przyczyną licznych niedomagań i chorób dzieci w wieku szkolnym. Zmniejszenie owych przestraszających cyfr w statystykach „chorób szkolnych“, skuteczne przeciwdziałanie ich powstawaniu, zależy w znacznej mierze od takiego urządzenia szkoły, któreby zapewniło dziecku jak największą swobodę ruchów przez umożliwienie mu produktywnej pracy w różnych dziedzinach zajęć szkolnych.

Szczegółowe badania nad życiem fizycznym i duchowem dziecka dostarczyły tedy aż nadto dowodów, że obecny system wychowania nie odpowiada naturze wieku dziecięcego i oto jesteśmy obecnie świadkami intensywniej pracy około zasadniczej przebudowy szkolnictwa w różnych krajach. Wszystkie prądy reformatorskie tak w dziedzinie teorii, jakoteż praktyki pedagogicznej, skupiły się około hasła, domagającego się utworzenia „szkoły pracy“, na cele i zadania której panują jednakowoż dotychczas poglądy, różniące się pod niektórymi względami zasadniczo między sobą.

W obecnej dobie zasługują na uwagę dwa ścierające się ze sobą kierunki w pedagogice niemieckiej. Główną cechą jednego z nich — to utylitarne, praktyczne ujęcie celu wychowania, drugi zaś kierunek stawia głębsze zadania i cele „szkoły pracy“, której ideą przewodnią winno być trwałe doskonalenie indywidualności wychowanka pod każdym względem.

Według Dra Kerschensteina,²⁾ najwybitniejszego przedstawiciela pierwszego kierunku reformy szkolnej, celem szkoły, a zarazem wychowania, jest przysposobienie państwu pożytecznych obywateli. Ze względu zaś na to, że przeważająca liczba obywateli oddaje się zajęciom fizycznym, pracuje ręką przedewszystkiem, zadaniem tak szkoły ludowej, jak i uzupełniającej przemysłowej jest kształcenie w kierunku zawodowem, a przynajmniej przygotowanie do zawodu. W myśl tej idei przewodniej domaga się Kerschensteiner, aby szkoła ludowa uzdolniła swych wychowanków do wykonywania jakiegokolwiek pracy w organizmie społecznym, t. j. w państwie. Pracę tę winien każdy obywatel skutecznie możliwie doskonale nie tylko w interesie swym własnym, ale zarazem w interesie państwa, które stwarza warunki prawnego i kulturalnego życia jednostki.

Ujmując w ten sposób cel i zadanie szkoły, żąda Kerschensteiner szerokiego uwzględnienia w planach naukowych pracy ręcznej którejby się dzieci uczyć mogły systematycznie przez cały czas uczęszczania do szkoły. Ażeby zaś nauka robót ręcznych mogła być udzielana w sposób jak najskuteczniejszy, ażeby się dzieci wydoskonalic mogły w tym kierunku, powinien, zdaniem Kerschensteina, uczyć w „szkołach pracy“ (Werktag Volksschulen) obok nauczycieli ludowych z ukończonem seminaryum także nauczyciele, którzy uzyskali techniczne

¹⁾ Por. Lay: Experimentelle Didaktik str. 198 i nast.

²⁾ G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, Lipsk 1912.

wykształcenie, czyli poprostu nauczyciele-rękodzielnicy. Dla tych ostatnich należałoby utworzyć specjalne seminaria. Kerschensteiner kładzie tedy ogromny nacisk na samodzielną pracę ręczną uczniów, widząc w niej najważniejszą cechę szkoły ludowej, chociaż przyznaje, że i t. zw. „przedmioty intelektualne” mają doniosłe dla wychowania znaczenie, jednakowoż udzielanie tych przedmiotów jego zdaniem może się odbywać w szkole ludowej w nader skromnym zakresie.

Inaczej, niż Kerschensteiner, zapatruje się na cele i zadania „szkoły pracy” prof. dr. Gaudig, znakomity reprezentant drugiego kierunku reformy szkolnej. Zdaniem Gaudiga wychowanie pożytecznych obywateli państwa nie może być najwyższym celem szkoły ludowej, albowiem oprócz sfery życia obywatelskiego, mającego na względzie interes państwa, są jeszcze inne, niemniej ważne dziedziny życia jednostki, jak rodzina, nauka, religia; wszystkie te sfery życia, jakkolwiek się wzajemnie przenikają, posiadają cechy odrębne, charakterystyczne. Pierwiałkiem, który jednoczy owe wszystkie objawy życia ludzkiego, jest osobowość, indywidualność człowieka, wobec czego najwyższym celem szkoły jest wychowanie indywidualności (Persönlichkeitserziehung).¹⁾ Systematyczne kształcenie i doskonalenie zdolności technicznych, przygotowanie do przyszłych zawodów, nie może być zadaniem szkoły ludowej. Gaudig, wyrzucając ze szkoły ogólno-kształcącej — a taką właśnie jest szkoła ludowa — wszelką fachowość, uwzględnia jednakowoż pracę ręczną w programie naukowym. Zajęcia ręczne nie powinny być jednak traktowane jako osobny przedmiot nauki, ale przede-wszystkiem jako środek metodyczny. Psychologia eksperymentalna wykazała bowiem jasno, że dziecko zrozumie, pojmie rzecz należycie, jeśli ją nie tylko oglądnie, względnie o niej usłyszy, ale jeśli ją także czy to zapomocą rysunku przedstawi samodzielnie, czy też wykona z jakiegokolwiek materiału. Samodzielna praca ręczna dzieci jest tedy wyższą niejako formą uzmysławiania przy nauce o rzeczach na stopniu elementarnym, a na wyższych stopniach znakomitym środkiem metodycznym, przede-wszystkiem przy naukach matematyczno-przyrodniczych.

W „szkole pracy” dominującym czynnikiem wychowania jest tak w zakresie technicznego przedstawienia rzeczy, jakoteż w dziedzinie pracy intelektualnej, samodzielność, produktywna czynność dziecka, która rozwinię w nim pierwiałtki silnej woli, zdolność do czynu, do pracy owocnej, zależnie od indywidualnych jego zdolności.

Do poglądu, wyrażonego przez prof. Gaudiga, przychyliła się obecnie ogół nauczycielstwa ludowego w Niemczech; można już dziś rzec śmiało, że przyszły rozwój „szkoły pracy” pójdzie po linii narysowanej przez prof. Gaudiga. Oto na ostatnim zjeździe 9 tysięcy delegatów Związku niemieckiego nauczycielstwa ludowego,²⁾ odbytym w r. 1912 w Berlinie, przyjęto następujące zasady, odnośnie do „szkoły pracy”: 1. Nauka robót ręcznych ma miejsce w szkole pracy o tyle tylko, o ile pozostaje w związku z innymi przedmiotami naukowymi; wprowadzenie nauki zręczności do programu szkoły ludowej nie może

¹⁾ Arbeiten des Bundes für Schulreform IV. — Die Arbeitsschule, Lipsk 1912.

²⁾ Organizacya, licząca 126.000 członków.

tedy mieć na oku potrzeb przyszłego zawodu. 2. Zajęcia ręczne w „szkole pracy” popierać będą kształcenie umysłu, wprowadzają równowagę w rozwoju sił duchowych i fizycznych, przyczynią się do budzenia i rozwinięcia w dziecku samodzielności, popędu twórczego i indywidualności. 3. Praca ręczna w szkole ludowej jest więc ogólną zasadą w kształceniu młodzieży oraz środkiem metodycznym, stosowanym przy nauce niektórych przedmiotów.

Jeśli wspomnimy o zasadach wychowania, jakie głosili nasi pedagogowie, znajdziemy w nich przewodnie idee współczesnej pedagogiki. Klęski narodowe, fatalne stosunki polityczne, następnie układ sił społecznych w zaborze austriackim, na mocy którego kierownictwo wychowaniem narodowym dostało się w ręce czynników konserwatywnych i reakcyjnych, sprawiły, że rozwój szkoły polskiej, pomimo uzyskanej w dziedzinie wychowania autonomii, nie odbywał się w myśl wskazań naszych tradycji pedagogicznych, zasad zdrowego postępu i nowych zdobyczy naukowych, ale pozostawał i dotychczas pozostaje pod silnym wpływem przestarzałej pedagogiki niemieckiej. Usunięcie owego stanu, wskutek którego zapanował w szkołach nasz bezduszny szablon i rutyna, zależy w znacznej mierze od oparcia wychowania na zasadach pedagogiki narodowej. Rozwinięcie tych zasad zgodnie z postępowaniem nauki, dokonanie odpowiednich prób na gruncie naszym jest obecnie najważniejszym wskazaniem w dążeniu do przeprowadzenia reformy szkoły polskiej.

Kierownicze czynniki na Zachodzie nadają zasadom „szkoły pracy” kształt realne przez zasadniczą zmianę programów naukowych w szkołach istniejących, przez tworzenie szkół nowego typu, wreszcie przez wprowadzanie t. zw. klas próbnych. Dawniej czynną tu była wyłącznie inicjatywa prywatna, energia i poświęcenie znakomitych pedagogów, którzy idee swoje wprowadzali w życie, tworząc szkoły, oparte na zupełnie innych zasadach, aniżeli szkoły rządowe. Dzięki zabiegom jednostek powstały takie szkoły, jak ogniska wychowawcze na wsi Dra Lietza,¹⁾ szkoła życia dra Decrolyego w Brukseli,²⁾ szkoła X. Gralewskiego pod Warszawą i t. d. Działalność prywatna przynosiła powoli w stosunki szkolnictwa publicznego i oto obecnie rządy niektórych państw Rzeszy, w pierwszym rzędzie Saksonia i Bawaria zaprowadzają t. zw. klasy próbne, oparte na zasadach „szkoły pracy”. Nauczyciel, któremu powierzono prowadzenie dzieci przez trzy lata, ma w okresie tego czasu zupełną swobodę tak co do używania metody, jak i rozkładania materiału naukowego. Na podstawie doświadczeń, poczynionych w niektórych szkołach dotychczas, spróbujemy nakreślić pokrótce, jak zasady „szkoły pracy” urzeczywistniają się w praktyce.

H. Rowid.

Dokończenie nastąpi.

¹⁾ Deutsche Landerziehungsheime, Lipsk 1911.

²⁾ Patrz artykuł M. Laskowiczówny: Szkoła życia. Nowe Tory V, 1910.

Kilka uwag o „zasadach dydaktycznych” Rady szkolnej krajowej.

Dokończenie.

Rysunek, choćby najlepszy, nie może oddać wiernie obrazu kraju, a cóż dopiero mówić o rysunku schematycznym, który jest karykaturą mapy. Byłoby rzeczą niezmiernie interesującą, gdyby Rada szk. na podstawie swych „Zasad” urządziła wzorową lekcję geografii, prowadzoną w sposób heurystyczny bez mapy i atlasu, jedynie przy pomocy rysunku schematycznego!... Rysunek taki jest przy nauce geografii pożądany, ale tylko dla wyjaśnienia mapy lub dla utrwalenia wiadomości, przyswojonych już na podstawie karty geograficznej, ale nigdy nie może jej zastąpić.

To samo dotyczy globu. Poważną część geografii szkolnej stanowi nauka o globie, i jeśli chce się z niej osiągnąć jakikolwiek rezultat dodatni, to w każdym razie nie przy pomocy rysunku wyłączenie, ale głównie i przede wszystkim na podstawie samego przyrządu. A jednak sam znam kilka zakładów średnich, gdzie do niedawna, albo wcale nie było globu, albo o ile był, to nie nadawał się do praktycznej nauki geografii. A nawet w tych szkołach, które posiadają globus, należy zapytać, ile razy widzą go uczniowie w ciągu swych studiów średnich?

Jeśli tak istotne i zasadnicze części nauki geografii, jak glob i mapa, są obce „Zasadam dydaktycznym”, to cóż dopiero mówić o innych środkach naukowych? To też niski poziom nauki tego przedmiotu i mizerny jej wynik trzeba w znacznej mierze złożyć na karb Rady szk. kr., boć trudno winić nauczyciela, że ściśle stosuje się do jej „Wskazówek” i „Zasad”.

Nadmienić tu jeszcze wypada, że już przez wieki całe polecano w instrukcyach dla nauczycieli glob i mapę jako zasadę dydaktyczną przy nauce geografii. Pierwsza dopiero galicyjska Rada szk., o ile mi wiadomo, nie uznaje środków tych za niezbędne.

Należy szczerze żałować, że na arkuszu, na którym wypisano „Zasady dydaktyczne”, nie uwidoczniono ani roku, ani autora, ani też wydawcy. Przyszły historyk szkolnictwa galicyjskiego będzie miał niemało kłopotu, gdy mu wypadnie określić, do jakich właściwie czasów należą te „Zasady?”

Koroną niewłaściwości dydaktycznych w „Zasadach dydaktycznych” Rady szk. jest bezwarunkowy zakaz wykładu w klasach niższych szkół średnich. „W szkołach średnich — brzmi 2 „Zasada” — nauczyciel uczy a nie wyklada; wykład jest dopuszczalny w niektórych przedmiotach i to w klasach wyższych”.

Czytając nieraz dokumenta Rady szk. odnosi się wrażenie, jak gdyby przy redagowaniu ich nie zdawano sobie sprawy z najelemen-

tarniejszych pojęć dydaktycznych. Nie od rzeczy tedy będzie, jeśli podam określenie wykładu pierwszej, zanim wypowiem kilka słów o powyższej „Zasadzie“.

W książce prof. Dra K. Twardowskiego p. t.: „Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki“ (Lwów 1901) czytamy na str. 138—142 co następuje: „Jak każdy człowiek tak też uczeń może nabywać wiadomości w sposób dwojaki. Pierwszy z nich polega na tem, że nauczyciel wprost udziela wiadomości uczniowi, „przelewając“ niejako swoje wiadomości w umysł ucznia zapomocą jednego lub kilku powiędzeń“ (forma akroamatyczna). „Drugi sposób, którym uczeń nabywać może wiadomości, polega na tem, iż zamiast przyjmować wiadomości od nauczyciela, sam do nich dochodzi, sam je znajduje“.. (Forma heurystyczna).

Forma akroamatyczna czyli wykładająca „przybiera charakter wykładu, jeżeli powiedzenia tworzą dłuższy, ujęty w pewną całość szereg“. Formą akroamatyczną posługuje się nauczyciel wtedy, gdy coś opisuje lub opowiada. Są opisy obrazowe i plastyczne.

„Opis nazywa się opowiadaniem, jeżeli dotyczy zdarzeń, zwłaszcza takich, w których biorą udział istoty żywe, i jeżeli nacisk leży głównie na kolejnem następstwie poszczególnych faz zdarzenia“.

A w końcu czytamy: „Opowiadania mają dla umysłów młodych szczególny urok. Dlatego też nauczyciel powinien opowiadaniem dawać pierwszeństwo przed wszystkiemi innemi rodzajami opisu“.

Widać z tego jasno, że istnieją dwie główne formy nauczania, wykładająca i heurystyczna, że wykład jest opisem lub opowiadaniem i jest zarówno nieodzowny w szkołach ludowych jak i średnich. Wprawdzie w niektórych przedmiotach, jak w matematyce, w historii naturalnej, geografii i t. p. forma heurystyczna jest właściwą formą nauczania, ale i tutaj nie możemy się obejść bez wykładu, np. gdy chcemy przy nauce geografii podać uczniom opis jakiegoś kraju, opowiedzieć podróż lub wycieczkę po tym kraju, albo opowiedzieć im o życiu, zajęciach i obyczajach obcych ludów. Natomiast w innych przedmiotach, jak w nauce historii wykład jest zasadą, a forma heurystyczna może być stosowana tylko wyjątkowo. Jeśli Rada szk. zniosła wszelki wykład w klasach niższych, w takim razie powinna była obok słów: „nauczyciel uczy, a nie wyklada“ wyjaśnić, jak sobie wyobraża naukę bez wykładu w tych przedmiotach, w których wykład był dotąd podstawą nauczania; jak nauczyciel ma przyswoić uczniom bez opowiadania wiadomości np. o Aleksandrze W., o Bolesławie Chr., Kościszce, Dąbrowskim i t. p.

Zakazując bezwarunkowo wykładu w klasach niższych, a dopuszczając go w klasach wyższych tylko wyjątkowo, Rada szk. stanęła w biegunowej sprzeczności nie tylko z zasadami pedagogiki, lecz także z „Instrukcyami“ ministeryalnemi. Te bowiem wyraźnie polecają, aby w takich przedmiotach jak historia wykład był punktem ciężkości nauczania zarówno na stopniu niższym jak i wyższym nauki. „Der Schwerpunkt des Geschichtsunterrichtes liegt

in dem Vortrage des Lehrers und in seiner Unterredung mit den Schülern“¹⁾). W ten sposób Rada szk. powiększa swemi „Zasadami“²⁾ i tak już nieznośny zamęt i chaos w szkolnictwie naszym, a co gorsza, wyrządza młodzieży i społeczeństwu niepowetowaną krzywdę.

Że „Zasady dydaktyczne“ wystawiają powagę Rady szkolnej na ciężką próbę w opinii nauczycielstwa, o tem nawet zbyteczna mówić.

Ponieważ wykład w naszych szkołach średnich jest niedozwolony, przeto można znaleźć jeszcze jedną drogę, aby przyswoić młodzieży wiadomości w sposób zgodny z właściwą dydaktyką. Nauczyciel może, że użyję słów Dra L. Kulczyńskiego „poprzesłać na używaniu książki i przedmiot rozbiierać w swobodnej dyskusji z uczniami“³⁾). Niestety, Rada szk. kr. osobnym dekretem zabroniła poddawania ustępów z książek szkolnych dyskusji z uczniami i czynienia w nich jakiegokolwiek zmiany. A jak się to stało, opowiem.

W r. szkolnym 1910/11 były przepisane na trzecią klasę gimnazjalną dwa podręczniki do nauki historii, do historii polskiej podręcznik Rawera, a do historii powszechnej Krotoskiego. Zdarzyło się, że pewną rzecz, omówioną z uczniami na podstawie książki Rawera, wypadło w kilka dni później powtórzyć na lekcji historii powszechnej przy sposobności omawiania ustępu o podobnej treści w książce Krotoskiego. Wiadomości znane nauczyciel powtórzył z uczniami zapomocą pytań i uzupełnił je nowemi, a następnie polecił przeczytać odnośny ustęp, aby w myśl „Instrukcyi“ „usunąć“ wszelkie trudności w treści i formie“, na jakieby uczeń mógł natrafić przy korzystaniu z podręcznika. I w istocie, w dotyczącym ustępie znalazło się kilka wiadomości błędnych i sprzecznych z temi, jakie uczniowie przyswoili sobie niedawno. Nauczyciel polecił je skreślić. I w tym wypadku zastosował się ściśle do „Instrukcyi“, które jasno i dokładnie określają, jak w takich razach należy postąpić. Ogółem skreślono w ustępie zdań parę.

Wiadomość o tem dostała się drogą doniesienia do Rady szk. kraj. W odpowiedzi na wyjaśnienie ze strony nauczyciela, oparte na cytatach, wykazujących sprzeczność między obu podręcznikami⁴⁾, Rada szkolna wydała dekret, w którym wyraża nauczycielowi ubolewanie, że ustęp książki Krotoskiego poddał dyskusji z uczniami i skreślił.

¹⁾ Lehrplan u. Instructionen, 2 Aufl. Wien 1910. str. 175.

²⁾ Nadmienię tu jeszcze, że między „zasadą“ 2 a 15 istnieje sprzeczność. „Zasada“ 2 zabrania wykładu. Zdawaloby się wobec tego, że podstawą nauki będzie podręcznik. Tymczasem w „zasadzie“ 15 czytamy: „Podręcznik jest głównie podporą pamięci, a nie środkiem nauczania, które jest zawsze bezpośrednie. Odrzućmy tedy przy nauce historii wykład i książkę szkolną, a ciekawi jesteśmy, jak to nauczanie bezpośrednie będzie wyglądało. Dodam wreszcie, że do brzmienia „zasady“ 15 Rada szk. — jak to zobaczymy niżej — sama się nie stosuje i przestrzega, aby podręcznik do historii był alfa i omegą całej nauki tego przedmiotu.

³⁾ Dr L. Kulczyński, Ogólne zasady pedagogiki, Kraków 1911. str. 91.

⁴⁾ K. Rawer, Dzieje ojczyzny wyd. 4. Lwów 1908. str. 26—28. K. Krotoski, opowiadania Kraków 1910, str. 43.

Nadmienić wypada, że dyskusja z uczniami, o której mowa, była bardzo krótka i prosta. Nauczyciel zapytał uczniów, czego nowego dowiedzieli się z przeczytanego ustępu i czego który z nich nie rozumie. Następnie kilka wiadomości sprzecznych z książką Rawera, błędnych lub też nie nadających się ze względów pedagogicznych do wyjaśnienia uczniom klasy III., kazał skreślić. Przypuszczając należy, że każdy nauczyciel, sumiennie pojmujący swój obowiązek, inaczejby nie postąpił, nawet wtedy, gdyby wcale nie było specjalnych „Instrukcyi”. To też przeciw wspomnianemu dekretnowi wniesiono rekurs, wprawdzie nie do Ministerstwa, ale z przyczyn autonomiczno-patriotyczno-lojalnych do tejże samej Rady szk., która wydała dekret, z prośbą, aby raczyła porównać treść tego dekretu z faktami i elementarnymi zasadami dydaktyki, względnie z „Instrukcjami” ministerjalnymi. Tych bowiem Rada szk. nie zniosła, a w każdym razie zniesienia ich urzędownie nie ogłosiła, a zatem nie powinna brać za złe nauczycielowi, że się do nich stosuje.

Odpowiedź na rekurs dotąd nie nadeszła. Jest to tem dziwniejsze, że kiedy chodziło o załatwienie aktu delatorstwa, to potrafiiono się z nim uporać w ciągu czterech tygodni, a na załatwienie rekursu nie zdobyto się dotąd, pomimo że już drugi rok dobiega.

Omawiając w ogóle zasady dydaktyczne Rady szk. kr. powołalem się kilka razy na „Instrukcje” ministerjalne. Uczynilem to rozmyslnie z dwóch powodów.

Wyobraźmy sobie młodego nauczyciela, który zaraz po objęciu pracy zawodowej w szkole średniej, otrzymuje z dyrekcji zakładu „Zasady dydaktyczne” Rady szk. i „Instrukcje” ministerjalne. Młody ten pedagog przekonywa się wkrótce nie tylko o sprzecznościach między jednymi i drugimi, ale co więcej, że same „Zasady” Rady szk. sprzeczne są ze sobą. Czyż to nie jest dla tego nieszczęśliwego człowieka prawdziwą torturą umysłową i moralną?

A teraz wspomnę jeszcze o jednej rzeczy.

Na krótko przed rozszerzeniem autonomii Rady szk. kr. (1907) zapanował u nas bardzo żywy ruch, dążący do reform na polu szkolnictwa. Mniemano wówczas dość powszechnie, że tylko autonomiczna Rada szk. będzie mogła należycie spełnić swe zadanie i odpowiedzieć oczekiwaniom społeczeństwa. Atoli nie brak było i zdań, wyrażających obawę przed szerszą autonomią tej instytucji. Ale nastrój był tak gorący i podniosły, że wszelkie zdanie przeciwnie uważano za niepatriotyczne.¹⁾

I cóż się stało z reformą nauczania w czasie rozszerzonej autonomii Rady szk.?

Otóż zamiast oczekiwanej reformy otrzymaliśmy specjalne dekrety i „Zasady dydaktyczne”, które nie znają najprostszyc sposobów nauczania, które zabraniają w szkole opisu i opowiadania, oraz omawiania z uczniami lekcji nowej na podstawie książki szkolnej, które nawet zakazują skreślenia sprzeczności w książce szkolnej. Krótko mówiąc, książka szkolna ma być odtąd dla ucznia ewangeliją, a błędy, fałszy i niedorzeczności w niej zawarte, dogmatami. Zasady więc pedagogiczne Rady szk. kr. odbiegają tak dalece od tych, jakie uznano w całym świecie cywilizowanym za właściwe, że gotowe

wcześnie niż wszystko inne, wyodrębnić nasze szkolnictwo od szkolnictwa europejskiego i nadać mu piętno już nie polskie, ale specyficznie galicyjskie.

Dodajmy do tego jeszcze usuwanie *ex offio* z bibliotek dla uczniów książek naprawdę kształcących, a tak niewinnych, jak n. p. „Dwaj kanclerze” J. Klaczki z przedmową St. Tarnowskiego, mianowanie kierownikami szkół średnich katechetów nawet bez wykształcenia uniwersyteckiego, rozwinięty system protekcyjny, demoralizujący nauczycieli i t. p., a będziemy mieli mały obraz stanu szkolnictwa naszego w ciągu ostatnich lat kilku.

Prostem następstwem takiego stanu rzeczy jest szybkie obniżanie się poziomu nauki w szkołach średnich. Jest to zjawisko tak widoczne, że trudno go zaprzeczyć. To też coraz głośniej podnoszą się skargi ze strony profesorów obu wszechnic i politechniki na niedostateczne przygotowanie młodzieży, wstępujących w progi wyższych uczelni.

Byłby czas, aby zdać sobie sprawę z tego stanu rzeczy i uświadomić sobie należycie to niebezpieczeństwo, jakie zagraża młodzieży i społeczeństwu.

B. Sławomirski.

Ćwiczenie zbiorowe w kompozycji.

P. L. Mercier, inspektor szkół genewskich, przeprowadził niedawno w instytucie Rousseau'a w Genewie dwie bardzo ożywione lekcje, jedną teoretyczną, drugą praktyczną, o nauczaniu kompozycji w szkole ludowej. Lekcja praktyczna była przeprowadzona z dziećmi od 9—10 lat, które z zapałem brały w niej czynny udział pod kierunkiem p. Mercier. Lekcji, którą niżej podajemy, p. Mercier wcale nie uważa za wzorową, ani też nie uważa siebie za twórcę jakiejś nowej metody; podaje tylko próbkę takiej lekcji kompozycji, nie wątpiąc o chwalebnej emulacji w tym kierunku. Również i my, w tym samym celu podajemy w skróceniu przeprowadzenie tej lekcji.

I.

P. Mercier pisze na tablicy tytuł: Kos. Zapytuje dzieci, co wiedzą o kosie i otrzymuje różne odpowiedzi, które notuje na tablicy w tym porządku, jak je otrzymał. Odpowiedzi te brzmią:

Kos ma czarne upierzenie.

Kos żyje w lesie.

Kos żywi się owadami.

Kos ma dziób żółty.

Kos jest ptakiem śpiewającym.

Kos ściele sobie gniazdko w zaroślach.

Kos odlatuje od nas na zimę. *)

Kos jest podobny do małego kruka.

Rozchodzi się o to, ażeby myśli te ułożyć w pewnym porządku, by je ugrupować. Spróbujmy ponumerować te zdania, które mamy przed oczyma. Naprzód opiszemy ptaka, później napiszemy o jego sposobie życia.

1. Kos jest ptakiem śpiewającym.

2. Kos jest podobny do małego kruka.

3. Kos ma dziób żółty.

4. Kos ma upierzenie czarne.

5. Kos żyje w lesie.

6. Kos zjada owady.

7. Kos ściele gniazdo w zaroślach.

8. Kos odlatuje od nas na zimę.

Jeden z uczniów czyta zdania w powyższym porządku i robi uwagę (lub może nauczyciel naprowadził na to spostrzeżenie) że nie pięknie to brzmi, gdy się za często jeden i ten sam wyraz, w tym wypadku „kos” powtarza.

N. Można te osobne zdania ze sobą powiązać, połączyć w zdania złożone, a oprócz tego wyrazić piękniej te same myśli oraz dodać pewne szczegóły dla lepszej charakterystyki kosa.

Kompozycja, przepisana poprawnie na drugiej tablicy, brzmi:

Kos jest ptakiem śpiewającym, podobnym do małego kruka, ale nieco od niego ładniejszym. Dziób ma żółty. Żyje w gajach i lasach, gdzie szuka owadów między opadłymi liśćmi. Ptak ten buduje swoje gniazdo z drobnych gałązek i z suchych liści, a wewnątrz wyściela je piórkami. W jesieni odlatuje do ciepłych krajów.

N. Widzimy, że zdanie IV. zostało pominięte, ponieważ myśl, którą wyraża, zawiera się już w zdaniu II.

Wszystkie dzieci brały jak najwyższy udział w tem wspólnem dziele, ćwicząc, oprócz ścisłości i logiczności w opisie, także w znakomity sposób poprawność stylu. To też objawiły swój zachwyt, skoro im oznajmiono, że będą teraz tworzyły powiastkę

*) Dzieci genewskie mówiły: Kos pozostaje u nas przez zimę.

. II.

Wyraz, stanowiący punkt wyjścia, napisany na tablicy, nie jest tym razem tytułem; jest to wyraz: „jadł”. Ma on pobudzić wyobraźnię dzieci.

N. Kto to mógł być ten, kto jadł? (Otrzymuje różne odpowiedzi, wybiera jedną).

U. Chłopiec jadł.

N. Jak było chłopcu na imię? (Znowu różne odpowiedzi).

U. Julek.

N. Co napiszecie przed wyrazem „jadł”?

U. Julek.

N. Przeczytajcie. Teraz pomyślimy nad tem, co Julek jadł.

U. Chleb.

N. Zapewne. Ale z chlebem jedzą dzieci zwykle coś bardzo dobrego. Cóż to być może?

U. Różne odpowiedzi: powidło, konfitury, masło i t. d.

N. Z czem dzieci najchętniej chleb jedzą?

U. Z konfiturami,

N. Napiszmy więc...

U. Julek jadł kromkę chleba z konfiturami.

N. Wyobraźcie sobie, że to było w lecie. Dokąd Julek poszedł, by zjeść swoją kromeczkę?

U. Na podwórce, do sieni, na schody i t. d.

N. Dobrze. Zeszedł po schodach na dół — jak myślicie, czy Julek jadł swój chleb, stojąc?

U. Nie — usiadł.

N. Tak, usiadł na schodach. Napiszmy więc...

U. Julek, siedząc na schodach, jadł kromkę chleba z konfiturami.

N. Powiedzcie mi, kto mógł nadejść niebawem i zbliżyć się do Julka, widząc, że ten coś je?

U. Pies.

N. Nazwijcie pieska. (Różne odpowiedzi). Niechaj będzie „Nero”. Powiedzcie teraz — napisz.

W ten sposób prowadził nauczyciel, aż dzieci utworzyły opowiadanie: „Julek, siedząc na schodach, jadł kromkę chleba z konfiturami. Nero usiadł naprzeciw niego i kręcąc ogonem i skomlać, prosił Julka o jedzenie, ale Julek nie zwracał na psa uwagi. Nagle powstał na ulicy krzyk: „Balon, balon”. Julek położył chleb na schodach i wybiegł szybko na ulicę. Pies pochwycił opuszczoną kromkę i połknął z apetytem. Gdy Julek powrócił, zmartwił się, nie widząc chleba.

Przy tworzeniu drugiej kompozycji miały dzieci również jak przy pierwszej wiele sposobności do robienia spostrzeżeń, formułowania i wypowiadania uwag. Nadarza się przytem wyborna sposobność ćwiczenia w punktacji i wykazania jej ważności. Pozwala się dziecku na samodzielne napisanie na tablicy: nagle powstał na ulicy krzyk balon balon. Teraz wprowadza się odpowiednie znaki pisarskie. uzasadnia się je i wykazuje ich znaczenie.

Zostało jeszcze pięć minut do końca godziny, a uczniowie okazali chęć wzięcia udziału jeszcze w trzeciej pracy tego rodzaju. Pozwolono teraz dzieciom na swobodną między sobą wymianę myśli.

(h)

Z ruchu pedagogicznego.

Kwestyonaryusz Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi. Charakterystyka dziecka. Słowo wstępne. Przedmiotem wychowania, powiadają pedagogowie, jest dziecko. Ważną jest rzeczą zbadać je do głębi, przyjrzeć się zbliska, jakie posiada zasoby, w imię czego domaga się od nas najwyższej i najtkliwszej opieki.

Dziecko przychodzi na świat tak niedołężne, że ani na chwilę bez opieki pozostawionym być nie może; rodzice otaczają je najtroskliwszą opieką — od kolebki też zaczyna się już wychowanie. Rodzice więc są naturalnymi wychowawcami dzieci.

W domu rodzicielskim jak w kuźnicy, powinno się wykuwać charakter dziecka silny, jak stal, czysty — jak kryształ. Dziecko, przychodząc na świat, przynosi z sobą tylko temperament, jako tło, na którym urabia się później charakter, a urabia się pod wpływem mnóstwa drobnych okoliczności, ulega zmianom, staje się lepszym lub gorszym.

Dusza dziecka — to świat nieznan, to niezbadany ocean, na którego dnie spoczywają zarodki zarówno dobrego, jak i złego. W zaraniu życia wszystko to słabe i wątłe, dopiero z biegiem czasu jedne z nich rozwijają się i potęgują, inne zaś nie znalazłszy odpowiedniego gruntu, słabną, a z czasem zupełnie zanikają. Dlatego też wcześniej należy mieć oczy otwarte na wszystko, co może być jakąkolwiek wskazówką zalety lub wady, ażeby pierwszą rozwijać, a drugiej zapobiegać. Dla rodziców i wychowawców niezbędnymi są przeto: praca i codzienna obserwacja, albowiem dusza dziecka to księga otwarta; o tyle tylko odpowiemy swemu powołaniu, o ile nabędziemy biegłości w czytaniu tej żywej księgi. Kto nie badał duszy dziecka we wszystkich jej kierunkach nie jest przygotowany do wielkiego dzieła wychowania.

Dawniej u nas badaniami nad dziećmi poświęcały się nieliczne tylko jednostki; przed kilku laty dopiero powstało „Towarzystwo badań nad dziećmi”, które za przykładem Zachodu zajęło się badaniem intelektualnej strony dziecka i rozpoczęło w tym kierunku kilka prac, które — podjęte zbiorowemi siłami — zaczynają przynosić owoce. W końcu roku 1911 przy Towarzystwie powstała nowa komisja, która wytknęła za cel swoich usiłowań badanie charakteru dziecka. W tym celu opracowano niniejszy kwestyonaryusz, ażeby zebrać jaknajwiększy materiał, dotyczący charakteru dziecka; materiał ten będzie jednym ze źródeł do napisania „psychologii dziecka polskiego”.

Oddając w ręce społeczeństwa polskiego niniejszy kwestyonaryusz, wzywamy wszystkich, komu tylko leży na sercu przyszłość młodych pokoleń, do wspólnej pracy badania charakteru dziecka; niech każdy postawi sobie za cel urabianie i kształcenie charakteru podług wielkich wzorów, albowiem od „sily charakteru poszczególnych jednostek zależy trwałość i siła moralna całego narodu”.

S. Pieczynis.

Wskazówki praktyczne. Opracowany przez nas kwestyonaryusz ma na celu pobudzić rodziców i wychowawców do zdania sobie sprawy z najogólniejszych cech charakteru dzieci, z którymi mają do czynienia, a następnie do nakreślenia wizerunku psychicznego dziecka; charakterystyki takie dają nam poznać główne typy dzieci polskich, w różnych okresach życia, odmiennie już nie pod względem poziomu inteligencji, lecz pod względem objawów uczucia i woli. Osobom, które tę pracę podejmą, pozwolimy sobie udzielić rad następujących:

1) Podstawą charakterystyki powinna być dłuższa, przynajmniej kilkotygodniowa obserwacja dziecka. Dziecko, którego charakter chcemy poznać, w ciągu tego czasu powinno stanowić dla nas główny przedmiot myśli. Powinniśmy z nim często obcować, rozmawiać swobodnie, bawić się; nadto powinniśmy obserwować je zdaleka, kiedy o tem nic nie wie, podczas jego zabawy z rówieśnikami. Wszystko, co spostrzeżemy z związku z któremkolwiek pytaniem kwestyonaryu-

sza, notujemy tegoż samego dnia wieczorem (nie w obecność dziecka) w osobnym dzienniku — do samej zaś charakterystyki według kwestyionaryusza przystępujemy dopiero wtedy, gdy w notatkach tych mamy dostateczny materiał, aby na każdy punkt odpowiedzieć. 2) Notować należy możliwie dokładnie wszelkie objawy zewnętrzne uczuć i woli: wyraz twarzy (zmiana rysów w danych okolicznościach) ruchy, słowa wyrzeczone, (możliwie dosłownie) faktyczne zachowanie się dziecka; słowem starać się o dokładny opis zdarzenia, które nam odśłoniło pewną cechę charakteru dziecka. 3) O ile chodzi o dzieci starsze; należy nadto zbierać dokumenty piśmienne np.: listy, wypracowania, w których dziecko wyraziło pewne określone uczucia i popędy np.: ambicję, egoizm, współczucie, uczucie narodowe, społeczne, religijne i t. p. 4) Niezależnie od własnych obserwacji należałoby zebrać pewne informacje od innych osób, zajmujących się dzieckiem, np.: rodzice zwrócą się do nauczycieli z zapytaniem o zachowanie się dziecka w szkole; wychowawcy zaś szkolni przeciwnie poproszą rodziców o udzielenie swych uwag co do uosobienia, charakteru dziecka i jego zachowania się w szkole. Gdyby pomiędzy opinią rodziców a nauczycieli zachodziły pewne różnice, należy starać się o zbadanie przyczyny tej sprzeczności, (dlaczego dziecko jest innym w domu i w szkole?). 5) W odpowiedzi na kwestyionaryusz, szczególnie i obiektywnej, prosimy o ile możności unikać ogólników, lecz podawać fakty wraz z towarzyszącymi im okolicznościami. 6) Odpowiedzi pisać można, nie przepisując pytań, lecz oznaczając je tylko numerami. Odpowiedzi obszerniejsze można nadsyłać oddzielnie. 7) Odpowiedzi prosimy przysyłać pod adresem: „Polskie Tow. badań nad dziećmi“ (Warszawa, Żorawia 28 m. 3) lub Sekcja pedologiczna „Ogniska“ naucz. (Kraków, Rynek 29).

Charakterystyka dziecka; 1) *Szczególne osobiste*. Płeć, wiek, zawód rodziców, miejsce pobytu, miejsce wychowania (dom rodzicielski, dom obcy, internat szkolny). Ilość rodzeństwa starszego i młodszego. Czy rodzice żyją? oboje lub jedno? 2) *Ogólny rozwój fizyczny*. Wzrost i waga. Stan zdrowia. Jakie ważniejsze choroby dziecko przechodziło i w jakim wieku? 3) *Uposobienie dziecka*. Czy dziecko jest wrażliwe, lub obojętne? prędkie lub powolne? wesołe lub smutne? 4) W jaki sposób objawia się w dziecku miłość własna? (egoizm, ambicja, próżność, zarozumiałość, zazdrość). 5) Czy i o ile dziecko skłonne jest do strachu i jak się on objawia. 6) Czy i o ile dziecko skłonne jest do gniewu? Z jakich pobudek? Jak się objawia? Jak długo trwa? 7) Czy dziecko objawia i w jaki sposób współczucie (dla ludzi? dla zwierząt) sympatię, przywiązanie, miłość? Czy jest wogóle ekspansywne czy też zamknięte w sobie? Jak długo trwają sympatie dziecka? 8) Stosunek dziecka do ludzi. Przyjaźń (czy ma przyjaciela i w jakim wieku?) koleżeństwo, stosunek dziewcząt do chłopców, dzieci do służby. Stosunek do rodziców i rodzeństwa. 9) Ciekawość i zainteresowanie. Czem się dziecko interesuje? Czy ma i jakie zamiłowania umysłowe? Co robi z pieniędzmi własnymi? O ile jest wrażliwe na przyrodę i sztukę? 10) Wstyd i jego objawy. Czy dziecko wstydzi się popełnionej winy? Czy doznaje wyrzutów sumienia i czem się to okazuje? 11) Uczucia religijne i ich objawy. Odpowiadając na to pytanie, należy jednocześnie zaznaczyć, czy dziecko otrzymuje wychowanie religijne i jakie. Ideal dziecka, (co budzi w nim podziw?) Uczucia narodowe i społeczne. 12) Objawy woli. Czy dziecko jest energiczne czy też słabe? Stanowczość, odwaga, upór, posłuszeństwo, uległość, panowanie nad sobą, (płacz i śmiech). 13) Wytrwałość, cierpliwość, pracowitość. Czy dziecko umie postanowienie swoje wykonać, czy też często zmienia zamiary i zarzuca? Z jakich powodów je porzuca? 14) Samodzielność i indywidualność. Czy dziecko ulega wpływom innych, czy też swój wpływ narzuca (rodzeństwu, klasie i t. p.) 15) Prawdopodobność i kłamstwo. Czy i o ile dziecko objawia zamiłowanie prawdy. Czy i o ile kłamie? Z jakich pobudek i w jakim celu? Czy mówi czasem nieprawdę nieświadomie skutkiem zbyt żywej wyobraźni?

Z Sekcji pedologicznej „Ogniska“ naucz. w Krakowie. Dnia 14 marca b. r. wygłosił p. W. Tyrankiewicz odczyt na temat: „Znaczenie wychowania fizycznego“. Człowiek, zwłaszcza dziecko, potrzebuje nieodzwrotnie ruchu; tymczasem wzrastające coraz bardziej miasta o coraz ciasniejszych ulicach i mieszkaniach ograniczają tę potrzebę ruchu. Pedagodzy, chcąc lukę w wychowaniu dzieci w mieście usunąć, utworzyli cały szereg najbardziej skomplikowanych ćwiczeń gimnastycznych, które dzieci nęcą, a naturalnej potrzebie ruchu nie odpowiadają. Prelegent jest za wprowadzeniem w plan szkolny słońdu, kartonia-

stwa, gdyż tego rodzaju zajęcie wymaga naturalnego ruchu, który organizm rozwija i jest zarazem wyciecznikiem po pracy umysłowej, dalej wszystkich sportów, ale wszystkich równomiernie, a przede wszystkim harcerstwa czyli skautingu. Wycieczki poza miasto odpowiadają najbardziej naturalnej potrzebie ruchu, dają możliwość oddychania świeżym powietrzem, a przede wszystkim uczy się młodzież czytać z książki przyrody i z niej poznawać świat, nie zaś, jak dotychczas przyrodę z książki.

Dnia 15 marca odbyła się pogadanka na temat: „Uwagi w sprawie ćwiczeń pisemnych”. Plan i cel ćwiczeń pisemnych, określony dzisiejszymi przepisami, przeciwstawił dr. H. Kanarek tradycjom narodowym i myślom Trentowskiego z Chowanny. Na tle polskich zasad wychowania i metod współczesnych naukowych nakreślił kategorie ćwiczeń dla młodzieży: 1) z zabaw wolnych, 2) z obserwacji, 3) z życia szkolnego, obchodów, 4) wycieczek szkolnych 5) z życia psychicznego uczniów. W końcu przedstawił ładny zbiór ilustrowanych przez uczniów ćwiczeń wolnych. Zasadniczo występował przeciw dyktatom, które mają rację bytu jako środek kontrolowania znajomości ortografii, a nie jako ćwiczenia ortograficzne.

Konkurs na elementarz. W myśl uchwały sejmiku oświatowego z dnia 14-go listopada 1911 r., postanowił Zarząd Główny Tow. Czytelnia Ludowych w Poznaniu wydać nowy elementarz polski.

Celem elementarza ma być ułatwienie polskiego czytania i pisania dzieciom zaboru pruskiego i to przeważnie w okolicach kresowych. Liczyć trzeba się więc z tem, że nauczający będą pochodzili nie z kół nauczycielskich, ani też — z małymi wyjątkami — z warstw inteligencji, lecz z ludu; że nauczać będą matki, krewni, przyjaźni sąsiedzi, starsze dzieci, że uczyć się będą nieraz i dzieci same, nauczone już w szkole czytania po niemiecku.

Uprzytomnić sobie należy przytem, że dziecko, nauczywszy się czytać na elementarzu, nie będzie tak jak w szkole przymuszone do wydoskonalenia się w czytaniu przez czytanie innych książek: tak, że elementarz i jego czytanki, winny koniecznie same swoją treścią wzbudzić w dziecku ciekawość do książeczki.

Paniętać wreszcie trzeba o teni, że dziecko, rozwijające się w państwie niemieckiem, spotyka się od niemowlęcych lat nieustannie z nieprzyjaznym jego duszy i sercu obcym wpływem tak, że czytanka elementarzowa winna tchnąć całą nieprzepartym urokiem swojskości.

Z tego powodu:

a) Powinien autor zastosować najnowszą i najprostszą metodę nauczania, aby dziecko, po zapoznaniu się z elementarzem, mogło czytać łatwiejsze ustępy w innych książkach i nauczyło się pisać łatwe zdania w formie krótkiego listu.

b) Cały dobór zaś przykładów i obrazków, dalej treść elementarza i czytane powinny być przystępne, dla każdego zrozumiała a zajmująca i nie nużąca umysłu dziecka.

c) Nie są konieczne czytanki opisowe lub nastrojowe wierszyki, natomiast pożądane są krótkie bajki, powiastki, legendy, zdarzenia z historii ojczystej, przykłady czynów naszych bohaterów i zasłużonych mężów.

Łącznie z tem ma elementarz zaciękawiać i rodziców i dzieci, już swą zewnętrzną, skromną, lecz wytworniejszą szatą; zawierać obrazki barwne tak przy nauczaniu liter, jak przy czytankach, mianowicie obrazki łatwych, znajomych dziecku a swojskich przedmiotów.

Autor elementarza winien treść obrazków proponować. O wyrysowanie i namalowanie ich mają być poproszeni wybitni polscy ilustratorzy.

Elementarz ma obejmować 80—120 stron.

Ułożenie takiego elementarza dla dzieci pruskiego zaboru będzie obywatelskim czynem. Prosimy dlatego naszych pedagogów, aby nie tylko swym umysłem lecz i sercem w konkursie udział wziąć chcieli.

Prace, przeznaczone na konkurs, prosimy nadesłać najpóźniej do 1-go lipca pod adresem: Czytelnia ludowa, Poznań—Posen, ul. Strzelecka 31.

Praca powinna być opatrzona godłem, nazwisko zaś autora znajdować się powinno w osobnej, temże godłem oznaczonej zamkniętej kopercie.

Popieranie dalszego kształcenia nauczycieli ludowych. Rząd Heskii wstawił w budżet na rok bieżący 10.000 marek na podróże nauczycieli ludowych. Subwencje otrzymują w pierwszym rzędzie ci nauczyciele, którzy zechcą oddać się studjom z zakresu biologii. (Deut. Schulpr. XXXIII, 9).

Kongresy pedagogiczne. W maju b. r. odbędzie się we Wiedniu kongres w sprawie książek dla młodzieży, połączony z wystawą retrospektywną. Od 13—15 maja obradować będzie we Wrocławiu Kongres lekarzy szkolnych. („Zadanie lekarzy odnośnie do pouczania młodzieży szkolnej pod względem higienicznym i seksualnym“). W Budapeszcie zbierze się Kongres narodowy w sprawie nauki o dziecku w marcu b. r. Między innymi obejmuje program Kongresu następujące tematy: 1) Badania nad dzieckiem a pedagogika. 2) Badania nad dzieckiem a wiedza lekarska. 3) Indywidualność dziecka a wychowanie indywidualne. 4) Produktowna praca w wychowaniu i nauczaniu. 5) Świat etyczny dziecka. — Z Kongresem połączona wystawa aparatów psychologicznych, literatury dla młodzieży, modeli i fotografii zakładów wychowawczych nowego typu.

Biuro międzynarodowe Stowarzyszeń Nauczycielskich na zebraniu Komitetu dnia 12 grudnia 1912 postanowiło wziąć udział w wystawie międzynarodowej w Gandawie i przedstawić tam:

- 1) Historię Biura międzynarodowego, organizację, cel, prace;
- 2) Publikacje;
- 3) Czasopisma pedagogiczne stowarzyszonych związków;
- 4) Dokumenty, dotyczące się związków międzynarodowych.

Towarzystwo centralne nauczycielstwa czeskiego zaproponowało, by III. międzynarodowy kongres odbył się w Pradze w 1915 r. w 500 rocznicę śmierci Jana Husa.

Biuro wzywa stowarzyszone związki nauczycielskie do wyjaśnienia swego zdania na zapytanie, postawione przez p. Skarviga:

Czy nauczanie w szkole ludowej zawsze winno się odbywać w języku, którym uczeń mówi w domu, czy też bywają wyjątki?

Biuro zwraca uwagę na dotyczące tego zagadnienia kwestyionaryusz:

- 1) Ile języków jest używanych w waszym kraju?
- 2) Ile różnych dialektów języki te wykazują?
- 3) Czy obowiązkowe nauczanie pozwala uczniowi na uczęszczanie do szkół prywatnych, lub uczenie się w domu?
- 4) Czy istnieje dla nauczania początkowego program wspólny?
- 5) Jakie przepisy dotyczą języka w szkole?
- 6) Jakie względu szkoła wykazać winna wobec dialektów, używanych w danej miejscowości?
- 7) Jakie zmiany przyjęto w okolicach, gdzie panują 2 języki
 - a) czy istnieją szkoły oddzielne dla każdego języka?
 - b) czy istnieją szkoły prywatne, gdzie dzieci mogą uczyć się w swoim języku?
 - c) czy w danej szkole używane są oba języki i w jakim zakresie?
- 8) Prośba o wskazanie głównych złych stron nauczania działwy w języku, nie używanym w domu.

Prócz tego stowarzyszenia wezwane są do odpowiedzi, na zagadnienia, dotyczące się przepełnienia szkół:

- a) Jaka jest maksymalna liczba uczniów w klasie według prawa i regulaminu szkoły?
- b) Jaka jest liczba średnia uczniów w klasie według statystyki szkolnej?
- c) Jakie są wyniki przepełnienia na rezultaty nauczania?

(Nowe Tory VIII, 1, 2).

TREŚĆ DODATKU: Zygmunt Heryng: Intuicja a inteligencja. (Dok. nast.) M. Falski: Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza (C. d.). — H. Rowid: Szkoła pracy (C. d.). — B. Sławomirski: Kilka uwag o „zasadach dydaktycznych” Rady szkolnej krajowej (Dokończenie). — (h): Ćwiczenie zbiorowe w kompozycji. — Z ruchu pedagogicznego.

Redaktor: Dr. Henryk Kanarek. — Nakładem kraj. Związku Nauczycielstwa Lud. Oddr. w Drukarni Narodowej w Krakowie.

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

(Wychodzi z końcem każdego miesiąca prócz lipca i sierpnia).

Polski Instytut Pedagogiczny.

Zasada, że wychowanie opierać się musi na znajomości naturalnych warunków, w jakich działa i rozwija się psychofizyczny organizm człowieka, że zatem dla nauczyciela niezbędnym jest przygotowanie naukowe, ogół tych warunków obejmujące, — zasada ta teoretycznie przez wszystkich uznawana, daleką jest od urzeczywistnienia. Wohec zaś szybkich postępów, jakie w ostatnich latach uczyniła naukowa pedagogika, sprzeczność owa między teoretycznym wynaganiem a praktyką staje się bardziej jeszcze uderzającą, a u nas większą jest niż gdziekolwiek indziej. Tymczasem stan taki dla nas szczególnie ujemne powodować musi skutki, gdyż w sprawie wychowania większe niż ktokolwiek do zwalczania mamy trudności: zwalczać musimy nie tylko zwykłą nieznajomość rzeczy, przesady i rutynę, wszędzie racjonalny postęp wychowania i szkolnictwa tamujące, ale nadto pokonywać musimy trudności, wynikające z naszego położenia politycznego, przeciwdziałać musimy wpływowi, które wychowanie młodzieży naszej usiłują podporządkować celom polityki, narodowi naszemu obcej lub wrogiej. Jeżeli więc wszędzie udoskonalenie metod i systemu wychowania poczytywane jest za ważne zadanie, to dla nas staje się ono pierwszorzędnym wymaganiem życia i przyszłości naszej: pozbawieni tych pomocy i ułatwień, jakimi rozporządzają narody niepodległe, własną mającą państwowość, musimy dla pokrycia tych braków i zwalczania wyjątkowych trudności, — wychowanie nasze uczynić *możliwie intensywnem*, to znaczy wyzyskać w niem wszystko, z czego wiedza i doświadczenie na tem polu korzystać dziś pozwalają.

I przynajmniej trzeba, że społeczeństwo nasze położenie to na ogół rozumie. Nie można zaprzeczyć, ażeby sprawy wychowania i szkoły nie interesowały u nas ogółu, zwłaszcza w Królestwie, gdzie cała prawie działalność wychowawcza w duchu narodowym zależną jest od sił i inicjatywy społeczeństwa. Usiłowania jednostek w kierunku reform znajdują tam łatwy oddźwięk, raczej zauważyć można zbyt wielką wrażliwość i pochopność do „nowości“, niekiedy dość problematycznych, co już jednak wytyka z braku gruntowniejszej wiedzy pedagogicznej. W sferach nauczycielskich, tak w Królestwie jak w Galicyi, żywszem jest jeszcze poczucie potrzeby pedagogiczno-naukowego

przygotowania i ulepszenia dotychczasowej praktyki. Świadczą o tem stowarzyszenia nauczycielskie, podejmowane przez nie próby w celu kształcenia się naukowego i fachowego, wydawane pod egidą stowarzyszeń tych czasopisma, organizowane przez nie kursy.

Zarówno jednak aspiracje ogółu, jak próby i usiłowania kół fachowych noszą charakter sporadyczny, przypadkowy. Ażeby rozproszonym tym próbom nadać szerszą a trwałą podstawę i uczynić je bardziej skutecznymi, niezbędnem jest stworzenie na ziemiach polskich specjalnej instytucji, poświęconej naukowej pedagogice i fachowemu kształceniu nauczycieli, instytucji o charakterze wyższego zakładu naukowego, tego typu, jak lipski Institut für experimentelle Pädagogik, l'Institut des Sciences de l'éducation im. J. I. Rousseau w Genewie, Fakultet Pedologiczny w Brukselli, Akademia Pedagogiczna w Petersburgu i in. U nas taką instytucją ma być *Polski Instytut Pedagogiczny*.

Ogólny charakter i cele Pol. Instytutu Pedagogicznego.

1-o Instytut ma być wyższą szkołą, dającą fachowe teoretyczne i, o ile to możliwe, praktyczne wykształcenie osobom, które poświęcić się zamierzają pracy pedagogicznej, jako nauczyciele lub wychowawcy.

2-o Instytut stworzyć ma ognisko pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki i nauk pomocniczych, ułatwiać tę pracę i dawać do niej inicjatywę.

3-o Instytut ma być ośrodkiem, z którego wychodziłoby oddziaływanie na ogół, który przyczyniałby się do budzenia i rozjaśniania pedagogicznej świadomości ogółu, rozpowszechniania nowych na tem polu zdobyczy, krytyki istniejących urządzeń i metod, inicjatywy do reform.

Instytut w spełnianiu tych zadań nosić ma charakter ogólnie polski, to znaczy w zakresie i sposobach działania uwzględniać warunki polskiego życia oraz potrzeby wychowania i szkolnictwa w trzech zaborach, nie ograniczając się do oficjalnie ustanowionych lub faktycznie w tej lub innej dziedzinie istniejących programów, metod lub podręczników. Stojąc na gruncie naukowym i licząc się z wymaganiami praktyki, dążyć jednak będzie do wytworzenia pewnego jednolitego, zgodnego z duchem i potrzebami narodu systemu wychowawczego.

Miejsce. Jako siedzisko nowej instytucji w obecnych warunkach najodpowiedniejszym wydaje się Kraków. Miasto leży na pograniczu trzech zaborów. Warunki polityczne Galicji dają najwięcej rękojmi, że Instytut będzie mógł zorganizować się i działać zgodnie ze swym celem, niekępowany ubocznymi względami. Uniwersytet polski w Krakowie stanowić może pożądane dopełnienie niektórych studiów w Instytucie.

Forma prawna. Dla założenia i prowadzenia Instytutu tworzy się Towarzystwo według ustawy, wzorowanej na podobnych instytucjach, jak np. Towarz. Szkoły Ludowej, Towarzystwo Szkoły Nauk Społecznych i Polit. i in.

Środki materialne Instytutu stanowią 1-o Składki członków To-

warzystwa. 2-o Wpisowe i inne opłaty uczniów i słuchaczy Instytutu. 3-o Subsydyja Rady m. Krakowa, Sejmu krajowego i Ministerjum oświaty we Wiedniu. 4-o Darowizny i zapisy osób prywatnych.

Program czynności i studyów oraz warunki przyjęcia w Instytucie. Szczegółowy program zajęć ułoży Rada Naukowa Instytutu. Jako wytyczne punkty, ogólny kierunek wyjaśniające, zaznacza się:

1-o Instytut obejmuje trzyletni kurs nauk na 6 semestrów podzielony. Przyjmowane są do Instytutu w charakterze uczniów zwyczajnych osoby bez różnicy płci z ukończonem średniem wykształceniem, mianowicie: ze świadectwem gimnazyów i szkół realnych, odpowiadających im szkół polskich w Królestwie Pol. ogólnych i t. z. handlowych, i seminaryów, nauczycielskich w Galicyi i w zaborze pruskim. Kandydaci, o ile nie wykażą się w świadectwie ze znajomości dwóch języków nowożytnych — z pośród: francuskiego, niemieckiego, angielskiego i włoskiego — obowiązani są złożyć z dwóch języków egzamin dodatkowy. — Prócz powyższej kategorii uczniów zwyczajnych, Instytut przyjmuje słuchaczy wolnych. — Uczniowie zwyczajni otrzymują dyplomy po złożeniu przepisanych egzaminów i prac piśmiennych.

2-o Na docentów Rada Instytutu powołuje osoby, które czy to pracą naukową czy praktyczną działalnością wykazały swą wiedzę i uzdolnienie pedagogiczne; prócz docentów stałych, miejscowych, przewiduje się zapraszanie docentów, którzy przyjeżdżać będą na czas krótszy.

3-o Instytut, jako *Wyższa Szkoła Pedagogiczna* ma na celu dawać fachowe wykształcenie pedagogiczne w najobszerniejszem znaczeniu, nie zaś dopełniać wykształcenie ogólne, jakie może się nauczycielowi potrzebnem okazać. Dążąc do przeprowadzenia zasad racjonalnych w nauczaniu ogólnem, elementarnem i średniem, Instytut nie może zasadom tym uchybić we własnej pracy dydaktycznej. W myśl zasad tych metoda nauczania w Instytucie będzie jaknajmniej wykładową, przedewszystkiem zaś opartą na samodzielnej pracy uczniów, na lekturze, zajęciach seminaryjnych i laboratoryjnych, lekcjach praktycznych tak w Instytucie, jak w szkołach ogólnych. Dążeniem będzie docentów, ażeby nie dawać gotowej wiedzy w postaci wygłaszanych ustnie „kursów“, ale kierować studjami uczniów, a to kładąc czytać odnośne dzieła i opracowywać referaty, przeprowadzając dyskusye i kollokwia, wskazując zajęcia w laboratoryach, prowadząc badania psychologiczne w szkołach przez ankiety, kwestyonariusze i specjalne eksperymenty. — W myśl tego jedną z pierwszych spraw Instytutu będzie utworzenie specjalnej biblioteki oraz laboratorium psychologiczno-pedagogicznego. Wobec braków w naszej literaturze psychologicznej i pedagogicznej Instytut dążyć będzie do wydania najpilniejszych dzieł pomocniczych.

Przedmioty studyów dobrane będą i rozdzielone wedle następujących punktów: a) przedmioty dotyczące *dziecka* i jego rozwoju; b) przedmioty dotyczące *metod i techniki* nauczania i wychowania, oraz ich historii; c) przedmioty mające związek z rozwinięciem i podniesieniem *osobowości nauczyciela*. — Nadto przedmioty dzielą się na a) *podstawowe*, stanowiące główny, obowiązkowy program każ-

dego semestru, *b) dodatkowe*, jako krótsze cykle wykładów lub zajęć, dotyczących specjalnych zagadnień naukowych i pedagogicznych.

A. Przedmioty główne pierwszej kategorii t. j. dotyczące *dziecka*.

Anatomia i fizjologia ze szczególnem uwzględnieniem organizmu dziecka i jego rozwoju,

Psychologia ogólna i eksperymentalna,

Metodologia i technika psychologii (eksperyment psychologiczny i pedagogiczny, ankiety, doświadczenia zbiorowe w klasie, antropometria),

Psychologia dziecka,

Psychologia stosowana (psychologia różnic indywidualnych i charakterów, psych. zeznań i świadczenia, psychologia pracy, energetyka psychiczna),

Patologia wieku dziecięcego,

Psychologia dzieci anormalnych i zapóźnionych,

Psychologia kryminalna wieku dziecięcego.

B. Przedmioty dotyczące *metod, techniki i organizacji*:

Logika i teoria poznania,

Socjologiczne i ekonomiczne podstawy wychowania,

Dydaktyka ogólna,

Nauczanie przedszkolne, ogródki dziecięce,

Nauczanie w szkole ludowej, średniej i wyższej,

Metodyka przedmiotów poszczególnych (akultatywny wybór pojedynczych przedmiotów lub grup np. początkowe nauczanie wogóle, przedmioty przyrodnicze, językowe, historyczne i t. d.)

Podstawy wychowania moralnego,

Wychowanie fizyczne (systemy i metody gimnastyki),

Higiena dziecka i szkolna,

Pielęgnowanie niemowląt (puericulture),

Wychowanie estetyczne (sztuka dziecka i sztuka dla dziecka),

Nauczanie dzieci anormalnych i zapóźnionych i dzieci wyjątkowo zdolnych (nadnormalnych),

Zboczenia mowy i ich leczenie,

Rysunek, dykcja i deklamacja jako techniczne środki w nauczaniu,

Organizacja szkolnictwa w różnych krajach,

Historia szkół i systemów pedagogicznych, ogólna i w Polsce,

Nauczanie i oświata pozaszkolne, systemy i metody.

C. Przedmioty w związku z *osobowością nauczyciela*. Czyniąc dziecko punktem wyjścia i głównym ośrodkiem wychowania, nie należy tracić z oczu, że w fakcie wychowania jest zawsze drugi czynnik, który stanowi motyw i siłę formującą dziecko — mianowicie społeczeństwo, a bezpośrednio osoba wychowawcy i nauczyciela, który w sobie ową siłę i myśl społeczną streszcza i w jej działaniu na dziecko pośredniczy. Przedmiotem więc instytucji pedagogicznej musi być nie tylko dziecko, ale i wychowawca, pewne przygotowanie i urobienie jego osobowości. Osobowość ta musi być 1-o w dostatecznej mierze reprezentatywną t. j. naprawdę streszczać i wyrażać w sobie

to, co ogólnie i co w danym momencie historycznym szczególnie jest wartościowego w społeczeństwie, i co ma się stać treścią wychowania; 2-o musi nauczyciel mieć warunki, któreby go zdolnym czyniły do wywierania wpływu, do pośredniczenia w przenoszeniu moralnych i społecznych wartości od jednego pokolenia do drugiego. Streszcza się to w dwóch wymaganiach: nauczyciel musi być żywym i współczującym człowiekiem swojego czasu i swojego narodu; nauczyciel musi mieć w sobie przymiót, który w stopniu większym lub mniejszym znamionuje wszystkich wychowawców z urodzenia, mianowicie to, co się nazywa duchem apostołskim. — Rozumie się, że urzeczywistnienie tych wymagań zależne jest od zbioru całego warunków, ogólnego charakteru i wykształcenia wychowawcy, warunków, które w części leżą poza sferą wogóle naszego świadomego oddziaływania, w części poza sferą zadań, które spełnić może szkoła fachowa, jaką jest Instytut Pedagogiczny. Niemniej jednak są przedmioty, których uwzględnienie przyczynić się może do zrealizowania tych wymagań, jakie osobie wychowawcy stawiamy. Są to przedmioty, które zapoznają i wiążą człowieka wewnątrz z życiem ogółu, i przedmioty, które dostarczają podstawy do wytworzenia sobie światopoglądu, a jednocześnie budzą i rozwijają głębsze życie wewnętrzne i uczuciowe człowieka, będące źródłem jego moralnej siły a zatem i zdolności jego oddziaływania na innych. Do tych przedmiotów należą:

Nauka o społeczeństwie (stosunki prawne, ekonomiczne, społeczne i polityczne),

Historia polska czasów porozbiorowych,

Historia filozofii (treść i historia głównych poglądów na świat i życie),

Psychologia i Filozofia religii,

Systemy Etyki,

Wykłady i ćwiczenia z zakresu estetyki, mające na celu wyrobienie wrażliwości i sądu dla piękna w poezji, muzyce i plastyce,

Lektura z zakresu Literatury powszechnej i polskiej,

Oprócz powyższego programu, jako przedmioty *dodatkowe* dawane będą krótsze, parę- lub kilkogodzinne kursa w kwestjach specjalnych, np.

Psychologia zwierząt,

Dziedziczność psychologiczna,

O eugenicę,

Sądy dla dzieci,

Alkoholizm w szkole,

Literatura dla młodzieży i t. p.

4-o Instytut jako *ognisko pracy naukowej* zadanie swoje spełniać będzie w części już jako wyższa instytucja nauczania, przez to, że wykładowcy będą przygotowywali i ogłaszali kursa, pobudzali uczniów do badań, że badania przez uczniów dokonane niejednokrotnie stanowić będą przyczynki naukowe. Poza tem Instytut dawać będzie inicjatywę do badań specjalnych, urządzać posiedzenia i dyskusje naukowe, przez założenie biblioteki i laboratorium ułatwi badania tak swoim członkom, jak osobom postronnym, wreszcie rezultaty te ogłaszać będzie drukiem w swoich wydawnictwach.

5-o Instytut jako *ośrodek pedagogicznej propagandy*: 1-o organizuje popularne odczyty i demonstracje dla szerszej publiczności, 2-o dla nauczycieli urządza kursa dopełniające świąteczne i wakacyjne, 3-o wysyła swoich prelegentów na prowincję dla popularyzowania wiedzy pedagogicznej, 4-o peryodycznie dokonywa i ogłasza krytyczne oceny nowych podręczników i książek dla młodzieży, 5-o Instytut utrzymuje *Biuro Porad Pedagogicznych*, w którym specjaliści udzielać będą osobiście lub piśmiennie odpowiedzi i wyjaśnień we wszelkich kwestjach, związanych z wychowaniem i nauczaniem jak np. postępowanie z dziećmi wyjątkowo trudnymi do prowadzenia, ocena inteligencji i szczególnych uzdolnień dziecka, leczenie szczególnych zbroceń i wad dziecka, programy i plany dla nauczania domowego lub nowych szkół, wskazówki do wyboru szkół w kraju i zagranicą; wskazówki do samokształcenia; porady w wyborze zawodu na podstawie zbadania fizycznych i psychicznych właściwości osobnika.

Komitet Tymczasowy.

Szkie powyższy jest projektem, który Komitet Tymczasowy poddaje pod dyskusję osób zainteresowanych i kompetentnych w sprawach wychowania.

Wszelkie uwagi w sprawie Instytutu Pedagogicznego nadsyłać należy pod adresem członka Komitetu Tymczasowego, J. Wład. Dawida, w Krakowie, ul. Loretańska, l. 3, II. p.

Intuicya a inteligencya.

Dokończenie.

Otóż intuicya, jeżeli uchylić wszelkie mistyczne osłonki, któremi ten proces myślowy tak chętnie zazwyczaj się otacza, nie jest bynajmniej przeciwstawieniem inteligencyi, lecz przeciwnie najwięcej jej cenną właściwością. Istota jej polega poprostu na tem, że umysł ludzki, niezależnie od zdolności zapamiętywania, analizowania, wnioskowania i t. d. wchodzących w skład tej złożonej władzy duchowej, którą nazywamy inteligencyą, posiada również zdolność odgadywania prawdy, domysławiania się jej we wszystkich tych wypadkach, w których dane zagadnienie, w pewnem jego stadyum, nie przedstawia jeszcze dostatecznej ilości danych, aby je można było rozwiązać przy pomocy ścisłych, logicznych metod badania, jak indukcya, dedukcya, analiza, synteza i t. d. Innemi słowy intuicyą, mówiąc językiem matematyków, posługujemy się wówczas, gdy ilość równań, określających dane zagadnienie jest mniejszą od ilości niewiadomych i gdy wskutek tego umysł ludzki musi odgadnąć, które z kilku czy kilkunastu możliwych rozwiązań, jest dla danego, konkretnego wypadku najbardziej prawdopodobnem. Intuicyjną tę zdolność odgadywania prawdy posiada w pewnym stopniu każda myśląca jednostka. Już samo nauczanie się języka ojczystego w okresie dziecięcym wymaga bezustannego stosowania intuicyi, gdyż ilość wyrazów wyuczonych przez dziecko jest niezmiernie drobną w porównaniu z tą ilością wyrazów i form językowych, których znaczenie dziecko intuicyjnie odgaduje. Są jednak niewątpliwie organizacje duchowe, posiadające tę zdolność w wysokim bardzo stopniu, a niekiedy rozwój tej władzy, szybkość jej funkcjonowania i jej rezultaty są wprost zdumiewające. Wtedy to zwykliśmy mówić o genialnych intuicyach. O umysłach intuicyjnych można powiedzieć, że posiadają one nie tylko poczucie prawdy, lecz przede wszystkim żywe poczucie nieprawdy, poczucie fałszu, przypominające ową przeczuloną wrażliwość jednostek muzykalnych na najłżejsze odchylenie od czystego tonu, od harmonijnego brzmienia w akordzie. To wrodzone poczucie rozwiązań nieprawdopodobnych sprawia, iż umysły intuicyjne z szeregu nasuwających się przypuszczeń przy rozwiązywaniu jakiegokolwiek naukowego, artystycznego lub życiowego zagadnienia z błyskawiczną niemal szybkością odrzucają rozwiązania dla dalszego konkretnego wypadku wręcz nieprawdopodobne i zatrzymują się odrazu na paru najprawdopodobniejszych przypuszczeniach, które poddają następnie zwykłej logicznej analizie.

Jak olbrzymią rolę odgrywać musiały w historii myśli naukowej tak pojmowana intuicya, łatwo ocenić możemy, jeżeli uprzednimy sobie, że w najściślejszych nawet gałęziach wiedzy każde twierdzenie naukowe, zanim zostało indukcyjnie lub dedukcyjnie udowodnionem, przejść musiało przez fazę intuicyjnego przypuszczenia, gdyż

inaczej niepodobna byłoby wiedzieć, ani w jakim kierunku należy gromadzić i sprawdzać odpowiedni doświadczalny materiał, — ani też na jakich pewnikach lub prawdach już udowodnionych należy daną, nową prawdę oprzeć.

Można więc śmiało powiedzieć, że cała wiedza ścisła opierała się w swym rozwoju na mniej lub więcej trafnych przypuszczeniach, na szczęśliwych pomysłach a raczej domysłach, które dopiero potem, gdy się już intuicyjnie nasunęły umysłowi ludzkiemu, mogły zostać przez ich twórców a niekiedy przez kogo innego, należycie udowodnione.

Tego rodzaju genialną intuicyą, genialnym rzutem myśli, genialnym domysłem była zasadnicza idea Kopernika, że nie ziemia, lecz słońce jest ośrodkiem planetarnego systemu. Genialnemu przypuszczeniu Newtona i Leibniza co do charakteru ilości nieskończenie małych, zawdzięczamy powstanie rachunku różniczkowego i całkowego. Intuicyjnymi również były genialne rzuty myśli Maxwella i Hertza co do tożsamości fal świetlnych i elektrycznych, a z przykładów tych widzimy, jak olbrzymią rolę odegrała intuicya w dziedzinie badań nad przyrodą martwą, t. j. w tej dziedzinie, którą zdaniem Bergsona, tylko inteligencya wszechwładnie opanowała.

Jakiemi metodami myślenia, jeżeli wolno użyć tego wyrazu, posługuje się intuicya trudno jest ściśle określić, gdyż intuicyjne umysły nie zdają sobie same jasno sprawy z procesów zachodzących w ich umysłach przy intuicyjnym poszukiwaniu prawdy. Zdaje się jednak, że intuicyjne operacye umysłowe polegać muszą na przerzucaniu się od indukcji, opartej najczęściej na niedostatecznym doświadczalnym materiale, do luźnego bardzo, lecz w zasadniczych rysach trafnego wnioskowania, oraz że analogia w procesach tych niepoślednią odgrywa rolę.

Olbrzymią będzie, rzecz prosta, rola intuicji w dziedzinie sztuki, gdzie żadna teoria nie daje pewnych wskazówek, jak należy nakładać farby, kształtować bryły, kombinować dźwięki i pojęcia, aby osiągnąć cel, o który przedewszystkiem artyście chodzi, a mianowicie, aby w ten lub inny sposób wzruszyć czytelnika, słuchacza lub widza. Tylko intuicya, oparta w pewnym stopniu na osobistym doświadczeniu t. j. na wrażeniu, który dany utwór w czasie jego powstawania na samym twórcy czyni, wskazuje tu właściwe środki artystyczne i dlatego śmiało rzecz można, że w zakresie sztuki intuicya panuje niemal niepodzielnie.

Ale nie mniej doniosłą, choć może nie tak wyłączną rolę odgrywa intuicya we wszystkich dziedzinach życia praktycznego; każda bowiem sytuacja życiowa, w której się znajdujemy, przedstawia się jako system równań o niedostatecznej ilości danych, a równania te pod grozą zupełnego wykołajenia się musimy w ten lub inny sposób w przybliżeniu chociażby rozwiązać. Intuicyjne przypuszczenia w tem znaczeniu, które my pojęciu temu przypisujemy, zniewoloną jest czynić każda jednostka, ilekroć znajduje się w położeniu odmiennem od sytuacji życiowych, już przez nią przeżytych. Żaden kupiec, żaden przemysłowiec, żaden bankier nie rozporządza tak dokładną znajomością stanu rynku w danej chwili, a tembardziej w najbliższej chociażby przyszłości, aby mógł przy rozwiązaniu nasuwających się

tu wątpliwości zastosować analizę naukową i na niej oprzeć swe kombinacje przemysłowe, handlowe lub giełdowe. A jednak wbrew pogładowi Bergsona o niemożności przewidywania w dziedzinie życia, muszą ci ludzie bezustannie przewidywać, a każde takie przewidywanie, każda spekulacja przedstawia się jako intuicyjny domysł, który naukowo udowodnić się nie da i o którego trafności decyduje wyłączenie późniejsze powodzenie lub niepowodzenie. W tem samem położeniu znajduje się każdy wódz w przededniu bitwy, bo sztuka wojenna daje wprawdzie ogólne wskazania, ułatwiające obmyślenie planu bitwy, ale zostawia pozatem szerokie pole dla intuicyjnej domyslności wodza — a gdy ten dar odgadywania najbardziej prawdopodobnych ruchów nieprzyjacielskiej armii i najważniejszej na nie odpowiedzi olbrzymio przerasta u wyjątkowych jednostek przeciętną miarę, wówczas mamy do czynienia z wodzami genialnymi jak Cezar, Cromwell, Napoleon i t. p.

Najczęściej jednak posługujemy się intuicyą, gdy chodzi o odgadnięcie charakteru, usposobienia, o przybliżoną ocenę zalet i wad tych jednostek, których współdziałanie w tym lub innym kierunku pragniemy sobie zapewnić. A zadanie to bynajmniej nie łatwe, gdyż opierać się z konieczności musi na tych nielicznych i wątpliwych nierzaz oznakach zewnętrznych, w których charakter człowieka, pomimo jego woli, do pewnego stopnia się ujawnia. To też intuicyjne uzdolnienie wszelkiego rodzaju przywódców bez względu na to, czy kierują oni państwami, armiami, wielkimi przedsiębiorstwami czy wreszcie masami ludowymi, polega przedewszystkiem na dobieraniu sobie odpowiednich pomocników, na tej sztuce odbudowania charakteru danej jednostki ze skąpych zewnętrznych danych, w których charakter ten się zlekka zarysowuje.

I ta również intuicyjna zdolność odgadywania charakteru i usposobienia jednostek, któremi chcemy się posługiwać, lub na które wpływać usiłujemy, nie jest bynajmniej wyjątkową. W pewnym stopniu umiejętność tę wyrobić w sobie i posiadać musi każdy, kto kimkolwiek się wyręcza lub na kogokolwiek, chociażby na własne swe dzieci, wpływ pewien w danym kierunku wyrzucić pragnie. Każdy kupiec, angażujący nowego kantorzystę, każda gospodyni, najmująca nową służącą, stoją w szczupłej sferze ich działania wobec zupełnie takiego samego zagadnienia, jakie stawiał sobie Napoleon, gdy zastanawiał się nad tem, komu ze swych marszałków powierzyć dowództwo armii, podczas oczekującej go nowej wojennej kampanii. I nie tylko, że samo zagadnienie nosi absolutnie ten sam charakter, lecz i operacje umysłowe potrzebne do jego rozwiązania są zupełnie identyczne, bez względu na to, czy chodzi o mianowanie nowego dowódcy armii, czy o przyjęcie nowej kucharki. Różnica, i to bynajmniej nie istotna, polega tylko na słabszej lub silniejszej intensywności tych procesów, na odmiennym zakresie ich stosowania, w mniejszej lub większej doniosłości następstw.

Tego samego charakteru zagadnienia bezustannie rozwiązywać muszą wychowawcy wobec swych wychowañców. Wpływ pedagoga o tyle tylko okazać się może skutecznym, o ile owo podstawowe zagadnienie co do charakteru uczniów, ich usposobienia, rodzaju zdol-

ności, granicy pamięci i wytrwałości w umysłowej pracy zostanie chociażby w przybliżeniu rozwiązaniem. — A zadanie to bynajmniej nie jest łatwym, gdyż dusza dziecka nie zawsze bywa otwartą zwłaszcza wobec wychowawcy, który nie umiał sobie zaskarbić jego zaufania. Wychowawca więc na podstawie studyów nad różnymi charakterami uczniów, opiece jego powierzonych, musi wciąż wyrabiać w sobie zdolność odgadywania charakterów swych wychowañców oraz środki najskuteczniejszego na nich oddziaływania i żadne recepty pedagogiczne nie pomogą, jeżeli nauczyciel tego uzdolnienia intuicyjnego w pewnym stopniu nie posiada i przez wyteżoną w tym kierunku wytrwałą wolę należycie jej w sobie nie rozwinie.

Ale ponadto na każdym myślącym pedagogu ciąży inny jeszcze bodaj ważniejszy obowiązek. Winien on dołożyć wszelkich starań, aby w wychowañcach swych wykształcić ów najcenniejszy dar umysłu ludzkiego, ową zdolność do czynienia najprawdopodobniejszych przypuszczeń, która stanowi rdzeń tajemniczego napozór procesu psychicznego, zwanego zazwyczaj intuicyą.

W tem miejscu niepodobieństwem jest wdawać się w szczegółowe roztrząsania, w jaki sposób cel ten najlepiej dałby się praktycznie osiągnąć, gdyż olśzerna ta i zawiła kwestya wymaga oddzielnego opracowania.

Musimy więc z konieczności poprzestać na ogólnikowych wskazaniach, że im mniej wykład nauczyciela nosić będzie charakter dogmatyczny, a im częściej przybierać będzie formę pytań i zagadnień, im mniej podawać będziemy młodzieży szkolnej twierdzeń już uodwodnionych, a im więcej podsuwać jej będziemy przypuszczeń do uodwodnienia, im mniej dbać będziemy, by uczeń zapychał swą mózgownicę masą bezużytecznych nieraz w życiu faktów, a im więcej czynić będziemy wysiłków, aby wyrobić w nim umysłową samodzielność, tem bliżsi będziemy celu, który każdy wytrawny i postępowy pedagog na pierwszy plan wysuwać dziś winien, a mianowicie, aby po za uwagę, pamięcią i umiejętnością wnioskowania — wykształcić też w miarę możności u wychowañców zdolność intuicyjnego odgadywania prawdy lub przynajmniej pierwszych jej przybliżeń.

Możemy przytem być pewni, że kierując się temi wskazaniami, nie tylko nie natrafimy na opór ze strony naszych wychowañców, lecz przeciwnie, spotkamy się z najżywszem z ich strony współdziałaniem i uznaniem. Graniczące nieraz z namiętnością upodobanie młodzieży szkolnej do rozwiązywania wszelkiego rodzaju zagadek, szarad, logogryfów, rebusów, konikowych zadań i t. p. świadczy o tem, do jakiego stopnia umysły młodociane spragnione są kształcenia tej tak cennej, a tak zaniedbywanej dotychczas zdolności do odgadywania zagadnień o niedostatecznej ilości danych. Trzeba tylko to zamiłowanie umiejętnie na poważniejsze skierować tory, a dodatnie rezultaty w postaci odpowiednio rozwiniętej intuicyi nie dadzą długo na siebie czekać.

Zygmunt Heryng.

Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza.

Dokończenie.

Kwestya wyboru alfabetu podstawowego.

Dawniejsze elementarze wprowadzały na początku nauki bądź abecadło drukowane, małe i wielkie, bądź też abecadła małe i wielkie, drukowane i pisane. W nowszych czasach naukę abecadeł wielkich dość ogólnie poczęto odsuwać na plan dalszy, opierając początki nauki na abecadłach małych; czasem na małym drukowanym i pisanem, czasem tylko na drukowanym lub tylko na pisanem. Powstaje więc pytanie, któremu z tych nowszych kierunków należy przyznać słuszność.

W początkach nauki chodzić powinno przede wszystkim o stworzenie takich warunków, któreby ułatwiły uczniowi poznanie samej zasady pisania i czytania, gdyż w poznaniu tej zasady leży punkt wyjścia dla całej nauki. Nauczanie od początku kilku alfabetów naraz warunkom tym nie odpowiada. Potrzeba bowiem zapamiętywania kilku różnych znaków dla każdego dźwięku, obarcza pamięć ucznia nadmierną pracą, rozprasza jego uwagę, a przez to utrudnia mu i czyni niedokładnem poznanie zasad czytania i pisania. Natomiast jedno abecadło, wystarczając zupełnie dla poznania tych zasad, trudności powyższe usuwa i daje uczniowi możność zużytkowania całej niemal pracy dla poznania zasad czytania i pisania.

Pozatem, kiedy uczeń zaznajamiać się będzie z innemi abecadłami po dokładnem poznaniu jednego, podstawowego — wówczas poznanie tych abecadeł będzie dla niego daleko łatwiejsze, bowiem liter nowych abecadeł poznawać będzie na zasadzie ogólnego ich podobieństwa do liter abecadła podstawowego.

Dla tych przeto względów naukę czytania oprzec należy na jednym tylko abecadle. Abecadłem podstawowem może być, oczywiście, jedynie abecadło małe, gdyż wielkie abecadło ma w piśmie tylko wyjątkowe zastosowanie. Które jednak abecadło małe przyjąć należy za podstawowe — drukowane, czy pisane? Uznając konieczność bezpośredniego łączenia nauki czytania z nauką pisania, za podstawowy alfabet konsekwentnie przyjąć powinniśmy alfabet pisany. W obrębie przeto małego pisanego alfabetu powinien uczeń przejść cały podstawowy kurs elementarza, nauczyć się więc na nim czytać i pisać — potem dopiero przejść powinien do abecadła małego, drukowanego, oraz do liter wielkich.

Zaznaczam tu błąd, tak często popełniany w naszych elementarzach, w których naukę liter wielkich przesunięto na plan dalszy — błąd tem bardziej karygodny, że zwracano już nań niejednokrotnie uwagę w czasopiśmie pedagogicznych. Wiele elementarzy wprowadza

dza od początku imiona własne, pisząc je małą literą. Pisownia taka jest niedozwolona. Należy więc albo imion własnych w kursie podstawowym unikać, albo też skoro je wprowadzamy, nie wahać się też wprowadzać tu wyjątkowo litery wielkie.

Przejsię od liter pisanych do drukowanych, jak wykazuje doświadczenie nie przedstawia prawie żadnych trudności, gdy tylko następuje po wprawieniu się ucznia w czytanie na literach pisanych. W tych metodach, które w nauce uwzględniają czytanie wyrazów z ogólnego kształtu, zaznajamianie uczniów z drukiem rozpoczynaćby należało nie od liter lecz od wyrazów, gdyż naogół podobieństwo wyrazów pisanych i drukowanych jest większe, niż podobieństwo między literami pojedynczemi.

Litery wielkie właściwiej jest również wprowadzać nie w szeregach alfabetycznych, lecz w wyrazach pewnego tekstu, gdzie będą one stały na początku imion własnych i po kropce, w naturalnem ich zastosowaniu. W tych warunkach poznanie liter wielkich będzie dla ucznia i ciekawsze i łatwiejsze.

Strona zewnętrzna elementarza.

Strona zewnętrzna elementarzy naszych; zwłaszcza przeznaczonych dla szkół ludowych, wymaga również gruntownej reformy. Naogół całkiem niesłusznie nadawane jest tej sprawie znaczenie drugorzędne, gdyż w istocie posiada ona znaczenie bardzo ważne. Gdy idzie o elementarz, o tę pierwszą w życiu dzieci książkę naukową, specjalnie dbać o to powinniśmy, ażeby ona była miłą dzieciom, ażeby je zachęciła do książki i do nauki. Elementarz więc specjalnie liczyć się powinien ze względami estetycznymi. Książkę piękną nie tylko dziecko polubi, ale i szanować, i dbać o nią będzie, a ten stosunek przeniesie na inne przedmioty ze swego otoczenia (zeszyty, zabawki, inne książki i t. d.). Książka powinna być pozątem trwała, a więc mieć mocny papier i silną okładkę.

Papier w elementarzu powinien być czysty, biały, nie przebijający; druk wyraźny. Pamiętać bowiem należy, że niewyraźny druk, niedokładności w odbiciu litograficznem wzorów pisanych dla dziecka, zwracającego wielką uwagę na każdy drobiazg w kształcie litery sprawia istotne utrudnienie, dezoryentuje dziecko. Każda litera, każdy wyraz, z których kształtem pragniemy zaznajomić ucznia, których kształt utwierdzić chcemy w jego pamięci, powinny być umieszczone w elementarzu tak, ażeby plastycznie odbijały od białego tła papieru. W tym celu odległość pomiędzy poszczególnymi wyrazami, oraz odległość między wierszami powinna być dość znaczna. Pod tym względem w elementarzach naszych dzieją się rzeczy zupełnie niedopuszczalne. W elementarzu np. Rady szk. kr. we wzorach pisanych wyrazy tak wskakują na siebie, że niewiadomo, gdzie się jeden kończy, a gdzie zaczyna drugi. Łaski zaś liter długich jednego wiersza spotykają się z łaskami liter wysokich drugiego i t. p.

Ilustracje w elementarzu i na okładce powinny być wykonane artystycznie; dla olbrzymiej większości dzieci jestto niemal jedyna sposobność zetknięcia się z dziełami sztuki i kształcenia na nich

zmysłu estetycznego. Miejsce więc dzisiejszych bohomazów elementarzystów zająć powinny ilustracye prawdziwie artystyczne, któreby dzieciom dawały rozkosz estetyczną. Ilustracye powinny być barwne; dzieci nie tylko nie lubią czarnych obrazków, lecz częstokroć nie rozumieją ich, nie poznają przedstawionych na nich przedmiotów; ilustracye zaś barwne zajmują bardzo dzieci i przedstawiają im świat zewnętrzny w tej szacie, w jakiej go one widzą. Prócz artystycznych względów, obrazki powinny czynić zadość wymaganiom metodycznym, powinny one wiernie, zrozumiale i jednoznacznie przedstawić dane przedmioty.

Cały materiał elementarza powinien być rozmieszczony na stronach książki planowo i zrozumiale; n. p. obrazek, jego podpis, lub tekst z nim związany powinny być tak ugrupowane, ażeby od razu rzuciła się w oczy ich przynależność do siebie; teksty i wzory, nie związane ze sobą powinny się znaleźć w pewnem oddaleniu od siebie. Wskazane byłoby, ażeby wzory dla analogicznych ćwiczeń znajdowały się zawsze na jednakowych miejscach na stronach elementarza. Kawałki tekstu, odpowiadające poszczególnym lekcjom należałoby oddzielać jedne od drugich, jako pewne całości. Uwzględnienie tych warunków byłoby istotnem ułatwieniem dla nauki. Nie błąkałby się uczeń w swej książce, jak podróżny w obcym, nieznanem mieście.

To wszystko, co nie należy bezpośrednio do nauki, powinno być usunięte z elementarza, nie należy więc między wierszami do czytania umieszczać wskazówek dla nauczyciela (jak to n. p. czyni *Promyk*), ani ozdób drukarskich, nawet numeracyę stron chętnieby z elementarza usunął. Wszystko to bowiem niepotrzebnie absorbuje uwagę ucznia. Znaki pisarskie należy również przesunąć w elementarzu aż do tego miejsca, kiedy ucznia z zastosowaniem ich będziemy zaznajamiali. W kursie podstawowym najlepiej byłoby znaków tych jeszcze nie wprowadzać, oddzielając wyrazy nie należące do zdania większymi pustymi przestrzeniami: Pojedyncze zaś zdania najlepiej jest umieszczać w oddzielnych wierszach. Takie odsunięcie wyrazów i zdań od siebie daleko skuteczniej (czysto mechanicznie) pomoże uczniowi do czytania z właściwą intonacyą i zatrzymywania się na końcu zdania, niż umieszczanie niezrozumiałych i mało widocznych między wyrazami znaków pisarskich.

Podniesienie zewnętrznej wartości elementarza związane jest co prawda z większym kosztem wydania i większą ceną. Gdy jednak chodzi o książkę tak pierwszorzędnej wagi dla oświaty, jak elementarz, gdy się łoży tak olbrzymie naogół koszta na nauczanie początkowe, władze szkolne nie powinny się zawahać nad tem, ażeby zamiast elementarzy odstrasżających od książki i nauki, dać wreszcie szerokim warstwom dzieci elementarz, czyniący zadość jak metodycznym tak estetycznym wymaganiom.

M. Falski.

Szkoła pracy.

(Ciąg dalszy).

Chcąc w dalszym ciągu naszego szkicu rozpatrzeć, jak pedagogowie urzeczywistniają zasady „szkoły pracy” w praktyce wychowania i nauczania, trzeba uwzględnić ważniejsze momenty i okresy życia dziecięcego od chwili, gdy szkoła obejmuje nad niem kierownictwo, bierze poniekąd odpowiedzialność za przyszły rozwój dziecka. Może najbardziej decydującym o stosunku przyszłym dziecka do szkoły jest moment jego pierwszego wstąpienia do izby szkolnej, oraz pierwsze miesiące pobytu w szkole. W okresie tym kładzie wychowawca podwaliny przyszłego rozwoju dziecka, wprowadza je w świat myśli i czynów człowieka, umożliwia mu stopniowe zetknięcie się z kulturą ludzką, zmierza powoli do tego, aby je uczynić zdolnym do przyswajania sobie owoców tej kultury. W myśl zasad „szkoły pracy” musi dziecko w tej pracy nauczyciela współdziałać, musi być ustawicznie czynne. Rozważyć tedy trzeba przedewszystkiem, o ile zasady „szkoły pracy” powinny i mogą być uwzględnione w obecnych warunkach naszych już w pierwszych miesiącach pobytu dziecka w szkole.

Program galicyjskich szkół ludowych nie uwzględnia wcale owego ważnego momentu, kiedy dziecko wyrwane z życia domowego, z atmosfery rodzinnej, znajduje się nagle w środowisku dlań nowem, zupełnie obcem. Właściwa nauka rozpoczyna się w myśl tego programu niemal z chwilą przestąpienia progu izby szkolnej. Oto według „Instrukcyi” Rady szkolnej krajowej „wstępne rozmówki i rozmówki na podstawie poglądu trwają z początkiem roku klasy I-szej (pierwszy rok nauki) według istotnej potrzeby jeden do dwóch tygodni, poczem nauka poglądu łączy się już ściśle z nauką czytania i pisania”. Równocześnie z rozmówkami odbywają się ćwiczenia w przygotowaniu do pisania, które polegają na tem, że dziecko uczy się „kreślić punkty w rozmaitem wzajemnem położeniu, linie proste, pionowe, poziome, ukośne, o różnej długości, z linii krzywych koło i półkoło, łatwe rysunki przedmiotów w otoczenia w liniach prostych, podług wzorów z elementarza”.¹⁾

„Rozmówki na podstawie poglądu” odbywają się z reguły w izbie szkolnej przy pomocy nieszczególnych obrazków lub rycin, rzadko modeli, a czasami musi nauczyciel, wobec lichego uposażenia szkół naszych, obywać się i bez tych środków naukowych. Rozmówki takie, prowadzone zazwyczaj wśród czterech ścian izby szkolnej, nudzą dzieci i nują tem bardziej, że już w pierwszym dniu swego pobytu w szkole zmuszone są do „przepisanego układu”, t. j. do siedzenia

¹⁾ Plany naukowe dla szkół ludowych pospolitych wraz z instrukcją. Lwów 1893.

prosto, równo poza sobą, z rękoma, opartymi na ławce. (Instrukcja, str. 52, 53).

Z jednej strony „karność“ tego rodzaju wpływa w wysokim stopniu ujemnie na zdrowie dzieci, na ich rozwój fizyczny, z drugiej zaś niema mowy, aby dziecko przy takiej nauce mogło być czynne, aby się mógł rozwinąć jego popęd do działania, do pracy.

Odrysowując z tablicy, czy z elementarza kropki, linie, kółka, celem przygotowania się do pisania, zachowuje się dziecko również biernie. Czynność tę spełnia ono mechanicznie, bez najmniejszego zainteresowania, i nic dziwnego — są to przecież rzeczy suche, abstrakcyjne, dla których umysł dziecka nie może mieć zrozumienia. Tego rodzaju punkt wyjścia w nauce elementarnej świadczy o zupełnym ignorowaniu natury dziecka, jest tedy w wysokim stopniu niepedagogiczny, a temsamem szkodliwy.

Naukę czytania i pisania, którą pobierają dzieci w myśl Instrukcji już w drugim tygodniu swego pobytu w szkole, uznają urzędowa pedagogika galicyjska za łatwy, naturalny niejako początek wiedzy elementarnej. Nowsze badania, w szczególności prof. Meumann'a, wykazały jednakowoż, że czytanie i pisanie, których się dziecko uczy równocześnie, są nader skomplikowanymi procesami psychicznymi. Spostrzeganie form, nieraz wcale zawiłych, przy pisaniu liter, w okresie, kiedy dziecko nie ma jeszcze pojęcia formy, wewnętrzne mówienie tego, co dziecko czyta, zrozumienie znaczenia wyrazów i związku myślowego, jaki zachodzi między nimi, wreszcie czynność motoryczna przy pisaniu — oto czynniki psychiczne, konieczne przy nauce czytania i pisania. Uwzględnić tu trzeba jeszcze fakt, że tak czytanie jak i pisanie są początkowo zajęciami bez treści, czysto formalnemi, z celu i znaczenia których dziecko wcale sobie sprawy nie zdaje.

Z powyższego wynika zatem, że zasadniczą jest rzeczą ułożenie takiego programu dla pierwszego roku nauki, któryby uwzględniał stopniowe, naturalne przejście z życia dziecka w domu do życia w środowisku nowem, jakim jest szkoła. W jaki sposób owo przejście możnaby w programie uwzględnić, naprowadza nas na to sama obserwacja dziecka w domu. Dziecko używa tu dużo ruchu, a z organów jego najbardziej czynne są ręce i organ mowny. Myślą przewodnią przy układaniu takiego programu winno zatem być ciągłe uwzględnianie natury dziecka, a zatem racjonalne wyzyskanie jego popędu do ruchu, do zabawy, owego instynktu twórczego, właściwego każdemu dziecku, następnie zużytkowanie naturalnego popędu do ustawicznego pytania o różne zjawiska z otoczenia i opowiadania o tem, co je żywo zajmuje, co jest treścią rzeczywistego świata dziecięcego.

W pierwszych tedy miesiącach nauka powinna jak najwięcej zbliżać się swą formą do zabaw, kształcących zmysły dziecka, rozszerzających sferę jego wyobrażeń i pojęć. Czy to w sali szkolnej, czy też w podwórzu lub ogródku szkolnym, czy nareszcie na przechadzce dzieci powinny być ustawicznie czynne, a przedmiotem pouczeń winna być sfera zainteresowań dziecka: jego życie codzienne, zjawiska z otoczenia, obserwacja rzeczywistości.

Na zasadach takich oparł swą książkę dyr. Wetekamp, który

na podstawie kilkuletniej praktyki, obok teoretycznego uzasadnienia nowej metody, podaje program nauki według zasad „szkoły pracy”. W drugiej części dzieła umieszczony jest plan naukowy klasy I, II i III. (1, 2 i 3 rok nauki) szkoły ludowej w Schönebergu pod Berlinem w szczegółowym opracowaniu tamtejszego nauczyciela.¹⁾

Nawiązując do natury dziecka, która je pobudza do ciągłego działania, do posługiwania się ręką przy różnorodnych zabawach w domu, często przez dziecko same obmyślanych, zaleca autor, aby przy „nauce poglądu” nie poprzestawać na pokazywaniu obrazków, czy modeli, ale pozwolić dziecku, by rzeczy znane sobie, samodzielnie lepiło z gliny i rysowało je następnie. Lepienie powinno z reguły poprzedzać rysunek z tego względu, że rzecz, zrobiona z materiału plastycznego, jest dla dziecka czymś konkretnym, podczas gdy rysunek jest już pewnego rodzaju abstrakcją. Zachęciwszy dziecko do opowiadania o rzeczach i zdarzeniach z jego otoczenia, z domu, pobudza je nauczyciel do obserwacji dokładniejszej przedmiotu, którym się dziecko szczególnie zainteresowało, poczem każe mu ulepić rzecz z gliny, a w końcu przedstawić zapomocą rysunku. Każde dziecko powinno mieć deseczkę (w szkole w Schönebergu używają płatków linoleum 25×15 cm.), mokrą gąbkę i zastrugane drewnienko. Dla utrzymania sukien w czystości dobrze, jeśli dzieci mają fartuszki ceratowe. Po przeprowadzeniu odpowiedniej pogadanki, obserwacji przedmiotu w rzeczywistości, lepią dzieci jajko, miseczkę, gniazdko z jaskami, koszyczek, garnuszek, dzbanek, różne owoce, grzyby, lichtarz, rybę, gęś, myszkę i t. p., od czasu do czasu pozostawia się dzieciom swobodę w wyborze przedmiotu, który mają przedstawić z gliny.

Lepienie jest znakomitą środkiem ćwiczenia ręki i oka, wyższą niejako formą „nauki poglądu”. Nie można tu jednakowoż wymagać od dziecka 6—7 letniego poprawności, ścisłości w przedstawieniu danej rzeczy; idzie głównie o uchwycenie typu tak, jak obraz tegoż utkwiał w pamięci i fantazyi dziecka. Będzie to zatem jedna z form wypowiedzenia się dziecka. Godzina takiego produktywnego zajęcia jest dla dzieci prawdziwą rozkoszą, wszystkie są czynne, podziwiają, jak z bezkształtnej bryłki gliny powstaje w ich rękach rzecz, poznana przedtem w rzeczywistości.

W związku z lepieniem pozostaje rysunek; poprzedza go przedstawienie konturu rzeczy przez układanie patyczków, poczem następuje rysowanie ołówkiem, barwnymi kredkami. Dzieci rysują to, co przedtem ulepiły. Odrysowywanie z tablicy powinno być uprawiane bardzo umiarkowanie; lepiej, jeśli dzieci same najpierw spróbują swych sił, a potem dopiero narysuje nauczyciel obrazek dokładniejszy, doskonalszy. Ilustracje barwne pogadek sprawiają dzieciom ogromną radość, pobudzają ich fantazyę, kształcą pamięć. Obrazki, ilustrujące pogadankę, a wykonane przez nauczyciela powinny przez dłuższy czas skupiać uwagę dzieci. W tym celu przymocowane są wzdłuż ścian

¹⁾ Prof. W. Wetekamp: *Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht*. Lipsk 1912.

sali szkolnej w Schönebergu tablice z linoleum, na których mogą pozostać według potrzeby dłużej lub krócej wyrysowane ilustracje.

Obserwacya rzeczy w ogródku szkolnym, na podwórzu, na przedchadzkach, lepienie, rysunek, kształcą i rozwijają zmysły, przede wszystkim zmysł dotyku i wzroku, wyrabiają jasne pojęcia, co oczywiście w wysokim stopniu wpływa na ogólny rozwój dziecka. Posługując się takimi środkami jak najczęściej, nada nauczyciel „rozmówkom na podstawie poglądu” czyli nauce o rzeczach realną treść, wytworzy w klasie współdziałanie uczącego i uczących się, pobudzi dzieci do produktywnego działania, co jest jednym z głównych zadań „szkoły pracy”.

Każdy nauczyciel, a jeszcze więcej rodzice w domu zauważyli niewątpliwie, jak wielką trudność sprawia dziecku w początkach swobodne kierowanie rysikiem czy ołówkiem, jak niezgrabnie obchodzi się ono z tymi instrumentami, jak się przytem często męczy i słusznie narzeka. Fakt ten nie może naturalnie wzbudzić u dziecka ochoty do pisania, owszem zniechęca je i nuży. Powodem tego stanu jest brak wyrobienia muszkułów, trudność w pojmowaniu form zawiłych niektórych liter. Spostrzeżenie to powinno naprowadzić pedagoga, że zbyt pospiesznie rozpoczął naukę pisania, że dziecko jeszcze do tej czynności nieprzygotowane. Trzeba przeto tę czynność poprzedzić innemi zajęciami, a więc lepieniem, rysowaniem, wycinaniem, układaniem patyczków.

Przed właściwą nauką pisania, którą dzieci szkolne w Schönebergu rozpoczynają dopiero po siedmiu miesiącach, poznają kształty liter i uczą się czytania zapomocą układania z patyczków liter drukowanych, najpierw dużych. Duże litery widzą dzieci na szyldach, afiszach i t. d., a mając pamięć łatwą, naśladują ich kształty bardzo prędko. Litery te, układane z małych patyczków, są początkowo kanciaste, potem próbują dzieci łuki zaokrąglać przez dzielenie patyczków na drobniejsze części. Z liter składają dzieci następnie wyrazy i krótkie zdania, a po pewnym czasie rysują litery te ołówkiem na zeszyte. Kiedy już dzieci nabrały pewnej wprawy w układaniu liter i wyrazów z patyczków, otrzymuje każde z nich ruchomy alfabet. Na małych kartonikach wydrukowane są małe i duże litery, które przechowują w pewnego rodzaju kaszcie. Kaszty te są to naklejone na grubej tekturze pudełka od zapalek w takiej ilości, ile jest liter; każde dziecko ma własną kasztę. Jasnem jest, że składając równocześnie wyrazy, krótkie zdania, wszystkie dzieci są czynne, wszystkie biorą żywy udział w wspólnej pracy. Na takich samych zasadach oparta jest też nauka w publicznej szkole pracy w Dortmund, gdzie nauczyciele posługują się tymi samymi środkami metodycznymi.¹⁾

(D. n.)

H. Rowid.

¹⁾ Por. Dortmunder Arbeitsschule, hrg. vom Kollegium der Augustaschule. Lipsk 1911.

Z psychologii i filozofii religii.

Staraniem Sekcyi pedagogicznej T. N. S. W. i Sekcyi pedologicznej Ogniska nauczycielskiego w Krakowie odbyły się dnia 4., 5. i 6. kwietnia b. r. trzy odczyty prof. Dawida: 1) Psychologia religii; 2) Filozofia zła; 3) O teozofii i teozofach. Celem zapoznania szanownych Czytelników z poglądami naszego psychologa na te ważne dziedziny życia duchowego podajemy odczyty w obszerniejszem streszczeniu:

Naukowe traktowanie religii jest zdaniem jednych profanacją, innych zaś zdaniem religia jest czemś, z czem już nauka skończyła, czem zajmować się już nie powinna. Ci ostatni myślą się zasadniczo i dla tych najbardziej może potrzebne jest naukowe, głębokie wniknięcie w przedmiot.

Psychologia bada religię, jako jedną z dziedzin życia duszy, analizuje to życie i znachodzi w niem różne pierwiastki: intelektualny czyli poznawczy, następnie pierwiastek czynny, działania; tu należy kult, obrządek; jest to strona religii obiektywna; nie należy jej mieszać z postępowaniem moralnem.

Tym symbolem zewnętrznym odpowiadać muszą wewnętrznie pewne stany świadomości, psychiczne procesy, stanowiące właściwe, subiektywne życie religijne, przedstawiające się jako zbiór, przedewszystkiem pewnych uczuć.

Biorąc pod uwagę obiektywną stronę religii, będziemy mieli historię religii. Jeżeli się zwrócimy do stanów subiektywnych, możemy je: 1) opisywać, analizować, klasyfikować; 2) określić ich stosunek do innych stanów duszy; 3) możemy mówić o warunkach ich rozwoju.

Badania psychologiczne posługują się tu metodą introspekcyi, oraz ankiet i kwestyonaryusz.

Dokumenty literackie (n. p. pisma św. Augustyna, św. Teresy i inne) są wprawdzie materiałem introspekcyi, nie zrównanym pod względem subtelności, prawdy w przedstawieniu, ale odnoszą się zwykle do objawów wyjątkowych, nie typowych, nie przeciętnych.

Badania psychologiczne wykazały pewne uogólnienia i tak: nie pokrywają się wzajemnie pojęcia religii zewnętrznej i wewnętrznej. Przy różnych kultach, symbolach, dogmatach mogą być jednakowe stany uczuć. Ogólnym jest także, niezależnym od kultu zewnętrznego fakt „nawrócenia”. W pewnym układzie warunków człowiek żyje, jakby jedną swoją częścią, powiedzmy ziemską; ulega on wtedy zwykłym pobudkom egoistycznym, kieruje się rozumem, rzeczywistością realną — ale przychodzi moment, w którym się rodzi jakby inny człowiek; budzi się zmysł duchowości, transcendentalności, intuicya; moment, w którym człowiek osądza swoje dotychczasowe życie i od którego żyć zaczyna w wyższym porządku.

Z innych, ogólnych przeżyć religijnych omawia prelegent szerzej stan mistycyzmu, który charakteryzuje jako dalszy ciąg „odrodzenia”, o ile ono wyróżni sobie koryto głębsze.

Do zamącenia pojęcia mistycyzmu przyczynili się głównie literaci-poeeci. Pewne objawy cudowności, towarzyszące mistycyzmowi, ale objawy niekonieczne, biorą niektórzy za istotę mistycyzmu; inni sądzą, że mistycyzm jest wiarą w wędrówkę dusz, lub biorą za mistycyzm poetyckie twory na wzór Gnostyków lub Słowackiego, inni wreszcie uważają mistycyzm za objaw nienormalnego życia duchowego lub wprost — patologiczny.

Trudno sprecyzować pojęcie mistycyzmu — trzeba stan ten przeżyć. Istotnie, nieprzeżyty mistycyzm jest albo kabotyzmem, patologią albo poetyckością. Do stanu mistycyzmu dochodzi się przez proces duchowy, na początku którego stawia sobie osobnik pytanie: czym jest życie — czym dobrem je wypełnić — i po przez stany medytacji, kontemplacji, ekstazy, unii, dochodzi do właściwego celu; poznania, iż życie w swojej istocie — to miłość i ofiara; niemi też mistyk żyje.

Typowego przykładu dostarcza nam pod tym względem rozwój psychiczny Mickiewicza. U mistyków różnych epok i wyznań znajdujemy zgodność w tych stanach.

Następnie przedstawia prelegent różne typy religijne według James'a i innych. Typ o podstawie uczuciowej (pogląd Schleiermachera, Pascala, Goethe'go), następnie typ religijny o formie aktywnej, nieziemnie głęboki (Kant: Obowiązek jest Bogiem) i typ intelektualny. W dwóch pierwszych typach nie rozchodzi się o przedstawienie sobie Boga (buddyzm, gdzie niema jasnego pojęcia bóstwa). Krańcowo odmiennym jest typ człowieka, który musi mieć Boga dokładnie, niejako realnie określonego i stanowcze odpowiedzi na inne pytania, n. p. czy jest życie przyszłe i t. d.

Następnie zajmuje się prelegent teoretycznymi próbami objaśnienia istnienia religijnych stanów w duszy ludzkiej i określenia ich stosunku do innych stanów. Istnieją różne teorie. Jedna z nich, psychologiczna, usiłuje przedstawić życie religijne jako kombinację uczuć różnych, jak strachu, czci i t. p. Patologiczna teoria twierdzi, jakoby życie religijne pozostawało w związku z nierównowagą, odchyleniem od normy życia duchowego. Teoria biologiczna twierdzi, że religia jest wyborem przystosowaniem się do życia, do walki o byt środkami porządku wyższego, duchowego. Prelegent rozprawia się krytycznie z temi teoriami na korzyść życia religijnego i kończy swój wykład uwagą, że badania psychologiczne nad religią, przywołując szereg świadków potwierdzających, rozstrzygają dla religii w sposób pozytywny.

W drugim wykładzie „Z filozofii zła” zajmuje się p. Dawid zagadnieniem zła wobec istnienia Boga i jak się z tem zagadnieniem zafatwiają różne religie.

Istnienie dobra i zła jest oczywiście uwarunkowane istnieniem naszego uczucia. Dobrem jest wszystko, co sprzyja utrzymaniu i rozwojowi życia, złem — wszystko, co życie neguje, uszczupla. Jak pogodzić istnienie zła z zasadą Boga, którego człowiek pojmuje jako życiotwórcę,

rozdawcę życia, więc dobro. Myśl ta dręczyła umysły ludzkie, snując się przez całe dzieje filozofii religijnej, szukając zarazem rozwiązania tego problemu.

I tak usiłuje człowiek zaprzeczyć istnieniu zła (Platon), to traktuje zło jako jakąś leczniczą maksymę i t. p.

Jak pogodzić ostatecznie istnienie Boga z istnieniem zła? Hume stawia cztery hipotezy: 1) bóg jest absolutne dobro, 2) bóg jest absolutne zło, 3) bóg jest jednym i drugim i zarazem walką tych dwóch pierwiastków, 4) bóg jest czemś obojętnym względem dobra i zła. Hume przechyliła się na stronę tej ostatniej hipotezy. Różne inne jeszcze są koncepcje pod tym względem, ale one nie są popularne. Człowiek chce utrzymać najwyższą zasadę, boga, jako coś nieobojętnego na zło i dobro, wszechmocną, wszechobecną i t. d. Jedną z tych koncepcji starożytnych, Zoroastryzm, utrzymuje, że Bóg nie może dokonać wszystkiego, gdyż nie jest sam. Są dwie zasady: Ormuzd i Aryman. Każdy z nich ma swój cel, swój plan, wedle którego świat się tworzy. Świat nie jest jeszcze skończony; człowiek może wziąć udział w tem tworzeniu. Jest to religia walki, postępu, nadziei a zarazem pewnego rodzaju wytłomaczeniem zła. W kościele katolickim koncepcja szatana odpowiada Arymanowi. Jedną z pierwszych sekt chrześcijańskich, zwalczoną przez św. Augustyna, sekta Manichejczyków zbliża się do Zoroastryzmu; dziś są jeszcze podobne sekty w Ameryce. Pluralizm James'a, a także pewna forma politeizmu w religii ludu są wyrazem wielości Zasad najwyższych.

Z kolei rozpatruje prelegent, jak trzy głównie formy religijno-filozoficzne, stoicyzm, buddyzm, chrześcijaństwo, zachowują się względem cierpienia, jak usiłują je opanować. We wszystkich można znaleźć pewne wspólne pierwiastki.

Stoicyzm jest najprostszą, najbardziej ludzką formą. Ponieważ szczęście zależy od tego, czego pragniemy i od tego, co nam, niezależnie od nas, życie niesie, więc przeciw cierpieniu uzbroić się możemy, zwalczając to pierwsze, zwyciężając, niszcząc wszystkie pragnienia.

Buddyzm, filozofia i religia zarazem, stara się istnienie zła wytłumaczyć i zaradzić mu jednocześnie. Zasadą życia jest Wola — Karma, która rozdziela się na jednostki żyjące. Cierpienie zniweczymy, gdy wola życia dojdzie do poznania i zaprzeczenia siebie samej. Wtedy następuje forma bytu nadindywidualna i nadświadoma — Nirwana.

Antytezą stoicyzmu i buddyzmu jest chrystyanizm. W chrystyanizmie jest pożądanie cierpienia, dobrowolne jego powiększanie, niejako rozkoszowanie się cierpieniem (asceci i mistycy).

Po tej analizie wyznacza prelegent chrystyanizmowi, odnośnie do rozstrząsanego problemu zła, najwyższy szczebel w rozwoju uczuć religijnych.

W trzecim odczycie zajmuje się prof. Dawid teozofią i oświećla życie i wartość moralną jej głównych twórców.

Na wstępie wskazuje prelegent na stale powtarzające się w historii fakt tworzenia się obok wielkich religii, także ich sekt i usiłuje wytłumaczyć to zjawisko istnieniem wielkich różnic indywidualnych na tle potrzeb religijnych, tem, że wogóle wyznania w miarę tego,

jak zdobywają egzystencję państwową i zyskują na autorytecie — tracą na władzy działania na umysły, na świeżość, uroku nowości, a wreszcie tem, że w religiach urzędowych jest pewne oporne stawianie wobec myślenia naukowego i pewnych prądów społeczno-politycznych.

Do sekt nowoczesnych, objętych mianem teozofii, należy także spirytyzm, oczywiście rozpatrywany jako zbiór wierzeń, nie zaś zbiór zjawisk fizjologiczno-psychicznych. Jest to religia gruba, analogiczna z bardzo pierwotnym kultem przodków. Wyznawcy jej rekrutują się z niższych warstw społecznych i umysłowych.

Twórczynią właściwej teozofii jest Bławatska z domu von Hahn, z rodziny niemieckiej, osiedlonej w Rosyi. Główne centrum, jakby Rzym teozofów, Adyar koło Madrasu. Zasady zaś zawarte są w głównej książce Bławatskiej „Izys odsłonięta“, „Klucz do teozofii“ i w innych. Zasady te są mieszaniną najrozmaitszych systemów religijnych, w których najwięcej pierwiastku indyjskiego i buddyzmu. Jako próbkę tych zasad podaje prelegent teozoficzną koncepcję budowy świata i zarazem człowieka: „Świat, a więc i człowiek, jest zbudowany z siedmiu, różnego rodzaju substancji o niejednakowej gęstości, przenikających się wzajemnie: 1) ciało materyalne, 2) ciało astralne, 3) ciało mentalne, 4) bughy — sfera intuicji, 5) sfera nirwaniczna, 6) sfera paranirwaniczna, 7) sfera mahaparanirwaniczna. Gdy człowiek się doskonali, żyje na coraz wyższej płaszczyźnie i może dojść do 7-mej — ale tu może nastąpić reinkarnacja, to jest powrót przez te wszystkie stopnie do płaszczyzny i ciała materyalnego.

Teozofowie piszą wiele książek z rozmaitych dziedzin „nauki“, o zabarwieniu teozoficznym; jest zatem ich specyalna geografia, historia, sięgająca niesłychanie ubiegłych epok, wyginionej już ludzkości jakichś Atlantydy i Lemurów. I nasze handle księgarskie zarzucone są podobną literaturą teozoficzną, głównie tłumaczenie dzieł przywódcy niemieckich teozofów, Steinera.

(h)

Z ruchu pedagogicznego.

Polski Instytut Pedagogiczny. Z inicjatywy grona osób, w szczególności p. J. Wł. Dawida, utworzył się we wrześniu ubiegłego roku ściślejszy Komitet tymczasowy, mający na celu rozpoczęcie akcji około utworzenia w Krakowie instytutu o charakterze szkoły wyższej, w którejby skupić się mogła praca nad rozwojem pedagogiki w Polsce, w szerokiem tego słowa znaczeniu. Po ukończeniu prac przygotowawczych odbyło się dnia 22. kwietnia b. r. staraniem Komitetu tymczasowego liczne zebranie w Seminarjum filozoficznem Uniwersytetu Jagiellońskiego. Na zebraniu tem, odbytem pod przewodnictwem prof. Dra Karbowaika, przedstawił p. Dawid gruntownie opracowany i głęboko pomyślany program Polskiego Instytutu pedagogicznego. W dyskusyi, w której zabierali głos prof. Karbowski, prof. Dr. Heinrich, insp. Łopuszański, Dr. Kanarek, Dr. Jakóbiec, p. Radlińska, p. Szymanowska, stwierdzono konieczność tego rodzaju instytucyi na ziemiach polskich, oraz zastanawiano się nad sposobami urzeczywistnienia tej doniosłej akcji. Po omówieniu prawnych podstaw przyszłego Instytutu przez p. H. Radlińską wybrano Komitet wykonawczy, z prawem kooptacyi, który ma się zająć dalszą akcją, w szczególności postarać się o ostateczną redakcyę i zatwierdzenie statutów Towarzystwa Polskiego Instytutu Pedagogicznego. W skład Komitetu weszli pp.: prof. A. Karbowski (przewodniczący), Dr. Jakóbiec (sekretarz), prof. I. Chrzanowski, J. Wł. Dawid, Dr. H. Kanarek, insp. T. Łopuszański, H. Radlińska, Dr. Z. Szybalska, Wł. Weychert-Szymanowska, radca E. Wolf St. Zaleski.

Z Sekcyi pedagogicznej Ogniska naucz. w Krakowie. Dnia 18 kwietnia odbyło się walne zebranie członków Sekcyi, na którym p. Dr. Z. Daszyńska-Golińska wygłosiła nader interesujący i wyczerpujący referat: „Znaczenie nauk obywatelskich w wychowaniu narodo-wem“. Prelegentka skreśliła stan, w jakim teraz młodzież się znajduje, gdy bez przygotowania obywatelskiego wchodzi w życie społeczne i polityczne. Wskazała, jak rozwój wszystkich działań masowych, społecznych zależy jest od przygotowania do życia obywatelskiego; więc byt kooperatyw, kredytów, uprzemysłowienie kraju, jak nawet ustawy państwa bez niego nie mogą być zrozumiane. Podstawą przygotowania — szkoła i nauczyciel ludowy.

W seminarjach nauczycielskich zatem ekonomia społeczna powinna zająć miejsce w planie, nie jako zbiór ustaw i zjawisk, ale, oparta na odpowiednim doborze książek, czasopism, mów parlamentarnych, winna dać obraz życia w jego różnych przejawach. Artykuły gazet powinny być nieraz przedmiotem rozpatrywania, aby wyrobić zmysł krytyczny czytelnika.

W szkołach polskich życie narodowe powinno być centrem nauki. Za wzór może stanąć Szwajcarya. Z teorya, połączone zapoznanie się z instytucjami społecznymi ożywi, rozjaśni naukę. Młodzież powinna się tedy zapoznać z kooperatywami, czytelniami i bibliotekami publicznymi, przysłuchiwać się nieraz sądom przysięgłych, posiedzeniom rad miejskich i t. p.

W dyskusyi, w której między innemi poruszono znaczenie gminy szkolnej, jako czynnika, kształtującego społecznie, zabierali głos: pp. Cieślars, Tyrankiewicz, dr. Szybalska, Majer, dr. Kanarek. Prelegentka wyjaśniła w końcu kwestyę, w jaki sposób skorzystać z historii, dzisiaj wykładanej dla nawiązania różnorodnych zjawisk życia społecznego i ekonomicznego.

Ze sprawozdania Wydziału Sekcyi pedagogicznej za rok 1912 dowiedzieliśmy się, że praca Sekcyi w roku sprawozdawczym miała przeważnie charakter, przygotowujący do samodzielnych badań. W tym celu urządziła Sekcyja w ciągu roku 30 wykładów, pogadanek i zebrań naukowych przy udziale 1.024 uczestników. Z badań nad dziećmi zajęto się ubiegłego roku sprawą zamykania dzieci do przedmiotów naukowych, sprawą ideałów naszej młodzieży i zebraniem wypracowań pisemnych dzieci na podstawie nadesłanego przez Polskie Towarzystwo

badan nad dziećmi kwestyonaryusza. Starania Sekcyi o utworzenie klas dla dzieci niedorozwiniętych i w tym roku nie ustały. W grudniu urządziła Sekcja wspólnie z Uniwersytem Ludowym im. Mickiewicza I-szą wystawę książek dla młodzieży.

Wydział Sekcyi utrzymuje czytelną i stałe powiększa bibliotekę pedagogiczną, która obecnie liczy 311 dzieł polskich, niemieckich i francuskich wartości 908 K 49 h.

Sekcja czyniła starania o utworzenie podobnych sekcyi przy Ogniskach nauczycielskich w kraju; dzięki żywemu zainteresowaniu się nowymi prądami pedagogicznymi ze strony szerszych sfer nauczycielskich powstały Sekcje pedagogiczne w Skawinie, Lwowie, Tarnopolu, Bochni, Białej, Jaworznie, Zatorze, Stryju, Jarosławiu, Stanisławowie, Głogowie, Tarnowie.

W końcu dokonano wyboru nowego Wydziału sekcyi, w skład którego weszli: pp. Ameisenówna, Cieślak, dr. Kanarek, Kanarkowa, Klockówna, Leńczyk, Majewiczówna, Morecki, dr. Młodowska, Olszewska, Sałustowicz, dr. Z. Szybalska, W. Szybalska, Tyrankiewicz.

Parętnik Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi. (Warszawa 1913.) Pod tym tytułem ogłosiło Towarzystwo drukiem sprawozdanie z działalności swej za rok 1912, z którego okazuje się stały rozwój tej ważnej w Polsce instytucyi.

Właściwe sprawozdanie poprzedzają artykuły: I.) „Z naszej antologii“, zawierający wybór myśli z pedagogiki polskiej; II.) „Kilka zdań z Emila“ i III.) „Przegląd ruchu pedagogicznego w r. 1912“.

W roku sprawozdawczym działalność Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi znacznie się rozszerzyła przez otwarcie oddziału Towarzystwa w Łodzi, do którego wpisało się 89 członków. Towarzystwo opracowało i rozesało swym członkom kwestyonaryusz w sprawie wypracowań pisemnych dzieci. Akcję tę poparła i Sekcja pedologiczna Ogniska nauczycielskiego w Krakowie i przesała w marcu b. r. wypracowania dzieci kilkunastu szkół krakowskich i z prowincyi.

W ciągu roku urządzono 10 zebrań naukowych, na których wygłoszono 13 referatów, między innymi: „Poznanie mowę dziecka“ (prof. Appel), „O definicyach dzieci“ Nowe pomysły i prace w dziedzinie badań inteligencyi (A. Szyćówna), „Estezyometr w badaniach pedologicznych“ (F. Jaros), „O twórczości dziecka“, „Twórczość podświadoma u dzieci“, „Gminy szkolne“ (A. Grudzińska). Sprawozdanie z kongresu w sprawie dzieci nienormalnych (E. Lublinerowa), Przyczynek do badań nad wypracowaniami dzieci (Z. Majewska).

W łonie Towarzystwa pracowały trzy komisyje naukowe, a mianowicie: Komisya badań mowy dziecka, Komisya badania charakteru i Komisya badania rysunków dziecięcych, która zajmuje się obecnie opracowaniem 10 tysięcy zebranych rysunków dzieci. Oprócz Komisyi istnieją w towarzystwie Kółka samokształcenia. W r. 1912 liczyło Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi ogółem 220 członków. Przewodniczącą Towarzystwa jest p. A. Szyćówna.

Z Ogniska nauczycielskiego w Głogowie. Dnia 14. marca zawiązała się sekcyja pedologiczna przy tutejszem Ognisku. Przewodniczący zebrania p. J. Th o r podniósł w swem zagajeniu potrzebę wspólnego kształcenia się zawodowego nauczycielstwa, które żywo śledzić powinno rozwój myśli pedagogicznej. Następnie przyjęto regulamin dla sekcyi ped. i wybrano wydział, w skład którego weszli: pp. J. Thor, prezes, T. Świątlik, zastępca, J. Leja, sekretarz, J. Drążkówna, skarbnik, A. Czekoński, bibliotekarz. Sekcyja liczy 15 członków.

Dnia 12. kwietnia b. r. odbyło się pierwsze posiedzenie sekcyi, na którym referat na podstawie dzieła Her. Spencera „O wychowaniu“ wygłosił pan Fr. Rab, nawiązując swe uwagi do naszych stosunków w wychowaniu szkolnem i domowem. W dyskusyi zwrócono szczególniej uwagę na potrzebę moralnego i fizycznego wychowania młodzieży.

Następne posiedzenie naukowe odbędzie się w maju; referat wygłosi p. J. Drążkówna na podstawie dzieła A. B i n e t a „Pojęcia nowoczesne o dzieciach“.

Klasy próbne. Towarzystwo reformy szkolnej w Bernie (utworzone w łonie Związku nauczycielstwa szwajcarskiego) domaga się utworzenia klas próbnych w myśl następujących zasad: 1) stopniowe przejście od wychowania w domu do szkolnego; 2) Odbywanie nauki, możliwie najczęściej, na wolnem powietrzu;

3) Silniejszy nacisk na indywidualizowanie w nauczaniu; 4) Więcej uwagi poświęcić należy rozwojowi fizycznemu dziecka i jego życiu artystycznemu; 5) Wprowadzenie zasady pracy ręcznej; 6) Redukcja godzin szkolnych; 7) Odroczenie nauki czytania i pisania na czas późniejszy; 8) Ćwiczenia wojskowe. (*Neue Bahnen XXIV, 6.*)

Nowe Instytuty psychologiczne. Organizacja nauczycielska w Hamburgu utworzyła przy pomocy subwencji rządu Instytut psychologii dziecka, na czele którego stanął prof. Meumann.

W mieście Gotha powoła do życia Instytut pedagogiczno-psychologiczny. Zarząd tamtejszego Związku nauczycielskiego. Podobny Instytut powstaje także w Reuss.

Szkola próbna. Wychodząc z założenia, że tak zwane klasy próbne są w organizmie szkoły obecną ciałem obcym, domaga się nauczycielstwo w Hamburgu utworzenia osobnej „szkoły próbnej” celem czynienia doświadczeń praktycznych w dziedzinie nowych metod i idei pedagogicznych. W tej sprawie zabiera głos prof. dr. Günther, podając do wiadomości poglądy nauczycielstwa monachijskiego na całokształt wychowania publicznego. Nauczyciele monachijscy stawiają następujące żądania: 1) Zaprowadzenie szkoły jednolitej dla dzieci od 3 do 14 roku życia. 2) Szkoły wyższe dla młodzieży od 14 do 19 roku życia rozpadają się na cztery kategorie: a) gimnazjum, b) gimnazjum realne, c) szkoła realna, d) szkoła uzupełniająca przemysłowa i zawodowa.

3) Zniesienie seminariów nauczycielskich męskich i żeńskich. Kształcenie wszystkich nauczycieli tak ludowych, jak i średnich w szkołach wyższych (uniwersytetach), gdzieby obok innych nauk urządzone było studium psychologiczno-pedagogiczne na podstawach naukowych, połączone z ćwiczeniami praktycznymi. 4) Zniesienie instytucji fröblanek, na miejsce których mianować należy zwyczajne siły nauczycielskie dla ogródków dziecięcych. 5) W jednej klasie pracują dwie siły nauczycielskie; każdy nauczyciel zajęty jest w dwu klasach. Jeden z nauczycieli ma specjalne studia z zakresu nauk przyrodniczych, drugi z historycznych. Z reguły postępują ci nauczyciele z swemi klasami przez lat cztery. 6) We wszystkich klasach od ogródka aż do klas wyższych wprowadzony system koedukacyjny. (*Neue Bahnen XXIV, 6.*)

SPROSTOWANIE.

W poprzednim numerze (Nr. 3., marzec) „Ruchu pedagogicznego” w artykule „Kilka uwag o „zasadach dydaktycznych” Rady szkolnej krajowej” na str. 62. w wierszu 4. od dołu przez pomyłkę opuszczono wyraz „wyjątkowo”, który sens zasady tam omawianej znacznie zmienia. Zasada ta brzmi dosłownie: „W szkołach średnich nauczyciel uczy a nie wyklada; wykład jest dopuszczalny, wyjątkowo w niektórych przedmiotach i to w klasach wyższych”.

TREŚĆ DODATKU: Polski Instytut Pedagogiczny. — Z. Heryng: Intuicyja a inteligencyja. (Dokończenie). — M. Falski: Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza (Dokończenie). — H. Rowid: Szkoła pracy (C. d.) — (h): Z psychologii i filozofii religii. — Z ruchu pedagogicznego.

Redaktor: Dr. Henryk Kanarek. — Nakładem kraj. Związku Nauczycielstwa Lud. Odbito w Drukarni Narodowej w Krakowie.

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

(Wychodzi z Końcem Każdego miesiąca prócz lipca i sierpnia).

Nowe prądy w nauczaniu elementarnem¹⁾.

Obok śmiałych nowatorów w dziedzinie pedagogiki, którzy pragnęliby całą dawniejszą organizację szkoły zburzyć doszczętnie, a na jej miejsce wznieść szkołę nową, na całkiem innych opartą podstawach, spostrzegamy w literaturze współczesnej ludzi bardzo umiarkowanych, a nawet konserwatywnych przekonań, którzy nie poruszają zagadnień zasadniczych filozoficzno-społecznych, dotyczących ogólnego charakteru oświaty i szkolnictwa, a przecież żywe okazują niezadowolnienie z obecnego programu szkoły ludowej. Cóż skłania tych ludzi, tak pod innym względem mało postępowych, do wejścia w szeregi bojowników o nową szkołę? To samo, co daje natchnienie wszystkim prawdziwym pedagogom: zrozumienie natury dziecka i miłość ku dzieciom. Badania naukowe nad stopniowym rozwojem dziecka wykazują całą przepaść pomiędzy jego umysłowością a wymaganiami programów urzędowych, swobodne obcowanie z dziećmi nasuwa mnóstwo cennych niczem nie zastąpionych obserwacji, a praktyka w szkole daje doświadczenie, rzucające światło na wartość zalecanych metod i środków. A więc w rozprawach nad nową szkołą należy dopuścić do głosu i psychologa, zbrojnego w wiedzę o dziecku, i matkę zbrojną w miłość i zasób bezpośrednich obserwacji, i nauczyciela, zbrojnego w doświadczenie: każdy z nich może ze swej strony powiedzieć wiele i jeśli nie rozstrzygnie ostatecznie sprawy, to nie czyni frazes lecz pełen treści da do niej przyczynek. Takim przyczyńkiem jest niedawno wydane dziełko Dr M. Kändlera p. t. *Rozwój dziecka do zmiany zębów a pierwszy rok nauczania*. Faktycznie daje ono niewiele, mniej nawet niż zapowiada tytuł; ale to, co daje, posiada wartość niezaprzeczoną.

Autor wychodzi z założenia, że w rozwoju dziecka należy wyróżnić pewne okresy, odmienne zarówno pod względem fizycznym jak psychicznym: pierwszy okres od urodzenia do lat siedmiu kończy się wzmocnieniem systemu kostnego i zmianą zębów mlecznych na stałe, pod względem umysłowym dziecko w tej epoce ćwiczy zmysły i wyobraźnię, objawia silny prąd naśladowczy i twórczy zwłaszcza w zabawie; drugi okres od 7-go do 14-go roku życia t. j. mniej więcej

¹⁾ Dr M. Kändler: *Die Entwicklung des Kindes bis zum Zahnwechsel und das erste Schuljahr*. Lipsk i Berlin 1911.

do dojrzałości płciowej, jest czasem najsilniejszego rozwoju zdolności przyswajania; rzeczy konkretne, fakty, słowa przy łatwej pamięci wzbogacają umysł dziecka, gdy pojęcia abstrakcyjne dużą jeszcze dla niego przedstawiają trudność; dopiero w trzecim okresie życia t. j. od roku 14-go do 21-go rozwija się najbujniej zdolność myślenia i stają się możliwe samodzielne sądy i rozumowania. Nie znaczy to bynajmniej, że we wcześniejszym okresie należy uczyć na pamięć rzeczy, których dziecko nie rozumie i całkiem nie pobudzać go do myślenia; lecz znaczy, że nauczanie, stosując się do natury dziecka, nie może na każdym stopniu jednakowo uwzględniać zasady, „harmonijnego rozwoju wszystkich sił i zdolności“, lecz zawsze odwoływać się do tych popędów, które w danym okresie są najsilniejsze.

Z tego stanowiska zwykły program szkoły ludowej, polecający już w pierwszym roku nauczania t. j. dla dzieci 6 letnich historię bibliijną, czytanie, pisanie, rachunki i mniej lub więcej nauki o rzeczach, wymaga we wszystkich swych punktach radykalnej reformy nie tyle może co do wyboru przedmiotów, jak co do sposobu ich traktowania. Przed skończeniem lat siedmiu dziecko jest zainteresowane rzeczami konkretnymi, pełne wyobraźni, czynne i twórcze, ale ani uczenie się na pamięć, ani suche rozumowanie zupełnie nie odpowiada jego naturze. „Moralizowanie, demonstrowanie i memoryzowanie, wnioski logiczne i dowodzenia chybają celu na pierwszym stopniu rozwoju, gdyż zwracają się wyłącznie do pamięci i inteligencji“ — powiada autor. Religia operuje pojęciami abstrakcyjnymi, których dziecko żadną miarą nie może zrozumieć, dziecko więc albo je przyjmuje obojętnie t. j. właściwie powtarza bezmyślnie na pamięć pewne formułki, albo też dzięki swej wyobraźni nadaje im całkiem konkretne, materialne kształty. Aby przekonać o niemożliwości wykładania religii dzieciom 6 letnim, przytacza Kändler następujący obrazek, podany przez autora niemieckiego Roseggera.

„Podczas ciepłych dni prowadzę lekcję religii nie w izbie szkolnej, lecz na powietrzu, pod lipą. Kosy i zięby nam wtórują. Dziś mówiliśmy o czterech rzeczach ostatecznych. Śmierć i sąd nie wywołały właściwego nastroju, ale gdyśmy doszli do piekła, koło dzieci się zacieśniło, a Marysia Lenzel zachichotała: „Prawda, że tam są dyabełki z rogami?“ Dla dzieci długie zatrzymanie się w piekle nie jest zdrowe, pomyślałem więc nieco dłużej zastanowić się nad niebem. Kiedy im przedstawiłem niebo, jako mieszkanie świętych i błogosławionych, których wszystkie życzenia zostały już spełnione, zacząłem pytać, jak one sobie niebo wyobrażają. Dziewczynki pospieszyły z odpowiedzią prędzej od chłopców. Więc rzekła Różia Hüter: „W niebie jest bardzo wesoło, tam aniołki grają i tańczą“. Agatka Brennscheit powiedziała: „W niebie są codzień pierniczki i miód, można jeść, ile kto zechce“. Janek Almbauer: „W niebie są płaszki z czerwonymi piórkami i złote klatki, do których można je wkładać“. Julka Schindler „W niebie moja mamusia będzie na mnie czekała“. Alojzy Stanzel zadał pytanie: „Panie pastorze, czy w niebie grają w kręgle?“ A Michaś Ramsauer: „Kiedy przyjdę do nieba, położę się na słomie i będę spał“. Na to zawołała mała Kunegunda Reitbeuer: „On się chce na sianie położyć! Przecież w niebie niema

siana; prawda, panie pastarze?" Wtedy spytałem się malca, który siedział trochę na boku, wpatrując się w liście żywopłotu: „A ty, Karolku, co myślisz o tem?" Przelakt się i jakając się powtórzył: „Myślisz o tem, myślisz o tem..." — „Czy już myślałeś, jak będzie w niebie?" — „Będzie w niebie — wyjąkał znowu i spojrział na mnie bezradnie. „Tak — zawołała mała Kunegunda — on nie wie jak jest w niebie". — „A ty wiesz?" — spytałem. Na to mała: „W niebie jest wszystko niebieskie, ludzie chodzą w białych sukniach i noszą zapalone świece w rękę". — A o Panu Bogu nic nie mówicie? — Jego tam niema w górze — zawołał głośno Aschenberger — Pan Bóg mieszka przecież w kościele". A Stefan Schnabeleger mówi na stronie do sąsiada: „Jeśli Bóg jest zawsze w niebie, to tam wcale nie jest wesoło, trzeba się ciągle modlić". Myślę, że ta lekcya religii była dla mnie bardziej pouczająca niż dla dzieci".

Niezawodnie takie odpowiedzi i zapytania dzieci mogą posłużyć za pewną wskazówkę co do treści, którą dziecko wiąże z wyrazami „Bóg, niebo, dusza, śmierć" tak różnej od pojęć, które usiłuje mu dać katechizm; a po materyał w tym względzie nie potrzebujemy nawet sięgać do literatury obcej. Już przed laty kilkunastu, zbierając odpowiedzi na kwestyionaryusz pojęć i poglądów, natrafiłam wiele sądów podobnych u dzieci warszawskich zarówno tych, które nie uczyły się jeszcze katechizmu jak tych, którym już pewne pojęcia religijne wpojono.

Wiele dzieci utrzymuje, że Pan Bóg w niebie siedzi i pisze, aniołowie śpiewają, grają na różnych instrumentach (najczęściej na trąbkach i harfach) zbierają kwiatki; według jednego 6 letniego chłopczyka dzieci nie widzą aniołków, bo aniołki są z powietrza, według innego dzieci ich nie widzą, bo są z tyłu, a jak dziecko się obróci, to i aniołek się obróci (por. Rozwój pojęciowy dziecka str. 97—108). W dalszym zaś materyale, którego nie opracowałam jeszcze do druku, znajduję między innemi takie poglądy: „Wyobrażam sobie Boga, jako bardzo staro wyglądającego, taki siwy staruszek. tak widywałam na obrazku (dziewczynka lat 7 z Podola) Pan Bóg w niebie odpoczywa, bo był bardzo zmęczony, gdy ludzi wyrobił (dziewczynka lat 5). Aniołów wyobrażam sobie z długimi jasnymi włosami, ze skrzydłami w białych szatach (dziewczynka lat 5 z rodziny inteligentnej). Aniołowie przynoszą śliczne kwiatki, a Pan Bóg robi wieńce, które świętym wkłada na głowy i święci dziękują mu (dziewczynka lat 5). W niebie jest wszystko, co kto chce; nikt nie przynosi, ale wszystko jest i każdy może brać, bo to jest wszystkich. Tam jest dużo zabawek! trąby, skrzypce, bębny, fuzye, armaty. Nikt nie widzi, co tam jest, ale tam jest wesoło (chłopiec lat 5 $\frac{3}{4}$). Dusza to musi być podobna do obłoczka, lekka, szara okrągła i dlatego unosi się do nieba. (dziewczynka lat 7).

Lecz ludziom, powołującym się na takie dane psychologiczne, aby uzasadnić potrzebę reformy programu, zwykle stawia się zarzut, że pragnęliby szkołę bezwyznaniową, bezreligijną. Otóż zarzut nie da się żadną miarą zastosować do autora, którego poglądy tu omawiamy. Przeciwnie, jest on gorącym zwolennikiem wychowania religijnego, wypowiada i podkreśla w tekście aforyzm: „Szkoła ludowa

bez nauki religii jest organizmem bez życia“, chciałby tylko naukę tę rozpoczynać dopiero w drugim roku nauczania, więc uwolnić od niej zupełnie dzieci 6-letnie. Malcom takim zamiast niedostępnego dla nich katechizmu należy dawać to, co lepiej odpowiada potrzebom ich umysłowości. Ładne bajki, powiastki i opowiadania o treści tak dobranej, iżby zdrowy i uszlachetniający pokarm dawały ich wyobraźni i uczuciu — te bowiem tylko rzeczy, które może sobie przedstawić w postaci barwnych obrazów, które budzą w niem radość i zachwyt lub inne wzruszenie, zdolne są pobudzić dziecko 6-io letnie do myślenia. Podobny pierwiastek kształcący zawierać będą stosowne wierszyki i piosneczki. Nie należy też zapominać o innych znamionach psychologicznych tego wieku, o ile dziecko 6-letnie mało okazuje zdolności i chęci do abstrakcyjnego myślenia, o tyle cała jego natura pomimo wspomnianej wyżej skłonności do swobodnego fantazywania, rwie się do czynu. Zarówno popęd naśladowczy jak i czynny rozwijają się silnie w tej epoce i najlepsze ujęcia znajdują w zabawie, której znaczenie kształcące nie powinno być obce żadnemu pedagogowi. W zabawach zbiorowych dzieci odtworzają zwykle różne sceny z życia, zastosowując w nich całe bogactwo spostrzeżeń, uczynionych w otoczeniu bliższym i dalszym; zabawy indywidualne, którym się oddaje każde dziecko oddzielnie, przechodzą często w zajęcia, mające na celu wytworzenie jakiegoś przedmiotu ładnego lub pożytecznego: dziecko buduje, lepi, wycina, rysuje, maluje — słowem dąży do spełnienia określonych zadań, a więc tu ćwiczy uwagę, inteligencję, wytrwałość. Zabaw więc i zajęć pożytecznych nie powinna również szkoła ludowa usuwać ze swego programu, a godzin im poświęconych nie należy uważać za stratę czasu. Co się tyczy pisania i czytania, to jakkolwiek można je rozpoczynać już w pierwszym roku nauki szkolnej, nie powinny być one w programie od pierwszego dnia po zapisie dziecka do szkoły, gdyż wymagają uprzedniego przygotowania za pomocą ćwiczeń mowy i ręki.

Oparty na powyższych przesłankach psychologicznych, program pierwszej klasy szkoły ludowej powinienby obejmować następujące przedmioty:

1. Pierwiastki nauczania moralnego i przyrodniczego (nauka o rzeczach), które materyał swój czerpie przedewszystkiem z życia samego ucznia, ze świata otaczającego, który dziecko poznaje przeważnie bezpośrednio (między innymi na wycieczkach szkolnych) a dodatkowo tylko z wizerunków i obrazów; z pogadankami, opartymi na własnych spostrzeżeniach dziecka, wiąże się tu stosowne opowiadania, wierszyki i śpiewy, wśród nich niektóre treści religijnej.

2. Wstępne pojęcia o kształtach, które uczeń sobie wytworza przez zajęcia praktyczne, jak: układanie, budowanie, lepienie, wycinanie, mieszanie, ważenie — słowem przez poznawanie i reprodukcję ciał trójwymiarowych.

3. Rysowanie i malowanie, przy którym uczeń z pamięci lub z natury reprodukuje zaobserwowane przedmioty, zwłaszcza te, o których była mowa w pogadankach i w powiastkach.

4. Nauka języka, w której uczeń obznajmia się ze znaczeniem wyrazów, następnie rozpoznaje dźwięki, co stanowi przygotowanie do nauki czytania i pisania.

5. Nauka rachunków, oparta na liczeniu przedmiotów rzeczywistych i wogóle wyrabianiu pojęć o stosunkach ilościowych w zakresie rzeczy, dostępnych doświadczeniu dziecka.

6. Gry i zabawy, połączone ze śpiewem. Ostatnie rozdziały książki Kändlera zawierają już plany szczegółowe dla zreformowanej klasy I (niejednakość dla różnych pór roku i różnych części roku szkolnego) i wskazówki metodyczne co do nauczania wymienionych wyżej przedmiotów. Nie powtarzamy ich jednak tutaj, gdyż wiele tam rzeczy, znanych już z innych podręczników, a przytem autor ściśle się stosuje do warunków szkoły niemieckiej, różnej pod wielu względami od naszej. Pisząc o tej książce, chciałam jedynie podkreślić jej myśl przewodnią, która prowadzi do wniosków bardzo ważnych dla przyszłej organizacji szkolnictwa. Przytaczam je ku rozwadze, a daj Boże, wprowadzeniu w czyn przez nasze nauczycielstwo:

1. Racionalne reformy programu i metod nauczania opierać się powinny na gruntownej znajomości uczniów w danym okresie rozwoju.

2. Klasa I szkoły ludowej stanowi przejście od wieku przedszkolnego, do szkoły właściwej; stąd nauczyciel tej klasy powinien dobrze zdawać sobie sprawę z rozwoju dziecka przed 7-ym rokiem życia.

3. Wynikiem poprzedniego będzie, że dla przeprowadzenia właściwej reformy szkoły elementarnej należałoby się też obznajmić z metodami wychowania przedszkolnego, stosowanymi w takich zakładach, jak: ochronki, ogródki freblowskie, domy dziecięce (np. we Włoszech zakłady systemu Montessori, w Warszawie Dom dziecięcy pomysłu S. Karpowicza), aby opracować całokształt zajęć dzieci i ustosunkować je odpowiednio.

4. Reforma I klasy szkoły ludowej pociągnie za sobą, z konieczności pewne zmiany w programie dalszych lat nauki; z jednej strony trzeba będzie niektóre rzeczy, (usunięte z pierwszego roku nauki), przenieść do kursu klasy następnej; z drugiej — spodziewać się należy, że dzięki racjonalniejszemu rozwojowi dzieci w pierwszym roku nauki przez zaznajomienie ich ze światem otaczającym, przez pobudzenie ich popędu czynnego i twórczego, nauka w tych latach następnych pójdzie łatwiej i cel szkoły zostanie z większą pewnością osiągnięty.

5. Reforma szkoły ludowej t. j. czterech pierwszych lat nauki stanowiących wspólną podstawę dla wszystkich uczniów, zwrócić powinna z kolei uwagę na dzieci, które w 11-ym roku życia przechodzą do szkoły średniej t. j. na program I klasy szkoły realnej czy gimnazjum — i tu znów powinno nastąpić porozumienie, aby nie było skoków, szkodliwych dla prawidłowego rozwoju dziecka.

Wszystkie te wnioski przekonywują, że krótkie wejrzanie w duszę dziecka 6-letniego, do którego dała nam sposobność książka Kändlera, otwiera nam szeroką perspektywę nie tylko na przeszłość szkol-

nego nowicyusza t. j. na wiek przedszkolny, lecz i na jego przyszłość t. j. w późniejsze lata szkolne. Tutaj nasuwa się jedno wspomnienie i jedno życzenie gorące. Na jesieni roku 1909 dr Bolesław Mańkowski wygłosił na kongresie pedagogicznym we Lwowie referat, w którym mówił o niedostatecznem przygotowaniu uczniów klasy I ginażyalnej tak pod względem wiadomości naukowych, jak i ogólnego rozwoju. Referat ten wywołał wśród wielu uczestników zjazdu, nauczycieli ludowych, żywe objawy niezadowolenia, jako obniżający wartość ich pracy szczerzej, uczciwiej i w wielu razach umiejętniej. Nikt jednak nie spojrzął na tę sprawę ze stanowiska wyższego nad te osobiste żale, ze stanowiska programu zarówno szkoły ludowej, jak i średniej. Czy program szkoły ludowej odpowiada rozwojowi i naturze dziecka do lat 10-ciu? czy program I klasy szkoły gimnazyalnej liczy się z wymaganiami psychologii dziecka 10—11 letniego? czy nauczyciele ludowi i nauczyciele gimnazjum uwzględniają w metodzie nauczania te właściwe podstawy psychologiczne? Jaką mają wartość używane i polecane podręczniki szkolne, gdy je ocenimy z tego stanowiska? — oto pytanie, które należałoby naprzód rozważyć, a wówczas zamiast wzajemnych żalów i obwinień przystąpilibyśmy do stwierdzenia braków, a następnie do zgodnej pracy nad ich usunięciem. Jeśli więc doczekamy drugiego Kongresu pedagogicznego, który zgromadzi nauczycieli z całej Polski, niech wolno mi będzie wyrazić życzenie, aby ktoś wystąpił z referatem, opartym na studyach nad naturą i rozwojem dziecka polskiego i dążącym do nowego ukształtowania szkoły polskiej, poczynając od jej podstaw t. j. od pospolitej szkoły ludowej.

Aniela Szyćłówna.

Szkoła pracy.

(Ciąg dalszy.)

Szkoła w Schönebergu posiada też małą prasę drukarską w cenie około 150 marek), na której nauczyciel, starszy uczeń lub tereyan odbija przerobiony podczas jednej lekcyi materiał do czytania w tylu egzemplarzach, ilu jest w klasie uczniów. Każdy uczeń otrzymuje jeden egzemplarz; na kartce z tekstem pozostawione jest u góry wolne miejsce, na którem dziecko może umieścić rysunek lub obrazek. W ten sposób dzieci wspólnie z nauczycielem redagują własny elementarz.

Kiedy oko, ręka i muszkuły ręki dziecka nabrały dzięki lepieniu, wycinaniu, rysowaniu, układaniu patyczków, dostatecznej wprawy, kiedy zynął dotyku i wzroku tak się wykształcił, że dziecko ma pojęcie formy, że ją należycie spostrzega, przystąpić można do nauki właściwego pisania, którą w szkole w Schönebergu, jak już wspomniano, rozpoczynają dopiero po 7 miesiącach, i to odrazu piórem na zeszytach. Dzięki ustawicznemu działaniu, czytanie i pisanie nie jest dla dziecka zajęciem formalnem, mechanicznem, owszem jest

ono bogate w treść i dziecko doskonale zdaje sobie sprawę z celu i znaczenia tej nauki.

Z tą pracą dzieci łączy się nauka o rzeczach, pogadanki, których treść zawsze czerpać należy z życia dziecka, z jego otoczenia. Komisya, utworzona przy sekcji pedologicznej Ogniska nauczycielskiego w Krakowie, która zajmuje się ułożeniem planów dla 8-klasowych szkół ludowych z specjalnem uwzględnieniem stosunków krakowskich, projektuje dla 1-go roku nauki następujący plan pogadek i wycieczek: ¹⁾

Iniona i nazwiska dzieci. — Dom rodzinny dziecka. — Zabawy i zajęcia dzieci w domu. (Odpowiednie zabawy na podwórzu szkolnem). — Osoby w domu będące i ich zajęcia. — Sprzęty i naczynia domowe. (Lepienie miseczki, garnuszka, łyżki i t. p., rysowanie barwnymi ołówkami, wycinanie z kolorowego papieru). — Podwórze w domu; co na niem widzimy. — Zwierzęta w domu. — Kot. (Zwierzę bardzo czyste — powiastka). — Pies. (Opowiadanie — piesek lubi dzieci, wierszyk. piosenka). — Mysz. — Szczur. (Lepienie myszki).

Szkola. — Izba szkolna i jej urządzenie. — Z czego są sprzęty szkolne? Kto je zrobił? Czem poznają dzieci wszystko? Oczy. Przedmioty duże i małe, dalekie i bliskie, długie i krótkie. Barwne: białe, czarne, czerwone, niebieskie, zielone, żółte. (Dać dzieciom do rąk barwną włóczkę, barwne papierki, wyplatanki kolorowe). O szanowaniu oczu — nie trzeć ręką brudną.

Podwórze i ogródek szkolny. Zabawy dzieci na pauzach. Szkoła i dom jako budynek — części budynku. Z czego zbudowane. Kto buduje domy (zaprowadzić dzieci przed budujący się dom). Droga z domu do szkoły. Ulica. Chodniki, sklepy (pouczyć o poszanowaniu placów publicznych — nie zaśmiecać). Środkiem ulicy jadą wozy. Koń. Turkot wozów słyszyny. Uszyna poznajemy, że wóz jedzie ulicą. Co jeszcze poznajemy uszami? (mowę ludzi, głosy zwierząt, śpiew ludzi i ptaszków, hałas dzieci, muzykę, ludzi poznajemy po głosie). Pouczenie o ochronie ucha.

Co dzieci jedzą: (mleko na śniadanie, jarzyny na obiad najzdrowsze). O jarzynach: marchew, burak, ziemniak, kapusta, ogórek, rzepa. (Zaprowadzić dzieci do ogrodu warzywnego).

Idąc do szkoły, widzą dzieci często na drodze wróble. (Obrazek z życia wróbli). — Wróble widzimy na drzewach. W Krakowie najwięcej drzew na plantach. (Przechadzka po plantach). Kasztan. Klon. (Ulice obsadzają w Krakowie klonami).

Mama zakupuje żywność na targu. Na targu jest wesoło. Co tam sprzedają? Kura i kogut. Niekiedy hodują kury na podwórzu. W mieszkaniu chowają w klatce kanarka — ptaszek ten śpiewa. Kura i kogut nie śpiewają. Jakie wydają głosy? W Krakowie są osobne place na których sprzedają ryby. Karp żyje w Wiśle. (Przechadzka nad Wisłą). Opowiadanie o rybach. O wodzie. Gdzie jest jeszcze woda.

O św. Mikołaju. Życzenia dzieci na św. Mikołaja. Rynek krakowski pokryty drzewkami. Co to za drzewka? Gdzie rosną? (Przechadzka po rynku). Świerk, szyszka. Choinka wigilijna. — Drzewo na opał i smolne szczypy. — Teraz się dużo w piecach pali. — Węgiel wykopuje się z ziemi. — Kopalnia. — Nafta. — W zimie dużo się świeci, bo teraz noc długa i coraz dłuższa aż do Bożego Narodzenia, a dzień krótki. Na wiosnę i w lecie będzie inaczej: dzień długi a noc krótka. — Czem są ulice w Krakowie oświetlone? — Czem świecą w kościołach? — O wigilii i świętach Bożego Narodzenia (Powiastka). — Jak się dzieci będą w domu bawili? — Szopka krakowska (Przedstawienie szopki w szkole). — Koledy.

Śniegu już dużo spadło — z czego? — Gdyby było ciepło, co by spadło zamiast śniegu? — Gdy dużo śniegu, dzieci robią bałwana — (pouczenie o ochronie ciała, przede wszystkim nóg przed zimnem). — Kwiatki nie kwitną w ogrodach —

¹⁾ Po każdej pogadance dzieci, o ile to możliwe, lepią przedmiot, o którym mowa, z gliny, rysują barwnymi kredkami, układają stopniowo litery, wyrazy z pałeczek, składają wyrazy i krótkie zdania z liter drukowanych.

można zato widzieć na szybach piękne gałązki i kwiatki. — Gdy jeszcze nie było tak zimno, była na szybach woda — rosa, a gdy było ciepło, szyby były zupełnie suche. Woda — lód — ślizgawka. — Wisła stanęła. — Gdy zimno, dziecko lubi ciepłe łóżeczko — pościel — pierze. — Gęś (obrazek lub powiastka). — Kaczka. — Dziecko chętnie zakłada czapkę futrzaną na uszy (wkłada ręce do mufki) — Futerko z królika. — Królik. — Mięso jego jadalne.

O soleniu potraw. — Sól. — Naczynia gliniane i porcelanowe. — Glina. — Mogą być żelazne. Żelazo. — Naczynia utrzymuje się czysto i przechowuje w szafie przed kurzem i muchami. Muchy trzeba tępić. — Pająk. — Pajęczyna. — O porządku w domu.

Pierwszy kwiatek wiosenny (śnieżyce przynieść do klasy). — Bazie na wierzbie. — Palmy wielkanocne — Chrzan. — Rzodkiew (wczesna z inspektów). — Indyk. — Drzewa owocowe kwitną. (Wycieczka na Zwierzyniec). — Motyl.

Krowa i cielę (Wycieczka na błonia krakowskie) — Kwiaty wiosenne: fiolek, bez, narcyz, blawat, róża. — Owoce: agrest, porzeczka, malina, poziomka, borówka.¹⁾

Odpowiednio rozszerzony zakres pojęć tworzy materiał do pogadanek w następnym roku nauki. Przy pomocy podręcznej biblioteczki dziel metodycznych potrafi sobie nauczyciel ułożyć program pogadanek dla każdej klasy, program, stojący w ścisłym związku z bezpośrednim otoczeniem dziecka, a więc z przyrodą tamtejszą, z życiem mieszkańców, z ich obyczajami i zwyczajami, z podaniami i zdarzeniami historycznymi, związanymi z daną miejscowością²⁾. Pogadanki winny być zawsze ilustrowane pokazami w rzeczywistości, na przechadzkach i wycieczkach, na podwórzu i w ogrodzie szkolnym.

Chcąc tedy dzieci zapoznać z drzewami, rosnącymi w okolicy, z gatunkami zbóż, nie wystarczy, jeśli im nauczyciel pokaże rysunek, czy ilustrację barwną, a także nie osiągnie celu, jeśli nawet przyniesie do klasy liść, gałązkę, czy kłos — musi on zaprowadzić uczniów na miejsce, gdzie drzewo rośnie, w pole, gdzie łalują łany zbóż, ażeby je oglądali, ażeby poznali w jakich warunkach roślina żyje w przyrodzie. W szkołach naszych, szczególnie większych miast, przeprowadza nauczyciel zazwyczaj rozmówkę o drzewach, o zbożu, o zwierzętach, ilustrując ją obrazkami, względnie pokazami. Rezultatem takiej nauki jest fakt, że nasze dzieci wielkomięskie nie poznają drzew najpospolitszych, nie odróżniają zwyczajnych gatunków zbóż, nie widzieli nigdy narzędzi rolniczych, nie były świadkami orki. Nierzadko zdarza się, że dziecko wielkomięskie, nie było nigdy w sadzie. W klasie I. wyd. zadano uczniom (11-letnim) wypracowanie na temat: „Jak wygląda sad na wiosnę?” Wówczas kilku oświadczyło, że nigdy w sadzie nie byli. Na zapytanie, czy wiedzą, co nazywamy sadem, dali odpowiedź zupełnie poprawną. Przykład ten świadczy

¹⁾ Przy „nauce o rzeczach“ konieczne są dzieła metodyczne, w które każda szkoła powinna być zaopatrzona (Podręczna biblioteka dla nauczycieli). Materiał do pogadanek znajduje nauczyciel: A. I. Weryho: Nauka o rzeczach. Warszawa 1906. — J. Chrzastowska: Pogadanki z dziećmi. Warszawa 1906. — B. Dyakowski: Z naszej przyrody. Warszawa 1907. Wyd. II. — Nasz las i jego mieszkańcy. Warszawa 1911. Książeczki Brzezińskiego.

²⁾ Pożądaną by była książka „Nauka rzeczy ojczytych“, uwzględniająca ważniejsze miejscowości w Polsce, tak pod względem materiału przyrodniczego, jak geograficznego i historycznego.

aż nadto wymownie, że szkoła nasza zadowala się zbyt często słowami, poprawną odpowiedzią, nie wchodząc w istotę rzeczy, czy podawane dziecku nowe pojęcia stały się rzeczywistą częścią jego ducha.

Na podstawie przeprowadzonej pogadanki pod nauczyciel dzieciom temat do opracowania pisemnego. Wypracowania pisemne powinny dzieci zaopatrywać w odpowiednie ilustracje (możliwie barwne); ilustrowanie ćwiczeń pisemnych budzi u dzieci niezwykle zainteresowanie, jest źródłem owej radości, jaką dziecko odczuwa w chwili, gdy jego wyobraźnia jest w stanie pobudliwości i ma sposobność ujawnienia się na zewnątrz, wypowiedzenia się nie tylko słowem, ale i zapomocą rysunku.

Lepienie, rysunek z tablicy, z natury i z pamięci, potem także roboty kartonowe i z drzewa (od 5 roku nauki), są i w następnych latach nauki w szkole ludowej jednym z najważniejszych środków metodycznych przy nauce o rzeczach, która w klasie III. i IV., rozszerzając coraz więcej swój zakres, obejmuje przyrodę ziemi rodzinną, pojęcia i wiadomości geograficzne, oraz dzieje ojczyste, podawane w barwnych opisach i obrazach. Jest to według wyrażenia Estkowskiego „nauka rzeczy ojczystych“, która wraz z językiem ojczystym stanowić powinna rdzeń i istotę nauczania w szkole ludowej. Nauka rzeczy ojczystych rozpada się w czterech najwyższych klasach (mamy tu na myśli 8-klasową szkołę ludową) na systematyczną do pewnego stopnia naukę przyrody, geografii i historii.

Nauka rzeczy ojczystych, racjonalnie prowadzona, opierać się musi na rzeczywistości, na życiu samem. Dzieci powinny zawsze współdziałać z nauczycielem, a więc powinno się stwarzać sytuacje, które je pobudzą do zainteresowania się rzeczą, do działania, co jest głównem zadaniem „szkoły pracy“.

Podobnie jak w klasach niższych nauka o rzeczach, odbywając się i na stopniach wyższych pogadanki przyrodnicze, względnie nauka przyrody, w ogrodzie szkolnym, gdzie każdy uczeń powinien mieć własną grządkę, na przechadzkach i wycieczkach, które winny być planowo obmyślane i należyte, ze znajomością rzeczy, przeprowadzone. Tak pojęte wycieczki — to może jedno z najtrudniejszych zadań pedagogicznych, najmudniejszych obowiązków nauczyciela. W klasie powinni uczniowie pielęgnować rośliny w wazonikach i korytkach, śledzić proces kiełkowania, wzrostu, w szkole powinny być urządzone akwaria i terarya. Łatwiejsze doświadczenia przy nauce fizyki i chemii powinni uczniowie wykonywać samodzielnie, sami też powinni sobie sporządzać prostsze przyrządy fizyczne, jak dźwignię, wagę, pion, blok, równie pochyłą i t. p. Wyższką należy skłonić młodzież do kolekcjonerstwa i zachęcić ją do sporządzania zbiorów zwierząt, roślin, minerałów.

Chcąc rozpatrzeć, jak według zasad „szkoły pracy“ prowadzić się powinno naukę geografii, podamy nieco wskazówek metodycznych, opartych w znacznej mierze na doświadczeniu.

Mamy n. p. pouczyć dzieci V. kl. (5 roku nauki) o ukształtowaniu pionowem. Uczniowie mają sobie tedy przyswoić pojęcia:

góry, wzgórze, podnóże, stoku i szczytu, łańcucha górskiego, grzbietu, wąwozu, przełęczy, groty, doliny poprzecznej i podłużnej i t. d. W tym celu idzie nauczyciel z dziećmi na wycieczkę n. p. w Krakowie na Krzemionki, gdzie mogą rzeczy oglądać wszechstronnie, zetknąć się z niemi bezpośrednio. Dzieci stają u podnóża góry (pagórka), wspinają się po stoku, wychodzą na szczyt, wchodzą do groty. Odbywa się to naturalnie z równoczesnymi pouczeniami i w ten sposób rzecz i nazwa przenikają równocześnie do świadomości dziecka, którego umysł wzbogaca się nowymi pojęciami, stanowiącemi odtąd rzeczywiście część jego ducha.

Następna lekcja, która się odbywa w szkole, ma na celu skontrolowanie i utrwalenie nabytych wiadomości. Odbywa się to w ten sposób w „szkole pracy“, że uczniowie formują to, co poznali w rzeczywistości z mokrego piasku lub gliny, wogóle z materiału plastycznego, umieszczonego na odpowiednim stole (zaopatrzonym ramami). Dzieci lepią tedy górę stromą lub o stoku łagodnym, górę stożkową, wyłabiają w niej groty, przebijają tunel, robią łańcuchy górskie, przyczem powstają wąwozy, przełęcze i doliny podłużne. W dolinach wyłabiają koryta potoków, rzek, strumieni, posypując je np. zabarwionemi na niebiesko trocinami lub piaskiem innego koloru. Poprowadzona wzdłuż doliny włóczka barwy żółtej lub czerwonej, oznaczy gościniec, względnie tor kolejowy. W ten sposób powstaje relief. Ma się rozumieć, że nie idzie tu o ścisłość matematyczną, że relief tak wykonany nie stoi w żadnym stosunku do jakiegoś rzeczywistego terenu; idzie tu głównie o to, aby model odpowiadał obrazowi, utkwionemu w pamięci dziecka, aby uczeń wyniosłości i zagłębienia postrzegał nietylko zmysłem wzroku, ale także dotykiem. Przy takim toku lekcji uczniowie zamiast odpowiadać na pytanie: Co nazywamy wąwozem, grzbietem górskim, co to znaczy stok stromy, łagodny..., wykonują to wszystko w rzeczywistości, a nauczyciel ma niezbity dowód, że dziecko rzecz należycie pojęło. Po przedstawieniu plastycznym następuje rysunek na tablicy i w zeszytach, a wreszcie pisemne opracowanie odpowiedniego tematu, odczytanie i omówienie wypracowań. Nauka, tak prowadzona, daje dzieciom aż nadto sposobności działania, tworzenia, wypowiadania się przez użycie różnych środków.

Takimi mniej więcej tokiem pouczyć można dzieci o wodach. Konieczną jest rzeczą, aby nauczyciel wprzód zaprowadził dzieci nad staw, nad rzekę. Dziś się o tych rzeczach mówi, pokazuje na obrazku, podaje określenia, zamiast iść z dziećmi, aby na miejscu rzecz oglądały, dotknęły się jej niejako. Nie wystarczy dobra, poprawna odpowiedź, którą sobie uczeń mógł przyswoić mechanicznie, dążyć należy do tego, aby dzieci myślały konkretnymi obrazami. Wówczas nie będzie takich wypadków, jakie dziś często stwierdzić można, że dziecko zna nazwę rzeczy, potrafi nawet dać jej określenie, ale gdy je postawimy wobec sytuacji rzeczywistej, nie zdaje sobie jasno z niej sprawy. Dziecko 8-letnie w kl. II. czytając ust. „Woda“ (Pierwsza książka do czytania dla klas posp.), uczy się, że gdy „stanie twarzą, zwróconą w stronę, w którą woda bieży, ma po prawej ręce brzeg prawy, a po lewej ręce brzeg lewy“. Podczas jednej wycieczki

kazałem 14-letnim uczniom IV. kl. wydziałowej wskazać brzegi rzeki, nad którą się zatrzymali; okazało się, że kilku o rzeczy, wbijanej w pamięć już w kl. II. posp. wyobrażenia nie mieli — po prostu zgadywali. Jeśli dziecko ma nabyć jasne pojęcie brzegu, koryta, biegu rzeki, musimy je zaprowadzić na miejsce, gdzie rzeczy zobaczy na własne oczy. Tu można mu także pokazać półwysp, wyspę, zatokę i t. d., co następnie przedstawi plastycznie i zapomocą rysunku. Korzystając ze sposobności, nie pominię nauczyciel podczas takich wycieczek pouczeń o bogactwach, ukrytych w łonie gór, o znaczeniu gospodarczem i kulturalnem rzek i t. p.

Na takich podstawach dopiero oprzeć można geografję ziem dalej położonych, krajów obcych, przyczem unikać trzeba suchych, schematycznych opisów, a uciekać się do żywych, barwnych opowiadań o wyglądzie kraju, o życiu jego mieszkańców. Zbiór odpowiednio dobranych opisów na tle wrażeń osobistych podróżników, w rodzaju „Geografii malowniczej” Wacława Nałkowskiego stanowiłby ważne uzupełnienie i urozmaicenie nauki geografji. Zamiast — przypuśćmy — wykładu o krajach podbiegunowych, powinni uczniowie przeczytać w szkole w wyjątkach, a w domu w całości „Podróż do bieguna północnego” Nansena, „Eskimosi, ich życie i obyczaje” tegoż autora i t. p.

D. n.

H. Rowid.

Samobójstwa uczniów.

Od szeregu lat zwrócono uwagę w prasie pedagogicznej na szeregającą się epidemię samobójstw szkolnej młodzieży w całej Europie. Zdawałoby się, że nieznośny rygor pruskiej szkoły mógłby doprowadzić jej uczniów do buntu, czy rozpacz. Rygor ten jednak jest widocznie niemieckiej młodzieży miły, a może dusze przyszłych juników więcej do niego nawykły, dosyć, że Berlin, a nawet całe Prusy, stoją na trzecim miejscu pod względem samobójstw młodzieży, Wiedeń na drugim, a naczelne miejsce zajmuje tu Rosya.

Dr. K. Wikler, który od wielu lat prowadzi dział statystyczny samobójstw szkolnych, w piśmie pedagogicznem „Kinderforschung”, zastanawiając się nad przyczyną częstych samobójstw w szkołach austriackich, przychodzi do przekonania, że głównym ich powodem jest neurastenia, która się coraz więcej wśród młodzieży rozszerza. Chorobę tę powodują: obciążenia dziedziczne, złe warunki wychowania, alkoholizm, sztuczne karmienie, nadużycia płciowe, sensoryjne przedstawienia i książki, zhytnia surowość nauczycieli, niedostateczne rozpoznanie zdolności ucznia, brak oddziałów dla zapóźnionych i t. p., którzy z całą klasą podążyć nie mogą.

Nauczyciele austriaccy postanowili wymagać jak najszybszych postanowień rządu co do wprowadzenia obowiązkowego wychowania fizycznego, pracy ręcznej w szkołach; rozpowszechniania wiadomości co do higieny mieszkań, higieny osobistej i dzieci, odżywiania i czystości. Wprowadzenie opieki nad ludźmi, którzy z wielu względów

zeńić się nie powinni. Wprowadzenie specjalnego ministerium, któreby się zajęło opieką nad: położnicami, matkami, niemowlętami, pracą dzieci, nauką ich i odżywianiem, itd., aby państwo mogło mieć zdrowych, silnych i uzdolnionych obywateli, a nie karłało pod względem fizycznym i moralnym.

Podług Dra Wilkera nauczycielstwo pruskie powinno wymagać tego samego, czyli utworzenia stałego ministerium dla opieki nad uczącą się dźiatwą i młodzieżą, opieki, któraby je zasłoniła przed ciągłemi zmianami w postępowaniu i systemie, a także przed chorobliwie rozwiniętym, brutalnym sadyzmem nauczycieli.

To samo pismo w ciągu 1912 roku drukowało bardzo cenną pracę wrocławskiego profesora, który w celu badania sposobów postępowania nauczycieli z dziećmi, zwiedził większość szkół ludowych w Prusach. Może to nastąpiło wskutek enuncyacji niektórych pism, w stosunku do dzieci polskich, dosyć, że zdając sprawę ze swej wycieczki, której celu nauczyciele nie znali, profesor ten twierdzi, że większość nauczycieli pruskich — nauczycieli ludowych — to sadyści i neurastenicy. Dzieci są bite, a niektóre dręczone w sposób okrutny. Dzieci miały ręce podrapane, czerwone, powyciągane uszy, były popychane, rwane za włosy.

Nauczyciele chorzy powinni być usuwani, a to leżałoby w kompetencji ministra, opiekującego się normalną nauką i wychowaniem dzieci i młodzieży.

W 1911 roku pisał o samobójstwach młodzieży szkolnej R. Nordhausen w piśmie „Tag“. Było to właśnie po rozdaniu kwartalnych cenzur, które jak zwykle przyniosły ofiary w uczniach. Tym razem był to uczeń Koch w Magdeburgu, który, zastrzeliwszy swego nauczyciela za złą cenzurę, zastrzelił następnie siebie. Mówiąc o tem, pisze Nordhausen: „Przedewszystkiem musimy zreorganizować nasze szkolnictwo. Musimy mieć trzy rodzaje szkół, dla małozdolnych, przeciętnych i nadzdolnych dzieci“.

Dr. Wilker twierdzi, że są to rzeczy niemożliwe z punktu widzenia programu szkolnego, ale podnosi z uznaniem zdanie Nordhausena, który mówi, że zbrodnia jest pechać dziecko do szkoły średniej, gdy jego mózg nie podola gimnastyce umysłowej i z trudem zrozumieć jest w stanie program szkoły przygotowawczej; walczy z nauczycielami ludowymi za to, że widząc umysłowe uposiedzenie dziecka, przez pozorną dobroduszość utrzymują rodziców w błędzie i pomagają przepychać głupiaków, przez wszystkie oddziały.

W numerze 10. „Kinderforschung“ zdaje sprawę z samobójstw uczniów w Rosyi niejaki Dr. G. J. Gordon. Ponieważ statystyczne dane w Rosyi zwykle nie są zbyt ściśle, możemy przypuszczać, że podane przez G. J. Gordona cyfry nie są wygórowane. Nie wiemy w jakiej ilości procent ten przypada na młodzież polską i czy — co możemy przypuszczać z całą pewnością — z utworzeniem szkół polskich nie zmalał.

Dr. Gordon obliczenia swe prowadzi od 1902 roku. W obliczenia wciągnął całą młodzież zamieszkałą w Rosyi, uczęszczającą do uniwersytetów, szkół realnych, gimnazyów i szkół ludowych.

W 1902 roku .	18 samobójstw	W 1906	"	112 samobójstw
" 1903	" . 32	" 1907	" . 212	"
" 1904	" . 41	" 1908	" . 334	"
" 1905	" . 96	" 1909	" . 482	"

Nie wszystkie zamachy samobójcze zakończyły się śmiercią. Dr. Gordon jednak zupełnie słusznie sądzi, że nie sama śmierć, a pragnienie jej, są moralnem samobójstwem.

Na 1 miejscu uczących się, wypada samobójstw w szkołach średnich męskich i żeńskich:

W 1902 roku . . .	64	W 1906 roku . . .	337
" 1903 " . . .	95	" 1907 " . . .	419
" 1904 " . . .	108	" 1908 " . . .	567
" 1905 " . . .	264		

Przeciętnie 264·8 rocznie na 1 milion uczniów.

W porównaniu ze statystyką Prus, obliczoną także w stosunku 1 miliona uczniów, rzecz tak się przedstawia:

W 1902 roku . . .	98	W 1906 roku . . .	77
" 1903 " . . .	100	" 1907 " . . .	91
" 1904 " . . .	42	" 1908 " . . .	124
" 1905 " . . .	81		

Przeciętnie 87·5 rocznie na 1 milion uczącej się młodzieży.

Widzimy z tego, że samobójstwa młodzieży w Rosji trzykrotnie przewyższają liczbę samobójstw w Prusach. Co jest jednak ciekawe jeszcze, to zestawienie profesora Chłopina, który czerpał dane z ministerjum oświaty i znalazł, że przeciętna dla szkół średnich męskich, w stosunku do samobójstw w latach od 1889 do 1909 — wynosiła 106·0; w Prusach profesor Gerhardt za lat 28 (1880—1908) oblicza przeciętną na 92·0, czyli prawie o 1·2 razy mniejszą, aniżeli w Rosji. Nadto w Rosji samobójstwa wzrosły o 150% (106·0 i 264·8), a w Prusach w tym samym czasie znacznie zmalały (90·0 i 87·5). Z tych danych wysnuwa Dr. Gordon wniosek, że młodzież pruska jest zdrowsza i umie lepiej znosić walkę z przeciwnościami. Umie żyć weselej i patrzeć raźniej w przyszłość.

Wiele przyczynia się do tego rozpolitykowanie młodzieży w Rosyi i zbyt srogi regulamin szkolny, który z żadnym, nawet z pruskim, w porównanie iść nie może. Egzamina i stawianie stopni są też jednym z powodów, dzięki któremu młodzież tak gromadnie opuszcza szranki żywych. Dr. Gordon oblicza 13·5% samobójstw spowodowanych złymi stopniami i nieudanymi egzaminami.

W kwietniu 1910 roku XI. zjazd lekarzy imienia Pirogowa postanowił wnieść do rady ministrów prośbę o skasowanie not w szkole średniej i egzaminów przejściowych. Uprzystępnic wogóle egzamina, do których dopuszczeni są ci, którzy w ciągu roku wykazali pilność i zdolność — notowanych prywatnie przez nauczycieli i profesorów — bez wiedzy uczniów. Projekt ten jednak nie był ani nawet przez rok próby wprowadzony do szkół w państwie rosyjskiem.

W Petersburgu powstało muzeum dla badania przyczyn samo-

bójstw uczniów pod dyrekcją profesora Charkotinina. Podług oficjalnej statystyki tegoż, zanotowano 382 samobójstwa dzieci w ciągu lat 21-ch. W ciągu 8 lat 54 uczeń szkół średnich pozbawiło się życia. W roku 1911 liczba dzieci, które sobie odebrały życie wskutek cenzur i egzaminów wzrosła do 125.

Dr. Reich zestawia podobne obliczenia z Gordonem i stwierdza, że w roku 1909 449 uczniów odebrało sobie w Rosyi życie.

W uniwersytetach — w 1909 roku —	157
W szkołach średnich „ „	230
W szkołach zawodow. „ „	36
W szkołach ludowych „ „	17
Szkoła niepodana „ „	9
	449

W 20% — motywem samobójstwa była szkoła.

Egzamina były powodem samobójstw w 1909 r.	13.5%
Złe stopnie „ „ „	5.2%
Kary szkolne „ „ „	11.3%

Profesor Reich twierdzi, że stan ten wywołał niepokój w całej Rosyi i zwrócił uwagę ministra oświaty, że wszyscy w państwie zadają reorganizacji szkół i przedsięwzięcia środków zaradczych.

Reich sądzi, że naprzód należy rozpocząć walkę z alkoholizmem, który predysponuje już pokolenia do neurastenii i chorób umysłowych.

Pytanie jednak, czy i w jaki sposób z tym czynnikiem walczyć by było można?

Akcyza alkoholowa daje bardzo znaczne dochody a konsumpcja jest tak wielką, że samo Królestwo Polskie przeciętnie za pięć milionów rubli wypija wódki.

Statystyka szkół rosyjskich oblicza, że liczba nerwowo chorych uczniów szkół realnych i gimnazyów podnosi się stale z biegiem lat nauki. I tak: w klasie I-ej — 1.1%, w VIII-ej 6.5%.

W szkołach realnych Szwecyi jest zupełnie przeciwnie. O ile w I-szej klasie 1.8% nerwowo chorych i neurasteników, o tyle w VIII-ej jest tylko 1.1%.

W uniwersytetach rosyjskich procent nerwowo chorych i neurasteników jest jeszcze o wiele gorszy. I tak Dr. Czlenoff zbadał studentów w Moskwie, w roku akademickim 1903—1904 i doszedł do przekonania, że 23% wszystkich studentów było nerwowo i umysłowo chorych.

Byłoby ze wszechmiar ciekawem i pożądanem, by zarówno nauczyciele w zaborze rosyjskim, jak w Galicyi, notowali samobójstwa młodzieży szkolnej i jego przyczyny. Żałować należy, że o ile mi wiadomo, nie posiadamy takiej statystyki za lata dawne, któreby można było porównać z wynikami szkoły polskiej w Królestwie. Nie wiadomo nam, o ile ta wpłynęła na zmniejszenie się procentu samobójstw i o ile te, jeżeli się zdarzają, mają związek z nauką, szkołą, stopniami i egzaminami?

Anna Grudzińska.

Z ruchu pedagogicznego.

Pierwszy uniwersytecki kurs wakacyjny dla nauczycielstwa w Zakopanem od 20 lipca do 25 sierpnia b. r. obejmuje 34 cykli wykładów z dziedziny filozofii, psychologii, pedagogiki, dydaktyki, metodyki, przyrody (wraz z wycieczkami naukowymi), historii, literatury, ekonomii społecznej i politycznej. Na kursie wykładac będą: Wł. M. Kozłowski, Dr. Halpern, J. Wł. Dawid, Dr. L. Segal, Dr. E. Piasecki, A. Szcówna, Dr. H. Kanarek, St. Szober, H. Radlińska, A. Broszkiewicz, J. Moszczeńska, prof. Dr. M. Ernst, Dr. W. Kuźniar, dyr. A. Sujkowski, Wł. Wakar, Dr. Łodyński, Dr. Kukiel, Dr. Sokolnicki, Dr. Szykowski, red. Feldman, Dr. Reinhold, Z. Heryng, L. Kulczycki, prof. O. Bujwid, Dr. Z. Daszyńska-Golińska, L. Wasilewski, Wł. Śrudnicki, Dr. H. Landau-Gumplowicz.

Szczegółowy program wysłał: Sekretaryat kursów wakacyjnych. Kraków, Rynek 29. (Biuro Związku naucz. lud.).

Z Sekcji pedagogicznej Ogniska naucz. w Krakowie. Dnia 18 maja b. r. przedstawiła p. M. Kanarkowa badania prof. Weichardt'a nad zmęczeniem. Na wstępie zaznaczyła prelegentka, że nowoczesna higiena szkolna stara się przeciwdziałać truciznom, wprowadzanym do organizmu dzieci pod postacią używek, jak kawa, herbata, alkohol, tytoń, nie jednak nie zrobiła dotychczas, aby działwę ochronić przed działaniem trucizny, powstającej w organizmie w postaci ciałek, tak zwanych kenotoksyn, które są wytworem wysiłku czy to mięśniowego czy każdego innego. Pogląd, że zmęczenie jest objawem zatrucia, jest stosunkowo świeżą zdobyczą wiedzy, którą zawdzięczamy głównie badaniom prof. Weichardt'a. Wskutek każdej pracy nagromadzają się kenotoksyny w soku muszkułów i zatrują organizm, sprawiając uczucie, które my znużeniem, zmęczeniem nazywamy. Organizm broni się przed działaniem tego jadu i wytwarza ciała przeciwdziałające, w tym wypadku antikenotoksyny; gromadzą się one w surowicy krwi. Tak kenotoksyny, jakoteż i antikenotoksyny można wytworzyć i to dwojaki: naturalne i sztuczne. Iniekcja niezmiernie małej dawki kenotoksyny zabezpiecza osobnika przed szkodliwym działaniem wytwarzających się wskutek wysiłku kenotoksyn, podobnie, jak szczepienie zarazka ospy osłabia następnie jego działanie. Jeszcze lepiej ochrania mała dawka antykenotoksyny (można także rozpylić ją w roztworze w powietrzu), która neutralizuje tworzący się w organizmie jad, podobnie jak szczepienie serum dyfterytycznego niszczy zarazek dyfteryi.

Prelegentka skreśliła przebieg licznych i nader ciekawych doświadczeń prof. Weichardt'a i prób stosowania antykenotoksyny przez Lobsiena, Lorentza i innych oraz przedstawiła tych prób rezultaty.

Rozwinęła szerzej wpływ fizyologicznego przebiegu zmęczenia na stany psychiczne, polegający zwłaszcza na zmianach w dziedzinie uczuć i wyobrażeń, jak np. zjawiska zmniejszonej uwagi i pamięci, leniwci i błędnej reakcji, powierchowniejszej asocjacji i uboższej assimilacji, oraz jaką wskazówką winny być objawy te dla nauczyciela.

Omówiwszy w końcu różne typy dzieci, ze względu na skłonność do zmęczenia, której przyczyna tkwi we właściwości komórek, wykazała prelegentka ważność odróżniania tych typów u dzieci i wysnuwania odpowiednich konsekwencji, odnośnie do wymagań i oceny pracy dzieci.

Co do badań ze stosowaniem antykenotoksyny, jako będących jeszcze w toku, radzi prelegentka zachować wstrzemięźliwość, jakkolwiek badacze zapewniają, że dawki antykenotoksyny nie tylko, że nie wpływają szkodliwie na sen i apetyt, lecz z nimi współdziałają, wzmagają energię życiową, podobnie jak powietrze, przepelnione ozonem. działa na czynność płuc i inne funkcje organizmu.

Dnia 23 maja odbył się odczyt p. Dr. J. Młodowskiej na temat: „Kłamstwa dzieci”. Prelegentka dała kłamstwu podstawę fizyologiczną, zaznaczywszy następnie, że różne narody cechują się różnym stopniem skłonności do kłamstwa. Kłamstwo jest bezwzględnie złem i wzmagą się w społeczeństwach w miarę wzrostu cywilizacji; zjawisko to stoi w sprzeczności z ogólnie przyjętym mniemaniem, że kultura poprawia i podnosi moralność. Prelegentka zajmuje, odnośnie do kłamstwa, stanowisko dogmatyczne, twierdząc, że jest ono bezwzględnie godnym potępienia w każdej formie i w każdej intencji; niema kłamstwa usprawiedliwionego.

Następnie podaje prelegentka różne sposoby postępowania pedagogicznego, odnośnie do rozpoznawania, a następnie wytypienia kłamstwa u dzieci. Zwróciwszy uwagę, że największy procent kłamstw ma źródło w obawie kary, radzi prelegentka usunąć z postępowania szkolnego i wogóle z wychowania wszelką surowość i karę, słowem wszystko, co może budzić uczucie obawy.

W dyskusyi zabierali głos pp.: Tyrankiewicz, Dr. Odrzywolski, Piotrowski, Dr. Kanarek i Cieślar. P. Tyrankiewicz zwalczał dogmatyczne stanowisko prelegentki i wykazał, jak w teraźniejszym społeczeństwie a zwłaszcza w naszym społeczeństwie, pozbawionem wolności, kłamstwo przeniknęło we wszystkie niemal dziedziны życia; trzeba by przez okresy nieskończenie dłuższe zmieniać społeczeństwo i przewartościowywać obecne wartości, by mózdz kłamstwo wykorzeniać. Walczyć jednak należy z pewnymi rodzajami kłamstwa, jak np. z kłamstwem samolubnem. Dr. Odrzywolski wskazuje również na niezmierną trudność walki z kłamstwem. przenikającym na wskroś życie. Radzi wychowywać dzieci w atmosferze, w którejby się nie spotkały z kłamstwem i nic o jego istnieniu nie wiedziały. (Da się to tylko pomyśleć w wychowaniu domowem i w ścisłej izolacji do obcych wpływów. Co jednakowoż nastąpi po zetknięciu się z życiem rzeczywistym? Czy moment ten nie narazi na wielkie niebezpieczeństwo? Sądzi my, że tak. P. R.).

Kurs metodyki historii, prowadzony przez p. H. Radlińską zakończył się 21 maja b. r. Kurs miał przeważnie charakter seminaryum, na którym uczestnicy na podstawie szeregu opracowanych referatów rozpatrywali różne problemy w dziedzinie nauczania historii polskiej w szkole ludowej. Omawiano poszczególne lekcye metodyczne na różnych stopniach, podręczniki historyczne, używane w szkołach naszych i zagranicznych, w szczególności francuskich, środki naukowe, stosowanie opracowań i źródeł historycznych w szkole, zna-czenie źródłowej wiedzy historycznej dla nauczyciela. Uczestnicy kursu mieli też sposobność przysłuchania się kilku lekcjom wzorowym p. Radlińskiej w dwóch prywatnych szkołach nowego typu, oraz jednemu wykładowi popularnemu o Krakowie (z obrazami świetlnymi), jako ilustracyi pozaszkolnej pracy oświatowej nauczyciela. Na kurs p. Radlińskiej zapisało się 27 uczestników.

TREŚĆ DODATKU: A. Szycówna: Nowe prądy w nauczaniu elementarnem.
H. Rowid: Szkoła pracy (Ciąg dalszy). A. Grudzińska: Samobójstwa uczniów.
Z ruchu pedagogicznego.

Redaktor: Dr. Henryk Kanarek. — Nakładem kraj. Związku Nauczycielstwa Lud.
Odbito w Drukarni Narodowej w Krakowie.

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

(Wychodzi z końcem każdego miesiąca prócz lipca i sierpnia).

Gminy szkolne.

Od lat kilku przenikają do nas coraz częściej wiadomości, dotyczące samorządu szkolnego, czyli — autonomii uczniów. Jak zwykle, wiadomości te, przenikają do nas, z reformatorskiej Ameryki. A jednak, u nas w Polsce, ruch ten, czyli samorząd uczniów, nie jest wcale rzeczą nową, a świetnym jego przykładem było Liceum krzemienieckie czyli Gimnazjum wołyńskie, przez Czackiego w 1805-ym roku założone.

Wcześniejszą jeszcze próbą autonomii uczniowskiej było założone w XVI wieku, przez śląskiego pedagoga Trotzendorfa — Państwo szkolne. Odtąd po przez wieki XVII i XVIII, błąka się ta idea to tu, to tam, by wobec ogólnej obojętności gasnąć w zarodku, a odżyć w całej pełni i żywotności w Ameryce.

Trotzendorf¹⁾ urządził swoje szkolne państwo na wzór rzymskiej republiki. Sam wziął na siebie rolę dyktatora, „*dictator perpetuus*“, senat, edylów i kwestorów — wybierano z pomiędzy uczniów, którzy w ten sposób, stopniowo, zajmowali coraz wyższe stanowiska, ucząc się rozważli, umiarkowania i, przygotowując do przyszłej pracy dla społeczeństwa.

Tadeusz Czacki²⁾, któremu rząd ówczesny powierzył zakładanie szkół na Podolu, Ukrainie i Wołyniu, bystry obserwator, znawca młodzieży, miłośnik Piękna i Prawdy — zauważył szybko, że jedynym środkiem utrzymania karności, rygoru i porządku wśród różnorodnego tłumu uczniów, jedynym sposobem pozyskania zaufania i szacunku — jest oddanie im samym kontroli nad ich postępkami.

W listach do Kołłątaja, z którym w wielu rzeczach Czacki wcale się nie zgadzał, tłumaczył Czacki potrzebę zaprowadzenia tego rodzaju kontroli osobistej dla wzmocnienia i uszlachetnienia charakterów młodzieży. Kołłątaj oblewał zimną wodą entuzjazm Czackiego i był temu ruchowi wręcz przeciwny.

Pomimo to Czacki wypracował zaraz w pierwszej połowie roku szkolnego 1805—6, projekt sądów uczniowskich i wprowadził je dla trzech wyższych kursów Liceum.

Jak wiemy, każdy z tych kursów rozpadał się na kilka działów,

¹⁾ Nowe Tory, 1912. Gminy szkolne.

²⁾ Encykl. Wychow. Tom III.

uczniowie uczęszczający na nie, byli to przeważnie chłopcy starsi, ponad lat 13, 14. Prezesem sądu był Czacki, tajne głosowanie wybierało z pomiędzy uczniów członków sądu. Zanim to nastąpiło, tłómaczył Czacki korzyści i obowiązki, z tej wolności uczniowskiej płynące.

Karano: nieporządek, palenie, grę w kostki, niemoralność, pijactwo, złe postępy w nauce, niepunktualność. Kary były rozmaite, mające na celu podniesienie godności ucznia w chwilowem upokorzeniu: odbierano szczytną oznakę czyli szpadę; osamotniano danego ucznia, zawieszano w prawach uczniowskich, okrywano krepą nazwisko ucznia, wydawano bez świadectwa szkolnego, ogłaszano nazwisko ucznia we wszystkich szkołach na Rusi.

Karę carceru zniósł Czacki zupełnie.

Zaprowadzenie sądów uczniowskich już w pierwszym roku dało dodatnie wyniki, o czem Czacki w sprawozdaniu z roku szkolnego, przed licznie zebraniem gronem rodziców zdawał sprawę. Lata następne, aż do śmierci Czackiego w 1813 r., nie tylko tego ruchu nie przytłumiły, ale przeciwnie — pozwoliły mu rozwinąć się w całej pełni.

Śmierć tego niepospolitego człowieka, przerwała tak chlubnie zaczęta pracę, w dalszych kolejach gimnazjum wołyńskiego, idea wielkiego reformatora wychowania młodzieży stała się gaśnie. Na to, by mieć taki wpływ, by umieć przemówić do tych zapalonych głów i utrzymać swą godność, a w nich obudzić dostojność duszy człowieka i Polaka — trzeba było być samemu silnym, mądrym i ślachetnym. Poprzez wszystkie próby i wieki — tylko tacy ludzie umieli zrozumieć młodzież i prowadzić ją na szczyty.

W Ameryce ruch autonomiczny rozpoczął 22 lata temu, nie żaden pedagog ani uczony — a kupiec z zawodu, William George. Był to człowiek tylko przeciętnie wykształcony, lecz niezmiernie energiczny, obdarzony silną wolą, wytrwałością i umiejętnością kierowania dziećmi i młodzieżą.

George stał się twórcą samorządu w Treeville, dobrze dziś znanego w całym świecie „Miasta Pracy“, któremu dała początek kolonia letnia złożona z kilkudziesięciu niesfornych dzieci, zamieszkujących odległe ghetta Nowego Jorku.

Przypatrując się beztroskiemu lenistwu swych pupilów, George postanowił nie dawać im nic bez pracy. Ani jedzenia, ani obficie przysyłanych: bielizny, ubiorów, łakoci i owoców. I oto w myśl tej zasady powstało całe miasto Treeville, w którym samorząd uczniów posiada własne sklepy, pocztę, drukarnię, piekarnię, rzeźnię, farmę agronomiczną, własne szkoły, urzędnika sądowe i karne.

George, podobnie jak Czacki, zaczął swą reformę wychowawczą od sądu, rozumując słusznie, że sąd koleżeński może być sprawiedliwy, choćby był nawet surowy, podczas kiedy sąd przełożonych albo choćby tylko obcych, nie znających nigdy właściwych pobudek, bywa zawsze absolutny.

George udzielił tych samych praw, swobód i obowiązków dziecięctwu, zaznaczając niejednokrotnie solidarność, spokój, umiarkowanie i dokładność w wypełnianiu włożonych na nie obowiązków.

Dla tych, którzy się tym początkiem obecnego samorządu interesują, a może zechcieliby tytułem próby urządzić podobne miasta pracy, przedstawię pokrótce, w jaki sposób George doszedł do tego.

Przyszło mu na myśl pewnego wiosennego rana, gdy zobaczył bandy snujących się tęsknie po zielonych skwerach chłopców, że pragnienie swobody, słońca i natury — musi rozpierać niejedno serce, które się ścisza na widok wiecznie tych samych przepisów: „Nie wolno rwać“, „nie wolno dotykać“, „nie wolno chodzić“.

Jako człowiek wolny, mający przed sobą kilka tygodni letnich do rozporządzenia — postanowił je poświęcić dzieciom ulicy. Ogłosił o swoim postanowieniu w pismach, wyrobił bilety wolnej jazdy, znalazł biuro lekarskie, wydające bezpłatne porady, wreszcie upewnił się, że przyjaciel pożyczycy mu na sześć tygodni pustą szopę o parę godzin od Nowego Jorku. Odezwa George'a sprawadziła mnóstwo dzieci różnego wieku, miała też ten skutek, że przyjechawszy do Treecville, zastał tam już pudła i kosze: bielizny, ubrań, żywności. Okoliczni farmerzy przyszli ofiarować chleb i nabiał i — zdawało się, że wszystko pójdzie dobrze. Przyodżiani, wymyć i najedzeni koloniści George'a, rozpatrzywszy się w nowej sytuacji, zaczęli się zaraz nudzić. Z nudów poczęli się włóczyć, robić szkody w polu i ogrodach sąsiadów, tak że już w parę dni po przybyciu kary surowe, może nawet trochę okrutne: bicie, kłeczenie, zamykanie w pustym loszku miały miejsce. Ale to do reszty zdemoralizowało przybyłych. Im więcej i im cięższe były kary, tem więcej kradli, łamali, psuli. Farmerzy, nietylko że przestali dawać nabiał, chleb i owoce, ale przychodzili z ciągłemi groźbami i skargami. Wobec tego przyszło George'owi na myśl ustanowić sąd koleżeński.

Sąd ten składał się z prezydującego i kilku sędziów, co parę dni na nowo obieranych. Zaraz w pierwszych dniach zmieniło się wszystko w stosunku uczniów do sąsiadów, pewien ład zapanował, przestano ciągle się skarżyć. Ale George zauważył, że ciągle nadchodzące paki jedzenia, łakoci i ubiorów — wpływają najfatalniej na działość. Przedewszystkiem dawało to pole do ciągłych szacherek i sprzedaży, zamian, wyludzań, następnie — wszystkim się zdawało, że ich prawem jest „brać“, ile się da i co się da. George postanowił skorzystać z najpierwszej kłótni o podział ubrań i — położyć temu koniec. Odtąd hasłem jego stało się: Nie bez pracy. Wspólnie z małymi obywatelami oceniał każdy przedmiot użytku codziennego i produkt jadalny, a gdy to się stało, zapowiedział, że odtąd ten tylko będzie jadł, tyle i to, na co zasłuży. To samo będzie miało miejsce z odzieżą, bielizną. Wyznaczył każdemu robotę przy kopaniu rowów, wynoszeniu kamieni polnych z roli, pomaganiu przy zbiorze siana etc. etc. Innym wyznaczył zajęcie w „domu“ czyli w stodole. Ci mieli porządek utrzymywać, ci zmywać, ci szycować porce dla robotników, zajętych opodać. Inni przerabiali i naprawiali przysłaną odzież i bieliznę. Każda robota była oceniona na pieniądze, a te stanowiły produkty żywności, ubranie, buty. Odrazu każda rzecz, każdy kawałek chleba, każde ubranie nabrało ogromnej wagi. Znaleźli się wprawdzie tacy, którzy nadzy i bosi wrócili do miasta, ale tych było

niewielu — ogół wracał zadowolony, dobrze odżywiony, odziany i zdrowy.

W roku następnym George przywiózł większą partję i z pomocą składek, które się pospyały, zakupił szereg namiotów. W tych namiotach, na kawałku ziemi, coraz bardziej rozszerzały się możliwości i umiejętności kolonistów. Aż w 1895 roku George postanowił poświęcić się całkowicie tej idei — wprost niezrównanej — by wyrwać dużą część najbiedniejszych i najwięcej do upadku skłonnych ze szpon nędzy i nieszczęścia.

Treenville jest szkołą dla kształcenia charakteru i z tego powodu dotąd przyjmują dzieci młodsze, dziewczynki od 10 roku, chłopców od 14 roku. Wcześniej nie mogliby podołać różnorodnym pracom, które pomimo nauki wypełniać muszą. Pół dnia trwa nauka, a ci, którzy uczą się do południa, pracują po południu i przeciwnie, żeby maszyny, piekarnie, drukarnie i pracownie ubrań nie ustawały. Nawet najmłodsze dziewczynki pracują w cerowniach, obrębiają i zeszywają szwy, znaczą i robią dziurki. Szereg chłopców pracuje u krawca, inni w fermie, inni budują, wyrabiają cegłę, dachówki itd. itd.

Głównymi zasadami w Treville są: 1) Nic bez pracy. 2) Obowiązkowość. 3) Poszanowanie prawa. 4) Poczucie odpowiedzialności. 5) Koleżeństwo.

Na tej zasadzie oparta Rzeczpospolita uczniowska stała się pierwszorzędną placówką wychowawczą w Ameryce. Setki młodzieży z rodzin najuboższych, lecz często i synowie bogaczy, krnąbrni i nieposłuszni zostają przywożeni przez starszych lub opiekunów, by tytułem próby „pobyć” w Treville. Założyciel George prowadzi ścisłą statystykę niepoprawnych i poprawionych. Otóż zaledwie kilku chłopców i parę dziewcząt zbiegło bezpowrotnie i utonęło w wirze upadku. Wogóle jednak pomimo surowości uczniowskich sądów i kar, pracy ciężkiej i ciągłej nauki — nawet najleniws i najbardziej zepsuci — wkrótce przywiązują się do swego państwa i odradzają moralnie.

Wspaniały i szybki rozwój samorządu w Treville zaciekawił wielu pedagogów amerykańskich, którzy po wielu sporach, rozprawach i badaniach na miejscu, postanowili wprowadzić tytułem próby w niektórych miastach Ameryki Północnej samorząd uczniów. Pierwszą próbę tego rodzaju zrobił w 1896 r. Devey, znany filozof i pedagog amerykański. Pomimo wielkiej z jego strony pracy — samorząd w szkole Devey'a się nie utrzymał, co on głównie w liście pisanym do mnie objaśnia niechęcią nauczycieli, zaskrzęptych w ciasnej rutynie i uważających ten ruch za nowatorstwo, któremu nie warto poświęcić drogiego czasu, potrzebnego na wykucie utartych formułek. „Inni znów uważają, że system przyjęty przez szkolnictwo, a oparty na głębokiej znajomości młodzieży, ułatwia zadanie nauczycieli i znakomicie zaoszczędza czas! Wszelkie reformy wprowadzają zamęt i kradną drogi czas”. Kończy Devey z głębokim żalem, przyznając się do porażki na tem polu.

Szcześliwszym pod tym względem był William Gill, farmer i kupiec z zawodu, który w parę lat po nieudanej próbie Devey'a w 1907 r. zaprowadził samorząd w jednej ze szkół Nowego Jorku. Szkoła ta, leżąca na krańcach miasta, wśród ludności ubogiej i zde-

moralizowanej, licząca z górą 1000 dzieci, była tak niesforna, że podczas zabaw musiała być obecną policją i ta z trudem utrzymywała porządek. Po zaprowadzeniu samorządu wszelkie wybryki ustały i policja stała się niepotrzebną.

Odąd coraz więcej szkół poczyną wprowadzać samorząd, który ustanawia i którym na razie kieruje Gill, posiadający ku temu wszelkie dane charakteru i woli i umiejący przystosować przepisy i prawa do warunków, w jakich się dana szkoła znajdowała.

Tu zasadniczo różni się Gill z Devey'em, który pomimo encyklopedycznej wiedzy i głębokiego, rozumu — zdolności organizacyjnych nie posiadał.

Gill — jest człowiekiem równie energicznym, surowym, sprawiedliwym i znającym duszę przeciętnego ucznia na wylot — jak George. Zastanawiając się nad wieloma nieudanymi próbami samorządu, pisze w książce swej George: „Jeżeli ktoś nie umie zaimponować, zawładnąć i pokierować samorządem, niechaj lepiej ruchu tego nie wprowadza. Nieudane próby mają fatalny wpływ na szkołę i raz na zawsze niechęć do powtórzenia ich. Nie najmądrzy, a najsilniejszy, najdzielniejszy niech bierze ster w swe ręce“.

Gill nie ograniczył się na wprowadzeniu samorządu w klasach wyższych, lecz radził wciągnąć do tej czynności nawet najmłodsze dzieci. To też jeden z jego licznych naśladowców autor książki o samorządzie szkolnym, Bernard Cronson¹⁾, dyrektor 125 szkoły Nowego Jorku (1898) powierzył młodszym dzieciom wdzięczną rolę aniołów stróżów.

W każdej niższej klasie wybierano dzieci energiczniejsze, żywsze i zdolniejsze i powierzano im opiekę nad dziećmi mniej zdolnymi, nieśmiałymi. Anioł stróż ma za zadanie ciągnąć opiekę nad sobą oddanymi dziećmi czy dzieckiem; dopilnowuje jego porządku, zabaw, pomaga mu odrabiać lekcje, roboty. Broni je przed napadem silniejszych kolegów i ciągle stara się mieć wpływ na nie, usamodzielić je swym przykładem. W ten sposób przygotowuje się samo do dalszej, odpowiedzialnej pracy w autonomicznym ustroju klas wyższych.

W Europie samorząd uczniów nie zapuścił dotąd nigdzie korzeni. Zdawałoby się, że albo nie budzi szerszego zainteresowania albo zgnuśniały duch ludzi nie jest w stanie oprzeć się ciasnej rutynie, zrobić wyłom i odetchnąć pełną piersią.

Pierwsza wprowadziła tytułem próby w niektórych szkołach samorząd czyli Gminy szkolne Szwajcarya. Uczony profesor szwajcarski Förster, podaje w książce swej „Szkoła i charakter“ drobiazgowy opis samorządu szkół amerykańskich. Książka ta jest tłómaczona i radzilibyśmy wszystkim, pragnącym bliżej z tym ruchem zapoznać się — przeczytać ją dokładnie²⁾. Förster, mówiąc o samorządzie tak pisze: „Słusznie powiada Gill, że w ramach dawnej dyscypliny szkolnej często pół godziny nieuwagi ze strony nauczyciela niweczy wszystko,

¹⁾ B. Cronson: Pupil Self Government.

²⁾ „Szkoła i charakter“ tłómaczenie M. Łopuszańskiej. Warszawa 1909.

co ten zbudował z trudem na podstawie nauk moralnych, próśb, kar i surowości. Za plecami nauczyciela odgrywana bywa istna sztuka satyryczna, jako konieczny wypoczynek po narzuconym, a niemitym porządku.

Samorząd szkolny przynosi rzeczywiście porządek, zamiast pozorów. Kształci charakter, prawość uczuć, odwagę i dzielność. Zamiast obłudy i kłamstwa i tak bardzo rozwiniętej dwulicowości, która cechuje nieraz całe społeczeństwa, wystąpi z pewnością szczerłość i piękno duszy młodzieży.

Nauczyciele, którzy pod wpływem Förstera wprowadzili samorząd w szkołach szwajcarskich, zdając sprawę przed Radą szkolną, słów nie mieli dla dostatecznego podniesienia dodatnich skutków Gmin szkolnych. Podług nich, nietylko karność i porządek, lecz i postępy w naukach wzrosły niepomieranie.

W Austrii wprowadził pierwszy Gminę szkolną Dr. Prodingner w szkole w Poli w 1908 r. Entuzjasta a zarazem myśliciel i pedagog, Dr. Prodingner, założył swą gminę na wzór gminy Devey'a i podobnie jak on, nie mając dostatecznych zdolności organizatorskich, obciążył zbyt swój regulamin trudnemi do wykonania rzeczami — z drugiej strony musiał walczyć z niechęcią nauczycieli, którzy póty walczyli z nowym porządkiem, aż go skutecznie pokonali. Gmina szkolna w Poli przestała istnieć, ale sama idea pozostała i rozwija się coraz szerzej¹⁾. Śladem Prodingera poszli: Rat-sam, Huber, Jarosch, Hammer, którzy corocznie przedstawiają znakomite rezultaty z samorządu w swych szkołach. (W wielu krajach jak w Danii, Holandyi wprowadzają samorząd, — brak nam jednak danych).

Nauczyciele w Galicyi śledzili pilnie ruch reformatorski wszczęty przez Prodingera, a poparty artykułami prof. Mączyńskiego i Dra Majchrowicza, drukowanych w roku 1910 w „Muzeum“, a zachęcających nauczycielstwo galicyjskie do wzięcia udziału w urządzeniu próbnych Gmin szkolnych.

Zaraz w tymże 1910 r. próbę taką uczynił w VI-tem gimn. we Lwowie Dr. Tokarski, dalej w gimn. VIII-em we Lwowie, w Przemysłu prof. Mączyński w Bursie uczniowskiej przemyskiej, w Stryju Dr. Bienenstock²⁾, Dr. Ludwik Bykowski i inni. Uderzyć musi jedno. W Galicyi Gminy szkolne poczęli wprowadzać nauczyciele szkół średnich. Szkoły ludowe, na których opiera się cała przyszłość narodu, albo nie zainteresowały się wcale tym ruchem, albo też nie zapoznały się z nim bliżej. Jeżeli kto, to nauczyciel ludowy ma najwzdzięczniejsze pole wypróbowania korzyści, wypływających z Gmin szkolnych³⁾. Czy będą to zarządzenia, odnoszące się do porządku w klasie i poza nią, czy kontroli jednych nad drugimi, odnośnie co do palenia, picia, gry w karty, nieuczciwych obrotów pieniężnych, uczciwości, koleżeń-

¹⁾ Muzeum 1911 tom II.

²⁾ Nowe Tory 1912 luty.

³⁾ W kilku szkołach ludowych w Krakowie i na prowincyi, o ile mi wiadomo, czynią nauczyciele próby zaprowadzenia Gmin szkolnych. Dotąd jednak nie ogłosili drukiem swych spostrzeżeń i wyników swych usiłowań. (P. R.)

stwa — czy też podniesienia poczucia godności osobistej, wyrobienia charakteru i woli — tak często chwiejnej u ludu naszego.

Że trzeba zaczynać wcześniej i jak najwcześniej, że nigdy nie wiemy, kiedy może minąć moment psychologiczny, nie wyzyskany dla dobra dziecka, mamy na to często dowody, wówczas gdy już zapóźno na ratunek.

I z tego powodu podnieść należy radę Bernarda Cronsona i wkładać już małe dzieci w rolę opiekunów i pomocników — słabszych. Powierzać im pewne stałe funkcyje — odnoszące się do porządku, czystości rąk, twarzy i ubrań kolegów i w ten sposób przyzwyczaić ich do samokontroli, spostrzegawczości i poczucia estetyki.

W Warszawie, w szkole frebrowskiej pani Stopczykowej, właścicielka jej wprowadziła tego rodzaju samorząd. Dzieci starsze opiekują się młodszymi, pomagają im w nauce, robotach, prowadzą za rękę na spacerze, pomagają jeść ładnie i mają wiele drobnych „urzędów“, które spełniają z całą sumiennością. Pani Stopczykowa zauważyła dodatni wpływ tych zarządzeń. Jeżeli tak drobne dzieci — od lat 3-ich i 4-ich mogą już wykonywać jakąkolwiek funkcyję, o ile więcej dziecko w szkole ludowej może być do niej powołane!

Jest to ruch wielki i odradzający całe społeczeństwa, to też jeżeli kto, to my o nim pomyśleć musimy. Silnych charakterów, szczerych, prostodusznych ludzi, którzy się nie zawalają nigdy w sprawach obchodzących rodzinę czy społeczeństwo — mamy zbyt mało. Chwiejność, powierzchowne sądy, niestałość przekonań, brak świadomego celu — oto smutne świadectwa, których obecne wychowanie nie stara się usunąć z przed oczu patrzącej Europy. Trzeba nam ludzi silnych — a tych Rady szkolne — nie dadzą.

Pierwszą próbą samorządu uczniów w Polsce, w sto lat po próbie Czackiego, zrobił w Królestwie ks. Jan Gralewski w szkole przez siebie założonej. Ks. Gralewski jednak dotąd nigdzie wników tych zarządzeń nie ogłosił, z wielką krzywdą dla tych, którzyby chcieli wejść w jego ślady. W 1910 roku J. Karpowicz, zdając sprawę z tego częściowego samorządu, mówił głównie o zarządzeniach, dotyczących utrzymania porządku w szkole, czystości rąk, ubrań, szaf, sprzątania, czyszczenia ubrań. Ponieważ ks. Gralewski w dalszej swej pedagogicznej pracy samorządu nie zdaje się propagować — byłoby niezmiernie ważnem zbadać, jaki wpływ ruch ten miał wśród młodzieży, czy poddano mu się chętnie, jak długo trwał i o ile nie istnieją, jakie były przyczyny niepowodzenia.

Dyrektor szkoły Pieczynis robił podobną próbę w oddziałach, czy szkole, przez siebie prowadzonej. Brak nam jednak także bliższych co do tego danych. Na zebraniu marcowem Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi w Warszawie wypowiedział się w swym referacie p. Pieczynis stanowczo za samorządem uczniów, który jak się dowodnie przekonał, ma wpływ umoralniający, kulturalny, nadto wpływa na lepsze postępy w naukach.

Podobnie częściowy samorząd wprowadziła znana w kołach pedagogicznych pani Werecka, właścicielka 7-io klasowej pensyi, żeńskiej i kursów handlowych.

Być może, że wiele szkół poszłoby za tym przykładem, gdyby

nie krępujące warunki szkolne, z którymi nauczyciele w Królestwie liczyć się muszą. Pod tym względem Galicya jest szczęśliwsza i dla tego jej w pierwszym rzędzie obowiązek wprowadzenia samorządu szkolnego przypada.

Nie wątpię, że nauczyciele ludowi, ci którzy niosą pochodnię światła przed ludem, przed całym narodem — zawsze gorąco biorący do serca wszelkie odezwy, chętni do wprowadzenia rzeczy nowych, pełni niepospolitej energii i dobrej woli — i ten ruch nowy, być może bogaty w plon — rozpatrzą i o ile możliwości do szkół swych wprowadzą.

Żeby jednak uniknąć przykrych pomyłek i nieudanych prób, trzeba, jak radzą George i Gill urządzenia takie zbadać na miejscu. Nie wszystko co postanawiają wprowadzający gminy, da się zastosować do każdej szkoły. Należy tu indywidualizować. To, co w szkole średniej, w gimnazjum, w szkołach dla dzieci bogatych (jak n. p. w gimnazjum wolińskim Czackiego lub w doskonale prowadzonej szkole ks. Gralewskiego) może i powinno istnieć np. przyzwyczajanie do stania łóżek, sprzątania, czyszczenia obuwia, ubrań, na wzór szkół Reddiego i Demolins'a, to w szkole ludowej jest zbyt ciężkie, bo dzieci do tego i tak przywykły, natomiast: czystość osobista, uczciwość, koleżeństwo, prawdomówność, siła woli — oto wielkie wytyczne punkty, które przyświecały takim George'om i Gillom, którzy może najpodobniejszy mieli materyał wychowawczy do tego, jaki ma nauczyciel ludowy.

Należałoby zwiedzić te szkoły, a choćby tylko jedną szkołę w Galicyi, w której już ruch ten wydaje rezultaty¹⁾, a nadto poznać literaturę odnośną²⁾.

Książka założyciela pierwszej Gminy — w Treeville w Ameryce Północnej — George'a nie znalazła nakładcy, jest jednakże przetłómaczona i chętnie na użytek nauczycieli ludowych, pragnących się temu ruchowi bliżej przyjrzeć — ją oddam. Może gorące słowo twórcy odrodzenia moralnego i fizycznego młodzieży amerykańskiej, — choć w rękopisie, pobudzi równie gorące serca, jak jego — do naśladownictwa.

Anna Grudzińska.

¹⁾ Gmina szkolna we Lwowie w gimn. VIII (Dra L. Bykowskiego); Gmina szkolna w Stryju (Dra Bienenstocka); Gmina szkolna w Przemyślu (prof. Mączynskiego); Gmina szkolna w VI gimn. we Lwowie (Dra Tokarskiego).

²⁾ Encyklopedia wychowawcza tom III rzecz o Czackim. Nowe Tory 1912 Gminy szkolne Dra Bienenstocka. Muzeum 1912 luty. Artykuł Dra Bykowskiego; Förstera „Szkoła i charakter“ tom. M. Łoposzańskiej. „Muzeum“ 1911 — tom II Gminy szkolne.

Nastroje młodzieży.¹⁾

„Dzieci są przyszłością narodu!”

— mówi Korczak i obserwuje, jak zabawne, wesołe Jadzie lub mili i grzeczni Heniowie stają się bardzo przeciętnymi flistrami.

I otóż te dzieci — wprawdzie starsze — nie chcą wprowadzać nas w złudzenie swoim wesołym i miłym wyglądem, odsłaniają przyłbicę i mówią:

My chcemy być lepszemi, ale nie potrafimy.

Tak wcześnie? Przyzwyczajeniśmy od młodzieży do lat dwudziestu pięciu słyszeć o czynie, ludzie, idei, a dopiero po tem „przeszumieniu” o rezygnacyi z snień młodzieńczych i „urządzaniu się” w życiu realnem. A tu ośmnastoletni maturzyści powtarzają w kółko, jako lejtmotyw swojego zbiorowego dzieła: nie wierzymy sami w siebie. „Młodzieżą jesteśmy bez jutra, młodzieżą bez celu”. „Nie jesteśmy ludzie żyjący — jesteśmy jak martwe posągi, stawiane życiu na chwałę”. „Gwiazdą naszą przewodnią jest brak ideału, rozbicie i zbłąkanie”. Cóż za pociecha, gdy jeden z maturzystów wyraża obawę przed tak daleko posuniętymi konsekwencyami ogólnego stanowiska, drugi zaś mówi: „*Contra spem spero*”?

Zresztą uczucia przeciwnie autorowie wyrażają z równą mocą. Lecz na tle zniechęcenia apele ich brzmią, jak starty, zużyty komunikat. We wszystkich tkwi mętna, mglista treść. „Idziemy krzesać jutro”, „trzeba razem iść”, „w powietrzu czuć jakiś pęd i drgania elektryczne”, „mamy wszyscy łakomą niecierpliwość teraźniejszości”. Jakiej teraźniejszości, jakie jutro, gdzie iść razem? — odpowiedzi niema. Nie, więcej niż niema. Jeżeliby tylko nie było jej jeszcze, to w porządku rzeczy. Lecz autorowie przyznają się do nieświadomości, „co czynić i gdzie iść”. I to przyznanie się nie jest w ich ustach pierwszym stopniem do uświadomienia drogi, — lecz rezygnacją z szukania. „By burzyć, bohaterstwa trzeba. Zresztą zapiekło się krwią serdeczną i prawie się zrosło”. „Szczyty i wiryhy mają tę właściwość, że na pierwszy rzut oka wydają się... łatwiejsze do zdobycia ...w drodze ukazują się coraz nowe przepaści i załamania”. „Posiadając tę właśnie przewagę doświadczenia”, autorowie kpią ze związków zagranicznych, „pełnych błyskotliwych frazesów... i słownej szarży”, z „konspiracyi i partyi”, z „pracy z ludem i dla ludu”. Jeżeli zaś czasem konkretyzują swe dążenia, to tu występuje apoteoza mrówczego czynu, „cichego bohaterstwa”, a nawet naiwnej filantropii. „Chcemy nauczyć się pracy, co niby kropła żłobi skały”, bo

¹⁾ Bez przyłbicy, wydawnictwo zbiorowe maturzystów szkół warszawskich

„gruntowna sanacja wewnętrznych stosunków... jest sprawą powolnej ewolucyj”, a „chwile wolne na bezpłatne lekcje biednej, ciemnej braci poświęcamy”.

Tak wygląda „pryzmat, przez który społeczeństwo spoziera na dalsze losy narodu”, gdy odsonił przyłbicę. Więc autorowie się usprawiedliwiają: nas karmiono wątpliwą literaturą, kabaretami, „praktyczną moralnością, co zysk ma na względzie”, nasi ojcowie nie dali nam „wzoru i wyższych wskazań etycznych”. „Zatruta była czara, z którejśmy pili”.

A synteza: „za wiele życia (czyli prawdy) jest w słowach
I otóż — nie wierzę. [naszych”.

Nie wierzę w „nie wierzę”, w zniechęcenie, w rezygnację, nawet w „*contra spem spero*”. A to nie dlatego, żebym przeciwstawiał im apele do miecza lub czynu mrówczego. One nie są głębokie. I nie dlatego, że słyszę zapewnienia, niby „w powietrzu czuć pęd i drgania elektryczne”, niby gotuje się chwila „przełomu historycznego”, niby „przechodzi już nastrój rezygnacji do przeszłości”. One nie są odczute.

Lecz dlatego, że ta niewiara wydaje mi się równie niegłęboką, jak pobudka czynu, że to obezwładnienie, ten przesyt doświadczeniem, to tylko reminiscencye z rozczarowań z roku 1905, którego dzisiejsi maturzyści nie przeżywali. Ale gdy neurastenicy z roku 1906—9 swoją niewiarę przyplacali samobójstwami i wykojeniem, niewiara dzisiejsza — to tylko „błyskotliwy frazes i słowna szarża”. Za tanio się dostała. I gdy p. Ukielski posądza kolegów o modny frazes, nie spostrzega, że sam mu uległ w swoim „Nie wierzę”.

Za wiele mody jest w słowach waszych.

I jeszcze jest powód, dla którego nie wierzę. Otóż autorowie „Bez przyłbicy” ulegają opinii o sobie starszego pokolenia. Ono rozczarowało się do młodzieży w latach poprzednich, ono widziało neurasteników i wykojeńców — i im nasuwa to zdanie o sobie. Mówi o ich niezdolności do życia — i pisze, że są posągami martwymi. Utyskuje, że są niezdolni do czynu — i przyrzekają mu czyn. Nawołuje ich do pracy mrówczej, ewolucyjnej — i apoteozują je. Politykuje — i czują drgania elektryczne.

Przez was przemawiają inni. Odtwarzacie cudze nastroje.

„Tymczasem was pochłaniają widziane wokoło formy
bytowania”.

Gdy już nie stać was na niewiarę, odsonicie przyłbicę mody i presji obecnej z oczu własnych i wejrzyście w ich głębi, a spostrzeżecie tłumioną, nieświadomą jeszcze — wiarę. Odstrećcie, jako frazes. Ale wiedziecie, że co dziś jest frazesem, nie było nim wczoraj i nie będzie nim jutro.

Trudno przesądzać, w jakim kierunku pójdzie wiara młodzieży. Najczęściej i znacznie silniej, niż przed r. 1905 słyszmy uderzenia w „Bez przyłbicy” w struny radykalno-narodowe — w mowie o śladach ojców i t. d., a nawet mesyanizmie. Nuty społeczne nie są poruszane wcale, „nie chodzi o rozwiązanie zawitych kwestii społecznych”. Nastrój charakterystyczny, ale może jeszcze niesamoistny lub niedojrzały. W każdym razie można podkreślić splotczenie niewiary

młodzieży. A ono rokuje, że nim maturzyści dzisiejsi ukończą wyższe zakłady naukowe, do życia wstąpią nowe pewne i żywe fałangi. Zapowiedź ich *credo* jest już i w „Bez przyłbicy“, w drobnej uwadze pelitem do artykułu Zelewskiego, który, mojem zdaniem, wogóle wszystkie nastroje najjaskrawiej odtwarza: „Szczęście czuć można nawet w stanie się małym kółeczkiem maszyn“, — szeregowcem ruchu.

Jeżeli zaś za szczęście można uważać tak charakterystyczne dla książki „przeestetyzowanie własnego cierpienia“, to czas rzec za jednym z autorów, p. Srebrnym: „Skończone szczęście... drogi nie widzę... lecz iść trzeba dalej“.

... Jedno, w co wierzy 30 autorów „Bez przyłbicy“, to, że oni są „przymatem, przez który społeczeństwo spoziera na dalsze losy narodu“. Ja i tu im nie uwierzę: ostatnie ruchy społeczne w Polsce — maryawityzm, zaraniarstwo, tegoroczna fala strejkowa — miały wybitny charakter ludowy. Nie uznam nawet ich książki za miarodajną do sądzenia o nastrojach młodzieży. Ale nauczyciele szkół polskich powinni zwrócić uwagę na dzieło swych pupilów i zastanowić się nad nasuwanemi refleksyami. Przecież, w części naszą winą jest nastrój książki, wyhodowany w szkole kompromisu dzisiejszej uczelni polskiej.

Poruszona została i ona — przez aspiranta do *enfant terrible* — tegoż Ukielskiego, który zresztą tylko dosadniej od kolegów wyraża ogólne poglądy. Więc mówi, że o pedagogach „nawet tak lojalnie nastrojeni zawsze ojcowie, naszych dziecięcych słuchając kwileń i użałań, mówili: tak, naturalnie; wasi kierownicy to nie orły; no, ale bardzo porządni ludzie. Tak więc po nowinie młodzieżutkich duszyczek deptali „porządni ludzie“ i uprawiali ją nawozem zapleśnianych zasad i starokawalerskich kaprysów. Nie przeczę, że między nimi tak jasne znalazły się duchy wolności, że nawet tytoń w szkole pozwalali palić. Wiedzieliśmy od nich, że grzechem jest być po dzwonku na korytarzu, a cnotą — cicho siedzieć na wykładzie — w tym domu, co wszędzie domem jest paczenia dusz młodych“.

Wprawdzie w artykule następnym p. Górski ujmuje się za szkołą. Sądzę, że nam byłoby przyjemniej, gdyby się nie ujmował. Odtwarzając raczej nastroje kompromisowe rodziców, niżli młodzieży, broni nas mniej więcej tak: jakkolwiek wszystko, co zarzuca Ukielski, jest słuszne, ale — trzeba być wyrozumiałym. Lepszej mogliśmy się spodziewać obrony dzięki tym licznym niciom zrozumienia wzajemnego, które łączą młodzież naszą z poszczególnymi jej przewodnikami dzięki temu, że wogóle szkoła polska trzyma się jedynie dzięki ofiarności nauczycielskiej, — i mamy ją poniekąd w artykule wstępnym. Nie, panie Górski, niech młodzież swobodnie poddaje analizie szkołę polską. Nie wyrozumiałość dla wad prowadzi do przebudowy społecznej, lecz krytycyzm.

A my pozwalamy sobie krytykować wasze młodociane — nielitościwie rozwlekłe — utwory, i w odpowiedzi na wasze, „chcemy, ale nie potrafimy“ — konstatować: może i potraficie, ale słabo chcecie.

Wł. Jurgis.

Szkoła pracy.

(Dokończenie)

Podobnie jak przy geografii i przy nauce historii należy wyzyskać czynnik współdziałania, uwzględnić zasady, na których się opiera „szkoła pracy“. Zwiedzanie pamiątek historycznych, muzeów, pomników, urządzenie uroczystości szkolnych w rocznicę wielkich zdarzeń w dziejach narodu, omawianie ważnych dla narodu wypadków w chwili bieżącej, budzą u młodzieży poczucie i świadomość łączności między przeszłością i teraźniejszością, co przyczynia się do żywego zainteresowania nauką historii. Celem pobudzenia uczniów do działania, trzeba ich zachęcić do gromadzenia obrazków-treści historycznej, wyciętych n. p. ze starych pism ilustrowanych, do zdawania sprawy z przeczytanych dziełek historycznych, opracowanych dla młodzieży¹⁾. Jak przy nauczaniu geografii barwne opisy odkrywców i wrażenia z podróży, tak znów przy nauce historii posługiwać się powinien nauczyciel, odpowiednio dobranymi wypisami ze starych kronik, oraz streszczeniami źródeł historycznych. Nauczyciel, czytając takie wypisy wspólnie z uczniami, daje im możliwość zetknięcia się z dziełami ducha ludzkiego, z dziełami, pochodzącymi z pierwszej ręki, popularyzuje wiedzę, co jest jednym z najistotniejszych, a zarazem najtrudniejszych zadań nauczyciela. W innych krajach, jak w Niemczech, istnieją specjalne wydawnictwa źródeł historycznych dla młodzieży szkolnej. W naszej literaturze podobną usługę mogłyby oddać takie książki, jak H. Orszy: „Z dziejów narodu“. Wypisy i streszczenia ze źródeł i opracowań historycznych, a poniekąd także książka H. Witkowskiej: „Dni chwały, dni klęski“.

O ile w danej miejscowości lub w pobliskiej okolicy istnieje jakaś pamiątka narodowa, pomnik, ruiny zamku, należy tę pomyślną okoliczność wyzyskać przy nauce historii. Dla ilustracji posłużymy się znowu przykładem, zaczerpniętym z praktyki szkolnej.

Nauczyciel urządza z uczniami najwyższej klasy szkoły wydziałowej w Krakowie pieszą wycieczkę do Tynca. W drodze zwraca uwagę uczniów na malownicze brzegi Wisły, omawia w krótkości znaczenie jej dla rozwoju gospodarczego naszego kraju (w czasie omawianej wycieczki pogłębiano właśnie koryto rzeki, a młodzież z ciekawością przypatrywała się pracy „pogłębiarek“), zatrzymuje się na chwilę u stóp Krzemionek, Skał Puchowickich dla przypomnienia dawniej nabytych wiadomości, stwierdza wreszcie, czy uczniowie uależycie orientują się w stronach świata.

¹⁾ Wydawnictwo im. Brzezińskiego, Staszica.

Po przybyciu na miejsce i zwiedzeniu starożytnych murów klasztornych, odbywa się lekcya historyi na tle romantycznych ruin tynieckich. Nauczyciel prowadzi pogadankę o kulturalnem znaczeniu klasztorów w wiekach średnich (uczniowie zwiedzili przedtem miejsce, gdzie była umieszczona biblioteka klasztorna), o dawnych twierdzeniach i sposobach obrony, o faktach historycznych, związanych z klasztorem tynieckim, a więc o napadach Tatarów, Szwedów, o konfederatach barskich, którzy z murów zamku klasztornego dzielnie opierali się Moskalom, a wreszcie o dziejach opactwa w epoce wojen Napoleonskich.

Po zwiedzeniu kościoła i omówieniu ważniejszych zdarzeń dziejowych wyruszają uczniowie na lesiste wzgórze, położone na południe od obecnych ruin tynieckich. Na miejscu tem, doład zwanem „Grodziskiem“, wznosił się pierwotnie zamek obronny. Wyszukujemy ślady obronnego grodu, dziś w postaci wałów ziemnych. Usiadłszy następnie na stokach wzgórza, przenosimy się myślą w owe zamierzone, przedhistoryczne czasy, kiedy na wzgórzu było jeszcze zamczysko (drewniane), a naokoło niego rozciągały się bagna i moczary. Uczniowie niektórzy czytali Krzyżaków — w wyobraźni naszej zarysowują się czasy, kiedy bohaterowie Sienkiewiczowscy słuchają w gospodzie pod „Lutym Turem“ cudnej opowieści o Walgierzu Udałym i pięknej Heligundzie. Wreszcie wyjmują uczniowie szkicowniki i ze stoku „Grodziska“ szkicują przepiękne ruiny klasztoru tynieckiego, wznoszące się dumnie na skalistym brzegu Wisły.

Następna lekcya odbywa się w klasie. Uczniowie odczytują odnośny ustęp z „Krzyżaków“, (w domu polecić im można przeczytanie utworu Żeromskiego „Powieść o Udałym Walgierzu“), rysują na tablicy i w zeszycie plan odbytej wycieczki, a wreszcie podaje nauczyciel odpowiednie tematy do opracowania pisemnego (Moje wrażenia z wycieczki do Tyńca, Historyczne zdarzenia, związane z Tyńcem, Tyńiec w naszej literaturze, Jakie podania wiążą się z Tyńcem). Wypracowania swe mają uczniowie zaopatrzyć w odpowiednie ilustracje. (Oprócz ruin zamku narysowali niektórzy ilustracje, przedstawiające: spoczynek uczniów, rozniecanie ogniska, picie kwaśnego mleka, przeprawę łodzią na drugi brzeg Wisły).

Stosując podobną metodę przy „nauce rzeczy ojczyustych“ na stopniu niższym, a przy nauce geografii, historyi w klasach wyższych, przeprowadzamy i zasadę koncentracji w nauczaniu i zasady, na jakich się opiera „szkoła pracy“.

W ścisłym związku z nauką rzeczy ojczyustych stoi nauka języka ojczyustego. Wspomniano już o toku postępowania przy nauce czytania i pisania na stopniu najniższym; jak stosowana w szkołach pracy metoda zmierza do tego, aby dziecko było czynne, aby współdziałało ustawicznie. Skoro dzieci już zdobyły sztukę czytania, skoro przeszły kurs, objęty elementarzem, należałoby — sądzę — odrazu zaprowadzić czytanie książeczek, obejmujących całość. Pouczanie rzeczowe, realia, mają miejsce jako pogadanki wraz z zajęciami ręcznymi dzieci przy nauce o rzeczach, następnie przy nauce rzeczy ojczyustych; pozostaje zatem materiał etyczno-moralny, beletrystyczny prozą i wierszem. Zamiast obecnie używanych „Książek do czytania

dla klas pospolitych“ czy „Szkótek“, zawierających materiały nudny, moralizatorski, pod względem pedagogicznym wątpliwej często wartości, trzeba by wyposażać każdą szkołę w pewną liczbę książeczek, zawierających odpowiednio dobrane bajki, baśnie, opowieści, słowem materiały, zaczerpnięty ze świata dziecięcego. Nadawałyby się tu niektóre, bardzo tanie książeczki Wydawnictwa Arcta w Warszawie p. t. „Moje książeczki“, dla nieco starszych zaś Wydawnictwo „Zajmujące czytanki“. Dla klas wyższych szkoły ludowej (6, 7 i 8 r. nauki) możnaby ułożyć odpowiedni dobór dziełek na podstawie Wydawnictwa Gebethnera i Sp.: „Biblioteka Uniwersytetów ludowych i Młodzieży szkolnej“.

Z dziećmi na niższym stopniu nauki możnaby nadto czytać piśmko peryodyczne, a uczniów klas najwyższych zachęcić by trzeba do redagowania własnymi siłami gazetki, zawierającej powiastki, bajki, nowelki, opisy wycieczek, wierszyki, kronikę wypadków w szkole i t. p.

Do najważniejszych środków, rozwijających umysł dziecka, pobudzających je przylem do działania o własnych siłach, kształcących zatem w wysokim stopniu jego wolę, należą wypracowania pisemne. Ażeby wypracowania pisemne posiadały ów czynnik kształcący, pobudzający do działania, do tworzenia, powinny tematy, podawane młodzieży do opracowania, odpowiadać dwom warunkom: po pierwsze szukać ich należy w sferze zainteresowań dziecka, a więc czerpane być powinny z jego otoczenia, z życia bezpośredniego dotyczącego osoby, powtórę pozostawiać powinny dziecku jaknajwięcej swobody w wypowiedzianiu tego, co czuje i myśli, słowem — dawać mu możność przeżycia tego, o czym ma pisać. W szkołach naszych metodyka ćwiczeń pisemnych jest obecnie bardzo zaniedbana, nie liczy się z postępową wiedzą w tej dziedzinie, o czym najwypowniej świadczy niewolnicze zazwyczaj posługiwanie się przestarzałymi podręcznikami metodycznymi; to też niema mowy o tem, ażeby tematy, podawane uczniom do opracowania pisemnego, odpowiadały wyżej wzmiankowanym warunkom. Kwestya ćwiczeń pisemnych wymaga osobno szerszego omówienia; tu wspomnę tylko, że najwięcej rozwijają samodzielność, najsilniej poruszają do głębi osobowość dziecka, wypracowania wolne, które wydobywają na jaw jego własne uczucia i myśli; tematy do nich czerpie nauczyciel, względnie podaje sam uczeń, z bezpośredniego otoczenia dziecka, z jego życia. Celem jak najszerzego wyzyskania czynnika działania, należy uczniów zachęcić do ilustrowania ćwiczeń pisemnych.

Dla wprowadzenia w życie zasad, wyrażonych w idei „szkoły pracy“, konieczne są warunki, w którychby działalność wychowawcza nauczyciela miała zapewnioną swobodę, w którychby jego indywidualność pedagogiczna nie była krępowaną ani szczegółowymi planami naukowymi, z góry narzuconymi, ani drobiazgową instrukcją, ani wreszcie urzędowym nadzorem szkolnym, w jego obecnej postaci.

Kładąc nacisk na jednolitość szkoły ludowej¹⁾, w której się

¹⁾ Wyjątek stanowić mogą tylko szkoły specjalne dla dzieci zapóźnionych w rozwoju, anormalnych.

wychowuje i uczy działwa w okresie od 6. do 14., względnie 15. roku życia, domagać się należy swobody w wyborze podreżników szkolnych i układaniu planów szczegółowych dla szkół w różnych miejscowościach, któreby uwzględniały środowisko, w jakim dzieci żyją, w jakim się odbywa ich kształcenie. Zasada taka przyjęta jest powszechnie w Belgii, Niemczech, Szwajcaryi i innych krajach Zachodu, gdzie dla szkół poszczególnych miast i wsi istnieją osobne plany naukowe, uwzględniające warunki miejscowości, zachowują jednakowoż przytem jeden cel wychowania, i podają jednakową na ogół sumę wiedzy ogólnej, potrzebnej każdemu członkowi społeczeństwa, bez względu na zawód, jakiemu się w przyszłości poświęci.

Kontrola pracy nauczycielskiej ze strony organów nadzoru szkolnego nie może polegać li tylko na stwierdzeniu karności i to zewnętrznej głównie, i na tem, czy materyał naukowy wyczerpany. Karności w „szkole pracy“ nie można sobie wyobrazić w tej formie, jak ją pojmuje instrukcyja Rady szkolnej, a przedewszystkiem karność taka, mająca cechy czysto zewnętrzne, bez głębszej treści byłaby wprost niemożliwą w szkole, gdzie panuje współdziałanie, gdzie młódzież ustawicznie czynną być winna. W tych warunkach możliwą jest karność, pozostawiająca dzieciom możliwie dużo swobody, dużo ruchu, karność, która mimo to wytwarza w klasie ów nastrój, ową harmonię, jaką cechuje zbiorowisko jednostek, oddających się wspólnej pracy. Osiągnąć można taką karność przez dostarczanie dzieciom materyału naukowego i zajęć, któreby w nich budziły żywe zainteresowanie, następnie przez stosunek, oparty z jednej strony na miłości nauczyciela dla dzieci, z drugiej zaś na szacunku i zaufaniu młodzieży do wychowawcy.

Wyczerpanie materyału naukowego, większa lub mniejsza suma opanowanych pamięcią wiadomości, nie stanowi kryterium, według którego możnaby ocenić rezultat pracy nauczyciela; dla uzyskania takiego kryterium koniecznem jest głębsze wejrzenie w życie szkolne, koniecznem jest zbadanie, czy wychowankowie potrafią samodzielnie wypowiedzieć się zapomocą różnych środków, czy zdolni są radzić sobie w nieprzewidzianych sytuacjach. Oczywiście, że dla wyrobienia sobie sądu, opartego na takich danych, potrzeba dłuższej obserwacji, przyczem koniecznym warunkiem jest posiadanie wybitnego talentu pedagogicznego, oraz głębokie wykształcenie.

Urzeczywistnienie idei, w której wyraża się współczesny ruch reformatorski w dziedzinie szkolnictwa, uwarunkowane jest istnieniem zastępu nauczycieli, którzyby zdolni byli odpowiedzieć zadaniom, jakie stawia nowoczesna pedagogia wychowawcy. Nabycie gruntownych podstaw wiedzy, zdolność śledzenia jej rozwoju, nigdy nie stannący interes dla zagadnień wciąż czynnego i twórczego ducha ludzkiego, dobre przygotowanie fachowe, tak teoretyczne, jak i praktyczne, gorący zapał dla pracy nauczycielskiej — oto konieczne uposażenie wstępujących do zawodu pracowników, uposażenie, którego obecne zakłady, kształcące nauczycieli, tak z powodu wadliwej organizacji, jakoteż z powodu niskiego poziomu naukowego dać nie mogą. I oto na czoło wszelkich dążeń reformatorskich na polu

szkolnictwa wysuwa się postulat reformy kształcenia nauczycieli ludowych.

Zagadnienie „szkoły pracy” łączy sobie coraz głębsze koryto, idea ta pomnaża masowo szeregi zwolenników reformy szkoły od podstaw. Wyzwała ona z apatii pedagogicznej rzesze nauczycielstwa, które pod egidą urzędowej dydaktyki „odrabiały lekcje” z dnia na dzień, dbając przedewszystkiem o ścisłe i dosłowne niemal wypełnienie wskazań pedagogicznych, ujętych w paragrafy, przyswojone jeszcze w seminariach nauczycielskich. Idea „szkoły pracy” stwarza warunki, w których rozwinać się będą mogły utajone siły intuicji pedagogicznej, w których w całej pełni ujawni się prawdziwy talent pedagogiczny. Reforma wychowania w duchu „szkoły pracy” spełni jednakowoż nadzieje z nią związane, tylko wówczas, jeśli idea nie będzie spaczona, jeśli nie będzie fałszywie pojmowana.

Jakkolwiek idea „szkoły pracy” dotychczas niezupełnie została skryształizowana, jasnem jest dla nas, że zajęcia praktyczne, roboty ręczne, wprowadzone do szkoły, nie stanowią jej istoty, ani też jej celu. Lepienie z gliny, roboty drzewne i t. p., zajęcia dzieci w polu, w ogrodzie szkolnym powinny być stosowane li tylko jako środki wychowania i nauczania, jako metoda, a nie powinny być osobnym przedmiotem nauki, mającym na celu przysposobienie młodzieży do określonego zawodu. Okres uczęszczania młodzieży do szkoły ludowej, t. j. do 14, względnie 15 roku życia, poświęcony być winien wyłącznie rozwojowi fizycznych i duchowych władz wychowania bez oglądania się na jakiegokolwiek cele utylitarne. W okresie tym buduje szkoła podstawy siły fizycznej i charakteru, podstawy przyszłego człowieka. Dopiero po ugruntowaniu tych podstaw może być mowa o różniczkowaniu w dalszem kształceniu, zależnie od zawodu, któremu się dany osobnik poświęcić zamierza.

Roboty ręczne w szkole nie mają na celu wytwarzania rzeczy, należycie wykonanych, zdolnych do codziennego użytku, ich zadanie polega na tem wyłącznie, że rozwijają siły fizyczne i zmysły, przyczyniają się do wytworzenia jasnych pojęć, kształcą wolę. Z tego względu uważać należy za objaw wsteczny uchwałę, powziętą przez niektóre okręgowe konferencje nauczycielskie odnośnie do nauki słoju w szkołach wydziałowych, a mianowicie, by naukę tę traktowano w przyszłości jako przedmiot nadobowiązkowy, coby miało ten skutek, że większość uczniów byłaby w zupełności pozbawiona zajęć fizycznych. Kwestję nauki zręczności należy właśnie tak postawić, aby ona była obowiązkową dla wszystkich dzieci ale jako środek kształcenia, jako metoda dla celów wyżej wskazanych, a nie jako osobny przedmiot naukowy, którego celem byłaby wprawa 10-cio—14-letnich uczniów w wyrabianiu łyżek, krzeseł, stolików, w wyplataniu koszyków i t. p.

Jeśliby organizacya szkoły ludowej przybrała postać, jaką jej nakreślił dr Kerschensteiner, jeśliby jednym z jej zadań było wdrożenie dzieci do wytwarzania przedmiotów, służących do praktycznego użytku, przedmiotów, wykonanych pod kierunkiem ukwalifikowanych nauczycieli-rzemieślników, słowem — jeśliby szkoła ludowa miała za zadanie przysposobienie praktyczne obywateli państwa, po-

padłaby znowu w jednostronność, i kto wie, czy nie szkodliwszą, aniżeli ta, która cechuje szkołę obecną. Budowa szkoły polskiej oprzeć się winna na zasadach, jakie przekazała nam Komisya Edukacyi Narodowej, o czem już wyżej była mowa, na zasadach, głoszonych przez Trentowskiego, Estkowskiego, według których o organizacji polskiej szkoły ludowej decyduje „jedynie wzgląd na wykształcenie, jakie każdemu człowiekowi na ziemi polskiej zrodzonemu, bez różnicy, jest koniecznie potrzebne“.

Do zdrowych i głębokich zasad polskiej myśli pedagogicznej nawiązuje znakomity nasz współczesny pedagog, zbrojny w ostatnie wyniki wiedzy J. Wł. Dawid. W dziele swem „Inteligencya, wola i zdolność do pracy“ występuje on stanowczo przeciwko systemowi nauczania, któreby miało na celu praktyczne zadania wytwórczości. „Pracę ręczną — mówi Dawid — uznać należy za jeden z elementów wykształcenia ogólnego, jako kształcenie zręczności, a jest ona także wybornym środkiem poglądowości; koniecznem jest przeniesienie punktu ciężkości na samodzielną czynność ucznia, zajęcia praktyczne, laboratoryjne, zastąpienie od pewnego wieku wykładania i słuchania — uczeniem się przez czytanie książek“¹⁾. Przesunięcie punktu ciężkości na pracę fizyczną, jak to wynika z koncepcyi Kerschensteinera, odjęłoby szkole jej znaczenie i rację bytu, a przecież, jak słusznie i trafnie podnosi Dawid, ujmując głęboko cel szkoły, „problematem, który ciąży nad całym kształceniem i samokształceniem na stopniach elementarnych i wyższych, a nie mniej i nad całą twórczą pracą człowieka jest: przeżyć i oparować doświadczenie poprzedników. przyswoić całą wiedzę z danego zakresu, a jednocześnie zachować niezależność sądu, zdolność wynajdywania i chodzenia nowemi drogami“.

H. Rowid.

¹⁾ J. Wł. Dawid: *Inteligencya, wola i zdolność do pracy*. Str. 362 i nast.

W sprawie nauczania gramatyki w szkołach.

Najtrwalszą bodaj spuścizną trywiiw średniowiecznych jest nauczanie gramatyki w szkołach dzisiejszych. Zmieniło się już wprawdzie w tej dziedzinie wiele, nie uległ jednak zmianie fakt zasadniczy — przeładowanie głów dziecięcych kwestyami, które są dla nich najzupełniej obce i nieuchwytnie. W gimnazyach w Galicyi dotychczas gramatyka łacińska, prowadzona już w klasie pierwszej, kładzie się swym ciężarem na całym programie nauk, paczy go i krzywi. Nic nie pomaga konstataowanie tylekrotnie faktów, że młodzież, przygotowująca się do matury po ukończeniu szkoły średniej realnej w ciągu roku przechodzi kurs łaciny klas ośmiu bez zbytniego wysiłku, nie wpływa na zmianę programu przykład nawet tak „dzikię” kraju, jak Rosya, gdzie jednak odważono się rozpoczynać łacinę dopiero w klasie III. Po dawnemu nieszczeni pierwszoklasisci, a wraz z nimi pierwszoklasistki, które wreszcie wdarły się na szczyty „poważnej nauki” — programu szkół męskich, wkuwają sobie w mózgi całe szeregi wiadomości formalnych, dotyczących języka martwego i obcego, który dla nich żadnego wdzięku mieć nie może. Teoretycznym wymaganiem pedagogii musi być wobec tego takie postawienie języka polskiego, aby jego gramatyka w szkole poprzedzała łacińską. Zaczyna się ją więc już od klasy II ludowej i zaledwie dziecko jako tako poduczy się czytać, dowiaduje się i recytuje, co jest rzeczownik, przymiotnik, czasownik, zdanie, podmiot, orzeczenie. Wszystko co mogłoby na lekcjach języka ojczystego mieć jakąś woń świeżości, jakąś żywą barwę, ustępuje na plan drugi przed nagą czaszką zatahaczoną, sędziwej gramatyki. Co za nuda ! Określenia, przykłady, wreszcie już najlepszy ze wszystkiego rozbiór, w którym się względnie odpoczywa, wygłaszając pewne wyrazy w stałym porządku. — I do czego to komu potrzebne? myśli malec... To jest prawdziwa nauka, bo to jest trudne... Nauka nie może być przyjemnością, to nie zabawa... To potrzebne, by dobrze mówić i pisać. Oto rozmaite sposoby pocieszania się uczniów, czerpane zresztą z powiedzeń starszych.

Ze gramatyka potrzebna jest, by uczeń mógł poprawnie mówić i pisać — to zdanie bardzo ogólne, podawane nawet w podręcznikach jako jej definicya. Zastanówmy się, czy jest ono prawdziwe. Dziecko małe, zaczynające mówić, bardzo prędko zaczyna się posługiwać kategoriami gramatycznymi. Obserwowana przezemnie dziewczynka, już w tej fazie, gdy cały jej słownik liczył słów 21, odróżniała mamus i maimo, a w miesiąc później, gdy zdobyła wyrazów 79 używała formy wołacza stale, nadto form dopełniacza — do mamusi, do tatusi (przez analogję), do ujka (wujka). W tym samym czasie są już i zaczątki konjugacyi: dabaj (dawaj), nie dam. Jaką drogą wytwarzają się te formy, czy to są uświadomione pojęcia gra-

matyczne? Nałóg i zawsze nałóg jest podstawą poprawnego, czy niepoprawnego mówienia. Na tych danych psychologicznych opierają się nowoczesne metody uczenia języków obcych, Berlitz i inne, których podstawą jest praktyczna znajomość języka, a nie prawidła gramatyczne i zdania, do nich kunsztownie ponaginane w łomaczniach.

A sprawa pisowni? Kto z nas nie zna uczniów, którzy doskonale wiedzą, jak pisać trzeba, ale zawsze źle piszą i tych innych, co nigdy błędów nie robią, ale wytłomaczyć swej pisowni nie umieją. Cóż tu działa? Znow nałóg. Co więc jest naturalną podstawą nauczania pisowni? Pamięć wzrokowa, słuchowa i mięśniowa, prawidła gramatyczne to już rzecz dalsza. Opierając się na tych podstawach, dzisiejsza pedagogia zastępuje dyktanda przez ćwiczenia ortograficzne i zaleca nauczycielom takie prowadzenie lekcji, by uczeń nie robił błędów, nie utrwał sobie źle napisanego wyrazu pamięcią wzrokową przez patrzanie i mięśniowo-ruchową — przez pisanie.

Jak widzimy rzekomy cel nauczania gramatyki usuwa się zupełnie, jeśli wskazówek pedagogicznych poszukamy w psychologii. Wobec tego należałoby ją zupełnie wykreślić z programu, gdyby nauka redukowałą się wogóle tylko do celów praktycznych. Ale czyż uczymy botaniki poto, by dzieci odróżniały grzyby trujące od prawdziwych? A nie jest to porównanie zbyt jaskrawe, bo jakimże drobiazgiem są sprawy pisowniane wobec zjawisk językowych, które stanowią przedmiot gramatyki. Zwracając uwagę na to, do czego praktycznie ma nas doprowadzić gramatyka, zapominamy, że jest to nauka o języku, którego piękno, bogactwo nauczyciel powinien dzieciom dać odczuć, zwrócić uwagę na cały szereg zjawisk, stanowiących część ich życia — duchowego, a przeoczanych zawsze, bo zbyt codziennych. Urok, który ma dla dziecka język wtedy, gdy jako małeńki człowieczek mówić dopiero zaczyna i cieszy się pierwszymi wyrazami i dźwiękami, trzeba z popiołów zapomnienia wydobyć, wlewając treść nową w to, co dawno spowszedniało. I leż tu materiału do obserwacji i samoobserwacji, której budzenie należy przecież do najważniejszych zadań wychowania wogóle, a początkowego w szczególności. W szkole ludowej na wsi wysuwa się niezmiernie ciekawa sprawa dotycząca obserwacji językowych — różnica między językiem literackim a gwarami. Zazwyczaj narzeczta bywają zwalczane przez nauczycieli z bezwzględnością i nakładem sił, godnym lepszej sprawy. Zapewne — proces przyswajania sobie języka książkowego przez dzieci w szkole jest nie do powstrzymania — wszak nauczyciel ani sam nie mówi gwarą, ani podręczników w niej pisanych nie używa. Oczywiście jest, że im więcej dzieci będą się posługiwały książką gwarą, którą uczeni z wielkim trudem badają, którą artyści tacy jak Reymont i Tetmajer zasilają język literacki, rozpowszechniając wśród ogółu narodu wyrazy trafne i jędrne, szczerze polskie?

(Dokończenie nastąpi).

Wł. Weychert-Szymanowska

Recenzje.

Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Kraków 1913.
Nakładem M. Arcta w Warszawie.

Staraniem Uniwersytetu lud. im. A. Mickiewicza ukazała się bardzo pożyteczna książka. Ujęcie w ile możliwości systematyczną całość kierunku i dróg, które miały dotąd działalność oświatowa na ziemiach polskich. Praca nie była łatwą, a stała w słusznym stosunku do wyników działalności oświatowej i jej organizacji. Im wyników tych było mniej, im mniej widoczne były objawy jakichś celowych kierunków, tem większym był trud autorów, aby je wyszukać, zszeregować w kategorie systematycznej pracy i wysnuć z niej wskazania na przyszłość.

Książka obejmuje sześć działów, ugrupowanych tokiem syntetycznym a złożony się na nią prace wybitnych pisarzy i znawców na polu badań oświaty szkolnej, obywatelskiej i popularyzacji wiedzy, jak: H. Orszy, L. Krzywickiego, Dra Daszyńskiego-Golińskiego, M. Heilperna, Dra Stepowskiego, M. Orsetti, Wł. Szymanowskiej, Dra Gargasa i i. Prace tych autorów tworzą każda dla siebie zamkniętą całość, ale w książce są ogniwami jednego łańcucha i zestawienie ich odpowiada celom poszczególnych działów. Właściwie książka rozpada się na dwa działy, będące zarazem podstawą jej i tendencją. Pierwszy stanowi rzut oka w przeszłość i nawiązanie jej z teraźniejszością na podstawie historycznej obserwacji tego wszystkiego, co dotąd działo się u nas w kierunku popularyzacji wiedzy i jak się ta praca kontynuuje obecnie, — druga zaś zawiera więcej teoretyczne wskazówki pracy w tych kierunkach, naprowadza szereg przykładów z krajów innych, kiedy praca oświatowa zatoczyła już szerokie kręgi, wkroczyła w wszystkie niemal dziedziny życia obywatelskiego, stała się czynnikiem prawdziwie społecznym i jest poniekąd wykładnikiem sił moralnych danej zbiorowości.

W dziale I odznacza się szczególniej rozprawa H. Orszy „o początkach pracy oświatowej w Polsce“. Autorka przechodzi na podstawie źródłowych badań wszystkie przejawy pracy kulturalnej tak instytucji, jak i poszczególnych jednostek w Polsce od XVIII w., poświęca najwięcej obserwacji duchowemu życiu narodu w okresie porozbiorowym (literatura ludowa, wykłady publiczne, gazety, stowarzyszenia) i przychodzi do konkluzji, że praca oświatowa u nas zaczyna wchodzić coraz niezbędniej w potrzebę ogółu, a nowe hasła, wskazujące krzepić siły zwątlone pracą powolną, systematycznie u podstaw prowadzoną, nadają działalności oświatowej znaczenie doniosłe. Dobrze ilustruje autorka chwilę obecną i stan dzisiejszych umysłów, wnioskujących z konserwatywną lubością w przeszłość, podczas gdy „w powtarzanych wciąż usiłowaniach, które podejmowała każda epoka w imię swych potrzeb i ideałów przekazuje nam tradycję nie gotowe wzory do naśladowania, lecz wytrwałe dążenie do stwarzania nowych środków działania, odpowiadających nowym zadaniom“, bo „puścizny przeszłości nie należy kłaść kamieniem nieodwołalnym na drodze postępu“.

Rozwinięciem zasadniczych myśli w tejsze pracy zawartych, są dalsze rozdziały książki a w szczególności o „wydawnictwach popularnych“ i o „organizacji czytelnictwa“. Stopień kultury ogólnej, poziom ogólnego wykształcenia, nawet w krajach, w których oświata rozwija się w warunkach tak trudnych i nieprzyjazznych jak u nas, wzmogły się ostatnimi czasy znacznie, więc i popularyzacja wiedzy musi w stosunku do podnoszenia się tego poziomu zmieniać dobór swych środków.

O doborze tych środków mówi rozdział „o bibliotekach powszechnych“ (H. Orsza), „o metodzie organizacji czytelnictwa“ (M. Orsetti) zanadto może szafujący przykładami z życia amerykańskiego, kształtującego się w rdzeźnie od-

miennych warunkach, — wreszcie trzy prace, największe znaczenie dla całości mające, z działu „*nauczania dorosłych*”. (Szymanowska: nauczanie analfabetów — Dziubińska: kursy dla młodzieży rolniczej — Orsza: Zadania uniwersytetów ludowych). Pominąwszy już samo kształcenie analfabetów, które uważać należy jako pracę przygotowawczą, jako klucz do zdobywania dalszej wiedzy, wymienione rozdziały dają bardzo pożądane i na dotychczasowych rezultatach oparte wskazówki pracy nad podnoszeniem umysłowości rolnika i robotnika i określają dokładnie rozgraniczenie metod i środków w tych dwóch kierunkach. Potrzeby społeczne wsi, to przede wszystkim poczucie społeczne, duch gromadki w przeciwstawieniu do ciasnego samolubstwa robotniczego chłopca-analfabety, — zaś aspiracje umysłowe robotnika to równoleżniki potrzeb państwa nowożytnego i demokratycznego, jego urządzeń. Powszechne nauczanie, choć jest także wynikiem starć ducha nowożytnego z duchem przywilejów, nie wystarcza już dziś do wytworzenia świadomych pracowników jutra, może tylko zaspęczyć pragnienie wiedzy i przygotować do jej poszukiwania. A to poszukiwanie jest już momentem ujętej w system pracy oświatowej i jej ściśle określonego kierunku.

Doskonałą charakterystykę tego, co można zrobić w tym kierunku, daje artykuł o „klubach robotniczych” (S. Posner) według wzorów z krajów zachodnich, — o próbach naszej rodzimej działalności w „związkiach robotniczych” (T. Bobrowski) i o celach „domów ludowych” (Dr. Daszyńska-Golińska). Wszystko to są problemy zbiorowego życia, ognisk kulturalnych, związanych ściśle z pojęciem i życiem demokracji, fakta zaobserwowane z dotychczasowej działalności tego rodzaju ośrodków organizacyjnych i wskazania teoretyczne dla ciągłości pracy. Ilustrują zaś je znakomicie liczne tabele, przedstawiające cyfrowo ruch w bibliotekach ludowych, przegląd polskich wydawnictw popularnych, wyniki ankiet, formularze, wzory i t. p.

Ostatnim rozdziałem książki są rozprawki, poświęcone kształceniu estetycznemu, a mianowicie: „Muzeum” (niezbyt trafnie w tym dziale umieszczony), „Teatr włościański” i „Popularyzacja muzyki”. Dział ten jest najszlachetniejszym, bo niestety w tym kierunku pracy oświatowej ruch u nas jest najslabszy. Szkoda tylko, że np. w rozprawce o teatrze włościańskim ograniczono się jedynie do Galicji, a pominięto choćby tylko Śląsk, gdzie teatr ludowy w ostatnich latach za staraniem polskich nauczycieli rozwinął bardzo szeroką działalność i jest znakomitą czynnością w szerzeniu świadomości narodowej wśród zarządzonego indyferentyzmem ludu śląskiego.

„Praca oświatowa”, lubo przedstawia książkę wielkiej objętości, jest — jak to powiedziano w przedmowie — „podręcznikiem, dalekim od encyklopedycznej wszechstronności”, nie wyczerpuje wszystkich zagadnień, nie zawiera wszystkich informacji, któreby podać warto”. Złożyło się na to wiele przyczyn, a przede wszystkim „trudność zebrania materiału i... współpracowników”.

Ale mimo tych braków, książka to dobra — i rozpoczyna w piśmiennictwie naszym dział, bogaty już w literaturze zachodu. A cel jej szlachetny i piękny. Praca oświatowa w myśl tej książki pojęta, ma iść ku ludowi nie jako jałmużna, ale „z poczuciem powinności, z głębokim uznaniem prawa ludu do tego, by mu służyli wybrańcy losu, którym dana możliwość szafowania skarbów duchowych. Ma dopomagać do budowania przyszłości, ma uruchomić społeczeństwo” — a przede wszystkim ma się stać dziełem organizacyjnym „tych, którym służy”.

T. K. Broniec

Maryan Rzewuski. *Dzieje Polski w zarysie*. Kraków 1913. Str. 280. Nakładem Towarzystwa Szkoły Ludowej.

Zarys Dziejów Polski, wydany przez instytucję, mającą na celu wychowanie narodowe ludu polskiego, budzi szczególne zaciekanie. Wolno oczekiwać od niego głębokiego, trafnego ujęcia, zgodności z prawdą historyczną, uwzględnienia potrzeb i zainteresowań czytelników ludowych. Nietylko wolno, lecz trzeba oceniać go z wyżyny dotychczasowych postępów popularyzacji i wymagać, by przynosił nową zdobycz metodyczną.

P. Rzewuski usiłuje budzić patriotyzm, czyni niekiedy niesmiata usiłowania wplecenia w zarys dziejów politycznych obrazu życia społecznego, poza temi trzynaściami dawnych, zarzuconych wzorów. Dzieli historię na epoki: Polski wzrastającej, podzielonej, kwitnącej i upadającej (od r. 1586). Zaczyna od trudnego, zawierającego mnóstwo pojęć niezrozumiałych dla niezbyt odczytanego człowieka, prze-

glądu słowiańszczyzny. Błędy historyczne spotykają się w każdym rozdziale, czy to przez niezgodnie z dzisiejszym stanem badań przedstawienie faktów, czy przez fałszywe porównania lub nieodpowiednie porównania. Oto parę przykładów, które oceni łatwo każdy nauczyciel — nie historyk.

„Na wiecu radzili wszyscy i głosowali jak dziś na zebraniu gminnem lub sejmie krajowym“ (str. 7). — „Bito dzielnie, czem kto miał, bo broni prawdziwej jeszcze nie miano“ (Str. 8). „Słowianie, choć byli jeszcze wtedy poganami i w lasach swoich nie jeszcze o gauce chrześcijańskiej zasłyszeć nie mogli, składali bogom swym skromne ofiary z plodów swej ziemi“ (str. 8). Mieszko przedstawiony jako pierwszy wódz, wybrany w obliczu niebezpieczeństwa. Starał się on rządzić po europejsku, „np. tworzył wojsko t. zw. książęcą drużynę“, „zakładał wsie i miasta“ (str. 16). Historyzofia fałszywa. Tendencje autora malują takie ustępy, jak twierdzenie (przy opowieści o cnotcie Polski) „najmłodszemu prawie byliśmy państwem, prawie najpóźniej ochrzczone, dlatego najtrudniej nam się było bronić, najłatwiej upaść i być innych ofiarą, jak się też i stało“ (str. 15). O zjeździe w r. 1000 ani słowa, choć autor nie szczędzi drugorzędnych szczegółów. Z powodu wygnania Bolesława, apoteozując biskupa Stanisława, twierdzi autor (wbrew tej apoteozie), że odtąd „Polacy nauczyli się sądzić swych królów, co Bogu powinni byli zostawić“. Mieczysław III „twardy a mądry“ jedną nam wielką zrobił krzywdę: sprowadził i znosił w otoczeniu swem żydów“. Przywilej koszycki z roku 1374. — nazwany „osobliwszą a straszną w skutki ugodą“ (str. 71). Dość już tej litanii. Gdyby nie T. S. L. było nakładcą, nie przytaczalibyśmy jej wcale, poprzestając na ogólnikowej krytyce. Obraz dzisiejszych stosunków bardzo powierzchowny nie może zadowolić myślącego czytelnika. Brak jakichkolwiek danych statystycznych o siłach Polski. Styl zagmatwany, niezawsze nawet poprawny.

Ilustracje odpowiadają wadliwościom treści: składają się wyłącznie z portretów, złe odbitych. Oczom się nie chce wierzyć, widząc na okładce, że to T. S. L. taką stronę podaje ludowi.

H. O.

**Helena Witkowska. Dni chwały, dni klęski. Obrazy z dziejów ojczy-
stych. Kraków 1913. Nakładem M. Arcta. Str. 568 dużego formatu, 123 ilustracje.**

Nie mieliśmy jeszcze takiej książki. Urywki z dzieł historycznych i poetów składają się w niej na całość wyrazistą, malującą w szerokich zarysach kulturę Polski i ważniejsze wydarzenia dziejowe, owo „życie bujne, barwne, bogate, które od wieków wrzało na szerokich przestrzeniach ziem polskich“.

Charakter nawpół beletrystyczny nie pozwala przykładać do książki surowej miary krytyki historycznej. Autorka wypisów była w znacznej mierze zależną od stanu piśmiennictwa, zwłaszcza, że podaje nie streszczenia lub opracowania własne, lecz tylko wyjątki. Praca twórcza wyraziła się w układzie, w umiejętnym wyborze momentów, w tem że mimo, mozaikowości dzieła, nie ma w niem chaosu. Jedyny zarzut, którego nie można oszczędzić, — to urwanie wątku w niewłaściwym miejscu. Wzięcie Warszawy w 1831 r., oto obraz ostatni. Dniem klęski i akordem klęski kończy się książka wbrew prawdzie życia. Piękne ilustracje p. podnoszą wartość wydawnictwa. Są one dwojakiego rodzaju, podobnie jak i treści książki: ściśle historyczne (nie zawsze trafnie zatytułowane i umieszczone) i malarskie o nierównej wartości.

Książka p. Witkowskiej powinna się znaleźć w każdym domu i w każdej szkole, jako uzupełnienie i ubarwienie zarysu dziejów.

H. O.

Z ruchu pedagogicznego.

Polski Instytut Pedagogiczny. W ubiegłym miesiącu zatwierdziło Namiestnictwo reskryptem z dnia 25 maja 1913 Ustawę Towarzystwa Polskiego Instytutu Pedagogicznego w Krakowie. W piśmie naszym umieściliśmy projekt P. I. P., przedstawiony przez p. J. Wl. Dawida, obecnie podajemy ważniejsze ustępy statutu dla zaznajomienia naszych czytelników z celami i zadaniem Towarzystwa.

Według § 3. celem Tow. Pol. Instytutu Pedagogicznego jest ułatwienie i popieranie pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki i nauk pomocniczych oraz szerzenie wiedzy pedagogicznej przez: *a)* założenie i utrzymywanie w Krakowie szkoły wyższej pod nazwą: Polski Instytut Pedagogiczny i wzorowych szkół doświadczalnych różnego typu; *b)* urządzenie kursów, odczytów i wykładów publicznych; *c)* zakładanie bibliotek, muzeów i pracowni; *d)* przeprowadzanie ankiet w sprawach pedagogicznych i oświatowych; *e)* zwoływanie zjazdów naukowych; *f)* urządzenie wycieczek naukowych; *g)* prowadzenie biura porad pedagogicznych; *h)* wydawnictwa; *i)* wyjednywanie lub udzielanie stypendyów na studia pedagogiczne.

§ 4. *b)* Członkami zwyczajnymi mogą być osoby pracujące teoretycznie lub praktycznie na polu wychowania i nauczania oraz towarzystwa naukowe, pedagogiczne i oświatowe. Wkładka członka zwyczajnego wynosi przynajmniej 6 koron rocznie. *c)* Członkami wspierającymi mogą być wszelkie osoby i zrzeszenia, które pragną popierać Towarzystwo i składają na jego cele przynajmniej po 20 kor. rocznie.

§ 5. Członkowie mają prawo: *a)* korzystania z urządzeń Towarzystwa i na bywania po niższej cenie jego wydawnictw; *b)* uczestniczenia w Walnych Zgromadzeniach, stawiania wniosków i wnoszenia interpelacji, dotyczących działalności Towarzystwa i głosowania w sprawach Walnemu Zgromadzeniu zastrzeżonych; *c)* biernego i czynnego wyboru do Zarządu, Komisji Rewizyjnej i Sądu rozjemczego.

§ 8. Organami Towarzystwa są: Walne Zgromadzenie, Zarząd, Rada Naukowa, Komisja Rewizyjna i Sąd Rozjemczy.

Rada naukowa. § 16. Sprawami naukowymi Towarzystwa zawiaduje Rada Naukowa. Do Rady Naukowej wchodzi wszystkie osoby stale wykładające w Instytucie i kierownicy innych zakładów Towarzystwa. Rada ma prawo wybierania członków z pośród wybitnych pedagogów i uczonych, którzy są członkami Towarzystwa. Rada Naukowa: *a)* układa program Instytutu, wykładów, odczytów, wydawnictw i wogóle działalności naukowej Towarzystwa; *b)* zaprasza wykładających, wybiera na 3 lata dyrektora Instytutu i kierowników innych zakładów, zawiera na podstawie budżetu uchwalonego przez Zarząd umowy z docentami na czas określony; *c)* układa wskazówki i instrukcje dla słuchaczy i osób korzystających z urządzeń Towarzystwa; *d)* opracowuje sprawozdania roczne z działalności naukowej Towarzystwa; *e)* przedstawia Zarządowi wnioski zmierzające do rozwoju działalności Towarzystwa i wysyła delegatów na posiedzenia Zarządu. Przewodniczącym Rady naukowej jest dyrektor Instytutu. Wraz z wybie ranym na rok sekretarzem wykonuje on uchwały Rady i prowadzi korespondencję Towarzystwa w sprawach naukowych z osobami i instytucjami.

Po zatwierdzeniu ustawy odbyło się pod przewodnictwem prof. Dra Karbowiaka ostatnie przed feriami posiedzenie komitetu tymczasowego, na którym uchwalono urządzić I. walne zgromadzenie celem wybrania Zarządu Towarzystwa we wrześniu b. r. Ułożono nadto, projekt programu wykładów i prac w seminariach i laboratorium na pierwsze dwa lata.

Polski Instytut Pedagogiczny uzyska niezawodnie gorące poparcie materalne i moralne ze strony nauczycielstwa ludowego, które, jak wynika z korespondencji, nadesłanych dotąd pod adresem Komitetu tymczasowego, rozumie doniosłość, jaką ma mowa instytucja dla rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, dla przyszłości naszego szkolnictwa. Spodziewać się tedy można, że nauczycielstwo jak najliczniej przystąpi w charakterze członków zwyczajnych do T. P. I. P. Wkładka roczna wynosi 6 k., półroczna 3 k. W myśl § 4. lit. c. mogą „Ogniska“ nauczycielskie być członkami wspierającymi, składając na cele Towarzystwa przynajmniej po 20 K. rocznie. Zgłoszenia przyjmuje przewo-

dniczący Komitetu Prof. Dr. Antoni Karbowski, Kraków, Siemiradzkiego 9, a także Redakcja „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków XII. Leleweła 4.

Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi w Warszawie. Posiedzenie z dnia 29. maja b. r. wypełniła dyskusja na temat „Badania psychologiczne w szkole”. Zebranie zagała przewodnicząca p. Aniela Szyćówna, wskazując główne punkty dyskusji, a mianowicie: 1. Podwójny cel badania uczniów: czysto naukowy i pedagogiczny. Zadania szkoły w tym kierunku. 2. Program badań możliwych i pożądaných w szkole. 3. Metody badań. 4. Sposób opracowania zebranego 14 materiału. 5. Współdziałanie w tej pracy szkół z Tow. badań nad dziećmi. Wreszcie oznajmiła, że Zarząd Towarzystwa już przed kilku miesiącami postanowił wydać odpowiednie zeszyty dla nauczycieli do notowania w stosownych rubrykach spostrzeżeń nad uczniami oraz broszurkę, zawierającą niezbędne wskazówki i objaśnienia. Obecnie projekt takich zeszytów i broszurki już został opracowany przez p. Jarosa, nauczyciela w Zawierciu, i przedłożony zarządowi T-wa dla zaopiniowania projektu autora. (Ruch fil.)

Wykłady Dr. Joteykówny na uniwersyteckich kursach wakacyjnych w Zakopanem obejmą następujące tematy: Pedologia w obrazach z (przeżroczami). — Badania doświadczalne nad uwagą. — Psychologia indywidualności. — Wyniki obrad I. Międzynarodowego Kongresu Pedagogicznego. — Pierwszy rok działalności Fakultetu pedagogii w Brukseli. Ponadto wygłosi p. dr. Joteykówna 2-godzinny wykład na temat: „Udział Polski w życiu międzynarodowym” (naukowym i społecznym). Szczegółowy program wysyła na żądanie oraz wszelkich informacji udziela: Sekretaryat kursów w wakacyjnych. Kraków, Rynek 29 II. p. (Biuro kraj. Związku Naucz. Lud.).

Międzynarodowy Fakultet Pedologii w Brukseli ogłosił pierwszy zeszyt kwartalnika p. t. *Le Paedologium*. W czasopiśmie tem znajdujemy między innymi obszerniejszy artykuł „O celu i dążeniach Międzynarodowego Fakultetu Pedologii” dyrektorki instytutu p. Dr. I. Joteykówny, następnie wyniki ankiety Fakultetu w sprawie psychologii dziecka a człowieka dorosłego, — która z nich obu jest trudniejszą do poznania? (W kwestyi tej zabrało głos wielu wybitnych psychologów, między innymi Dr. Sante de Sanctis, Prof. Sergi, Dr. Piasecki, Prof. Rossolimo, Dr. Philippe, Dr. Joteyko, wykazując przeważnie, że psychologia dziecka nasuwa o wiele większe trudności w jej rozpoznaniu aniżeli psychologia człowieka dorosłego). Zeszyt zamyka dział kroniki Fakultetu, zaopatrzonej zdjęciami pracowni, biblioteki zakładu i t. d. Kwartalnik „Le Paedologium” kosztuje 5 fr. rocznie; adres redakcyi: Faculté Internationale de Pédologie, 69, rue de la Culture, Bruxelles.

Międzynarodowe Biuro Związków Nauczycielskich odbędzie w tym roku swój doroczny zjazd w Brukseli od 2 do 7 sierpnia włącznie. Obok spraw natury administracyjnej znajdują się na porządku dziennym następujące referaty: 1. Metoda Drki Maryi Montessori (ref. Gray i Rossignol). — 2. Nauczanie a obrazy świetlne (ref. Skarvig i Rossignol). — 3. Wycieczki szkolne (ref. Obst i Cnudde). — 4. Walka przeciw szkole neutralnej (ref. Otto i Cnudde). Na zjazd ten otrzymał zaproszenie i nasz Związek. Godzi się przypomnieć, że instytucja M. B. Z. N. (*Bureau International de Fédérations d'Instituteurs*) obejmuje dotąd 18 organizacji nauczycielskich różnych narodowości, liczących ogółem 403 tysięcy członków. Z organizacji nauczycielskich w Austrii należy między innymi do M. B. Z. N. Centralne Towarzystwo nauczycielstwa czeskiego, które czyni starania, by III. Międzynarodowy Kongres Pedagogiczny (M. B. Z. N. urządza co 5 lat takie kongresy), przypadający na r. 1915 odbył się z okazji 500 rocznicy śmierci Jana Husa w Pradze.

TREŚĆ DODATKU: A. Grudzińska: Gminy szkolne. Wl. Jurgis: Nastroje młodzieży. H. Rowid: Szkoła pracy (Dokończenie). Wl. Weychert-Szymonowska: W sprawie nauczania gramatyki w szkołach (D. n.) Recenzje: Metody pracy oświatowej (T. K. Broniec) Maryan Rzewuski. Dzieje Polski w zarysie. (H. O.) Helena Witkowska. Dni chwaly, dni klęski. Obrazy z dziejów ojczyznych. (H. O.) Z ruchu pedagogicznego.

Redaktor: Dr. Henryk Kanarek. — Nakładem kraj. Związku Nauczycielstwa Lud. Oddito w Drukarni Narodowej w Krakowie.

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

(Wychodzi z końcem każdego miesiąca prócz lipca i sierpnia).

Nauczyciel a teoria.

Na wieczornicy pożegnalnej po zakończeniu kursów zakopiańskich prof. K., reasumując przemowy uczestników, powiedział, że w okresie „pracy u podstaw“ uważano za zadania Polski — oświatę i dobrobyt, a teraz wracamy niejako do formułki tradycyjnej: że przede wszystkim potrzeba Polsce oświaty i polęgi. Dyrektor skarbowości Lubecki za Królestwa kongresowego uznawał te wszystkie trzy dziedziny kultury narodowej za swoje zadania bezpośrednie. „Polsce — mówił — brakuje 1) szkół, t. j. oświaty i rozumu, 2) przemysłu i handlu, t. j. bogactwa i zamożności i 3) fabryk broni“. Stosownie do tego państwa zabiorcze zmierzają do łamowania tych właśnie pierwiastków życia narodowego. Prusy, dążąc do wynarodowienia swoich poddanych polskich, zwalczają naszą polęgę. Austria, stawiając przeszkody rozwojowi przemysłu w Galicji, czyniła zamach na nasz dobrobyt. Rosja systematycznie obniża poziom naszej kultury.

W walce z tymi zakusami wszystkie koncepcje powyższe na plan pierwszy wysuwają oświatę. W wieku pieniądza i dorobku prawda ich zostaje niezbitą, a oświata, jak ongi, największą dźwignią kultury i warunkiem polęgi nawet militarnej. Jesteśmy oświaty rzecznikami. Zadaniem naszym jest szerzenie nauki wśród ludu, młodzieży i dlatwy. Oświata jest więc tem samem w dziedzinie kultury duchowej, czem handel dla kultury materialnej: pośrednictwem pomiędzy twórcami a nabywcami. Jesteśmy pośrednikami wiedzy. Już z tego samego wpływa dla nas niezbędność kształcenia się.

Lecz tego pośrednictwa mamy liczne stopnie: profesorowie wszechnic, nauczyciele szkół, autorowie podręczników, wiedza pedagogiczna, korepetycy. Powstały liczne dzieła, pisma i rozprawy, specjalnie poświęcone technice pośredniczenia naukowego. Tworzy się coraz mniej lub więcej doskonałe metody uprzystępniania dzieciom wiedzy, specjalne zakłady naukowe freblowskie i nauczycielskie, które za zadanie mają przygotowanie fachowych pośredników wiedzy. Wreszcie przed naszymi oczami wyłania się nauka, służąca za podstawę pracy pedagogicznej, która studjuje dziecko, jego twórczość, rozwój i charakter — pedologia, oparta na danych wiedzy ścisłej i badań specjalnych.

My, nauczyciele, nie możemy, naturalnie, pozostawać obojętnymi wobec teorii nauczania. Przeciwnie, my głównie ją tworzymy, wychodząc z doświadczeń praktycznych, które nam praca daje. Jak

największymi wynalazcami w dziedzinie techniki byli niekiedy polspolici robotnicy, tak — o czem nie wątpię — i myśl teoretyczna w dziedzinie poznania dziecka błaka się wciąż w szeregach nauczycielskich, sięgając być może genialnych uogólnień. Posiąść teoryę pedagogiczną, już istniejącą, jest dla nas gwałtowną potrzebą, ażebyśmy mogli zastosowywać jej wyniki w praktyce, wyrobić stosunek świadomy do własnej pracy i należycie korzystać z własnych doświadczeń. Bo wiedza z potrzeb życiowych powstaje i do celów życiowych wraca. Nie dziw, że na kursie zakopiańskim najwięcej czasu zajęły kwestye podawania nauki łaknącym jej, czyli metodyka nauczania, wraz z jej uogólnieniem i podstawą psychopedagogiczną. A popularyzatorami wiedzy tej byli jej twórcy, jak J. Wł. Dawid i Joteykówna. Czerpaliliśmy ją z pierwszego źródła.

Jakżeż znacznie mniej od nas szczęśliwi są nasi uczniowie. — Wprawdzie, im bardziej zastanawiamy się nad tem, jak podawać i jak przyjmują naszą oświatę, tem lepiej im się dzieje, lecz jakżeż oddaleni są od bezpośrednich ognisk twórczości naukowej. I my i nasze podręczniki to tylko popularyzacya wiedzy, to nauka, zmieniona na drobne monety. Zanim zejdzie przez szereg stopni pośredniczących w padoły, przemieni się w nędzne ochłapy. Dojdzie przestarzała, zwulgaryzowana, urywkowa — jednym słowem, z wiedzy stanie się tresurą, rutyną lub fałszyfikatem.

Naszym obowiązkiem jest więc przybliżenie dziecka do źródeł wiedzy. Zadanie to nielada. Trudno wymagać od nas pracy naukowej, ażebyśmy prócz szerzenia wiedzy brali udział w jej tworzeniu. Warunki pracy nauczycielskiej temu nie sprzyjają. Nie mamy ani czasu, ani książek, ani pieniędzy na kształcenie się teoretyczne specjalne. Musimy częstokroć poprzestawać, chcąc nie chcąc, na wykonywaniu obowiązków bezpośrednich. A jest ich aż nadto. Liczne wymagania stawia nam państwo, narzucając pewne programy i metody nauczania. Czując się obywatelami kraju, i wobec niego mamy niewątpliwie w szkole i poza szkołą poważne obowiązki. Liczyć się nader często musimy i z żądaniami — mniejsza na razie, czy zawsze słusznymi — bezpośrednimi z wierzchności szkolnej. Z drugiej strony w wykładzie poszczególnych przedmiotów nauczania sumienie nauczycielskie każe nam poznawać i uwzględniać, jak dowodziliśmy — teoryę pedagogiczną i zasady popularyzacyi. O ile mamy obowiązki wychowawcze i ma sama przez się charakter wychowawczy praca szkolna, jakżeż ciężkie i liczne są nasze zadania w stosunku do dzieci, z których ludzi mamy ukształtować, jakżeż wielką odpowiedzialność wobec ich rodziców. Jesteśmy wreszcie wszyscy członkami jednej korporacyi nauczycielskiej i w imię własnego rozwoju i dobrobytu przestrzegamy solidarności koleżeńskej, bierzemy udział w stowarzyszeniach zawodowych, organizujemy wymianę zdań w kwestyach, dotyczących korporacyi na łamach naszych czasopism.

Wobec tylu poważnych obowiązków nauczycielstwa trudno nam obarczać siebie jeszcze jednym: obowiązkiem wobec wiedzy, którą szerzymy. A jednak wynika on bezpośrednio z samego charakteru naszych stanowisk. Ażeby szerzyć wiedzę, trzeba ją posiadać. I naturalnie, że im gruntowniejsze jest nasze przygotowanie teorety-

czne do kapłaństwa oświaty, tem większą będzie wartość naszych wysiłków, tem wyższą korzyść nauczania, tem głębszą kultura ludu. Tylko nauczyciel wykształcony, wierny powołaniu, krajowi oświecenie zapewnia. Dowodem mała Norwegia, która światu największych geniuszów wydaje, obok wielkich, lecz dotąd jałowych Chin lub Brazylii. Prawdę tę rozumiała zawsze Polska w okresach napięcia swego życia politycznego. Czasy rozbiorowe, księstwa i kongresowe dały Polsce największych pedagogów. Po zawierusze z przed siedmiu laty w Królestwie ostała się i żyje — szkoła. Galicyę od innych zaborów wyróżniają korzystnie wszechnice polskie. I nauczyciele garną się do nauki, a coraz podwyższany jest poziom wykształceniowy nauczycieli ludowych: im szersze widnokreśli ogarniają, tem stosowniej dobierać mogą materiały naukowy, tem są pewniejsi siebie w zakresie swoich zadań.

Ale nauczyciel nie może poprzestać na przygotowaniu do swojej pracy zawodowej, jakkolwiekby ono gruntownem było. Powinien w miarę czasu i możliwości uzupełniać swoje wykształcenie. Kto wykłada, ten musi wkładać, powiedziałby chłopski rozum. Nie każdemu to się udaje i udawać może niestety. Obserwujemy przecież, że wiedza ludzka nie stoi na jednym poziomie, że ulega ciągłym przeobrażeniom i rozwojowi, a to, cośmy niedawno jako pewniki wykładali dzieciom, nauka niebawem zaczyna kwestyonować, zastępując nowymi teoriami. Tyczy się to nawet wiedzy elementarnej, gramatyki i historii, przyrody i geografii. A nas, szermierzy oświaty, rozwój wiedzy najbardziej obchodzić powinien. Wraz z nim niesiemy w tłumy coraz doskonalszy i prawdziwszy pogląd na świat i życie, coraz wyższą inteligencję i kulturę duchową i gospodarczą.

Zajmując się szerzeniem nauki, traktujemy ją, jako skończoną, gotową, ukutą. Naszem zadaniem jest tylko jej popularyzacja. Ale nie wątpię, że na tem nasz stosunek do wiedzy nie ustaje. Mimowoli napotykamy na każdym bodaj kroku, gdy myślimy tylko o sposobie podania jej młodzieży, kwestye sporne, nierozstrzygnięte przez samych uczonych, postulaty niedość sprawdzone, hipotezy niepewne, widoczne luki. Dobrzeby było, gdybyśmy usiłowali przypatrywać się uważnie kwestyom w nauce spornym i wyrabiać własny na nie pogląd. Kwestyonujemy to, czego nas uczono, sprawdzamy to, czego uczymy, śledźmy rozwój teorii, obserwujmy, co widzimy. Wiedza ludzka, mimo wielkie jej tryumfy, tak jeszcze nikłą jest w porównaniu z ogromem jej zadań, że lada dotyk myśli twórczej nowemi ją wzbogaca zdobyczami. Rozrzuceni na wielkich obszarach kraju, moglibyśmy jej służyć doskonale najrozmaitszemi obserwacyami naukowemi w dziedzinach meteorologii i gleboznawstwa, antropologii i wiedzy społecznej, które zewsząd zebrane zożyłyby się na wielki pomnik wiekuisty nauczycielowi polskiemu.

Nie należy i przed uczniami ukrywać braków wiedzy dzisiejszej. Podajemy ją im częstokroć, jako nie wiedzieć skąd pochodzący zbiór pewników wadliwych. Niech raczej wiedzą, ile mozolu i poświęcenia kosztowały te skromne wyniki wiedzy, jakie w szkole poznają. Z astronomii niech raczej poznają trudy Kopernika, niżli gwiazdozbiory. Z geografii niech uświadomią sobie, jakich prac i ofiar kosztowała

mapa czy globus odkrywców i teoretyków. Z historii niech bardziej im zaimponuje geniusz Champoliona, który odczytał hieroglify, niżli wojny Aleksandra Macedońskiego. Niech przekonają się, że i teraz wiedza na jednym nie pozostaje poziomie, niech widzą, że i my się staramy przyczynić do tej świetności. Im bliżej w swojej pracy pośredniczącej stać będziemy źródeł i laboratoriów tworzącej się wiedzy, tem większy szacunek będzie wzbudzała nauka wśród naszej młodzieży i naszego ludu.

Przez strome skały i zasypy śniegowe Norwegii od wioski do wioski podąża nauczyciel wędrowny, niosąc działwie rodzimej skąpy promyczek oświaty. Zbiera jej gromadkę w chacie zamożniejszego gospodarza albo rybaka, nauczy czytania, pisania, rachunku, pacierza i zmierza dalej w podróż ku łaknącej światła północy.

A może wreszcie zagospodaruje się gdzie na stałe. Wieśniacy z ubogich datków wystawią gmaszek szkolny, wcale jak na ich kieszenie pokaźny, nauczyciel sprowadzi książki, tablice i wśród zawiei i fali głosić zacznie swoje słuźenie nauce. I zewsząd z wsi okolicznych na czołnach wzdłuż fjordów i wybrzeży nagich szkier, pieszo przez pola śniegowe co rano nadciągają doń będzie z książkami pod pachą północna zahartowana działwa w imię oświaty.

Jeszcze obrazek — ze stron rodzinnych, z Litwy. Dobra panienska ze dworu tworzy komplet do tajnego nauczania. Patrzy na sprawę wzrokiem prostym i czystym: to nie uczynek obywatelski, nie tytuł do zasług, to obowiązek serca. Idzie przez wioskę, jak niegdyś szły jej prababki na modły do katakumb: ostrożna, uroczysta, oddana... A w chałupce cichaczem zebrane dzieciaki z namaszczeniem i chciwością chłoną jej naukę, Oczy palą im się na widok polskich czcionek, usta żądne wiedzy pytają, tamując oddech, serca rozwiera mrok nauki tajemniczej, a świętej. Ona im daje wszystko, niemi żyje, dla nich przez dni i noce gromadzi w myśli materiały lekcyjny, kocha się w każdym z osobna zazdrośnie i złożyć w ofierze dla nich gotowa urodę i młodość.

Oświata — naszym sakramentem.

U stóp Giewontu wśród polskiej krainy alpejskiej za skromne oszczędności zrzeszonych nauczycieli powstaje kurs uniwersytecki. Zewsząd nadciągają na krótkie wakacje, z kresów najdalszych polszczyzny, ażeby wzbogacić swoją wiedzę i bliższe z nią zawrzeć obcowanie. Całymi dniami słuchają, jak uczyć i czego, jak się rozwija nauka, i chłoną jej światło prawdy. Zwiedzają Tatry, kopalnie wielkie, pamiątki krakowskie. Pracownik oświatowy uczy się sam. Uczy się jako dziecko, jako obywatel, jako nauczyciel.

Wiedza — naszym skarbem.

Kształcąc siebie i drugich, spełniamy jeden z trójcy wzniosłych, a elementarnych obowiązków wobec Ojczyzny.

Wł. Wakar.

Współczesne kierunki filozofii.

HENRYK BERGSON.

O filozofii Bergsona jeden z licznych jej zwolenników wyraża się, że jest z istoty swej „niedająca się ująć“ — *insaisissable*. Znaczyłoby to, że należy ją brać jaką jest w swej bezpośrednio danej formie, konkretnie i w całości, zaś ryzykownem jest streszczać ją lub krytykować. Zawsze możliwy jest zarzut, że się to lub owo rozminęło, zmieniło lub wprowadziło coś, czego w niej nie ma.

Trudność ta w pewnym stopniu istnieje, a przyczynę ma nie tylko w niesystematycznej, wytwornej wprawdzie, lecz bardziej literackiej niż naukowej formie, ale i w zasadniczej tezie tej filozofii oraz w jej metodzie.

Dążeniem każdej filozofii jest zrozumieć i wytłumaczyć całą rzeczywistość, ewentualnie uzasadnić, że nie może ona być rozumianą wogóle lub w pewnych częściach. Tezą Bergsona, zasadniczym tematem, który w różnych wariantach powtarza jest: że rzeczywistość zarówno duch, życie, jak materya, jest „nieustającym ruchem“, „wiekuistym stawianiem się“. O tyle filozofię tę nazwać można *mobilizmem*. Rzeczywistości takiej, rzeczywistości będącej w ruchu, nie możemy poznać ani zrozumieć zapomocą umysłu, intelektu. Zwrócony do celów praktycznych, rzeczywistość unieruchomienia on, dzieli ją, wyobraża jako złożoną z szeregu gotowych, istniejących „rzeczy“, które czas jakiś przynajmniej pozostają niezmiennie i identyczne z sobą. Intelekt dzieli i składa rzeczy już gotowe, zrobione, ale nie dosięga nigdy — robiących się, w trakcie ich robienia się, stawania się. A że to stawanie się jest istotą rzeczywistości, zadaniem zaś filozofii — do tej istoty dotrzeć, to organem, metodą filozofii nie może być intelekt, ale jakaś inna władza. Władzą tą jest intuicja. Metoda przystosowana jest do przedmiotu i ze względu na metodę filozofia Bergsona jest *intuicyonizmem*¹⁾.

I.

Zastanówmy się naprzód nad metodą. Cóż to jest intuicja? Możnaby wyliczyć 4—6 różnych znaczeń tego wyrazu, a Bergson nigdzie żadnego z nich nie ustala, używając terminu zupełnie dowolnie. Mówią: intuicji nie można zdefiniować, trzeba ją stosować samemu, a wtedy okaże się, czem jest. Dobrze, ale w użyciu potocznym istnieje także zamieszanie i wieloznaczność, która z intuicji, o których popularnie się mówi, mamy zastosować? Każdy stosuje po swojemu

¹⁾ Główne dzieła Bergsona: Wstęp do metafizyki. przekł. pol. K. Bleszyńskiego, Kraków 1911. — Ewolucja Twórcy. Przekł. pol. F. Znanieckiego. Warszawa 1913. — Nie przełożone dotąd: *Les données immédiates de la conscience*. *Matière et mémoire*, i in.

tę intuicję, która lepiej odpowiada skłonnościom lub przypadkowym nawyknieniom jego umysłu, a gdy mu wykaże się niekonsekwencją, odwołuje się do innej. Musimy pozostawić nazwy i ich użycie, jakie wytworzyła mowa potoczna, nie możemy nikomu zabronić mówić o intuicji w sposób, jaki mu się podoba. Ale z punktu widzenia naukowego ważnem jest ustalić rzecz, a nią jest pewien sposób poznawania, odrębny od intelektu. Czy jest taki sposób, i jaką jest jego wartość? Bergson sądzi, że jest i wymienia kilka jego zastosowań:

1-o Intuicją ma być bezpośrednie poznawanie przez zmysły lub introspekcję, w przeciwstawieniu do definicji, opisu. Żaden opis, rysunek nie da właściwego wrażenia Paryża — trzeba go widzieć; przez żaden opis ani definicję nie zrozumiemy, co to jest szare, seledynowe, smak bananu, musimy doznać odpowiedniego uczucia; jak wygląda jaźń, bieg myśli, akt woli — możemy wiedzieć tylko przez wewnętrzną obserwację, introspekcję. Ale w tem wszystkiem nie widzimy jeszcze nic odrębnego. Jest to intelektcja, są to także postrzeżenia, obrazy, „stany“. Wiedzano zawsze, że „doświadczenie“ jest pierwotnem, właściwem źródłem poznania, że zanim zaczniemy abstrahować, uogólniać, analizować — trzeba doświadczyć, widzieć, dotykać rzeczy, konkretnie wyobrażać, poznać pogładowo. Pogładowość jest zasadą dawno i dobrze znaną pedagogowi, a Francuzi metodę pogładową nazywają *methode intuitive*. Ale od Lekcyi o Rzeczach i metody pogładowej do metafizyki droga daleka.

2-o Intuicją jest to wiązanie szczegółów, znajdowanie sensu pośród rozproszonych faktów, ich syntezy, teorii: zbieramy naprzód wrażenia, postrzeżenia, dane; z początku są one chaotyczne, nie panujemy nad nimi, wymykają się nam z pamięci i myśli, później dopiero stopniowo, odkrywamy w nich ład, związek, reprodukowujemy je łatwo, przedstawiamy sobie jasno. Jest to fakt „dojrzwania“ śladów, „układania się“ i organizowania wyobrażeń, podświadomej pracy mózgowej, którą zna dobrze każdy autor, twórca, nauczyciel. Ale ta praca dokonywa się w formie dyskursywnej — postrzeżeń, pojęć, wyobrażeń, rezultat jej — to także formy intelektualne, sądy ogólne, abstrakcje, wnioskowania.

3-o Gdy liczba danych jest niedostateczną, do rozwiązania dochodzimy przez intuicję: tak z niewielu postrzeżeń fizyognomista odgaduje charakter, lekarz stawia niektóre dyagnozy, kobiety, jak mówią, przez intuicję trafnie wiele rzeczy przewidują. Taką intuicją posługiwać się mają niekiedy uczeni, stawiając hipotezy, dając z góry rozwiązania, dla których dopiero późniejsze badanie dostarcza potwierdzających dowodów. Ale jeżeli się przyjrzymy bliżej rezultatom tego rodzaju intuicji, to przekonamy się, że są one wyrazem także czysto intelektualnych procesów; wynik tej intuicji jest to jakiś sąd ogólny, wniosek, otóż czy uogólnienie, wnioskowanie oparte jest na większej lub mniejszej, dostatecznej lub niedostatecznej ilości konkretnych danych lub przesłanek, to nie zmienia ich istoty, są to zawsze czynności intelektu, tylko raz więcej drugi raz mniej uzasadnione i wiarygodne. Otóż intuicją w tej formie działającą, jako skrócone i przyspieszone uogólnianie lub wnioskowanie, nie ma bynajmniej

przywileju nieomyślności, czasem okazuje się trafną, ale nieraz też zawodzi. Pozór zaś jakiejś wyjątkowej nieomyślności tego rodzaju aktów stąd pochodzi, że gdy okażą się zgodne z rzeczywistością — nazywamy je intuicją, natomiast gdy z rzeczywistością się rozminą, wówczas sięgając do przyczyn błędu, mówimy, że są skutkiem niedozwolonego, zbyt przyspieszonego uogólniania lub wnioskowania, czyli uznajemy je za objawy intelektu.

Dotychczas nie widzimy nic w t. zw. intuicji, co mogłoby ją wyodrębnić od intelektu. Pozostaje grupa objawów, które oddawna i z różnych punktów widzenia istotnie przeciwstawiane były działaniu zmysłów i rozumu.

4-o Jest to, jak określa je Bergson, „mgławicowa część świadomości, otaczająca jej jasne jądro intelektualne“, część plazmy duchowej, którą człowiek, rozwijając się w kierunku intelektu, zatracił, ale może ją rozwijać, uświadomić i uczynić środkiem poznawania — nie pośrednio przez porównania, stosunki, ale bezpośrednio, przez odczuwanie istoty rzeczy, niejako od wewnątrz, przez jej przenikanie, rodzaj sympatii. Jeżeli dla tych ogólnikowych, metaforycznych określeń Bergsona, poszukamy odpowiedników w faktach doświadczenia, to działanie tego rodzaju władzy widzieć można w niektórych objawach somnambulizmu, jak n. p. instynkt leczniczy, a przedewszystkiem w intuicjach mistyków, dotyczących życia wewnętrznego, jak poczucie duchowej rzeczywistości, świadomość konieczności, przeznaczenia i wolności, obowiązku, uczucie miłości, jako pewnej kosmicznej zasady i inne. Jeżeli zaś intuicja taka istnieje, jeżeli działała już ona w rzeczywistości, to chcąc ją uczynić organem filozofii, należałoby rozważyć, jak ona działała, jakie są jej cechy, sposób i zakres zastosowań. Ołóż, jak starałem się wykazać w innym miejscu, intuicja tego rodzaju, zarówno u somnambulików, jak mistyków, nosi zawsze charakter konkretny, osobisty, dotyczy jakichś szczególnych wypadków i zadań, związanych z życiem i zachowaniem jednostki, nie ma w sobie nic ogólnego, pozbawioną jest wewnętrznego związku, daje często sprzeczne i chaotyczne wyniki, są to jakby pojedyncze, urwane błyski, których początku ani dalszego przebiegu nie znamy. Władza ta przytem budzi się spontanicznie, jako wyraz pewnej indywidualnej życiowej potrzeby, nie może zaś być dowolnie wywoływana, kształcona i do jakiegobądź przedmiotu stosowana. Rodzaj i ilość przez władzę tę dawaną wiedzy, zdają się być bardzo ograniczone i lista jej dzisiaj — zamknięta. Jest to pewna liczba zasadniczych „objawień“, faktów wewnętrznego doświadczenia, powtarzających się w różnych religiach i systematach teologicznych i metafizycznych. Intuicję w tem znaczeniu znali i za źródło filozoficznego poznania uznawali mistyce i twórcy religii, a niemniej i filozofowie, jak Platon, Fichte, Schelling, Schleiermacher, Schopenhauer, Cieszkowski¹⁾

Bergson określa intuicję tylko negatywnie, jako czynność, która nie jest intelektem, gdyż takie tylko określanie jej było mu potrzebne i wystarczającym dla ustanowienia jego pojęcia rzeczywi-

¹⁾ Por. O intuicji Bergsona, Kraków, 1911, i O intuicji w mistyce, filozofii i sztuce, Kraków, 1912 (także w „Krytyce“, 1911—12.).

stości. Rzeczywistość intelektu jest to coś, co jest Bytem, jest stałym, jest rzeczą, urzeczywistnieniem jakiegoś celu, jest to rzeczywistość sztuczna, pozorna. Natomiast rzeczywistość istotna, sama w sobie, absolutna, jest to coś, co się staje, nigdy nie jest. Jeżeli tamta jest przedmiotem intelektu, to ta dostępną jest i poznawalną dla intuicji, jako władzy, która po prostu jest tylko zaprzeczeniem intelektu. Ale czem jest intuicja sama przez się? Gdyby Bergson wejrzał w pozytywną treść intuicji, w jej sposób działania, historycznie i doświadczeniowo dany zakres jej zastosowań i rezultatów, przekonałby, że tego, do czego jej potrzebuje, do metodycznego uzasadnienia szczególnego pojęcia rzeczywistości, intuicja ta nie daje, że nie może ona być stosowaną w sposób świadomy i planowy, jako metoda, a o ile działa spontanicznie, to daje rezultaty sprzeczne z tem, czego od niej oczekuje i co jej przypisuje.

D. n.

J. Wł. Dawid.

W sprawie nauczania gramatyki w szkołach.

(Dokończenie).

Czy nie lepiej wyzyskać różnice dla obudzenia uwagi i zainteresowania dzieci sprawami językowymi? Jeśli idzie o pisownię, w której błędy mogłyby wynikać z różnic wymawiania głosek n. p. (z, s, c, zamiast ż, sz, cz), to wystarczy zwrócić na tę sprawę uwagę w czytaniu, aby dzieciom utrwaliły się wzrokowo obrazy wyrazów. W żadnym razie nie należy ich kępować ciągłemi poprawkami przy opowiadaniu, w którym styl specjalny dziecka powinien być szanowany. A zresztą ileż razy właśnie w pisowni przyda nam się wymowa gwarowa. Weźmy choćby tak rozpowszechnioną różnicę między ż i rz, wymawianym na wsi jako z i ż.

Niezależnie od sprawy gwar wszystkie zjawiska z działu głosowni nadają się do samoobserwacji. Układ ust przy wymawianiu samogłosek, i rola warg i języka przy wymawianiu spółgłosek — są to rzeczy wcale nie trudne, a bardzo interesujące już dla dzieci, uczących się czytać. Najmniej nawet zdolne i ruchliwe budzą się, gdy próbujemy w klasie wymawiać s, b, r, a z czasem wchodzi to w przyzwyczajenie, że się zastanawiają, co trzeba zrobić, żeby daną głoskę wymówić. Zdolność kojarzenia wyobrażeń wyrabia się przez wyszukiwanie wyrazów, od wspólnego pnia pochodzących, co dzieci, trochę starsze, bardzo lubią, a z czego wyciągnąć można naukę o pokrewieństwie słów i powinowactwie głosek. I tu, i w racjonalnie prowadzonych odmianach wykształcić można zmysł obserwacyjny. Tylko trzeba pamiętać, że nie o to idzie, by dziecko wiedziało na pamięć ile jest deklinacji i jaką końcówkę ma ten, czy inny przypadek, lecz o to, by umiało zestawiać i porównywać samodzielnie. Innego rodzaju zadanie stawiamy sobie, ucząc składni. Tu dzieci poznają układ zdań języka ludzi dorosłych, kształty, w jakie zamykamy nasze myśli i przez to zbliżają się do nas, uczą się nas rozumieć. Jednem słowem gramatyka powinna wpłynąć na ogólny roz-

wój umysłowy, wykazując prawa myślenia (składnia) i przyuczając do uświadomienia sobie tej pracy fizyologicznej i psychicznej, której mówienie od nas wymaga.

Takie stawiając sobie zadanie, zaakceptujemy silnie składnię, głosownię, oraz etymologiczne pokrewieństwo wyrazów; co zaś do fleksyi, to wyrzuciwszy z niej szczegóły klasyfikacji, zwrócimy natomiast uwagę na fakt przetwarzania się form w czasie przy wzorach staropolskich, czyli na historję języka, na stosunek języka literackiego do gwar prowincjonalnych. Tą drogą będziemy się starali w umyśle ucznia zrodzić poczucie praw w zakresie myślenia, wytworzyć pojęcie o potędze języka, jako organu całego narodu, o jego granicach w czasie i przestrzeni, o jego życiu i rozwoju, o zbiorowej sile twórczej w zakresie zarówno przetwarzania się form, jak i stałego wzrostu słownika. Potęgą czynu zbiorowego, czar nieczrównany, jakim tchną słowa: życie i postęp — oto co powinno wyblysnąć z lekcyi języka, do czego ma nas doprowadzić gramatyka.

A teraz pytanie, kiedy nas do tego doprowadzić może?

Oczywiście pojęcie prawa czy to przyrodniczego, czy społecznego, niedostępne jest dla umysłu małenstwa co się zaledwie czytać nauczyło. Z psychologii dziecka wiadomo, że chwytą ono i doskonale pamięta szczegóły, ale zdolność tworzenia uogólnień wyrabia się w niem z czasem dopiero i ostatecznie staje się miarą dojrzałości umysłowej. Stąd nauka ze swą syntezą i prawami nie jest właściwie wcale dla dziecka dostępna, można je do niej przygotowywać, ale drogami zupełnie innemi, niż te, po których dąży umysł człowieka dojrzałego.

Jakże sobie w tej sprawie poradono w naukach przyrodniczych, w których metodyce jest najwięcej świeżości, może dlatego właśnie, że nie potrzeba tu było odrzucać balastu średniowieczyzny? Właściwa nauka przychodzi dosyć późno, ale ją poprzedzają pogadanki, prowadzone już w pierwszym roku nauczania. Czemże się one różnią od nauki późniejszej? Zawierają dużo ciekawych szczegółów, mało uogólnień i następują po sobie nie w porządku, wskazanym przez naukową klasyfikacyę, lecz w tym, jaki nam nasuwa żywa przyroda wokoło dziecka. Znana jest najnowsza metoda prowadzenia pogadańek zbiorowiskami, jak las, łąka, rzeka i omawiania wszystkich zwierząt i roślin, żyjących w tym lesie, czy na łące lub w rzece tak, jak je dzieci obserwować mogą. Przenieśmy tę samą metodę w dziedzinę języka i nie lękajmy się tego, że tu zjawiska są mniej wyraźne, słabiej podpadające pod zmysły — dziecko będzie je umiało zaobserwować, jeśli mu je umiejętnie podesuniemy. Odrzucić wypadnie całą klasyfikacyę naukową z głosownią na początku, a składnią przy końcu. Zbiorowiska zastąpi nam język czytanek, z którego materiały będziemy brali w miarę potrzeby, nie krępując się tem bynajmniej, że w tych pogadankach gramatycznych wypadnie nieraz przeskakiwać od jednego działu naukowego do drugiego. Budzimy zainteresowanie w kierunku poznawania faktów językowych i ich przyczyn, musimy więc zwracać uwagę na to, co mamy pod ręką, starając się równocześnie stworzyć w ciągu pewnego czasu np. roku zamierzoną całość, która się z czasem da ująć w ramy klasyfikacyjne. Przy takim sposobie prowadzenia gramatyki zyskujemy zaintereso-

wanie dzieci, a każdy nauczyciel wie, jaka to rzecz ważna. Gramatyka przestaje być czemś obcem, czemu nieraz poświęcamy specjalne godziny odcinające się od całości lekcji, czemś bez związku ze zwykłym językiem dzieci. Służy do pogłębienia tego materiału językowego, którym w danej chwili rozporządzamy.

Oczywiście nauczyciel musi sobie jasno zdawać sprawę, jak daleko mogą zejść objaśnienia i ułożyć plan tego, co w danej klasie omówić zamierza.

Spróbujmy taki plan naszkicować.

Przy nauce czytania w roku pierwszym dzieci uczą się rozróżniać samogłoski, wymawiane ustami otwartymi, tylko rozmaicie ułożonemi, od spółgłosek, przy których następuje na krótką chwilę zwarcie jakichś narządów mownych. Przekonywują się, że powietrze przy samogłoskach przepływa przez usta lub przez nos, że więc samogłoski bywają ustne i nosowe. Widzą, że ruchomymi narządami, które zbliżają się do innych przy zwarcu, są wargi i język, że więc spółgłoski bywają albo wargowe albo językowe. Przy każdej nowo poznawanej spółgłosce przekonywują się, co się w ustach dzieje gdy ją wymawiamy, więc np. którą część języka zbliżamy i dokąd. Przy analizie dźwiękowej słów, o której nie trzeba zapominać, ucząc nawet metodą wyrazową, dzielimy wyrazy na sylaby i przekonywamy się, że podstawą sylaby jest samogłoska. Wśród wyrazów zwracamy uwagę na imiona (nie rzeczowniki — to termin na później) własne, które trzeba pisać dużą literą. Dzieci widzą, że mowa składa się ze zdań, że po każdym zdaniu kładzie się kropkę i pisze dużą literę. Może się zdarzyć w czytaniu lub pisaniu wyliczenie jakichś przedmiotów. Wtedy dzieci dowiedzą się o przecinku i dwukropku. W II roku, a ściślej mówiąc, gdy od elementarza przejdziemy do pierwszej cytanki, zwrócimy uwagę na malutkie wyrazki przy imionach, i to nie tylko własnych, lecz przy wszystkich nazwach rzeczy. Te wyrazki możemy nazwać przyimkami lub wcale ich nie nazywać. Dzieci powinny wiedzieć, że się je czyta razem z imionami, nie zatrzymując się po nich i nie akcentując ich. Czasem zamiast imion możemy nawet trafić na ich zastępców (zaimki) i wykażemy, które wyrazy zostały zastąpione. Dzieci w szeregu czytańek popodkreślają przyimki, dążąc do czytania płynnego. Teraz właśnie zauważą je łatwiej niż potem, gdy już zatrzymywać się po nich w czytaniu nie będą. W drodze do czytania płynnego wysunie się też sprawa przynależności przyimotników do rzeczowników. Tu naturalnie o częściach mowy ani wspomnimy, ale nauczymy dzieci stawiać odpowiednio pytania.

Jest rzeczą niesłychanie ważną w początkach nauczania, aby wyrobić nałóg ortograficznego pisania. Można dojść do tego, przyzwyczajając oko dziecka, by widziało, jak każdy wyraz się pisze. Że jednak nie wszystkie dzieci mają wybitną pamięć wzrokową, a nawet nie u wszystkich można ją łatwo rozwinąć, trzeba się więc oprzeć jeszcze na czemś więcej — dać wyjaśnienie, dlaczego wyraz tak piszemy, a nie inaczej, dlaczego nie zawsze piszemy tę głoskę, którą słyszymy w wymawianiu. Tu wyłoni się sprawa spółgłosek dźwięcznych i głuchych (słabych i mocnych). Nie podając terminów, zwracamy jednak uwagę, dlaczego *b* wymawiamy inaczej, niż *p*, choć

zwieramy wargi tak samo? Znajdujemy przyczynę w krtani, położony rękę na szyi przy wymawianiu obu spółgłosek, gdyż przy dźwięcznych wyraźnie czuć drgnięcie, gdy powietrze porusza struny głosowe. Krótka pogadanka o budowie przewodu oddechowego z rysunkiem lub modelem wyjaśnia sprawę. Okazuje się, że na końcu wyrazów pisze się *b*, a słychać *p*, pisze się *d*, a słychać *t* i t. d. Cały szereg ćwiczeń, przykładów, dawanych przez dzieci, wyrazów, podkreślanych w książce, o tem przekonywa. Powinowactwo o—ó, r—rz, g—ż wykaże się przy odmianie wyrazów lub wynajdywaniu pokrewnych. Na fakt odmiany należy zwrócić uwagę, pokazać, że jedna część wyrazu zostaje bez zmiany, a druga, końcówka, ciągle się zmienia. Ale od tego jeszcze daleko do przypadków, ułożonych w zmienionym porządku, z odpowiednimi pytaniami. Dość, że dzieci narazie zauważą, jak to różne końcówki dodawać można do tej samej osnowy wyrazu i dowiedzą się, że końcówka *ów* pisze się *ó*. Zdolniejsze niewątpliwie same zapytają o zmianę głosek w osnowie (dziur—a, dziurz—e). Wtedy powiemy, że w pewnych razach jedna spółgłoska może być zastąpiona przez inną, np. *r* przez *rz*, damy dużo przykładów, oczywiście z pomocą całej klasy.

Na takich i tym podobnych pogadankach gramatycznych, spokojnie upłynąć może cały rok nauki, w którym przecież czytanie samo tyle jeszcze nastrocza trudności, a sprawa wysłowienia i jakiego takiego dopasowania się dziecka do języka dorosłych jest rzeczą pierwszorzędną wagi. Dopiero w roku III-cim należałoby przejść do wiadomości o zdaniu — podmiocie i orzeczeniu, a równocześnie o rzeczowniku i zaimku (tylko osobowym), czasowniku i przymiotniku. Oczywiście nie należy zaniedbać tego, co już zdobyto.

Na IV rok przypadłoby zdanie rozwinięte. Mówiąc o dopełnieniach można by już formalnie odmieniać rzeczownik. Przy określeniu poznałoby się nie tylko przymiotnik, lecz liczebnik i zaimek (przymiotnikowy) i okazałaby się ich zgoda z rzeczownikiem. Określenia przysłówkowe to zarazem poznanie przysłówka i odróżnianie go od przyimka. Spójnik i wykrzyknik już musiały być nieraz wskazywane ze względu choćby na znaki przestankowe. Wobec tego dzieci znają wszystkie części mowy i zdania. Na rok V nauki pozostałoby zdanie złożone, całkowita odmiana czasownika z imiesłowami i lepsze wyobrażenie o spójniku, a poza tem ugrupowanie i zaokrąglenie wszystkich wiadomości, całego wstępnego kursu gramatyki w pogadankach.

Jak zaznaczyliśmy z góry, poza głosownią akcentujemy przedewszystkim składnię. Kwestya, czy zaczynać od części zdania, czy od części mowy była niejednokrotnie omawiana wśród pedagogów. Uartą jest droga od fleksyi do składni. W historii nauczania gramatyki w Polsce pierwszy Jachowicz zaczynał od składni i wytknął jej znaczenie dla umysłu dziecięcego w „Pomysłach do poznania języka polskiego”. Myśl ta zbyt śmiała na owe czasy nie przyjęła się na razie, dopiero w ostatnich czasach zwrócono się do niej. Równocześnie coraz śmielej zaczyna się rozwijać inna jeszcze zasada — łączenia składni z fleksją, określania części mowy na podstawie ich funkcji w zdaniu. Jeszcze wprawdzie wielu nauczycieli obawia się chaosu, ale w miarę wypróbowywania i ulepszania metody, obawy te coraz są słabsze.

rozwinięte, rozbudzone, pragnie także fizycznego zajęcia, albowiem gdy ciało jego spętane, zacieśniona się też i duch jego. Siedzi ono tylko w tym wypadku spokojnie, a nawet bez ruchu, jeśli uwaga jego silnie napięta, jeśli podniecona wyobraźnia, n. p. podczas opowiadania pięknej bajki, niezwykłych historii. Ale w codziennej 3-godzinnej nauce szkolnej o tem mowy być nie może — trudno żądać, aby do tego stopnia nauczyciel mógł w ustawicznym trzymać napięciu wyobraźnię, ciekawość klasy, liczącej 40—60 i więcej dzieci i oto ucieka się on do środków przymusowych dla podtrzymania uwagi dzieci, co — zdaniem Gansberga — sprawia, że nauka elementarna nie rozwijająco, ale ogłupiająco działa na małych ludzi, a tego stanu tolerować nadal nie można.

Klasa elementarna wymaga tedy reformy, a wszelkie pod tym względem projekty streszczają się w jednym dążeniu, mającym na celu taką organizację klasy I., któraby zapewniła dzieciom dużo swobody, zaspokoila ich potrzebę działania, słowem, zbliżyła klasę elementarną do systemu ogródków dziecięcych. W myśl tej zasady czynią nauczyciele liczne próby w szkołach niemieckich (Wetekamp w Schönebergu*), nauczyciele lipscy, w Dortmund), szwajcarskich, włoskich (Montessori), belgijskich itd. Wynajdują oni ciągle nowe środki pracy, nowe zajęcia dla dzieci w godzinach szkolnych. Wychodząc z założenia, że zabawy dzieci są naśladownictwem różnorodnych zajęć dorosłych, obierają nauczyciele ów świat w miniaturze jako temat prac szkolnych. Gromadzą materiały i najprostsze narzędzia — dzieci ochocho zabierają się do pracy: budują, wyplatują, lepia domki, namioty, dworce kolejowe, budki, mosty, zwierzęta, ludzi, latarnie, sprzęty, całe wreszcie sceny z życia codziennego, kształcąc przy tem zręczność, zmysł obserwacyjny, fantazję, pracując intensywnie nad poznaniem otaczającego świata. I jakkolwiek zazwyczaj nieudolne, naiwne są modele małych „rękodzielników“ i „budowniczych“ — przecież ogromną przedstawiają różnorodność, dowodzą u nich tyle pomysowości, spostrzegawczości, tak subtelnej nieraz, że trudnoby ją było zauważyć u starszych.

Oczywiście przy takiej metodzie nastąpiłoby musiła daleko idąca zmiana w urządzeniu sali szkolnej: potrzebaby dużo wolnej przestrzeni, miejsca na przechowywanie narzędzi, materiałów, sporządzonych modeli, konieczne byłyby tablice ścienne wzdłuż sali, aby dzieci jak najwięcej rysować mogły, podwórze i ogród szkolny, gdzieby się bawiły i pracowały. Urządzenie takie usunęłoby dzisiejsze niedomagania, stan, który w wysokim stopniu naraża zdrowie 6-letnich dzieci; uwolniłoby je przedewszystkiem od 3-godzinnej, monotonnej nauki w pozycji siedzącej; tak przeciwnie ich naturze, tak tamującej ich rozwój fizyczny i umysłowy, a mimo to zbliżyłoby je i zapoznało z późniejszym trybem szkolnym.

W miejsce elementarza i systematycznej nauki rachunków proponuje Gansberg obok wspomnianego wyżej lepienia, opowiadanie, malowanie, śpiew, gimnastykę, wreszcie pogadanki, naukę o rzeczach, która powinna być osią nauczania w klasie elementarnej, z którejby wypływały wszystkie inne zajęcia dzieci.

Nauka taka, rozwijająca znakomicie siły dziecka, nie spuszcza też z oka przedmiotów, które ostatecznie są głównymi filarami szkoły, t. j. czytania, pisania i rachunków. Do właściwej nauki pisania należycie przygotowują się dzieci przez lepienie i malowanie, wykonując coraz lepiej i staranniej najróż-

*) Por. art. „Szkoła pracy“ (Ruch pedagogiczny II, 1—6).

norodniejsze formy, postrzegane w otoczeniu; wtedy także elementy pisania żadnej im nie sprawia trudności. Wzmiankowane zajęcia zmuszają często dzieci do rachowania, dodawania i odejmowania (liczą n. p. kroki przy zabawie, okna przy budowaniu domków, barwy na piłce itp.), tak że w chwili rozpoznać systematycznej nauki rachunków dziecko posiada już jasne pojęcie liczby. Co się zaś tyczy czytania, powinno ono również według Gansberga odbywać się w klasie elementarnej wyłącznie okolicznościowo. Zwracając uwagę na różne głosy w przyrodzie, jak szum liści, szmeranie struny, gwizd lokomotywy, na mowę małych dzieci, doprowadza nauczyciel swych uczniów do zrozumienia, że wogóle nasza mowa składa się z tychże właśnie elementów, które dzieci łatwo odnajdują w coraz to innych wyrazach. Równocześnie pokazuje nauczyciel znaki na te głosy. Poznają tedy często, ale zawsze okolicznościowo głosy i znaki, przygotowując się w ten sposób do czytania króciutkich powiastek i wierszyków w drugim roku nauki. Gansberg jest bowiem przeciwnikiem owych grup wyrazów, zdań luźnych, nie mających logicznego związku, jak to widzimy w elementarzach. Również pierwsze ćwiczenia pisemne służyć powinny produktywnemu myśleniu; niechaj dzieci piszą zrazu poszczególne wyrazy, mające pewne znaczenie, a następnie zdania z codziennego, własnego przeżycia.

W ten sposób kreśli Gansberg w ogólnych zarysach plan zreformowanej klasy elementarnej, który już dzisiaj zdobywa sobie coraz więcej zwolenników wśród nauczycielstwa. Reforma w tym duchu pojęta wytworzyłaby naszym zdaniem swoistą metodykę nauczania elementarnego, ściśle zależną od środowiska, wypływającą bezpośrednio z życia dzieci danej narodowości, uwzględniającą ich charakter. Taka metodyka nauczania elementarnego czerpałaby materiał u źródeł przyrody ojczyznej, uwzględniaćby musiała stosunki społeczne, religijne i moralne narodu, a to wszystko uchroniłoby szkołę od niebezpieczeństwa przeszczepiania żywcem zasad metodycznych, stosowanych w innym kraju, wśród odmiennych warunków. Ostatecznie zwycięstwo idei reformatorskich zależy od inicjatywy nauczycielstwa, które występować winno z projektami i wnioskami wobec władz szkolnych, bo jak słusznie podnosi Gansberg, wszelki postęp w nauczaniu dokonać się może przez nauczycieli samych w ten sposób, że coraz intensywniej przejmować się i ożywiać będą myślą pedagogiczną.

H. Rowid.

Recenzje.

Dr. Marya Montessori: *Domy dziecięce* (Le case dei bambini). Metoda pedagogii naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci.

Pierwszy „Dom dziecięcy“ (Le case dei bambini), powstał w roku 1907 w Rzymie z inicjatywy Edwarda Talamo, dyrektora instytucji „Beni Stabili“, mającej na celu dostarczanie ubogiej ludności zdrowych, tanich mieszkań. Powziął on myśl genialną, by zebrać wszystkie dzieci od 3—7 lat, zamieszkujące liczne lokale jednego takiego olbrzymiego domu i zgromadzić je w jednej sali pod dozorem nauczycielki, mieszkającej w tymże domu. W ten sposób urzeczywistnioną została idea szkoły w domu, której organizacją zajęła się na zaproszenie inż. Talamy Drka Montessori.

W książce powyższej rozwija Montessori swój system wychowawczy, którego główne zasady dają się sformułować w następujących punktach: wychowanie polega na zupełnej swobodzie dziecka, na systemie samodzielności i samokształcenia, dzięki stosowaniu metod, używanych przez Montessori celem rozwoju dzieci anormalnych. Wobec tego rola nauczycielki ogranicza się tylko do obserwacji, pomagania i dyskretnego kierowania. Za podstawę, za grunt kształcenia człowieka uważa się kształcenie zmysłów, na co wybitny położono nacisk. Odbywa się ono nie tylko za pomocą wybornie obmyślanych, licznych przyrządów i aparatów, ale przede wszystkim na tle zetknięcia się z przyrodą i zapomocą wprowadzania w życie rzeczywiście. Dzięki samokształceniu może być uwzględniona na całej pełni indywidualność. System cały oparty na badaniach psychologicznych dzieci, które rozwijają się wśród zupełnej swobody, bez jakiegokolwiek bądź przymusu. Swoboda ta warunkuje wartość czynionych przez kierowniczkę obserwacji, które w takim tylko wypadku mogą dać podstawę naukowej pedagogice; materyałów i wskazówek dostarczają same dzieci, a ten właśnie moment jest punktem wyjścia reformy wychowania i nauczania. Ale tem bardziej przy takim systemie wychowania rola kierowniczki (nauczycielki), choć pozornie schodzi na plan drugi, jest właściwie punktem ciężkości całej sprawy. Trzeba posiadać dużą wiedzę psychologiczną, znać antropologię pedagogiczną i t. p. trzeba mieć przytem pedagogiczną intuicję, by kierować umiejętnie, by, niby nie patrząc, widzieć wszystko, trzeba bezustanku trzymać rękę na pulsie dziecka, bacznie, by nie pójść, ochraniać, we właściwym czasie interweniować. System sam w sobie znakomity, może się o ten szkopuł rozbić.

To też Montessori słusznie powiada, że przekształcenie szkoły powinno postępować równolegle z przekształceniem ciała nauczycielskiego. A przytem nauczycielka musi być przejęta ukołebaniem ludzkości, czcią dla duszy człowieka, niezmierną jakby delikatnością w dotknięciu się tej duszy, poczuć wielkiej niesłychanie za nią odpowiedzialności.

Metoda Montessori oparta jest na samodzielności dziecka, na jego jakby naturalnem rozwijaniu się i z tego właśnie powodu wyniki jej dobre zależne są w najwyższej mierze od tego, jaką jest nauczycielka.

Książka jest prawdziwą skarbnicą cennych wskazówek metodycznych

nie tylko dla wychowania przedszkolnego, więc dla matek i nauczycielek ochron i szkółek froeblovskich, ale może ona być również znakomitą podręcznikiem w elementarnem wychowaniu szkolnem.

System Montessori rozszerzył się nie tylko we Włoszech, lecz w Szwajcaryi, Ameryce, Francyi, Belgii Anglii, gdzie powstał cały szereg szkół, opartych na jej wzorach.

Czas byłby najwyższy, by i u nas przeprowadzono rewizję szkółek i ochron, opartych na dawnym systemie Froebła, zwłaszcza, że przy realizującej się powoli idei „tańch domów“, szkółki takie mogłyby i na tym punkcie upodobnić się do szkół systemu Montessori. (h.)

Montgomery A.: *Ania z Zielonego Wzgórza*. Powieść, z angielskiego przełożyła R. Bernsztajnowa. 2 tomy, str. 232 i 224. Warszawa 1913. M. Arct.

Prześliczna opowieść o marzeniach i losach Ani, wziętej przez osadników kanadyjskich z „domu sierot“ do osady „na Zielonem wzgórzu“ w Avoulei. Bogata fantazyja dziewczynki, głęboka jej niezuciowość i wrażliwość otwierają przed czytelnikiem dorosłym skarby natury dziecięcej, przed dziećmi — nowe dla wielu horyzonty, budząc miłość przyrody i piękna. Na podniesienie zasługuje czysta, świeża atmosfera etyczna powieści. Przygody Ani i jej otoczenia są prawdopodobne, uczucia szczere i mocno, humor niewymuszony — niema śladu sztuczności, tak częstej w książkach dla młodzieży. Głęboki demokratyzm życia kanadyjskiego stanowi czynnik kształcący społecznie. Przekład staranny i żywy. Wadą książki jest pewna rozwlekłość pierwszej części.

H. O.

Z ruchu pedagogicznego.

Towarzystwo Polskiego Instytutu Pedagogicznego. Wobec licznie zgromadzonej publiczności, przebywającej w letniej stolicy Polski, zdawał sprawę z dotychczasowej swej czynności tymczasowy komitet Tow. Polskiego Instytutu Pedagogicznego. Zebranie odbyło się w sali „Sokoła” w Zakopanem, dnia 17-go sierpnia b. r. pod przewodnictwem p. Anieli Szycówny z Warszawy.

W zagajeniu przedstawiła p. H. Orsza-Radlińska w treściwych słowach dążenia cywilizowanego świata w dziedzinie wychowania i nauczania młodzieży, przeciwstawiając tym dążeniom nasze braki. Że jednak i tu coś się robić poczyna, dowodem tego to grono ludzi, którzy, stworzywszy komitet przed kilku miesiącami — dziś przedkładają społeczeństwu polskiemu wyniki swej pracy.

Referent komitetu p. J. Wł. Dawid oznajmia, że Towarzystwo Polskiego Instytutu Pedagogicznego już prawnie istnieje, gdyż ustawa jego zatwierdzona reskryptem c. k. Namiestnictwa we Lwowie z dnia 25. maja 1913. L. XIII 1757. Następnie przedstawił szczegółowo opracowany program studiów w Instytucie (patrz nr. 4. Ruchu pedag. z kwietnia b. r.).

Kiedys, przed stu przeszło laty, — mówił referent, — naród polski przodował Europie w dziedzinie wychowania i nauczania młodzieży. Mieliśmy Komisję Edukacyjną, Ministerjum Oświaty niejako pierwsze w Europie. Była to instytucja postępową chociaż rządowa. Wprowadzała ona do nauki wszystko, co najlepsze było, a przytem tworzyła sama oryginalne pomysły. Dziś jeszcze żyjemy tradycją jej, powołujemy się na nią, — lecz czas biegnie, instytucja się starzeje — a my nowego nic nie tworzymy. Nie wystarczy pamięć o przeszłości świetnej — trzeba czynów, bo inaczej nadejdzie czas, że nie będziemy się mieli na co powoływać. — Dziś na dwóch polskich uniwersytetach, mających dawać społeczeństwu przygotowanych nauczycieli wychowawców, niema wcale katedry pedagogiki. Przedmiot traktowany jest łącznie z filozofią. — Za granicą tymczasem pedagogice poświęcone są bądź osobne fakultety przy uniwersytetach (Bruksela, Argentyna), bądź samoistne uczelnie (Bruksela, Lipsk, Genewa, Petersburg, Buda-Peszt i. t. d.). Jeśli więc nie chcemy dobrowolnie wykreślić się z liczby narodów kulturalnych, musimy z nimi wspólnie kroczyć, stwarzając i u nas instytucję tak niezbędną potrzebną, jak Polski Instytut Pedagogiczny. Tu jednak nie wystarczy już, choćby nadludzkie wysiłki osób prywatnych. Instytucja o tak wybitnie ogólnonarodowym charakterze powinna znaleźć w całym narodzie poparcie. Wprawdzie wiele już osób zgłosiło swe przystąpienie do Towarzystwa, przyrzekły silne poparcie dwie poważne organizacje: Tow. nauczycieli szkół wyższych i Związek polskiego nauczycielstwa ludowego w Galicji¹⁾, lecz dla postawienia Instytutu odrazu na wymaganej wyżynie trzeba poparcia szerszego.

W dyskusji zabiera głos pani Prof. Dr Joteykówna z Brukseli, dzieląc się w dłuższym przemówieniu rozległym doświadczeniem, poczynionem w Fakultecie Pedagogii, którego jest kierowniczką. Podnosi głębokie opracowanie programu studiów Instytutu, zaznaczając, że brukselski Fakultet pedagogii nie ma tak szerokiego zakresu działania. Przewodniła myślą być winno kształcenie słuchaczy Instytutu w samodzielnej pracy i badaniu. Zdaniem znakomitej rodaczki naszej czas studiów w Instytucie powinien być rozłożony najmniej na dwa lata.

Prof. Dr E. Piasecki (ze Lwowa) zaznacza, że wprawdzie nie ma mandatu do przemawiania imieniem Tow. nauczycieli szkół wyższych, lecz znając opinię z posiedzeń Zarządu jego, wita z radością akcyę celem założenia Instytutu, który będzie miał olbrzymie znaczenie straży nad wychowaniem narodem. Straży tej bowiem dotąd nie mogły wykonywać ani c. k. szkoły, ani szkoły utrakwistyczne, w których wre walka narodowościowa, a tembardziej zadania tego nie

¹⁾ W ostatnim czasie zgłosiło swe przystąpienie także Polskie Towarzystwo Pedagogiczne we Lwowie. (R. P.)

spełniają uniwersytety, nie mając katedr pedagogiki. Galicyjskie seminaria nauczycielskie mijają się z celem w obecnym ich ustroju. Zakres nauki należy w nich rozszerzyć. Pedagogika jest tam obecnie na ostatnim miejscu i dziwnym trafem we wszystkich seminariach wykładają ten przedmiot dyrektorowie, choć wiadomo powszechnie, że oni wcale nie są najlepszymi pedagogami. Dziś należy pedagogikę rozbić na cały szereg przedmiotów. Wynikiem macoszego traktowania pedagogiki jest to, że ukończeni uczniowie seminariów i uniwersytetów nie znają nowych prądów w dziedzinie wychowania.

P. Szyćówna stwierdza, że na terenie Królestwa Polskiego szczególnie, a także w Galicyi towarzystwa nauczycielskie, oraz pojedyncze osoby zajmują się sprawą wychowania, lecz skutkiem oddzielnej, nieskoordynowanej pracy, wpływ ich bardzo mały. Instytut powinien zjednoczyć wszystkie siły naukowe bez względu na różnice i zabory.

Dr H. Kanarek z Krakowa po omówieniu smutnego stanu seminariów naucz., zupełnego zastoju w pedagogice, fatalnego doboru sił nauczycielskich w seminariach, oraz przyczyn tego stanu, które widzi w braku osób o szerszych horyzontach pedagogicznych na stanowiskach kierowniczych w szkolnictwie galicyjskiem, wyraża nadzieję, że nauczycielstwo, które ma świadomość niedostatecznego wykształcenia — poprze gorąco Instytut. — Wszak w Lipsku nauczyciele założyli sławny dziś w świecie „Institut für experimentelle Pädagogik“, podobnie w Monachium. Związek polskiego nauczycielstwa ludowego pospieszy z pomocą Instytutowi, wyda gorącą odezwę do Ognisk, aby przystępowały w charakterze członków wspierających, nauczycielstwo zaś w charakterze zwyczajnych. — Terenem doświadczeń Instytutu mogą być obok szkół miejskich także szkoły prywatne w Krakowie.

Jeden z pracowników z Królestwa, znający stosunki prowincjonalnych kół nauczycielskich, wyraża radość imieniem tamtejszego nauczycielstwa, że będzie ono mogło korzystać z prawdziwej skarbnicy wiedzy pedagogicznej i przyczeka poparcie.

Gorącym wezwaniem o poparcie materialne Instytutu zamknęła p. Szyćówna obrady, poczem kilkadziesiąt osób przystąpiło do Towarzystwa w charakterze członków¹⁾ zwyczajnych.

Piękny był to naprawdę dzień dla miłośników sprawy wychowania polskiej młodzieży. Oby tylko zapał nie ostygł, lecz udzielił się najszerszym warstwom naszego narodu, zniwolił je do materialnego i moralnego poparcia instytucji, której celem stworzenie wyższej uczelni, akademii pedagogicznej, „budzenie i rozjaśnianie pedagogicznej świadomości ogółu, rozpowszechnianie nowych na tem polu zdobyczy, krytyka istniejących urządzeń i metod, inicjatywa do reform“, a ideałem najwyższym zachowanie ciągłości polskiej myśli pedagogicznej, jej coraz doskonalszy i wszechstronny rozwój zarówno teoretyczny, jak i w praktycznem zastosowaniu.

M. Baścik.

Sekcja pedagogiczna Ogniska nauczycielskiego w Krakowie rozpoczęła już swą powakacyjną działalność. Na posiedzeniu wydziału ułożono program prac na najbliższe miesiące. Celem zainteresowania sier decydujących, w szczególności członków Rady miasta sprawą dzieci mało-zdolnych, niedorozwiniętych, uchwalono poświęcić jeden wieczór kwestyi wychowania takich dzieci; referaty objęli Dr. med. Jan Landau (wychowanie anormalnych ze stanowiska lekarskiego) i p. Wanda Szybalska.

Postanowiono przeprowadzić w bieżącym roku szkolnym badania nad inteligencją dzieci szkolnych metodą Bineta-Simona i metodą „przyczyn i skutków“ Dawida. Teorii tych metod i samej technice badań poświęcone będą trzy odczyty, które wygłoszą Dr. M. Odrzywolski, prof. Jaworski i Dr. H. Kanarek. Równocześnie opracuje Sekcja odpowiedni kwestionaryusz dla nauczycielstwa, celem zebrania jak najobfitszego materiału.

Nadto wygłoszą odczyty: p. Eugeniusz Frankowski, asystent Instytutu antropologicznego Uniw. Jagiel., (O rysunkach dzieci na podstawie zebranych

¹⁾ Zgłoszenia na członków Towarzystwa Polskiego Instytutu Pedagogicznego przyjmują i nadaje Redakcja Ruchu Pedagogicznego, Kraków XII, Lelewela 4.

materyałów), p. Ameisenówna (Nauczanie śpiewu metodą Battkiego), prof. Do-
liński (Z metodyki nauk przyrodniczych), p. Bergrünówna (O nauce zręczności),
p. Morecki (Rozwój pojęć moralnych).

Jako nowość wprowadził Wydział sprawozdania z czasopism pedagogi-
cznych polskich i zagranicznych. Posiedzenia sprawozdawcze odbywać się będą
w każdy pierwszy piątek miesiąca (ref. pp. Dr. Szybalska, Kanarkowa, Dr. Mło-
dowska, Majewiczówna, Rybczyńska),

W r. 1914 odbędzie się we Lwowie Kongres higienistów polskich. Do ko-
mitetu miejscowego należy też członek Wydziału Sekcji ped.; wobec tego, że
jedna z sekcji Kongresu poświęcona będzie higienie szkolnej, Wydział Sekcji
po porozumieniu z Komitetem miał się zająć sprecyzowaniem tematów, które
powinny być przedmiotem obrad Kongresu. Po dłuższej, ożywionej dyskusji
uchwalono przedstawić Komitetowi następujące kwestye, dotyczące higieny
szkolnej:

1. Wspólna nauka dzieci normalnych i anormalnych (zapóźnionych w roz-
woju) ze stanowiska higieny.
2. Higiena budynków szkolnych w Galicyi.
3. Jakiej reformie uległy powinny plany naukowe ze względu na panujące
obecnie przeciążenie młodzieży.

4. Stosunki higieniczne uczącej się młodzieży w jej życiu pozaszkolnym.
5. Praca dzieci w polu i w ogrodzie szkolnym, a wychowanie fizyczne.

Temat 1, 2, 4 referować powinien lekarz i pedagog.

I. Wakacyjny kurs uniwersytecki w Zakopanem, urządzony staraniem
Związku polskiego naucz. lud. trwał od 21 lipca do 23 sierpnia. Zwyczajnych
słuchaczy było 161, w tem 105 kobiet i 56 mężczyzn. Z Galicyi było 53 procent
(86), z innych dzielnic Polski 47 procent (75). Wykłady obejmowały ogółem 162
godzin; z sześcioma cyklami wykładów połączone były konwersatorya. Z 24 pre-
legentów pochodziło z Warszawy 5, z Krakowa 15, ze Lwowa 2, z Brukseli 1,
z Nowego Sącza 1. Oprócz wykładów w sali głównej odbyło się zebranie dysku-
syjne i odczyt w sali bursy szkoły przemysłowej.

Uczestnicy kursu urządzili ośm wycieczek, z tych dwie naukowe, pod kie-
runkiem Dra W. Kuźniara.

Szczegółowe sprawozdanie I. W. K. U. ogłoszone będzie drukiem w oso-
bnej broszurze.

III. Kongres w sprawie kształcenia młodzieży i nauki o dziecku
urządza Związek reformy szkolnej (Bund für Schulreform) w dniach
4, 5 i 6 października b. r. we Wrocławiu. Głównym tematem obrad będzie pro-
blem różnicy płci. W szczególności program kongresu przedstawia się następu-
jąco: Różnice płci pod względem fizycznym i duchowym (Prof. Dr. Meunann) —
Różnica płci na podstawie doświadczeń, poczynionych przy nauce wspólnej (Prof.
Dr. Cohn). — Własne badania, dokonane w szkołach Stanów Zjednoczonych
(Pani Dr. Moesch-Ernst). — Statystyczne badania dotyczące różnic płci (Dr. Lip-
mann). — O współczesnych stosunkach społecznych i gospodarczych i ich zna-
czeniu dla wychowania dziewcząt (Pani Dr. Klümpf). — Jakie postulaty wypływają
z odrębnych właściwości i ze stosunków społecznych obu płci ze względu na
wychowanie młodzieży? (Referenci: Radca szkolny Dr. Wyehgram, Dr. Fischer,
Dr. Gertruda Bäumer). — Dom rodzinny i szkoła (zebranie publiczne, na którem
referują dyr. Dr. Weimer i naucz. Götze).

W tym czasie urządzona też będzie specjalna wystawa, odnosząca się do
porównawczej nauki o dziecku. Kierownictwo tej wystawy objął znany psycholog,
prof. Stern.

Biuro wywiadowcze w sprawach szkolnictwa. Ministerstwo oświaty
w Berlinie powołało z dniem 1-go kwietnia b. r. do życia nową instytucję, celem
której będzie szerzenie postępu na polu pedagogiki społecznej. Zadaniem biura
jest informowanie władz państwowych i miejskich, a w razie zażądania także
szerszej publiczności, o wszystkich kwestyach, dotyczących wychowania publi-
cznego w Prusiech. W szczególności o różnych kategoriach szkół, o zarządach
i władzach szkolnych, programach naukowych, podręcznikach dla młodzieży,
o środkach naukowych i t. p. Biuro wywiadowcze udziela nadto informacji, do-
tyczących szkół niemieckich w krajach obcych i szkolnictwa zagranicznego.

Instytut Rousseau'a w Genewie, założony przez Claparède'a w paździer-
niku 1912 zakończył w lipcu swój pierwszy rok istnienia. Słuchaczy zwyczajnych

(20 w semestrze zimowym, a 29 w letnim) dostarczyły następujące kraje: Szwajcaria, Niemcy, Armenia, Belgia, Brazylia, Hiszpania, Stany Zjednoczone, Grecja, Palestyna, Holandia, Polska, Portugalia, Rumunia, Rosja. Nadto około 60 osób zapisało się na poszczególne cykle wykładów.

„Szkoła ma na celu — pisali przed rokiem założyciele — zapoznanie osób, mających się poświęcić zawodowi pedagogicznemu, z całokształtem umiejętności, dotyczących wychowania. Szczególnie zmierza ona do zaznajomienia swych słuchaczy z metodami naukowymi, które umożliwią postęp w psychologii dziecka i w dydaktyce. Nauka w Instytucie odbywa się głównie pod postacią konferencji seminaryjnych, uczniowie pracują samodzielnie pod kierunkiem profesorów”.

Owe zajęcia samodzielne były w istocie cechą najbardziej charakterystyczną Instytutu. Nadawały one życiu szkoły specjalny charakter intensywnego współdziałania. Instytut urządził w pierwszym roku kurs ogrodnictwa wychowawczego, szereg wycieczek botanicznych, zaprowadził akwaryum i terarium. Słuchacze mieli często sposobność zetknięcia się z dziećmi, które przychodziły do Instytutu, gdzie się odbywały lekcje wzorowe, badania lekarsko-pedagogiczne, próby z dydaktyki eksperymentalnej, badania psycho-fizjologiczne. Program studiów w Instytucie wysłała na żądanie dyr. P. Bovet, 5 place de la Taconnerie, Genève (L'Educateur moderne juin 1913).

Kwalifikacje inspektorów szkolnych we Włoszech. Włoski minister oświecenia Credado wydał w marcu b. r. rozporządzenie, określające warunki konkursu na inspektorów szkolnych. W myśl tego rozporządzenia wymagany jest od kandydatów na inspektorów dyplom uniwersytecki, oraz specjalny egzamin, na który się składa część pisemna, ustna i praktyczna. Egzamin pisemny obejmuje pracę oryginalną z zakresu pedagogiki i drugą z ustawodawstwa szkolnego. Znajomość dzieł pedagogii nowoczesnej i jej związek ze stosunkami politycznymi, literackimi i religijnymi, psychologia, dydaktyka, etyka, higiena szkolna, ustawodawstwo szkolne w porównawczym zestawieniu z ustawodawstwem francuskim i pruskim są przedmiotem egzaminu ustnego. Na egzamin praktyczny wreszcie składa się lekcja w szkole elementarnej, wizytacja szkoły, po której następuje próbna konferencja. (L'Educateur moderne, juin 1913).

Uniwersytecki kurs wakacyjny w Lipsku, zorganizowany staraniem Związku nauczycieli saskich, odbędzie się od 29 września do 11 października b. r. Program kursu obejmuje następujące ćwiczenia i wykłady: Doświadczenia psychologiczne w Instytucie pedagogiki i psychologii eksperymentalnej, 18 godzin (Prof. Dr. Brahn, nauczyciel Schulze i Schlager). — Pedagogika eksperymentalna 9 godzin (Prof. Dr. Brahn). — Stosunek polityki do pedagogiki w czasach nowożytnych, 6 godzin (Prof. Dr. Spranger). — Psychologia dziecka nienormalnego i patologia pedagogiczna wraz z terapią sugestywną, 9 godzin (Prof. Dr. Döllken). Wykłady ilustrowane obrazami świetlnymi. — Seminarium filozoficzne (Prof. Dr. Barth).

Koncepcja szkoły pracy w zastosowaniu praktycznem. Konferencja nauczycielska w Manheimie wniosła memoriał do Rady miasta w sprawie utworzenia klas zreformowanych, z którychby powstały szkoły nowego typu na wzór już istniejących szkół w Augsburgu. Zasady, na jakich opiera się ustrój tych szkół, są następujące: 1) Nauka zręczności stoi w organicznym związku z innymi przedmiotami, a więc z nauką o rzeczach, z nauką rzeczy ojczyrstych (Heimatkunde), z realiami, z arytmetyką, z rysunkami; nauka zręczności jest tedy jednym ze środków metodycznych. 2) Nauka ta odbywa się w izbach szkolnych, a nie w osobnych, specjalnie urządzonych warsztatach. 3) Co do strony technicznej, nie należy stawiać wygórowanych żądań ani wobec nauczycieli, ani też wobec uczniów. 4) Nauki zręczności pobierają na osobnych godzinach tylko ci uczniowie, którzy specjalną okazują ochotę i uzdolnienie.

Problem koedukacji, który będzie głównym tematem obrad tegorocznego kongresu we Wrocławiu, znajdował się też na porządku dziennym Zjazdu nauczycielek niemieckich w Poznaniu, gdzie uchwalono następujące zasady:

1. Strona psychologiczna problemu. Dotychczasowe wyniki psychologii dziecka, odnośnie do różnic duchowych płci, są z jednej strony za mało wyczerpujące, z drugiej zaś tak sprzeczne, że pedagogia na tej podstawie nie mogłaby wydać stanowczego sądu w sprawie wspólnego nauczania. Na podstawie dotychczasowych badań stwierdzić można w przybliżeniu fakt, że niejednokrotnie rytm w rozwoju chłopców i dziewcząt — w szczególności szybszy roz-

wój dziewcząt w wieku od 14—17 lat — jest momentem, utrudniającym wspólną naukę.

2. Strona pedagogiczna: Doświadczenia, poczynione w szkolnictwie ludowym wykazały w dostatecznej mierze możliwość wspólnego nauczania na stopniu elementarnym. Co do szkolnictwa średniego, dotychczasowa praktyka w Niemczech i innych państwach nie rozstrzyga ostatecznie problemu koedukacji. Doświadczenia, poczynione w innych państwach, opierają się na odmiennym charakterze narodowym i nie można ich wyników dodatnich czy ujemnych stosować w Niemczech. Dotychczasowa postać wspólnej nauki (uczęszczanie dziewcząt w poszczególne wypadkach do szkoły średniej męskiej, bez sił nauczycielskich żeńskich) urzeczywistnia tylko w części ideę wspólnego nauczania i nie może dostarczyć dowodów. Doświadczenia te wykazują jednak, że wychowawcze i dydaktyczne trudności przy wspólnej nauce albo wcale nie miały miejsca, albo też można je było usunąć, albo wreszcie były wynikiem faktu, że w klasie, liczącej kilkudziesięciu chłopców, znajdowało się kilka zaledwie uczenicek.

3. Strona socjalna. Ze względów natury społecznej jest wspólne nauczanie, zarówno w szkołach wyższych, jak i w szkołach zawodowych koniecznością.

4. Zadania praktyczne, wypływające z motywów psychologicznych, doświadczeń pedagogicznych i stosunków społecznych: a) Wspólna nauka w szkole ludowej, średniej i w zakładach wyższych jest z powodów natury socjalnej niezbędna, jako uzupełnienie urządzeń szkolnych zróżnicowanych według płci. b) Nauka wspólna, jako zasada, w szczególności w szkolnictwie wyższem, wymaga jeszcze praktycznego wypróbowania. Ze względów pedagogicznych należałoby tedy urządzić specjalne szkoły na zasadach koedukacji, w którychby zajmowali zarówno mężczyźni jak i kobiety stanowiska nauczycieli i kierowników.

Zupełnie inne doświadczenia w sprawie koedukacji poczyniono w Anglii. Z Londynu donoszą, że tam okres zapału dla wspólnego wychowywania dziewcząt i chłopców przeminął w zupełności. Dyrektorowie tamtejsi przyszli na podstawie dłuższej obserwacji do przekonania, że wspólne wychowanie działa opóźniająco na rozwój obu płci. W uzasadnieniu tego twierdzenia podnoszą, że błędem okazało się przypuszczenie, jakoby wspólna nauka była bodźcem dla dzieci, podniecała ich gorliwość. We wszystkich przeciętnie wypadkach poczyniono spostrzeżenia, że dziewczęta stały się obojętniejsze w pracy, a ich uwaga leniwsza. — Było to przeszkodą w postępach chłopców, których wychowanie opiera się na zupełnie innej podstawie, aniżeli wychowanie dziewcząt. Matematyka u.p., która dla chłopców jest umiejętnością koniecznie potrzebną, i w epoce techniki w programie szkolnym pierwsze miejsce zająć powinna, okazuje się dla większości dziewcząt niezmiernie trudną. Na 100 uczenicek zaledwie cztery zdołały sobie przyswoić tę umiejętność. W innych przedmiotach ścisłych dotrzymywały kroku, ale prześcignięcia nie można było stwierdzić. Te powody zadczywały o powzięciu uchwały, domagającej się usunięcia w przyszłości systemu koedukacji (Zeitschrift i. päd. Psych. u. exp. Päd. XIV, 67).

Prof. Natorp o studiach uniwersyteckich nauczycieli. Jeden z najwybitniejszych filozofów i pedagogów współczesnych Paweł Natorp, omawia w publikacji „Volksbildungssarchiv“ kwestję kształcenia nauczycieli ludowych. Wiadomo — wywodzi Natorp — że w kołach nauczycielskich nurtują bardzo żywe prądy, zmierzające do uzyskania pełnego wykształcenia uniwersyteckiego dla całego stanu, a przynajmniej dla jednostek zdolniejszych, które uzyskać mają kierownicze stanowiska w szkolnictwie. Podzielone dotąd zdania na tę sprawę wyrównują się coraz widoczniej. Jedni żądają bez wszelkich ograniczeń studium uniwersyteckiego dla wszystkich nauczycieli ludowych, inni zaś domagają się utworzenia nowego typu wyższego zakładu naukowego, „akademii pedagogicznej“, instytucji niezawisłej od uniwersytetu, ale ustrojonej swym odzwierciedlającej charakterowi wszechnicy. Coraz liczniejsza grupa pedagogów oświadcza się za oddzielnym instytutem pedagogicznym w mieście uniwersyteckim, niekoniecznie związanym z wszechnicą organicznie, ale pozostającym z nią w pewnym określonym stosunku, celem wspólnej pracy, wzajemnego porozumiewania się najdoświadczniejszych praktyków i znakomitych uczonych w sprawach, dotyczących kształcenia nauczycieli.

Za takim rozwiązaniem problemu oświadcza się też i Natorp; umożliwi to bowiem, jego zdaniem, współpracę profesorom uniwersytetu około wykształ-

cenia tej kategorii nauczycieli, w których rękę spoczywa najbardziej odpowiedzialna dziedzina narodowego oświecenia, a zarazem nastąpi oddziaływanie praktyki na teorię oświaty ludowej, czego brak dotychczas dotkliwie odczuwać się daje. Według Natorpa jednak w tym duchu pomyślana organizacja instytutu pedagogicznego służyć ma nie tylko wykształceniu nauczycieli ludowych, ale wogóle nauczycieli wszelkich kategorii. W tym celu koniecznym okazałoby się połączenie z instytutem różnorodnych szkół ćwiczeń, a to przyczyniłoby się zarazem do rozwoju teorii pedagogicznej, któraby czerpała bezpośrednio z życia, u źródeł pracy wychowawczej i dydaktycznej na wszystkich stopniach.

Wывody te znakomitego filozofa, dopiero co opublikowane, przypominają nam identycznie nienal pomyślana organizację Polskiego Instytutu Pedagogicznego, który w najbliższym czasie powstanie w Krakowie. Inicytorowie, omawiając ustrój nowej instytucji, jej stosunek do Wszechnicy Jagiellońskiej, skrytykalizowali poglądy swe pod tym względem w duchu, nader zblizonym do obecnie ogłoszonych przez Natorpa zapatrywań na charakter akademii pedagogicznej.

Zdobycze naukowe w dziedzinie pedagogii na usługach lakatyzmu. Barbarzyńska polityka wynaradawiania przez szkołę, jaką od lat uprawia rząd pruski, czerpie środki ku osiągnięciu swego celu nawet z wyniku badań w dziedzinie nauki o dziecku. Wiadomo, że obecne prądy reformatorskie stoją pod hasłem stworzenia „szkoły pracy”, w którejby dziecko miało możność rozwoju swych sił fizycznych, intelektualnych, swej woli przez jak najszerze uwzględnienie czynnika produktywnego, samodzielnego działania we wszystkich dziedzinach zajęć szkolnych. Metodą, polegającą na tej zasadzie, posługuje się nauczyciel pruski, udzielając nauki dzieciom polskim w języku dla nich niezrozumiałym, obcym. Organ nauczycieli pruskich (Posener Lehrerzeitung) kreśli obraz szkoły w Poznańskim, do której uczęszcza dziatwa polska, następująco:

„Nasze szkoły utrakwistyczne zawdzięczają swoje niezwykle rezultaty w pierwszym rzędzie intensywniej, ofiarnej pracy nauczycieli, a niemniej także naturalnej metodzie ich nauczania. W szkołach tych bowiem oparto nauczanie na rzeczywistości, na zasadzie poglądowości w najszerszym tego słowa znaczeniu. Dzieci obserwują przedmioty rzeczywiste, lub jako modele, uczą się, jak z nimi obchodzić się należy, jak je stosować w praktyce. Działają w ten sposób, uczą się jednocześnie nazw rzeczy i czynności, mówiąc, wykonują równocześnie różne prace, przez co dzieci polskie przyswajają sobie bardzo prędko znajomość języka niemieckiego. Równolegle z tak prowadzoną nauką języka, rysują dzieci przedmioty w prostych konturach z natury. Wobec tego, że rysunek jest nieomylnym środkiem wyrażania się, jest on temsamem znakomitą pomocą, czy i o ile dziecko pojęło naukę ustną. Wykluczony przy takiej metodzie mechanizm bezmyślny, dzieci widzą i obserwują samo życie”.

Stwierdzenie tego faktu napawa radością pruskich „pedagogów”, którzy wyrażają przekonanie, że dziecko polskie, uczone metodą naturalną, nie tylko nabierze biegłości w mówieniu językiem obcym, ale, co ważniejsza, potrafi zarazem myśleć w tym języku. W tych uwagach pruskich „wychowawców” widoczne obok perfidy zupełnie przytępienie uczciwości pedagogicznej. Nowe zdobycze naukowe mają pełnić służbę destrukcyjną, mają służyć zamiarom wprost zbrodniczym, jakim jest wynaradawianie dzieci wbrew ich i woli ich rodziców. Barbarzyńska polityka szkolna wobec ludności polskiej pod zaborem pruskim tem silniej się ujawnia, jeśli zwrócimy uwagę na zasady, jakie na tegorocznym zebrań „Towarzystwa wychowania niemieckiego” wygłosił redaktor czasopisma pedagogicznego, Schulz: „Niedorzecznością byłoby — mówił — jeśliby dzieci do 10-tego roku życia maltretowano nauką języka obcego, jeśliby zakuwano umysły dziecięce uczeniem obcych słówek i frazesów, wobec tego, że nie opanowały one jeszcze języka ojczystego, t. j. niemieckiego”. Domagał on się szkoły jednolitej, a na pierwszym planie postawił naukę kultury niemieckiej i języka niemieckiego. O tych zasadach wrogowie nasi, „szlachetni” przedstawiciele niemieckiej pedagogii. zapominają, ile razy mowa o dziatwie polskiej. Tem większy obowiązek samoobrony spada na społeczeństwo polskie pod zaborem pruskim, obowiązek czuwania nad tem, by dzieci nasze nie myślały, ani wyrażały swych uczuć w języku wrogiem, ale poznawały coraz więcej piękno języka ojczystego, piękno kultury polskiej.



ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE.

(Książki nadesłane do redakcyi R. P.)

Dr. Marya Montessori: *Domy dziecięce* (Le Case dei Bambini). Z wydania ogłoszonego przez Instytut Rousseau'a. Nakład Henryka Lindenfelda. Warszawa 1913. Skład główny w księgarni E. Wendego i Ski. Rs. 1'40.

Z. Perkowska i M. Hertzberżanka: *Nauka poprawnego pisania*. Część pierwsza. Nakładem księgarni E. Wendego i Ski. w Warszawie.

Dr. A. J. Mikulski: *Działalność oświatowa Tadeusza Czackiego*. Poznań 1913.

Mieczysław Opałek: *Z dziejów szkolnictwa galicyjskiego*¹. Z 4 ryc. Lwów 1913.

Prof. Dr. Fr. Foerster: *Wychowanie człowieka*. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów. Tłóm. W. Osterlofi. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1913.

Encyklopedia Wychowawcza. Tom IX. Warszawa 1913. Zeszyt 1 i 2 zawiera między innemi: Psychologia (K. Twardowski). Psychologia dziecka, Pytanie (A. Szcówna), Polska.

Reforma szkolna. Rocznik, poświęcony reformie, wychowaniu i nauczaniu (pod red. A. Szymańskiego). T. II. Kraków 1913. K 8, zawiera między innemi: Chrześcijaństwo i katechizm. O nauce religii w szkołach galicyjskich (St. Witkiewicz). Zarys nauczania, opartego na psychologii dziecka (P. Lacombe). — Badanie zmysłów u dzieci w zastosowaniu do potrzeb szkolnych (Dr. J. Joteyko). — O pedagogice Kanta (przełożył J. Szymański). Definicje dzieci (A. Szcówna). — Początkowa nauka rysunków (M. Ramułtowa). — Zmiana pojęć o znaczeniu nauki rysunków w szkole elementarnej (A. Szymański).

SPROSTOWANIE.

W zeszycie VI, str. 124. wiersz 12-ty od góry opuszczono kilka słów; powinno być: Jak przy nauczaniu geografii środkami poglądu są barwne...

TREŚĆ: Wł. Wakar: Nauczyciel a teoria. J. Wł. Dawid: Współczesne kierunki filozofii. Henryk Bergson. — Wł. Weichert-Szymańska: W sprawie nauczania gramatyki w szkołach. (Dokończenie). — H. Rowid: Reforma klasy elementarnej. — Recenzje: Dr M. Montessori: Domy dziecięce. (h.) — A. Montgomery: Ania z Zielonego Wzgórza. (H. O.) — Z ruchu pedagogicznego. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata roczna:

W Galicyi 4.— K
Z przesyłką 4'50 K
W Królestwie Polskiem i w
Cesarstwie rosyjskiem . . 2.— rs.
W Cesarstwie niem. . . . 4'50 Mk.

Adres Redakcyi:

KRAKÓW, XII, LELEWELA 4.

Adres Administracji:

Kraków, Rynek 29, Linia C-D.

Redaktor: Dr Henryk Kanarek. — Nakładem Związku polskiego Nauczycielstwa Lud.
Odbito w Drukarni Narodowej w Krakowie.

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

(Wychodzi z końcem każdego miesiąca prócz lipca i sierpnia).

Współczesne kierunki filozofii.

HENRYK BERGSON.

Ciąg dalszy.

II.

Przejdźmy teraz do treści poglądów Bergsona. Skończonego systematu dotąd Bergson nie dał, poruszał tylko oddzielne zagadnienia: rzeczywistości, czasu, życia, rozwoju, wolności, stosunku umysłu i ciała. Z tych rozpatrzmy niektóre tylko, najbardziej zasadnicze.

Istotą rzeczywistości, jest według niego, jak wiemy, stawianie się. Wewnętrzną stroną wszelkiego stawania się jest czyste trwanie — *pure durée* — albo czas. Czas nie jest, jak u Kanta, na równi z przestrzenią, subiektywną formą ujmowania zjawisk. Jest on czemś realnem, obiektywnem, jakkolwiek tworzy wewnętrzną istotę rzeczy. Jest to jak Wola Schopenhauera wewnętrzną stroną sił, ruchów, zmian. Część tego czystego trwania znajdujemy w sobie i tu możemy bezpośrednio, „intuicyjnie“, wiedzieć, czem ono jest: jest to nasze najistotniejsze, najgłębsze *Ja*. Otóż czemże jest to trwanie? Oddzielmy, usuńmy ze świadomości wszelkie stany, poszczególne treści, a zostanie czyste trwanie. Ale naprawdę coś wtedy w sobie spostrzegamy? Gdy usuniemy wszelkie treści zewnętrzne, wyobrażenia, myśli, zostanie jeszcze ciemne, głuche czucie naszego ciała, procesów ustrojowych, obiegu krwi, oddechu, napięcia mięśni. Nie mamy nigdy bezpośredniego czucia czystego trwania — zawsze trwają jakieś treści. Tylko przez abstrakcję możemy wyłączyć treści, i wtedy zostaje czyste trwanie jako to, co jest w naszym życiu wewnętrznym wspólnego wszystkim treściom. Ale będzie to produkt abstrakcyi, a więc intelektu, a nie intuicyi.

Cóż więcej wiemy o „czystem trwaniu“? Od czasu różnić się ma ono tem, że czas przerzucamy na zewnątrz, „spacyalizujemy“, t. zn. nadajemy mu cechę przestrzenną, ilościową, i dzięki temu mierzymy go, zaś czyste trwanie, mianowicie w jego wewnętrznnej, bezpośredniej nam znanej postaci, jest tylko czemś jakościowem, jeden jego moment odróżniamy od drugiego tylko jako różne jakości. Gdy stracimy związek z otoczeniem, przestaniemy odbierać wrażenia, snuć obrazy — we śnie, trwanie staje się taką właśnie czystą jakością, ustaje matematyczna jego ocena, nie mierzymy upłyniętego czasu, tylko go czujemy. Tak twierdzi Bergson. Ale w rzeczywistości jest inaczej:

W śnie właśnie z precyzją często czas mierzymy, kiedy ktoś n. p. postanawia naprzód i budzi się punktualnie co do godziny i minuty. Jakżebym mógł stosować taką sztuczną miarę, jak podział zegara, gdyby nie mierzył i nie liczył? Powiada Bergson, że wtedy działa instynkt, intuicja. Przypuśćmy, ale faktem jest, że czas jest zmierzony i policzony. Jakaż to intuicja, która mierzy i liczy, czem się różni ona od intelektu, którego istota ma polegać na tem, że dzieli, mierzy i liczy?

Dalej: czyste trwanie, mianowicie w jego wewnętrznej formie, jako nasze Ja, jest wolne. Cała krytyka determinizmu i dowodzenie wolności opiera się u Bergsona na rozróżnianiu dwóch jaźni. Jedna zewnętrzna, powierzchowna, odbijająca wielość wrażeń, obrazów, przygodnych impulsów, uczuć, sugestii — jedne obok i po drugich: tu rządzą prawa asocjacji i determinizmu, w tej jaźni zachowujemy się jak świadome automaty, można przewidywać, jak postąpimy. Należy tu większość naszych czynów, codziennych, nawykowych.

Drugie Ja, głębsze, wolne od wielości rozróżnionych stanów, wyraża naszą osobowość, całą duszę. Gdy odrywamy się od ja zwróconego na zewnątrz, powierzchownego i przenosimy w sferę Ja głębszego — niema tam już obrazów, motywów, impulsów, szczególnych racji, działamy wówczas, postanawiamy „całą duszą“, całym jestestwem, jest to „czyste działanie“. Takie czyste akty — względnie rzadkie, w wyjątkowych chwilach zachodzące — są to akty wolne: własne Ja, „cała dusza“ sama siebie określa. — Pomijając, czy możliwe są takie czyste akty, próżne wszelkiej choćby mglistej, nieświadomej treści, czy nie są one także abstrakcją jak „czyste trwanie“, pomijając dalej, czy „cała dusza“, osobowość nie jest to zbiór, synteza wielu doświadczeń, uczuć, motywów, postanowień, w pewien sposób zorganizowanych i stopionych — stwierdzić trzeba, że wogóle cały ten wywód o wolności nie zawiera żadnego dowodu wolności. Bergson tylko odróżnia dwa rodzaje postępku — jak to już uczynili Ribot, James — wyodrębnia Ja głębsze, uznaje je za subjekt czy podścielisko czystych aktów i te akty ogłasza za wolne. Ale gdzież dowód wolności? Nie jest nim to, że w aktach tych niema świadomości przyczyn, racji, motywów: kamień spadający także świadomości tej niema, jest więc wolny tylko od świadomych motywów i racji, ale czy wogóle wolny? W tem leży całe zagadnienie. Pozostaje na dobro naszego Ja tylko świadomość wolności, to, że „Ja nieomylnie w swych bezpośrednich stwierdzeniach czuje się i wyznaje wolnem“. Że czuje się takiem, to wiemy, ale właśnie na tem kwestja polega, czy czucie to jest nieomylnie i jeśli nie jest niem wogóle, to dlaczego ma być nieomylnie w tym wypadku?

Przejdźmy teraz do czystego trwania, jak się ono przedstawia na zewnątrz nas. W materji istotę jego zastraszania nam intelekt, który je unieruchomił, podzielił na szeregi stanów, zdjęć. Naturę czystego trwania na zewnątrz nas możemy poznawać intuicją tylko w istotach żyjących. „Czyste trwanie“ jest to, co sprawia, że część materji została ożywiona, zorganizowana, i że organizacja przechodzi stopnie, czyli ulega ewolucji. Procesu ewolucji według Bergsona, nie tłumaczy ani ewolucjonizm Spencera i Lamarcka, ani finalizm — teoria,

która wprowadza do rozwoju pewien cel wewnątrz dany. Krytyka mechanicznych teorii życia jest najlepszą syntezą poglądów Bergsona. Wprawdzie do wódó w za lub przeciw witalizmowi jak dotąd tak i nadal szukać będziemy i oczekiwać od specjalistów-przyrodników; niemniej przecież nowsze dążności witalistyczne przyrodoznawstwa w poglądach Bergsona znajdują poważny wyraz konstrukcyjny. Mniej jest udaną krytyką celowości w rozwoju, a już najmniej zadawalną może to, co u Bergsona dotychczasowe teorie ma zastąpić. Błędem ewolucjonizmu dzisiejszego, mówi Bergson, jest, że bierze on gotowe formy, stany, organizmy, które już się rozwinęły i dochodzi ich pokrewieństwa, filiacji, genealogii. Tymczasem idzie o to, ażeby wykryć wewnętrzną zasadę ewolucji wprzód, nim ona się dokonała, w jej samem dokonywaniu się i stawianiu, sam niejako *actus purus* ewolucji.

Taką wewnętrzną zasadą ewolucji, jest według B., *élan vital*, rozpęd życiowy. Jest to dusza czynna w procesie ewolucji, jej wewnętrzna siła, w sobie samej zarazem swój cel immanentny mająca. Jest to zatem to samo „czyste trwanie“, które znamy już w sobie, jako nasze Ja — zatem znów Wola Schopenhauera, tutaj — Wola Życia — *Wille zum Leben*. Nikt chyba twierdzić nie będzie, iżby tego rodzaju pojęcie, będące właściwie zhypossazowaną, prawie uosobioną, dawną „siłą życiową“, istotnie przyczyniało się do zrozumienia i wyjaśnienia zjawisk życia i rozwoju. Pozatem zaś Bergson nie daje nic, coby bliżej tę siłę czyli rozpęd życiowy określało, coby poza tem, że ona jest i działa, pokazywało nam jeszcze jej *modus operandi*. Mówi się tylko, że jest to jakaś rzeczywistość, która się staje, dokonywa (*se fait*) przez jakąś inną rzeczywistość, materię, która ustaje, rozprzega się (*se défait*), jest to akt życiowy, który nie jest stanem, rzeczą. Wreszcie za objaśnienie służyć mają metafory, porównania. Rozpęd życiowy tworzy, buduje organa np. oko — jak ręka, która przechodzi przez opłtki żelaza: opłtki ułożą się i uporządkują w kształcie zatrzymanej ręki i części przedramienia, gdyby ręka stała się niewidzialną, otrzymalibyśmy jej kształt w masie opłtek. Otóż mechanizm twierdziłby, że opłtki ułożyły się w ten sposób na skutek wzajemnego jednych na drugie oddziaływania. Finalizm powie, że ruchami opłtek rządził jakiś cel, plan ogólny i dlatego. one tak się ułożyły. Naprawdę istniał tylko jeden akt niepodzielny, akt przejścia ręki przez opłtki. Częściom przyczyny: ruchu ręki, nie odpowiadają części skutku: formy opłtek. Stosunek widzenia do narządu wzrokowego takim jest, jak stosunek ręki do opłtek żelaznych, które zarysowują i ograniczają jej ruch. Porównanie zgoła niefortunne, gdyż jeśli czego dowodzi, to tylko — finalizmu. Ręka, która przechodzi przez opłtki, ma już gotową formę, tak samo jak pieczęć, która zostawia odcisk na laku. Opłtki układają się w pewien kształt, lak otrzymuje określony odcisk, tylko dlatego, że ręka i pieczęć mają już dany kształt, czyli, że ktoś w opłtkach, laku, a bezpośrednio w rękę, pieczęci rysuje, wyrzeźbia pewien kształt, wedle określonego wzoru i celu.

Jednym ze skutków życiowego rozpędu ma być, że człowiek, oddalwszy się od szeregu istot, zostawił za sobą instynkt, przewa-

żający u zwierząt, owadów, rozwinął zaś intelekt, jako organ walki o byt, środek przystosowania się do otoczenia, opanowania materji, jej kształtowania, wyrabiania z niej narzędzi. Dlatego to intelekt w działaniu swem przystosował się do warunków materji, w szczególności do „ciał stałych“: z istoty swej, jak wiemy, unieruchamia on wszystko, dzieli, jest rodzajem kinematografu, który na szereg zdjęć („stanów“, „rzeczy“) rozkłada to, co jest ciągiem, nieprzerwanem, co jest ruchem.

Ale, jak już zauważył Fouillée, walka o byt, samozachowanie człowieka związane było nie tylko ze środowiskiem materialnem, lecz i społecznem, moralnem, duchowem, a przeto i intelekt w rozwoju swym przystosowywać się musiał i wyrabiać w sobie zdolność poznawania stosunków społecznych i moralnych. Widzimy też, że od początku człowiek nie tylko działa na materję, wyrabia narzędzia, ale żyje społecznie, wytwarza pojęcia i nazwy, dotyczące życia społecznego, moralnego i religijnego, jest on z natury swej pierwotnie nie tylko „robotnikiem“ — *homo faber*, jak utrzymuje Bergson, ale także człowiekiem społecznym, religijnym. A jeśli ktoś powie, że w sferze społecznej, moralnej człowiek posługuje się nie intelektem, a intuicyą, to znaczyć będzie, że intuicya nie jest żadną czynnością „bezinteresowną“, od potrzeb życia oderwaną, że jak intelekt tak i ona jest środkiem w walce o życie. że zatem upada cecha główna, mająca ją odróżniać od intelektu. — Fikcyą jest również rzekomo wyłączenie przystosowanie się intelektu do materji i ciał „stałych“: prawa myślenia, logiki czyli intelektu, zasady tożsamości, sprzeczności, dostatecznej racji, stosować musimy zawsze, czy przedmiotem myśli naszej i poznania będzie lód, woda czy para, narzędzia fabrykacyi czy formy rodziny i państwa, łokciowe towary czy systemy filozoficzne. Z kinematografem umysł nasz o tyle chyba ma coś wspólnego, że jest jego żywym przeciwieństwem. Zjawisk, będących w ruchu umysł nie rozkłada na oddzielne nieruchome zdjęcia: czyni to aparat mechaniczny, zapomocą którego otrzymuje się szereg obrazów na filmie. Gdy zaś obrazy te pojawiają się na ekranie, umysł, przeciwnie, ujmuje je, jako coś ciągłego, jako nieprzerwanie rozwijającą się całość. Istnienie kinematografu można by przytoczyć właśnie jako dowód lub ilustracyę tego faktu, że to, co w rzeczywistości istnieje rozdzielone, przerywane, umysł poznaje, jako nieprzerwane stawanie się, ruch, czyli że umysł z istoty swej jest syntetyczny, jednoczący.

D. n.

J. Wł. Dawid.

Z metodyki nauczania historii w szkole.

I.

Cele nauczania historii.

„Rozpoznaną potrzebę każdej nauki“ stawiała Komisja Edukacji Narodowej jako zasadę naczelną przy układaniu programu wychowawczego. Na tem „rozpoznaniu“ nauki i jej znaczenia dla życia musimy opierać wszelkie wskazania metodyczne, aby nie popaść w szablon bezduszny lub oderwane od rzeczywistości szkolarstwo.

Jednak nie u samych „potrzeb“ życia szukać można wskazań pedagogicznych. Trzeba wiedzieć co nauka w dzisiejszym jej stanie dać zdoła. Jednym z największych błędów naszego szkolnictwa jest rozbrat pomiędzy nauką i nauczaniem. Wychowawca nie potrzebuje być uczonym (w ścisłym słowa tego znaczeniu) najczęściej nim nie jest, lecz czerpie swą wiedzę z drugiej ręki, zanim jednak przystąpi do obmyślenia celu i planu swej pracy nauczycielskiej, winien zdać sobie sprawę z zadań stanu i zagadnień nauki, aby móżdż ją świadomie i celowo popularyzować w nauczaniu.

Dlatego też próby ustalenia celu nauczania danego przedmiotu i wszelkie wskazówki metodyczne musi poprzedzić rozważenie zagadnień naukowych, podstawowych, przemożnie wpływających na ujęcia pedagogiczne.

Szczególnie doniosłą jest ta sprawa, gdy mowa o nauczaniu dziejów. Trwa bowiem jeszcze spór o pojmowanie historii, a ogół wykształcony wie bardzo mało o rozwoju myśli historycznej i doskonaleniu rzemiosła historycznego.

Wciąż jeszcze słyszymy powtarzane od starożytności zdanie, że historia jest „nauczycielką żywota“, „zwierciadłem cnót i występków“. Na sposób nauczania oddziaływa ono bardzo silnie, prowadzi do ukazywania we wszystkich wydarzeniach „palca Opatrzności“, do skupiania dziejowej opowieści około czynów i zamiarów wielkich jednostek i bohaterów.

W naszych programach szkolnych i w wydawnictwach popularnych to ujęcie jest najpowszechniejsze, najbardziej typowe. Wśród pracowników nauki niema mowy o specjalnych moralizatorskich celach historii. Zadanie jej sprowadza się do poznania minionej rzeczywistości, odbudowania ze źródeł dziejów epok ubiegłych. Tu jednak zjawia się zagadnienie, niezmiernie ważne dla popularyzatora. Co kieruje tem poznaniem? Jedni historycy stawiają zasadę, że nauka ma przedstawiać sprawy „tak jak one były“, inni żądają, by szukała spraw, wedle których stosunki ludzkie kształtują się i przetwarzają. Nie możemy tu wchodzić w szczegóły tej ciekawej różnorodności zapatrywań, wypadnie jednak wejść w istotę sprawy

inaczej bowiem nie będziemy w stanie określić celów nauczania historii.

Pojęcie „praw naukowych“ niezmiennych, wytworzyły nauki ścisłe; przenoszono je bez głębszej rozważy na wszystkie dziedziny badania naukowego. Tymczasem nauki, badające życie i jego ewolucję, czy to dzieje ziemi, czy gatunku, jednostki, społeczeństwa, nie mogą — tak jak nauki ścisłe — przeprowadzać doświadczeń i sprawdzianych obliczeń. Mają do czynienia z innym materiałem, coraz zmiennym, zależnym w swym upostaciowaniu od zbiegu różnorodnych okoliczności, których przewidzieć niepodobna z dokładnością matematyczną. Nie można więc stosować do historii norm — „praw“, równoznacznych np. z prawem ciężenia, i nie wolno na tej podstawie odmawiać jej godności nauki. W dziejach nic się nie powtarza tak jak w doświadczeniu, w którym używamy tych samych współczynników, ale podobne ukształtowanie stosunków może wywołać następstwa pokrewne. Interes naukowy historyka polega nie na tem, czy dane wydarzenie się powtórzy, lecz na zbadaniu, co je wywołało, jakie zajmuje ono miejsce w całokształcie życia społecznego, jakie węzły łączy je z innymi wydarzeniami. Na tem tle rozgrywa się walka pomiędzy dwoma kierunkami myśli naukowej, które przypisują naczelne znaczenie innym czynnikom życia — pomiędzy idealistycznym i materialistycznym pojmowaniem dziejów.

Ta walka odślania kwestyę dla popularyzatora szczególnie doniosłą, spojrzenia na dzieje z pewnego stanowiska. Badacz musi mieć nieć przewodnią; inaczej zagubiłby się w chaosie szczegółów. Punkt wyjścia badacza zależy od wielu przyczyn społecznych i indywidualnych. Dzieje badania historycznego dostarczają pod tym względem ciekawych przykładów. W czasach, gdy na widowni życia społecznego występowali wyraźnie tylko panujący, rycerze i duchowni, historyk nie dostrzegał „tłumu“; w miarę jak lud przestaje być bierną masą, historycy zaczynają zajmować się dziejami społeczniemi. Specyalne zainteresowanie epoki powołują do badań nad „dziejami oręza“ np., czy historią chłopów; szczególne skłonności badacza skierowują do rozważania pewnej części całości minionego życia. Przeszłość ukazuje się w badaniu w rozmaitych — rzec by można — przekrojach, w każdym z nich inne zagadnienia występują najbardziej wyraziście, stają się głównemi, podstawowemi dla badacza i czytelnika. Tu zjawia się kwestya, znowu doniosła dla popularyzatora: na czem polega prawda historyczna, czem jest fałsz historyczny, co musimy uważać za tendencyjność, niegodną nauki? Zanim na te pytania odpowiemy, trzeba wejrzeć w samą pracę badawczą, w „rzemiosło“ historyka.

Historya jest „heroldem źródeł“, powiedział jeden z uczonych. Badanie jest ograniczone materiałem, który zdoła odnaleźć. Sprawa np. biskupa Stanisława i wydarzenia 1079 r. wogóle, nigdy nie będą wyjaśnione całkowicie, trudno bowiem przypuścić odkrycie nowych źródeł, a te, które istnieją, mogą dostarczyć tylko okrucich wiadomości. Natomiast o powstaniu kultu św. Stanisława, jego znaczeniu i dziejach, możemy wiedzieć dokładnie: przechowało się bowiem wiele rozmaitych źródeł, które wiadomości o tem zawierają.

Pierwszą czynnością historyka jest zgromadzanie i poznawanie

źródeł. Niepodobna w artykule, poświęconym celom nauczania historii, wchodzić w szczegóły tej pracy. Doskonale wprowadzi w nią książka znakomitych badaczy francuskich, świeżo przetłumaczona na język polski (Ch. v. Langlais i Ch. Seignobos: „Wstęp do badań historycznych“*), którą powinien poznać nie tylko przyszły historyk, lecz i każdy nauczyciel, przystępujący do popularyzacji historii.

Źródła muszą być przez historyka zbadane krytycznie. Nie zawsze bowiem opowieść o wydarzeniach, czy dokument stwierdzający akt odbyty, są zgodne z prawdą. Częstokroć niewiedomość istotnego przebiegu sprawy cechuje opowiadanie naocznego świadka, obawa lub zamiar uboczny nakazuje milczenie o jakichś faktach lub ubarwi opowieść o innych, rachuba popchnie do fałszerstwa dokumentu. Setki uczonych i erudytów pracuje wyłącznie nad krytyką i staraniem wydaniem źródeł. Tak zw. „pomocnicze“ nauki historii oczyszczają jej pole z chwastów podejrzanych, rozświetlają źródła. W tej pracy wspiera się wzajemnie wiele umiejętności. Niejeden uczony trawi całe życie na takim trudzie przygotowawczym, na formowaniu cegiełek pod budowę gmachu wiedzy.

Tę stronę pracy naukowej, owe zasady rzemiosła historyka, ukazują przyszłemu nauczycielowi szkół średnich, studia uniwersyteckie. Wprowadzają one po części i w dalszy etap pracy: w sposób budowania konstrukcji historycznej. W naukach pomocniczych w owej działalności przygotowawczej, prawdę i fałsz można odróżniać wielu sposobami wypróbowanymi, ustalonymi. Przy konstrukcji, mając już materiały mniej lub więcej pewny, szukamy „prawdy“ dziejowej przez rozpatrywanie tego materiału. Grożą wtedy różne niebezpieczeństwa zboczenia z jej gościńca ku bezdrożom „fałszu“. Wiadomości źródłowe trzeba zestawić, wydobyć z nich wiedzę o życiu przeszłości. Historyk musi umieć postawić zagadnienie i szukać na nie odpowiedzi. Może zbadać pewną stronę życia, np. życie gospodarcze i dążyć do jego zobrazowania w jakimś momencie. Wtedy użyje do swego obrazu tych tylko szczegółów, które mają związek z tematem. Nie wolno mu jednak spuszczać z oczu całości życia owej epoki, nie wolno zatajać czy zacierać niektórych zjawisk ogólnych, posiadających wpływ na badane przejawy. Tu przykład drobny. W Polsce XIII. i XIV. wieku przetwarza się życie gospodarcze. Zjawia się wówczas mnóstwo kolonistów Niemców, którzy przenoszą normy prawne, wyrobione na Zachodzie. Setki dokumentów zezwalają na wprowadzanie „prawa niemieckiego“. Historyk życia gospodarczego nie może poprzestać na stwierdzeniu, czem się prawo „niemieckie“ różni od „polskiego“. Musi zbadać powody wprowadzania nowego prawa, przyczyny jego szybkiego szerzenia się w Polsce. Dochodzi do wniosku, że rozwój gospodarczy, który się podówczas dokonywał, przyczynił się do obalenia wielu dawnych urządzeń prawa „polskiego“, przyjęcie obcych norm było przygotowane przez wytwarzanie się na ziemi naszej podobnych nowych zwyczajów. Wobec ustalenia faktu, że kolonizacya na prawie niemieckiem przyspieszyła rozpoczęty już proces przetwarzania stosunków, ale go nie stworzyła — fałszem historycznym byłoby głoszenie,

*) W wyd. „Wiedza i życie“

że dopiero koloniści niemieccy wyzwolili Polskę od ciężarów prawa „polskiego“, utorowali drogi rozwoju gospodarczego.

Badania historyczne, coraz głębiej wnikające w przyczyny i związki różnych wydarzeń i przemian, obalają nieraz utarte mniemania, doprowadzają do nowych pojmowań. Praca historyka, który usiłuje dać wszechstronny obraz przeszłości i stwarza przegląd, czy zarys dziejów — szybko się „starzeje“ — nowe badania obalają częstokroć jego konstrukcję w całości lub w szczegółach. To, co dziś wydaje się prawdą — jutro może przestać zasługiwać na to zaszczytne miano. Niemniej budowanie zarysów ogólnych, posiadających wartość aż — do nowych odkryć, jest niezmiernie ważne, niezbędne dla dalszego rozwoju nauki. Trzeba co pewien czas zestawić wyniki badań szczegółowych, popробować stworzenia z nich obrazu ogólnego. Wówczas występują wyraźnie różnice związku pomiędzy zjawiskami, uwydatniają się rzeczy niewiadome: dalsze badania znajdują niejedną wskazówkę i podniecie.

Zarysy ogólne, bardziej jeszcze niż szczegółowe monografie, noszą na sobie piętno duchowe autora.

On wybiera z mnóstwa faktów te, które uważa za najważniejsze, czy najbardziej charakterystyczne; cieniuje w owym obrazie różne strony życia. Gdy światło zwróci w jednym przeważnie kierunku, da obraz jednostronny, więc fałszywy. Można w opowiadaniu dziejowym nie podać ani jednej fałszywej wiadomości, a przez zatajenie jakiejś prawdy lub niezręczne jej pominięcie, — popełnić fałsz historyczny. Takich fałszów spotykamy mnóstwo w popularnych zarysach dziejów, do nich np. należy tak częste przedstawianie dziejów powstania styczniowego z pominięciem sprawy społecznej, która do niego doprowadziła. Zarysy jednostronne, więc po części fałszywe, dawali wszyscy pisarze, którzy z tendencją jakąś, dla przeprowadzenia swego twierdzenia, kreślili zarys dziejów. Wiele ciekawych przykładów podaje Smoleński w książce: „Szkoły historyczne w Polsce“.

Jako zasadę naczelną w nauce trzeba postawić, że historykowi nie wolno świadomie nic przeinaczać ani zatajać, chociaż ma wybierać i podkreślać pewne momenty, przeprowadzać jasny plan ogólny. Praca jego jest twórczą, więc ducha własnego w nią tchnąć musi. WYROBIENIE naukowe, znajomość bezpośrednia źródeł, pewien takt i intuicja, nieodłączna od wszelkiej twórczości, chronią od ciasnoty i wyłączności.

Popularyzator, więc w pierwszym rzędzie nauczyciel, ma zadania pokrewne, choć w wielu względach różne. W jego zobrazowaniu nie idzie o to, by jednocześnie wszystkie zdobycze naukowe i ukazywać jej dalsze drogi, lecz o to, by przed swoimi uczniami rozsnuwać wizję przeszłości w sposób kształcący ich zdolność odczuwania i rozumowania. Szkoła winna przygotowywać nie tylko do przyszłej (dostępnej nielicznym jednostkom) pracy naukowej, lecz przede wszystkim — do życia i obok interesu naukowego nauczyciel musi mieć na względzie cel społeczny. Oba zresztą płatają się nierozłącznie.

Czem nauka historii i jej popularyzacja przyczyniają się do wykształcenia i wychowania człowieka? Przede wszystkim tem, że okazuje, jak rozlicznymi węzłami jesteśmy związani z przeszłością,

jak wytworzyły się stosunki, wśród których żyjemy, jak płaczą się ze sobą i wzajemnie na siebie oddziałują różne kierunki życia społecznego, koleje losów różnych narodów. Nauczanie historii powinno dążyć do wyrabiania zdolności „historycznego myślenia” tj. ujmowania zjawisk społecznych z punktu widzenia ich rozwoju i związku z całością życia.

Korzyści społeczne z takiej wiedzy i z rozbudzonej w ten sposób zdolności rozumowania są ogromne. Wraz z poznaniem swego związku z przeszłością i znaczenia dla naszych prac, zamierzeń i ideałów, budzi się szacunek i miłość świadoma względem Ojczyzny, miłość dla ludzkości (nie wyłączająca odruchów nienawiści względem wrogów Polski). Człowiek, czując jak dalece jest „w swoją ojczyznę wcielony”, przejmując się patriotyzmem czynnym, rozumie konieczność swego udziału w „sprawie polskiej”. Zrozumienie, jakimi drogami szedł rozwój społeczny, może chronić od ciasnej stronnictwa. Wspomnienie bohaterskich czynów i hasła wyzwolenie zapalają i hartują uczucie.

Z naciskiem trzeba jednak podkreślić, że działanie głęboko kształtujące przyniesie tylko prawda historyczna. Wszelkie naginanie jej lub fałszowanie dla celów pedagogicznych, może przynieść szkody nieobliczalne.

Cele nauczania historii występują przed nami jasno. Narzuca się pytanie, czy można ku nim dążyć w szkole elementarnej. Nauczyciel liczyć się przecież musi nie tylko z metodą i wynikami nauki i potrzebami życia, lecz także z siłami duchowymi swych uczniów, z ich przygotowaniem i zdolnością rozumowania. Tej sprawie wypada poświęcić artykuł następny.

H. Orszu.

Wskazówki praktyczne i lekcye próbne z nauki czytania i pisania.

Pragnę w krótkich słowach przedstawić praktycznie naukę czytania i pisania, zreformowaną w myśl tych założeń teoretycznych, które rozwinąłem w szeregu artykułów p. n. „Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza”.

Jak wskazywałem w tych artykułach o reformie (por. zesz. I/1913, str. 8), kurs nauki czytania i pisania rozłożyć należy na szereg rozdziałów, przedstawiających oddzielne jednostki metodyczne. W obrębie każdej takiej jednostki, t. j. każdego rozdziału rozłożyłbym naukę na następujące 3 stopnie: na pierwszym stopniu uczymy ucznia czytania kilku wyrazów oddzielnie i w zdaniach, — jedynie z ogólnego ich kształtu, nie wskazując mu ani liter ani budowy dźwiękowej; na drugim stopniu zaznajamiamy ucznia z budową dźwiękową i z literami tych wyrazów; wreszcie na trzecim — wprowadzamy ucznia w czytanie i pisanie pewnej ilości nowych wyrazów, ułożonych z liter, poznanych przez ucznia na stopniu drugim.

Przykłady będą czerpał z wydanego przezemnie elementarza, ułożonego podług tych zasad („Nauka czytania i pisania dla dzieci“). W elementarzu tym kurs czytania i pisania podzielony jest na 11 podobnych rozdziałów, z których pierwsze 8 zaznajamiają ucznia z całym abecedem, z wyjątkiem spółgłosek zmiękczonej i spółgłosek o znakach dwuliterowych; naukę tych spółgłosek obejmują 3 ostatnie rozdziały (IX, X, XI) elementarza. W każdym z 8-miu pierwszych rozdziałów nauka przechodzi powyższe 3 stopnie (w 3 ostatnich rozdziałach podział ten ulega pewnemu uproszczeniu, dlatego omówię je niżej oddzielnie); w rozdziale I (mego elementarza):

1. najpierw uczeń zaznajamia się z wyrazami: *las, lis, Ala* (imię dziewczynki), *As* (imię psa), *osa, osy, to, i* (wprowadzone jako spójnik w zdaniu), *a* (również spójnik w zdaniu) i wprawia się w odczytywanie tych wyrazów oddzielnie i w zdaniach, zapoznając je z ogólnego tylko kształtu bez znajomości liter i dźwięków.

2. następnie rozkłada te wyrazy ze słuchu na pojedyncze dźwięki, oraz, odwrotnie, składa je z dźwięków i zaznajamia się z literami i pisownią tych wyrazów, — poznaje więc litery: *a, i, o, y, s, l, t, A*, (na stopniu tym wraz z poznaniem liter rozpoczyna się nauka pisania, wpierw liter, potem wyrazów).

3. wreszcie ćwiczy się na odpowiednio ułożonych tekstach w składaniu z liter i coraz bieglejsem odczytywaniu, a także w pisaniu nowych wyrazów *ta, lata* (oraz innych, podanych przez nauczyciela), ułożonych z poznanych poprzednio liter (t. j. z liter: *a, i, o, y, s, l, t, A*).

W ten sam sposób rozwija się nauka w każdym z 7-miu dalszych rozdziałów; schemat tej nauki przedstawiam poniżej na tabliczce, która będzie służyła za wzór podobnego rozkładania materiału elementarza na oddzielne całości metodyczne:

	Stopień I. nauki w obrębie każdego rozdziału, na któ- rym uczeń zazna- jamia się z kilku wyrazami i ćwiczy się w odczytywa- niu ich oddzielnie w zdaniach, nie znając jeszcze ani dźwięków ani liter tych wyrazów (tylko czytanie). Są to wyrazy następujące:	Stopień II, na którym uczeń przez rozkładanie ze słuchu wyrazów poznawanych na stopniu I zazna- mia się w każdym rozdziale z dźwię- kami i następnie z literami, wchodzą- cemi w skład tam- tych wyrazów, (czytanie i pi- sanie). Uczeń poznaje li- tery następujące:	Stopień III, na którym uczeń ćwiczy się w odcy- tywaniu nowych wyrazów, składają- cych się z liter po- znanych na stopniu II danego rozdzia- łu, oraz znanych mu z rozdziałów poprzednich, (czytanie i pi- sanie). Wyrazy nastę- pujące:
w rozdz. I. elementarza	<i>las, lis, Ala, As, osa, osy, to, i, a.</i>	<i>a, i, o, y, s, l, t, A.</i>	<i>ta, lata.</i>
w rozdz. II.	<i>kol, rak, jest, są, je, lu.</i>	<i>a, u, e, j, k, r.</i>	<i>kura, ej, te, -ko- (ozu. wołanie kury).</i>

w rozdz. III.	<i>mak, pole, nora.</i>	<i>m, n, p, (oraz na stopniu III: N, P. J).</i>	<i>Janek, rosa, mur, lalka, Pola, Nina, karmi, ma, tam, na, rano.</i>
w rozdz. IV.	<i>dom, dym, co,</i>	<i>c, d.</i>	<i>idą, leci, do, od, -cip- (wołanie na kury).</i>
w rozdz. V.	<i>sowa, wilk, -hu- (wołanie sowy).</i>	<i>w, h, (oraz na stopniu III: ó).</i>	<i>woda, noc, sówka, wyje.</i>
w rozdz. VI.	<i>koza, ląka.</i>	<i>z, ł.</i>	<i>wózek, koła, piłka, wozi, daj, woła, mały, nimi, za, koło, -kici- (wołanie na kota), -mc- (wołanie kozy).</i>
w rozdz. VII.	<i>żuk, żaba, węże, wąż.</i>	<i>ż, b, p.</i>	<i>jeż, kolce, ryba, bułka, staw, duży, dla, -kum- (wołanie żaby).</i>
w rozdz. VIII.	<i>gil, kogut, Jura.</i>	<i>g, y.</i>	<i>zboże zima, stoi, go.</i>

Przy rozkładaniu materiału elementarza na rozdziały, wzorem powyższej tabliczki, gdy będzie chodziło o naukę w klasach z bardzo licznymi grupami uczniów, wydaje mi się wskazaniem pewne powiększenie ilości rozdziałów, tak żeby w każdym rozdziale wprowadzane były nie więcej jak 2—3, najwyżej 4 nowe litery (u mnie zasada ta nie jest zachowana w rozdz. I i II, gdyż elementarz jest przeznaczony do nauczania niewielkiej liczby dzieci w kompletach), oraz zwiększenie pewne liczby wyrazów na stopniu I-ym i zwłaszcza na stopniu III-im. Przy wyborze wyrazów, szczególnie dla stopnia I-go powinny być uwzględnione wszystkie te wskazania, jakie podałem w artykułach o reformie (por. „Wyrazy i teksty elementarza“ zesz. IX/1912 str. 163—166 i zesz. X/1912, str. 179—182); mają więc to być wyrazy krótkie, wyraźnie oddające brzmienia wchodzących w ich skład dźwięków, wyrazy dobrze dzieciom znane, oznaczające rzeczy zajmujące dla dzieci i dające materiał do pogadanek, opartych na wspomnieniach dziecięcych z własnego doświadczenia, lub z poprzedzającej czytanie nauki o rzeczach, pozatem — muszą to być w najważniejszej mierze rzeczowniki, dające się dokładnie przedstawić zapomocą obrazka; wyrazy te muszą być wybrane w ten sposób, ażeby w każdym rozdziale dawały możność ułożenia sensownych, zrozumiałych, zajmujących tekstów do czytania i pisania, powtarzających wielokrotnie każdy z wprowadzonych do nauki wyrazów.

Lekcja próbna na stopniu I.

Zadanie lekcji na stopniu I polega, jak wskazywałem na zaznajomieniu ucznia z czytaniem kilku wyrazów z ogólnego jedynie ich kształtu. Na pojedynczą lekcję nie należy brać więcej nad 2—3 wyrazy. Wybieram poniżej dla przykładu lekcję pierwszą z mego elementarza, mającą na celu zaznajomienie uczniów z 3-ma wyrazami: *las, lis, to*.

Nauczyciel przynosi na tę lekcję do klasy 2 tablice: na pierwszej namalowany jest las; pod obrazkiem znajduje się podpis podkreślony laseczką poniżej wyrazu; na drugiej — podobny obrazek lisa i taki sam podpis wyrazem „lis”. Obrazki powinny mieć format dość duży, podpisy — również, ażeby wszyscy uczniowie mogli je widzieć wyraźnie^{*)}. Podkreślanie zalecam dla wszystkich wyrazów, wchodzących do elementarza po raz pierwszy; ma ono to znaczenie, że sygnalizuje uwagę ucznia przed każdym wyrazem nowym, dotychczas uczniowi nieznanym; gdy się później wyraz dany będzie powtarzał — nie trzeba go już podkreślać, jako znanego uczniowi. Podpisy na tabliczkach powinny być dokonane pismem ręcznym, prostym, (por. zesz. IV/1913 „Kwestya wykoru alfabetu podstaw”. Str. 83—84).

Jedną z tych tablic, mianowicie tablicę z obrazkiem lasu zaznacza nauczyciel w pobliżu tablicy szkolnej, wskazuje uczniom na nią, zapytuje o przedmiot, namalowany na obrazku i przeprowadza krótką pogadankę o tym przedmiocie. Celem pogadanki w danym razie powinno być nie tyle dawanie uczniom nowych wiadomości, co raczej pobudzenie ich do przypomnienia własnych wiadomości i wrażeń, dotyczących danego przedmiotu, ewentualnie do obudzenia wspomnień nauki o rzeczach, np. więc lasu, gdyż w ten sposób uczniowie daleko dokładniej i żywiej odtworzą w swej wyobraźni pojęcie lasu, niżeli wówczas, kiedy nauczyciel wypowie cały długi referat o lesie. Pogadanka powinna być swobodna, dzieci opowiedzą swe wrażenia, będą robiły uwagi, zainteresują się przedmiotem. Nauczyciel musi ją zagaić, podtrzymać, skierować w razie potrzeby w odpowiedni sposób; zapytuje więc np., gdy ma do czynienia z dziećmi wiejskimi, co obrazek przedstawia (odp. — las), czy widziały las, czy były w lesie, gdzie, kiedy, co tam robiły? jakie tam rosy drzewa (pokryte liśćmi, igłami i szyszkami), rośliny (jagody i grzyby), jakie zwierzęta, ptaki, owady mieszkają w lasach? i t. p. W czasie pogadanki nauczyciel powinien zmuszać dzieci do wielokrotnego nazywania wyrazu, oznaczającego dany przedmiot (w tym przykładzie — wyrazu „las”), ażeby w pamięci dzieci utrwalić skojarzenie między nazwą i pojęciem danego przedmiotu. Dla dzieci miejskich pogadankę należy odpowiednio uprościć. Pogadanka nie powinna trwać długo, gdyż łatwo mogłaby znużyć dzieci, wyczerpać ich uwagę; najwyżej można jej poświęcić 5—10 minut czasu i zaraz potem wrócić znowu do wyrazu: — powtórzcie więc, co ten obrazek przedstawia (odp. —

^{*)} W podobne tablice, przynoszące wielką pomoc w nauce zbiorowej zaopatrzoną jest szkoła p. Ramultowej w Krakowie.

las), a czy podoba się wam ten obrazek, — jeszcze raz, co tu narysowano? (odp. — las).

— Patrzcie teraz (mówi nauczyciel, wskazując): tu pod obrazkiem lasu znajduje się podpis. Jak się wam zdaje, co tu może być podpisane? (odp. — las). Przypatrzcie się uważnie temu napisowi... powtórzcie, jak się on czyta? (odp. — las), jeszcze raz powtórzcie (odp. — las, las...). Przystępując tutaj do odczytywania napisu „las“ po uprzednim rozejrzeniu się w obrazku lasu i przypomnieniu nazwy, oraz pojęcia tego przedmiotu, uczniowie znajdują się w możności łatwego skojarzenia obrazu wzrokowego, odpowiadającego napisowi „las“ z obrazem dźwiękowo-ruchowym, warunkującym naszą zdolność wypowiedzenia nazwy wyrazu i z wyobrażeniem znaczenia tego wyrazu, które zostało odtworzone przez dzieci dzięki pogadance o lesie. Są to, jak widzimy, okoliczności nader wskazane i należy je zawsze przestrzegać przy zaznajamianiu uczniów z czytaniem nowych wyrazów na stopniu I.

W celu silniejszego utrwalenia napisu „las“ w pamięci uczniów, nauczyciel wypisuje kilkakrotnie ten wyraz na tablicy, zachowując w miarę możliwości wielkość liter i charakter pisma wzoru, umieszczonego pod obrazkiem. Następnie każe uczniom porównywać każdy z kolei napis na tablicy z podpisem obrazka (napisy te sam przy tem wskazuje uczniom) i odczytywać je głośno: las, las, las...

Następnie nauczyciel umieszcza obok obrazu lasu obraz lisa i w ten sam co powyżej sposób zaznajamia teraz uczniów kolejno z obrazkiem, nazwą, pojęciem i napisem wyrazu „lis“. Szczegółów postępowania nie będę już powtarzał, ponieważ są w charakterze swoim zupełnie identyczne: zaznaczyć tylko, że pogadankę o lisie można zagać nawiązaniem do poprzedniej pogadanki o lesie, np.: obok obrazka lasu widzicie teraz obrazek jednego zwierzęcia, które mieszka w lasach; może znacie to zwierzę i t. d.

M. Falski.

D. II.

Recenzje.

Z. Perkowska i M. Hertzberżanka: *Nauka poprawnego pisania*. Część I. Warszawa 1913. Nakł. księgarni E. Wendego i Ski.

Panujące dotychczas poglądy na kwestyę nauczania ortografii doznały w ostatnich czasach zasadniczej zmiany. Wiadomo, że obecnie stosowana metoda nauki poprawnego pisania opiera się głównie na dyktatach, których treścią są bądź luźne wyrazy, bądź też zdania bez jakiegokolwiek ze sobą związku logicznego, następnie na pisaniu ustępów prozą lub wierszem z pamięci, wreszcie na ćwiczeniach ortograficznych, polegających na uzupełnieniu wyrazów lub zdań, w których opuszczono litery względnie słowa. Czy ta metoda prowadzi do celu? Odpowiedź na to dają nam zeszyty naszych uczniów, w których się roi od rażących błędów. Po sześciu lub siedmiu latach nauki piszą dzieci tak niepoprawnie pod względem ortograficznym, że zjawisko to zastanawia musi każdego nauczyciela, który po wielokrotnie powtarzanych dyktatach, ćwiczeniach i objaśnieniach do podobnych dochodzi rezultatów. Wina nie leży ani po stronie nauczyciela, nie można jej też przypisać nieuwadze uczniów —

istotną przyczyną tego zjawiska jest fatalna metoda uczenia ortografii, która się zakorzeniła w szkołach naszych.

Dzięki ścisłym badaniom eksperymentalnym, dokonany nad różnemi metodami nauczania poprawnego pisania, można już dzisiaj dać stanowczą odpowiedź, jak należy uczyć ortografii. Badania, dokonane przez znanego pedagoga i psychologa Dra W. Lay'a sprowadziły sprawę nauki poprawnego pisania na właściwą drogę. Główne zasady, według których uczyć należy ortografii, można streścić następująco: 1) Metoda nauczania dąży do wyrobienia umiejętności pisania ortograficznego na podstawie nabytego nalogu (zautomatyzowania), zapomocą ćwiczenia ręki i ciągłego oddziaływania na pamięć wzrokową dziecka. Do tego celu służy przepisywanie z tekstu pisanego (a nie drukowanego). 2) Ustęp, przeznaczony do przepisania, powinien tworzyć logiczną całość, odznaczać się piękną, wytworną formą językową.

Na tych zasadach oparły swą książkę metodyczną Perkowska i Hertzberżanka; autorki podają w „Nauce poprawnego pisania“ wybór przepięknych ustępów takich pisarzy, jak Sieroszewski, Konopnicka, Or-Oł, Rydel, Belza, Gliński, Korczak, Homolacz, Leśmian. Treść ustępów, umieszczonych w książce jako „Przepisywania“ (tekst pisany!), wzięta z przyrody, ze świata dzieci, jest zarazem znakomitym materiałem językowym, wzorową lekturą, wzbogacającą umysł dziecka nowemi wiadomościami. Niektóre jednak ustępy są za trudne dla dzieci w tym wieku i na tym stopniu nauki, dla którego książka przeznaczona. Obok „Przepisywań“ znajdujemy „Ćwiczenia“, polegające na parokrotnem powtarzaniu trudniejszych pod względem ortograficznym wyrazów, na tworzeniu wyrazów pochodnych, dzieleniu ich na części morfologiczne, przyczem uczniowie muszą operować wyrazami samodzielnie na podstawie analogii. „Dzięki tylokrotnemu powtarzaniu wyrazów przechodzi się stopniowo od procesu rozumowego do czynności autonomicznej pisania ortograficznego“. Autorki radzą stosować od czasu do czasu dyktaty, ale tylko jako środek kontroli, jako sprawdzian, o ile sobie uczeń przyswoił reguły ortograficzne, podane w książce po całym szeregu „przepisywań“ i „ćwiczeń“.

„Nauka poprawnego pisania“, opierająca się na pisowni prof. Kryńskiego (Gramatyka języka polskiego, Wyd. V. 1910), może oddać nauczycielstwu znakomite usługi jako podręcznik metodyczny, a przede wszystkim przyczynić się powinna do jak najrychlejszego wyrugowania panującej w szkołach naszych metody uczenia ortografii, a zastąpienia jej metodą przepisywania, uznaną po przeprowadzonych badaniach za najlepszą i najpewniej wiodącą do celu.

H. Rowid.

Czasopisma pedagogiczne.

Kształt i Barwa, pismo poświęcone sprawom wychowania artystycznego, nauki rysunku i sztuki stosowanej; wychodzi we Lwowie pod redakcją St. Matzkego od grudnia 1912.

W roczniku I. czasopisma K. i B., które cechuje wytworna forma zewnętrzna, znajdujemy cały szereg prac, rozpatrujących wychowanie estetyczne na różnych stopniach nauczania szkolnego. Atrykuł Edw. Pietscha: „Preparat natury jako część osnowy naukowej w szkole rysunków“ zawiera uwagi metodyczne, dotyczące nowych planów naukowych; autor jest bezwzględny zwo-

lennikiem rysunku z żywej natury. Na wywody te zgodzićby się można w zupełności, o ile dotyczą szkół zawodowych, których podstawą powinien być rysunek mniej lub więcej artystyczny. Natomiast w szkołach ogólnie kształcących, postulatów tych nie można przeprowadzić, gdyż muszą je poprzedzać ćwiczenia więcej elementarne.

Artykuły St. Jankowskiego („Jak uczyć rysunku w szkole ludowej”) oraz Mar. Malskiego („Rysunki w szkole ludowej”) dają obraz tego co i jak można osiągnąć w szkole elementarnej. Tak samo można powiedzieć w odniesieniu do rozprawki Stan. Wójcika p. t.: „Modelowanie w szkole elementarnej”, objaśnionej 11 tablicami z toku tej nauki.

Artykuł Ant. Broszkiewicza: „Czy nie krok wstecz?” powinien przeczytać każdy nauczyciel, by zobaczyć jak zacofane pojęcia panują u nas z wielką szkodą dla naszego szkolnictwa o potrzebie nauki rysunku. — Przyczyny tego smutnego stanu widzi autor w niedostatecznym przygotowaniu zawodowym i w obojętności nieświadomych jednostek.

Tok nauki — odmienny jak gdzieindziej — dał St. Matzke p. t.: „Rysunki w gimnazyum realnem lwowskim”, nadający się również bardzo dobrze do szkół wydzielowych. Tok ten nauki, ilustruje 13 rysunków uczniów.

Cenne jest unieszczenie już teraz, t. j. jeszcze przed urzędowym ogłoszeniem, nowych planów nauki rysunku w szkołach ludowych i t. p.

W zeszytach IV. skończono plan dla klasy czwartej.

Sztuce ludowej poświęcony artykuł H. Nuzikowskiej „Wycinanki łowickie” (z 3 reprodukcjami).

W zakres pedagogii wchodzi „Rysunki dzieci polskich” A. Grudzińskiej, oraz sprawozdanie z odczytu p. Benoni-Dobrowolskiej.

O współczesnej sztuce narodowej informują bardzo dobrze rozprawki J. Łukaszewicza. Działu tego, bardzo pożytecznego, nie spotyka się zwykle w pismach zawodowych, tego co „Kształt i Barwa” kierunku.

Treści zeszytów dopełniają sprawozdania z kongresów, przegląd literatury fachowej, sprawy sekcji rysunkowych (warszawskiej, krakowskiej, lwowskiej i nowo-sądeckiej) oraz bardzo potrzebne „Wiadomości mieszane” z ruchu zagranicznego i t. p.

Oprócz licznych ilustracji, będących w związku z tekstem znajdujemy też i reprodukcje prac artystycznych. Wygląd pisma jest bardzo wytworny i całkiem odmienny od innych czasopism tego rodzaju.

Cena abonamentu stosunkowo bardzo niska, bo 4-50 kor. rocznie, zeszyty zaś pojedyncze po 1-30 kor. wprost w Administracji (Lwów, ul. Czarnieckiego, 8) przez księgarnie o 15 %, drożej. (Rocznik I. za 1913 kosztuje 3-20 kor.

Redakcja zapowiada z rokiem przyszłym wzbogacenie pisma barwnymi reprodukcjami, przedewszystkiem ze sztuki ludowej.

Dziecko, czasopismo poświęcone wychowywaniu domowemu i społecznemu, wydawane w Warszawie od kwietnia 1913 pod redakcją Waldemara Osterloff'a.

W naszych wydawnictwach peryodycznych, dotyczących spraw wychowania, brak było dotąd pisma, któreby zapoznawało szerszy ogół społeczeństwa z obowiązkami, jakie ma każdy wychowawca wobec dorastającego pokolenia. Pisma pedagogiczne, przeznaczone z reguły dla fachowców, nie mogą trafić do wychowawców-niespecjalistów. Zadanie to spełnia miesięcznik „Dziecko”;

który znakomite oddać może usługi nie tylko nauczycielom domowym, ochro-
niarkom i freblankom, ale przede wszystkim ogółowi rodziców, pojmujących
należyte obowiązki względem swoich dzieci.

Obok artykułów treści ogólnej z zakresu wychowania podaje „Dziecko”
popularne pouczenia o fizykiem wychowaniu dzieci, o higienie wieku dzie-
cięcego (prace Dra Oltuszewskiego, Cetnarowicza, Kopczyńskiego, drki Sikor-
skiej, Budzińskiej-Tylickiej).

Wskazówki metodyczne, dotyczące nauczania przedszkolnego i elemen-
tarnego na stopniach niższych zawierają artykuły: Metoda „za słońcem”
Chmielowskiego, Początki geografii Łaganowskiego, O jesiennych obserwacjach
nad przyrodą w mieście Dyakowskiego, Zajęcia małych dzieci, gry i zabawy,
Słójd.

Ważne przyczynki do poznania duszy dziecka znajdujemy w rozpraw-
kach A. Grudzińskiej: Odczytywanie obrazków dziecięcych, Mowa dziecka,
Badania nad dziećmi.

Każdy zeszyt pisma podaje nadto: Głosy wychowawców, Poradnik wy-
chowawczy, Dział aukiet, Przegląd literatury dla dzieci młodszych i starszych.

Czasopismo „Dziecko” spełnić powinno jedno z najważniejszych zadań
społecznych: przez szczere poparcie nauczycielstwa może się ono bowiem przy-
czynić do uświadomienia i poważniejszego pojmowania obowiązków ze strony
rodziców względem dzieci, do pogłębiania kultury pedagogicznej wśród szero-
kiego ogółu naszego społeczeństwa. Prenumerata miesięcznika „Dziecko” wynosi
4 rb., z przesyłką 5 rb. rocznie. Adres Redakcyi: Warszawa, Wspólna 59.

Z.

T R E Ś Ć :

J. Wł. Dawid: *Współczesne kierunki
filozofii. Henryk Bergson* (D. n.) —
H. Orsza: *Z metodyki nauczania hi-
storji w szkole.* — M. Palski: *Wska-
zówki praktyczne i lekcye próbne z
nauki czytania i pisanu.* (D. n.) —
Recenzye: Z. Perikowska i M. Herz-
berkanka: *Nauka poprawnego pisa-
nia.* (H. Rowid). — Czasopisma peda-
gogiczne.

Prenumerata roczna:

W Galicyi	4— K
Z przesyłką	4:50 K
W Królestwie Polskiem i w Cesarstwie rosyjskiem	2.— rs.
W Cesarstwie niem.	4:50 Mk.

Adres Redakcyi:

KRAKÓW, XII, LELEWELA 4.

Adres Administracyi:

Kraków, Rynek 29, Linia C-D.

Redaktor: Dr Henryk Kunark. — Nakładem Związku polskiego Nauczycielstwa Lud.
Odbito w Drukarni Narodowej w Krakowie.

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU

(Wychodzi z końcem każdego miesiąca prócz lipca i sierpnia).

Współczesne kierunki filozofii.

HENRYK BERGSON.

Dokończenie.

III.

Najbardziej jednak znamienitą cechą „czystego trwania“ jako życiowego rozpędu, a zatem i ewolucyi jest — nieprzewidywalność, coś co się nie daje przewidzieć, co nie powtarza nigdy samo siebie, jest „nieprzerwanym wytryskiem nowości“. Nazywa więc Bergson swoją Ewolucyę — Twórczą. Czy słusznie? Zdaje mi się, iż twórczość jest tu tylko eufemiczną nazwą nowości, która jedynie istotę tej Ewolucyi stanowi. Ewolucya ta jest nieprzewidywalną, niepowtarzalną, nowatorską. Ale nowość nie jest jednoznaczna z twórczością, twórczość niekoniecznie jest nowatorstwem. Zauważył już ktoś, że najwięksi twórcy nie byli najbardziej oryginalni (Szekspir, Goethe), a nowatorzy — nie byli wielkimi twórcami. Twórczość przypuszcza zamiar, plan, wzór, cel, ideę: twórczość jest to możliwie doskonałe wyrażenie się idei, urzeczywistnienie pewnego ideału. Ale idee, wyobrażenia, cel Bergson wyłączył ze swej „rzeczywistej intuicyjnej rzeczywistości“, oddał je do materialnej fabrykacyi. W rzeczywistości tej niema celu, zamiaru, bo niema w niej nic stałego, wszystko w niej płynie, jest samym ruchem, zmianą — a cel, zamiar musi trwać, i być niezmiennym przynajmniej od chwili poczęcia go do wykonania. W życiowym pędzie działa nie pęd twórczy, ale pogoń i głód nowości: dla twórczości miejsca w nim niema.

Przychodzimy do tego, co stanowi rdzeń Bergsonowskich poglądów: zasady bezwzględne stawiania się i ruchu.

Przez dzieje myśli ludzkiej snują się dwa zasadnicze sposoby pojmowania rzeczywistości, jeden i drugi będące wyrazem pewnego wewnętrznego doświadczenia, powiedzmy — dwóch podstawowych intuicyi. Mamy bezpośrednie doświadczenie życia, a więc ruchu, zmiany, dążenia naprzód, pożądania wciąż nowych zmian. Ale w kolei tych odradzających się wciąż pożądań rodzi się nowe doświadczenie: przedradzających się wciąż pożądań rodzi się nowe doświadczenie: prędkość i potrzeba spoczynku, zatrzymania i utrwalenia tego co jest, czucie i powrotu tego, co było. W świetle każdego z tych doświadczeń rzeczywistość odmienną przybiera postać, doświadczenia

nasze przerzucamy na zewnątrz i przekraczamy ich granice, uogólniamy je i tworzymy odpowiadający każdemu z nich obraz świata. W miarę, jak uwydatnia się i wyrażenia domaga jedno lub drugie doświadczenie, świat, rzeczywistość przedstawia się w tej lub innej postaci. Rzeczywistością jest to tylko co istnieje, jest trwałe, niezmiennie, rzeczywistym i poznawalnym jest tylko Byt. Albo: niema nic, co by istniało, stałość Bytu jest złudzeniem zmysłów, wszystko staje się, wszystko płynie, nic się nie zachowuje, nie powtarza i nie powraca. Pierwszy szereg otwierają Upanishady, Eleaci, Parmenides, wytwory poglądu tego, poglądu statycznego, to pojęcia substancji, duszy, absolutu, Boga jako Bytu i Istoty. Pogląd drugi — dynamiczny, mobilistyczny — przedstawiają Budda, Heraklit, z nowszych Hegel, Fichte, Schopenhauer, Nietzsche, a wynikiem jego: jako ostateczna zasada, sens świata i Boga, pojęcie Rozwoju, powszechnego związku przyczyn i skutków, rządzącego w przyrodzie i w świecie moralnym.

Wszakże z dwóch zasadniczych doświadczeń ani jedno ani drugie nie jest wystarczającym sobie ani zupełnem, pociągają się one wzajemnie i dopełniają. Byt, to co jest i trwa, pożąda zmiany, uzewnętrznienia, objawiania się, dalszego stawania. Każde stawanie się dąży do tego, ażeby zacząć być, w stawaniu się rodzi się pragnienie spoczynku, tęsknota do powtórzeń, powrotu do źródła. Stosunek ten odbicie znajduje w pojmowaniu świata i życia. Jakkolwiek w poglądach na nie przeważa jeden lub drugi pierwiastek, statyczny lub dynamiczny, zawsze w pewnym stopniu usiłuje wyrazić się i drugi. W sferze praktycznej intuicja stawania się, ruchu, nadaje życiu rozmach i energię, intuicja bytu i stałości — wyznacza życiu temu cel i normę. W sferze religijnej, doświadczenie życia indywidualnego wzmocnione i rozszerzone przez intuicję życia powszechnego, rodzi wzmożone współczucie, poczucie naszej ze wszystkim jedności i wszystko obejmującej miłości; intuicja bytu, stałości czuć wierzyć każe, że wszystko, co kochamy, czego pragniemy i do czego tęsknimy, a co tu przemija, zawodzi, łudzi, będzie zachowane, zrealizowane, powrócone. Wreszcie i konstrukcje metafizyczne, objąć mające całość rzeczywistości — życia, świata i zaświata — w pewien sposób godzić usiłują przeciwstawność dwóch, źródłem ich będących intuicji. Buddyzm — najbardziej radykalny ze wszystkich dynamiczny system metafizyki — odrzuca wszelki pierwiastek stałości i bytu, ściera go i trzebi w najdalszych zakątkach otaczającego świata i własnej świadomości: niema żadnych substancji, „rzeczy“ poza zjawiskami, tylko obok każdego jest wywołująca je przyczyna i zrodzony przez nie skutek; świadomość ludzka jest czasowym, przemijającym agregatem, wiązką wrażeń, uczuć i pożądań, których nie utrzymuje i nie zachowuje żadna „dusza“ ani „jaźń“. A jednak — wbrew konsekwencji — ucieczkę i ostateczne uspokojenie ta istniejąca „dusza“ i „jaźń“ znajduje w pojęciu Nirwany: stan, który jest poza ruchem, zmianą i czasem, stan, który nie jest nicością, a tylko unicestwieniem stawania się i odradzania pożądań, zawodów i nowych pożądań, jakiś sposób istnienia nadświadomego albo wogóle poza formami świadomości. — Dla Heraklita symbolem pierwiastku stałości w świecie jest „żywy ogień“, słońce, które nieustannie promieniuje w świat żar, światło

i ruch, a samo trwa niezmiennie, jest pierwiastkiem tym także Logos, rozumne prawo. Heraklita przewycięża ostatecznie Platon: po nad potokiem wечно płynących zjawisk wznosi niezmienny, wечно sobą zostający świat idei, tego co nie staje się, a jest — co jest formą, zasadą, prawem, albo celem i wzorem poszczególnych rzeczy. Przez idee zakłada Platon na wszystkie późniejsze czasy filozofii zachodniej niewzruszony fundament idealizmu

Idealizmu, który w lat dwa tysiące natchnie poetę słowami:

Hoch über die Zeit und dem Raume webt
Lebendig der höchste Gedanke,
Und ob alles in ewigem Wechsel kreist
Es beharret im Wechsel ein ruhiger Geist.

tego idealizmu, który w filozofii, jako synteza stawania się i bytu, najdoskonalszy wyraz znajdzie w systemie Fichtego. Jaż istnieje o ile działa, tworzy, świat nie jest czemś danem, skończonem, on się dopiero stwarza, a stwarza go Bóg na swoje podobieństwo, to jest coraz doskonalej w nim się wyraża. To jest celem istnienia, ażeby Bóg został w niem objawiony, urzeczywistniony. A Bóg to idea najwyższa Dobra, moralnego porządku. Jest to dane, niezmiennie — der höchste Gedanke, der ruhige Geist.

Bergson należy do rodziny „dynamistów“, ale cechą jego odróżniającą jest zupełna wyłączość tego stanowiska, zaprzeczenie wszelkiego pierwiastku stałości: w jego rzeczywistości niema nic, coby istniało, powtarzało się lub powracało, ewolucya jego wydaje wciąż nowe tylko i nowe formy.

A przecież doświadczenie pokazuje, że coś istnieje, że jest byt, cel, stała forma — więc trzeba z tem coś zrobić, musi to wejść do każdego systemu. Bergson miejsce temu znajduje tylko w rzeczywistości sztucznej, pozornej, którą człowiek tworzy dla utylitarnych celów, dla mierzenia i obrabiania materji. A więc idee Platona, w których w sposób najbardziej typowy wyraziła się intuicya duchowej rzeczywistości, przez które religia grecka oczyściła się i uduchowiła, a chrześcijańska — nabrała filozoficznej głębi; a więc dążność do zachowywania i utrwalania wszelkich wartości, która, jak wywodzi Höfding, istotę stanowi samej religii — a więc idea, cel, byt, norma należeć mają do warsztatu i fabryki, być przystosowaniem się intelektu do materji, do potrzeb „fabrykacyi“.

Rzeczywistość prawdziwa, bezinteresowna i sama w sobie poznawana jest dla niego samą nieprzewidywalnością i niepowtarzalnością — jest niewyczerpaną dostarczycielką nowości. Rzeczywistość ta jest także samym ruchem, pędem bez spoczynku, planu i celu. „Życie pędzi“, „ludzkość galopuje“ — niewiadomo skąd i ku czemu. To już nie ruch, ale newroza ruchu, nerwowość podniesiona do godności kosmicznej zasady. Bergsonizm jest to metafizyczna formuła niepokoju i nerwowości — ich projekcya na zewnątrz.

Jeżeli zechcemy teraz wyciągnąć sumę wartości, jaką przedstawia filozofia Bergsona, to, jak na początku, tak i tutaj rozróżnić wypada jej intuicyonizm i mobilizm.

Intuicyę, jako źródło, środek filozoficznego poznania znalazł Bergson u poprzedników, i od nich, a bezpośrednio prawdopodobnie od

Schopenhauera, ją przejął. Właściwego jej znaczenia, zakresu i sposobu działania nie zrozumiał, na głos jej sam wrażliwości nie miał, zastosować jej ani w zastosowaniu od intelektu odróżnić nie potrafił. Ale w porę dał pobudkę i hasło, na które wielu czekało, rozgrzeszył ich niejako z przymusu wyłącznie naukowego i logicznego myślenia, dał im odwagę alogiczności, przekonanie, że i dziś pomimo i obok naukowego na świat poglądu, uczucie, instynkt, intuicja praw swych nie straciły. Tem pociągnął wszystkich, którym za ciasno już stawało się w świecie naukowo, mechaniczynie skonstruowanym, u których przeważają aspiracje artystyczne lub religijne, którzy chcą świat raczej czuć niż poznawać, albo którzy potrzebują wierzyć i chcą iżby im w imieniu nauki, filozofii — wierzyć było wolno. Ale pozytywnie wszystkim tym Bergson nie daje nic: treści, zaspokojenia potrzeby szukać muszą gdzieindziej — w sobie lub u innych, w starych formach idealizmu i spirytualizmu, w mistycyzmie, w katolicyzmie.

Pozytywna treść Bergsona odpowiada i przemawia do innej kategorii umysłów. Filozofia, która widzi w świecie tylko nieustający pościg zmian i nowości, mogła się zrodzić i może być rozumiana i uznawaną tylko w epoce i środowisku oszalałego wprost ruchu i współzawodnictwa idei, kierunków, poglądów, wytworów, w epoce nerwowo wyłężonego, gorączkowego, nieznającego chwili spoczynku życia. Wskutek nadzwyczajnego wzrostu produkcji i wymiany towarów i myśli, nigdy zmiana i nowość nie były tak liczne i szybkie, nigdy tak się nie narzucały umysłowości i tak na nią głęboko nie oddziaływały, jak w epoce współczesnej. Nowość i zmiana stały się kategorią myślenia i przede wszystkim kategorią oceny. Jak niegdyś kryterium prawdy i wartości była dawność, długie przetrwanie czegoś, tak dziś dla wielu umysłów kryterium takim jest nowość, dla umysłów które trawi newroza zmiany i nowości, niepokój, iżby nie dać się wyprzedzić, i których najwyższą ambicją jest być zawsze na poziomie ostatniej nowości. Kategorie te nowości i zmiany, w ich zupełnie nowoczesnym działaniu, Bergson wprowadził do filozofii.

Filozofia ta, jak sądzę, nie stanie się *philosophia perennis*, ale zostanie jako wierny wyraz swojego czasu.

J. Wł. Dawid.

Wskazówki praktyczne i lekcyje próbne z nauki czytania i pisania.

Po przerobieniu z uczniem wszystkich tych ćwiczeń odnośnie do wyrazu „las”. co poprzednio przy nauce wyrazu „las” nauczyciel ściera napisy „las”, „lis” z tablicy, poczem jeszcze raz wypisuje na tablicy oba te wyrazy (niezbyt gęsto!), obecnie pomieszane ze sobą, np. więc:

las lis las lis lis las
las las lis las lis lis

Pokazując teraz uczniom po kolei najpierw wszystkie, wypisane tu wyrazy „las”, potem wszystkie wyrazy „lis”, następnie wyrazy te od początku do końca w tem następstwie, w jakim zostały umieszczone na tablicy, wreszcie pokazując je na wrywkę — nauczyciel ćwiczy uczniów w coraz biegłym rozpoznawaniu i coraz prędzem odczytywaniu tych wyrazów. Ćwiczenia te mają na celu nie tylko silniejsze utrwalenie wzrokowego obrazu tych wyrazów w pamięci ucznia przez wielokrotne przyglądanie się im i porównywanie, nie tylko utrwalenie skojarzenia wzrokowych obrazów z obrazami dźwiękowo-ruchowymi, które powstaje przez to, że uczeń każdorazowo niezwłocznie po wzrokowym rozpoznaniu wyrazu powtarza głośno jego nazwę, — mają też one na celu pewne zautomatyzowanie powyższych procesów, uczynienie ich prostszymi i bardziej mechanicznymi. Jak wspominałem w artykułach o reformie, poznanie wzrokowe często następuje wcześniej od poznania brzmienia, co może być podłożem licznych błędów przy czytaniu i nieprawidłowości w postępach; dlatego już na tem miejscu baczyc nauczyciel powinien, ażeby do tej nierównomierności w poznawaniu kształtu wyrazu i jego brzmienia nie dopuścić i w tym celu powinien zapomocą powyższych ćwiczeń doprowadzić uczniów do możności wymówienia nazwy wyrazu natychmiast po rozpoznaniu kształtu.

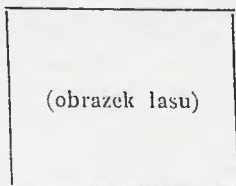
Przy powyższych ćwiczeniach w rozpoznawaniu i odczytywaniu wyrazów „las”, „lis” z tablicy, mogą uczniowie niekiedy napotykać trudności, — wówczas nauczyciel każe im porównać dany, niepoznany napis z podpisami obrazków, znaleźć, do którego z ostatnich jest podobny, i odczytać go już na podstawie znaczenia obrazka. Przy zaznajamianiu uczniów z czytaniem wyrazów z ogólnego kształtu nie należy nigdy zwracać ich uwagi na specjalne jakieś cechy tego lub owego wyrazu. Będem byłoby więc np. ze strony nauczyciela wskazywanie uczniom na to, że wyraz „lis” tem się różni od wyrazu „las”, że ma kropkę ponad sobą; takie postępowanie prowadziłoby do ciągłych nieporozumień i cały pożytek z rozpoznawania wyrazów jako całości, rzecz prosta, obróciłoby w niwecz. Żadnych więc tego rodzaju wskazań, żadnej „pomocy” do zapamiętania kształtu wyrazów podawać uczniom nie należy.

Kiedy uczniowie zaznajomią się dokładnie z wyrazami „las”, „lis”, nauczyciel przechodzi do nauki następnego wyrazu — „to”. Ściera on znów tablicę i wypisuje po jednej stronie u góry *las*, a pod nią

to las, przyczem wyraz „to” podkreśla w dole linijką, po drugiej stronie tablicy pisze nauczyciel *lis*, i poniżej *to lis*. Zapytuje uczniów o pierwszy wyraz (odp. — las), następnie pokazuje zdanie „to las”, w którym przed „las” umieszczony jest nowy, nieznany im dotychczas znaczek, podkreślony linijką (przy tej sposobności objaśnia uczniom, że wszystkie wyrazy nowe, nieznane, będą podkreślone zarówno na obrazkach jak i na tablicy); znaczek ten nauczyciel sam odczytuje głośno — oddzielnie (— „to”) i w połączeniu z wyrazem „las” (— „to las”) i objaśnia uczniom, że używamy wyrazu „to”, gdy na coś wskazujemy; mówimy np. „to Janek”, „to Zosia”, kiedy wskazujemy na Janka i Zosię, podobnie mówimy „to las”, „to lis”, gdy wskazujemy na las lub na lisa; możnaby więc np. wskazać na pierwszy obrazek i powiedzieć „to las”, albo na drugi — „to lis”.

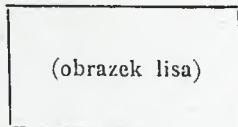
Następnie nauczyciel każe dzieciom powtórzyć, jak się „ten zna, czek” (pokazując „to” w zdaniu „to las” i w zdaniu „to lis” czyta (odp. — to) i objaśnić, kiedy się wyrazu „to” używa. Potem każe uczniom przeczytać oba pierwsze znaczki razem: „to las”; tłumaczy im, że stoją tu dwa znaczki, pierwszy „to”, drugi „las”, razem „to las”, każe powtórzyć, ile tu znaczków, jak się czyta sam pierwszy (zakrywając drugi) jak sam drugi (zakrywając pierwszy), jak oba razem; każe powtórzyć zdanie „to las” nie patrząc na tablicę i odpowiedzieć z ilu słów się składa (odp. — z dwóch), jaki wyraz pierwszy (to), drugi (las). W ten sam sposób zatrzymuje uczniów nad zdaniem „to lis”, każe przeczytać to zdanie, nazwać wyraz pierwszy, wyraz drugi, odpowiedzieć z ilu wyrazów składa się to zdanie. Nauczyciel wypisuje na tablicy wyrazy „to”, „las”, „lis” i ćwiczy uczniów w rozpoznawaniu każdego wyrazu z osobna, w tym porządku, w jakim zostały napisane i na wyrywkę. Ćwiczenia te powtarza dopóty, aż uczniowie dobrze się wprawia w poprawne rozpoznawanie tych wyrazów i szybkie ich odczytywanie.

Po skończeniu wszystkich tych ćwiczeń nauczyciel każe uczniom wydostać elementarze, otworzyć pierwszą stronę i powtarza z nimi to samo na wzorkach elementarza. Na stronie pierwszej mego elementarza zamieszczone są więc np. wzory następujące:



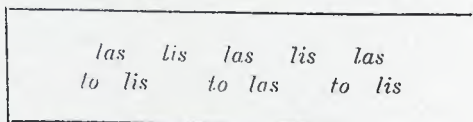
las

to las



lis

to lis



Uczniowie oglądają pierwszy obrazek i odczytują podpis „las“, następnie drugi obrazek i podpis „lis“; „wybierają“ najpierw wyraz „las“, potem „lis“ w tabliczce na dole strony (takie tabliczki do wybierania wyrazów w celu wyróżnienia od tekstów do zwykłego czytania otoczone są w elementarzu moim obwódkami); dalej przechodzą do odczytywania zdań „to las“, „to lis“ — najpierw w tekście, potem w tabliczce. Na tem powtórzeniu kończy się lekcya.

W sposób identyczny prowadzone są wszystkie inne lekcye na tym stopniu nauki, poświęconym czytaniu wyrazów z ogólnego kształtu, poprzedzającemu rozbiór wyrazów tych na dźwięki i naukę ich pisowni. Jedyną różnicą będzie pewne wzbogacenie tekstów w rozdziałach dalszych; z wyrazów „to“, „las“, „lis“ mieliśmy możliwość ułożenia dwóch zdań: „to tas“, „to lis“; z czasem, w miarę zwiększania się zasobu wyrazów, poznawanych przez uczniów, wzrasta możliwość układania barwniejszych tekstów przez łączenie wyrazów nowopoznanych na stopniu I każdego rozdziału z wyrazami, znanymi uczniom z rozdziałów poprzednich. Tak więc np. w rozdziale VI mego elementarza na stopniu I nauki poznaje uczeń tylko dwa nowe wyrazy *koza*, *łąka*; po kilkakrotnem rozpoznaniu i odczytaniu wyrazów tych z tabliczki, ćwiczą się uczniowie w rozpoznawaniu ich na całym szeregu zdań, gdzie je spotykają wśród wyrazów innych, znanych im z 5-ciu poprzednich rozdziałów; czytają więc np. w danym rozdziale tekst taki:

— *to łąka*
tu jest Janek i Ala
Janek i Ala idą do lasu
tu jest łąka a tam las

tu jest pole
na polu jest koza
tam koza je
to koza Ali

Streszczając wyżej powiedziane, stwierdzamy, iż przebieg nauki czytania wyrazów na stopniu I-ym, t. j. przy rozpoznawaniu wyrazów z ogólnego kształtu, pozostaje ten sam w każdym rozdziale; przechodzi on następują etapy:

1. nauczyciel pokazuje uczniom obrazek i przeprowadza z nimi krótką pogadankę o przedmiocie przedstawionym na obrazku. (Dla wyrazów, nie posiadających obrazków, (jak np. wyraz „to“ i inn.) punkt ten upada).

2. nauczyciel pokazuje uczniom podpis obrazka, każe przypa-
trzeć mu się uważnie i głośno kilkakrotnie odczytać.

3. nauczyciel wypisuje ten wyraz kilkakrotnie na tablicy szkol-
nej i pokazuje go uczniom, wymagając od nich głośnego odczyty-
wania tego wyrazu.

4. nauczyciel pisze na tablicy zdania z wyrazów znanych uc-
zniom z rozdziałów poprzednich i z wyrazu nowopoznanego i każe
uczniom odczytywać kilkakrotnie te zdania.

5. powyższe ćwiczenia powtarza z uczniami na wzorach w elementarzu.

Lekcje powinny być zawsze prowadzone bez zbytniego pośpiechu, w tem tempie, które da uczniom możność dokładnego nauczania się każdego ćwiczenia i pozwoli nie dopuścić uczniów do robienia błędów przy czytaniu. Wszelkie usterki w wymowie i intonacyi powinny być przez nauczyciela na początku należyście skorygowane.

D. n.

M. Falski.

Z podróży pedagogicznej.

Wrażenia i refleksye.

Rozwój edukacyi narodowej, zdrowy postęp na polu szkolnictwa pozostaje w ścisłej zależności od intensywności pracy nad teoretycznym i praktycznym rozszerzaniem horyzontów pedagogicznych ze strony tych, w ręku których spoczywa wychowanie publiczne. Z zawodem nauczycielskim nierozłącznie związany jest warunek nieprzerwanego samokształcenia, warunek ciągłego i baczego śledzenia postępu myśli pedagogicznej, jej ewolucyi, związanej ściśle z całokształtem stosunków społecznych i kulturalnych. A myśl ta w ostatnich czasach ujawnia się tak intensywnie, jej siła, jej napięcie są tak wielkie, że wpływ problemów, będących przedmiotem jej badań, sięga daleko poza sfery specjalistów, że hasła, głoszone przez pedagogów, donośnem odbijają się echem i w innych dziedzinach życia społecznego. Myśl pedagogiczna wytycza dzisiaj politykę szkolnej zasady, według których ciała ustawodawcze regulować winny edukację publiczną, według których nadawać jej mogą ramy prawne. We współczesnym ruchu reformatorskim coraz wyraźniej ujawnia się tendencya, ażeby w sprawach wychowania rozstrzygały wyłącznie zasady i wyniki, zdobyte drogą ścisłych badań nad prawami, według których rozwija się i kształtuje fizyczna i duchowa strona dziecka, a nie, jak dotychczas z reguły bywa, że chwilowa przewaga pewnych poglądów, że panowanie pewnych koncepcyi politycznych wycisła swe piętno na całokształcie edukacyi publicznej. O stosunku szkoły do państwa, do kościoła decydować winny tylko prawa i doświadczenia pedagogiczne; one bowiem w pierwszym rzędzie zdolne są dać odpowiedź zadowalającą, czy i o ile wpływ tych dwu instytucyi społecznych istnieje winien w stosunku do szkoły. Pedagogika czerpie materiały do swych badań z różnorodnych gałęzi wiedzy, ale i nawzajem przenika ona i zapładnia wiele umiejętności, że wspomnimy tylko o antropologii, psychologii, socyologii, estetyce, prawie (młodocieni przestępcy), medycynie (wychowanie niedorozwiniętych, upośledzonych).

Ten imponujący rozwój myśli pedagogicznej przybiera w dobie obecnej takie rozmiary, że niepodobna już objąć wszystkich jej przejawów, z konieczności śledzić można tylko prace ważniejsze, zasadnicze, i na tej podstawie zmierzać do uporządkowania materiału, wy-

tworzenia pewnego całokształtu, ujmującego syntetycznie kompleks różnorodnych zjawisk wychowawczych.

Od zrozumienia, ujęcia zagadnień pedagogicznych, które dziś zajmują świat wychowawców, które przekształcają od podstaw instytucję społeczną, jaką jest szkoła, zależy też i pogłębienie roli nowoczesnego nauczyciela. Kraje, gdzie te zjawiska występują z siłą, gdzie zagadnienia pedagogiczne zdołały zaabsorbować sobą inne czynniki życia społecznego, gdzie stają się źródłem głębokich reform, przekształcających życie kulturalne mas ludowych, — kraje te uzyskały podstawy, warunkujące zdrowy postęp w dziedzinie edukacji narodowej. Stworzenie pomyślnych warunków dla tego rodzaju zjawisk, przyspieszenie ewolucji społecznej na tej drodze zależy w znacznej mierze od nauczycielstwa. Dla nauczyciela, który w ten sposób pojmuje swoje zadanie społeczne, wyłaniają się tedy dwa naczelnne obowiązki: po pierwsze, ciągła praca nad rozszerzaniem i pogłębianiem wiedzy fachowej; powtóre, wypróbowywanie i stosowanie zdobytej wiedzy w praktyce, na terenie swej działalności.

Rozszerzanie horyzontów naukowych i wychowawczych zależy w znacznej mierze od stopnia, w jakim ogół nauczycielstwa danej narodowości bierze udział w międzynarodowym ruchu kulturalnym, o ile zaznacza swoją twórczość w danej dziedzinie pracy umysłowej, jakie wnosi przyczynki do ogólnego dorobku świata cywilizowanego. Z tego założenia wychodząc, stwierdzić trzeba, że poznawanie prądów wychowawczych, jakie nurtują obecnie na Zachodzie, jest obok samorzutnej inicjatywy, obok twórczości rodzimej, nieodzownym wprost warunkiem postępu polskiej pedagogiki, warunkiem rozwoju naszego szkolnictwa.

Bezpośrednie zetknięcie się z tymi prądami umożliwi nam zarazem krytyczną ich ocenę, wskaże, co z nowych zdobyczy ducha ludzkiego możnaby zastosować na naszym gruncie, z korzyścią dla naszych dzieci, a co przetworzyłyby należało odpowiednio do usposobienia, charakteru młodzieży polskiej.

Obowiązkiem tedy nauczycielstwa polskiego jest czynny współudział w międzynarodowej pracy pedagogicznej, jest ciągłe akcentowanie żywotności polskiej myśli w dziedzinie wychowania. Biorąc udział w życiu międzynarodowym, pracując w kulturalnych zrzeszeniach o charakterze internacjonalnym, oddajemy doniosłą przysługę sprawie narodowej, bo zaznaczamy temsamem wyraźnie żywotność naszego narodu, stwierdzamy czynem nasze prawo do życia samodzielnego, do decydowania o sobie. Czynny współudział w międzynarodowym ruchu pedagogicznym z naszej strony ma obok momentu wzmiankowanego jeszcze inne znaczenie.

W dobie intensywnego napięcia ruchu pedagogicznego istnieje silny, wzajemny wpływ koncepcji wychowawczych między poszczególnymi krajami; przenikanie nowych idei, wcielanie w życie nowych pomysłów pedagogicznych odbywa się dzisiaj w stopniu o wiele silniejszym i szybszym aniżeli dawniej. Niezaprzeczony jest wpływ nowych prądów wychowawczych, jakie nurtują w Stanach Zjednoczonych, na Niemcy. Psychologia dziecka, jakkolwiek w Niemczech ma swój początek, rozwija się tak imponująco w tym kraju pod wpły-

wem dopiero niezwykłego jej rozwoju w Ameryce Północnej. Instytuty pedagogiki eksperymentalnej powstają najpierw za Oceanem, badania nad dzieckiem tam się wprzód odbywają na szeroką skalę — zastosowania praktyczne nowych zdobyczy pedagogii naukowej w szkołach amerykańskich przechodzą ogień próbny, szerokie koła rodzicielskie tam zdołano pozyskać dla nowych systemów wychowawczych i tam też najpierw wśród mas, stojących poza kołami zawodowców, zdołano wzbudzić żywy interes dla sprawy wychowania młodych pokoleń. Podobny ruch, również silny, rozwija się obecnie w Niemczech, które nawzajem oddziaływują na Stany Zjednoczone, co wyraz swój znajduje i na kongresach wychowawczych, i w literaturze pedagogicznej, i we wzajemnej wymianie sił profesorskich.

Wpływ nowych metod francuskich w pedagogice eksperymentalnej, znaczenie uzyskanych na ich podstawie wyników sięga daleko poza granice Francji; metryczną skalą inteligencji Binet-Simona posługuje się dzisiaj cały świat pedagogiczny. Szkoły nowego typu, które stworzyła Anglia jeszcze w latach osmdziesiątych ubiegłego stulecia (New School Abbotsholme dra Cecila Reddie'go, Bedales School Badley'a), były bodźcem dla twórców podobnych zakładów wychowawczych na kontynencie. Nowy system wychowania przedszkolnego, któremu początek daje włoska uczona Montessori, znajduje zwolenników i wykonawców w wielu krajach Europy.

Postęp w dziedzinie wychowania u nas jest również uwarunkowany wpływem nowych na tem polu zdobyczy ducha ludzkiego — wpływ ten jest pożądaný, wprost konieczny, jeśli uniknąć mamy owego zaskorupienia w pedagogice, owego rozpaczliwego zastoju, jakiego świadkami jesteśmy w zaborze austriackim. Oczywiście, że wpływy te, jeśli ich działanie ma być dodatnie, nie powinny zacierać rodzimych cech w wychowaniu; nauka, teoria ma charakter międzynarodowy, jest własnością całej ludzkości, stosowanie zaś jej wyników w praktyce, w życiu, musi wśród różnorodnych warunków przyrodniczych, społecznych, narodowych i kulturalnych, różne przybierać postacie. Wychodząc z tego założenia, mając zawsze w pamięci tę zasadę, czerpać winniśmy u źródeł wiedzy także wśród obcych, poznawać bezpośrednio metody pracy naukowej, bo tą drogą zdobędziemy wiele środków owocnej działalności na gruncie rodzimym.

Faktem jest, że w dobie dzisiejszej kroczą na czele reformatorskiej działalności w dziedzinie wychowania Niemcy, że w pracy około budowania gmachu nowej pedagogii żaden naród w Europie nie dorównuje obecnie Niemcom, co najmniej pod względem ilościowym. Istna powódź literatury pedagogicznej na rynku księgarskim, na setki obliczana ilość czasopism pedagogicznych, tworzące się coraz to nowe towarzystwa, mające na celu propagandę nowych haseł w wychowaniu, instytucje, poświęcone ścisłym badaniom na tem polu, katedry pedagogiki na wszechnicach niemieckich, bogate biblioteki fachowe, muzea szkolne, różnorodne szkolnictwo prywatne, reformy, przekształcające mniej lub więcej szkolnictwo publiczne, ożywiony wśród nauczycielstwa ruch naukowy i jego tendencje, odnoszące się do przygotowania zawodowego, ogromna liczba kursów naukowych

dla nauczycieli — wszystkie te objawy świadczą aż nadto wymownie o silnem, przyspieszonym tętnie, jakie bije dzisiaj w pedagogicznym świecie Niemiec. Głównym ośrodkiem tego ruchu reformatorskiego jest Lipsk. Stąd płyną nowe prądy wychowawcze, stąd wychodzą fale, które z niezwykłą uderzają mocą o olbrzymią budowlę pedagogiczną, stworzoną pod wpływem intelektualizmu Herbart'a.

W Lipsku powstaje pierwsze w świecie laboratorium psychologiczne, tu Wundt po raz pierwszy wprowadza do psychologii eksperyment, a fakt ten tak doniósł w nauce daje też początek psychologii genetycznej, psychologii dziecka. Pracownia Wundt'a staje się ogniskiem ścisłych badań psychologicznych, między którymi nieopóźnien zajmują miejsce badania nad rozwojem duchowym dziecka. Z czasem jednakowoż ta gałąź psychologii takie przybiera rozmiary, doniosłość jej dla psychologii ogólnej i dla pedagogiki praktycznej staje się tak wielką, że okazuje się potrzeba utworzenia osobnej instytucji, poświęconej wyłącznie pedagogice eksperymentalnej i psychologii dziecka. W ten sposób powstaje w Lipsku pierwszy w Europie Instytut pedagogiki eksperymentalnej i psychologii. Niezwykłe zainteresowanie się pedagogią naukową w kołach nauczycielskich powołało tu do życia „Centralną bibliotekę pedagogiczną” im. Komeńskiego, w Lipsku powstają w rządowych szkołach specjalne klasy nowego typu, w których tendencje reformatorskie w wychowaniu i nauczaniu przybierają kształty realne.

Rozwojowi tych instytucji, ich zadaniom i znaczeniu dla ogólnego postępu w pedagogice poświęcę garść uwag i spostrzeżeń, zebranych na podstawie bezpośredniej obserwacji, do czego miałem sposobność dzięki uczestnictwu na wakacyjnym kursie uniwersyteckim, urządzonym w Lipsku staraniem saskiej organizacji nauczycielskiej.

I.

Instytut psychologii i pedagogiki eksperymentalnej.

„Nowoczesna psychologia eksperymentalna — pisze w r. 1906 w swej odezwie do nauczycielstwa Rudolf Schulze, nauczyciel ludowy i inicjator Instytutu lipskiego — ma swój początek w Lipsku. Psychologia Wundt'a podbiła świat cały.

„Nauczyciele, zajmując się w nieznacznej mierze psychologią nowoczesną, mało tylko brali udział w tej pracy. Powodem tego jest problem kształcenia nauczycieli, dotychczas nierozwiązany w sposób odpowiadający duchowi czasu.

„Głębsze zrozumienie danej gałęzi wiedzy może tylko ten zdobyć, kto drogą samodzielnej pracy poznaje jej metody. Na to brak sposobności w sześcioletnim kursie seminaryjnym, gdzie wychowanek pozostaje do 20 roku życia.”)

...„Tylko znikoma liczba nauczycieli poświęcała się dotąd psy-

*) W Saksonii uczęszczają kandydaci po skończonej 8-klasowej szkole ludowej sześć lat do seminaryum.

chologii eksperymentalnej. To też umiejętność ta i jej metoda, jakkolwiek ciągle w niej widać postęp, nie znajduje szerszego zastosowania w pedagogice.

„Brak już dzisiaj w zupełności argumentów, którychby można użyć przeciwko stosowaniu metody eksperymentalnej w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych. Wiadomo, że wiele już dotychczas na tem polu zrobiono. Jednakowoż w pracy tej każdy badacz skazany jest jedynie na swe własne siły, brak w Niemczech Instytutu pedagogiki eksperymentalnej. To też jest przyczyną zastoju w tej nauce i nie dziwna, bo stosowanie metody doświadczalnej, pociąga za sobą znaczne wydatki na urządzenia, aparaty, na co poszczególni nauczyciele nie mogliby się zdobyć. Wyłoniła się tedy myśl, ażeby zrzeszone nauczycielstwo stworzyło instytucję, która się niezawodnie przyczyni do podniesienia organizacji, instytucji, która doniosłe mieć będzie znaczenie dla rozwoju szkoły narodowej.

Odezwa Schulzego odniosła pożądaný skutek. W niespełna dwa miesiące później, w maju 1906 zakłada organizacja nauczycielska w Lipsku (oddział saskiego Związku nauczycieli ludowych) pierwszy w Niemczech Instytut psychologii i pedagogiki eksperymentalnej. Na pierwszym zebraniu złożyli członkowie fundusz zakładowy w kwocie 4650 marek.

Instytut jest zrzeszeniem członków w łonie Związku naucz. dla celów naukowych, a osobny statut określa jego zadania, któremi są: „zapoznanie członków z pedagogiką eksperymentalną i psychologią, umożliwienie podjęcia samodzielnych prac naukowych w zakresie obu umiejętności, budzenie zainteresowania dla obu tych gałęzi wiedzy wśród szerszych kół“.

Celom powyższym służą: a) kursy przygotowawcze, b) samodzielne prace członków, c) kursy wakacyjne dla zamiejscowych nauczycieli, d) publikacje, e) biblioteka naukowa.

Instytut pedagogiczno-psychologiczny, którego kierownikiem naukowym jest prof. Un. dr Brahn (przedtem Meumann), znajduje się w olbrzymim Domu Nauczycielskim (Kramerstrasse 4/6). Zajmował początkowo 3 ubikacje, obecnie mieści się w ośmiu salach, z których jedna, wykładowa, pomieścić może około stu słuchaczy. W 5 salach, wyposażonych w odpowiednie urządzenia elektryczne, odbywają się pod kierunkiem prof. Brahna i asystentów — nauczycieli i akademików — badania eksperymentalne.

Celem przeprowadzenia badań posiada Instytut wszystkie niemal ważniejsze aparaty psychologiczne. Obok aparatów fizycznych znajdujemy tam przyrządy do badania zmysłów, uwagi, pamięci, procesów reakcyi, zmysłu czasu i grafiki fizycznej; dynamometry, eslezyometry, krążki barwne, chronoskopy, metronom, chronograf, tachistoskopy, kymografiony, stygmograf, pneumograf, ergografy tworzą zbiory pracowni psychologicznej, na które Instytut wydał dotychczas około 12 tysięcy marek.

Badania, przeprowadzone przez członków Instytutu w laboratorium i w szkołach, ogłasza Zarząd (od r. 1910) w specjalnym wydawnictwie p. t. „Pädagogisch-Psychologische Arbeiten“. Z ciekawszych rozpraw, zawartych w tej publikacji, której

dotąd ukazały się 3 tomy i 1 zeszyt tomu IV-go, wspomnieć należy o następujących: Badania nad objętością uwagi i nad pojęciem liczby u dzieci i dorosłych (dr Freeman), Stosunek między inteligencją a uczeniem się i zatrzymywaniem (Watkins), Jakim zmianom ulega fizyczna sprawność uczniów pod wpływem nauki szkolnej w różnych porach dnia? (Zieler), Wpływ pytania na odpowiedź (Bader), Badania nad postaciami uwagi dzieci podczas czytania i reagowania (Pintner), Badania nad zdolnością kombinowania dzieci szkolnych (Piorkowski).

Obok prac laboratoryjnych odbywają się w Instytucie wieczory dyskusyjne na podstawie referatów, które wygłaszają członkowie zazwyczaj w dwutygodniowych odstępach. Wśród referentów spotykamy obok profesorów uniwersytetu, nazwiska lekarzy, nauczycieli gimnazjów, seminariów, nauczycieli ludowych, słuchaczy wydziału pedagogicznego.

Dobrze zaopatrzona biblioteka fachowa, czasopisma pedagogiczne w języku niemieckim, angielskim i francuskim umożliwiają i ułatwiają członkom oddawanie się studjom.

O rozwój tej instytucji, której doniosłe znaczenie dla nauki, dla życia pedagogicznego Niemiec uznali tacy uczeni jak Wundt, troszczą się w pierwszym rzędzie nauczyciele ludowi, którzy, tworząc w niej spory zastęp pracowników naukowych, poważnych badaczy, nie szczędzą jej też wydatnego poparcia materialnego. Sam oddział lipski saskiego Związku nauczycielskiego wydał do r. 1912 przeszło 21.000 marek na koszt utrzymania instytutu. Mniejszemi subwencjami wspierają Instytut inne niemieckie organizacje nauczycielskie, saskie ministerstwo oświaty, gmina Lipska, grona nauczycielskie wielu zakładów naukowych (seminarya, gimnazya, szkoły ludowe i wydzielone), wreszcie członkowie wspierający, wśród których, obok przeważającej liczby Niemców, spotykamy też nazwiska Anglików, Bułgarów i Japończyków. Budżet Instytutu wynosił w r. 1912 przeszło 8450 marek. Członków czynnych liczył w tym roku Instytut 194, z których 154 było nauczycielami ludowymi, reszta zaś, to profesorowie uniwersytetu i nauczyciele szkół średnich. Między czynnymi członkami są też nazwiska kilku cudzoziemców: Amerykanie, Anglicy, Szwedzi, Rosyanie i Finlandczycy.

Instytut pedagogiczno-psychologiczny w Lipsku skupić zdołał podczas 6-letniego zaledwie istnienia swego spory zastęp badaczy na polu pedagogii eksperymentalnej. Dzięki entuzjastycznemu poparciu ze strony nauczycieli ludowych, dzięki prawdziwej żądzy wiedzy, jaka zapanowała w tych szeregach, powstało poważne — może najpoważniejsze w Niemczech — ognisko studyów pedagogicznych, którym się szczytą nie tylko sami nauczyciele, ale także i najwybitniejsi uczeni niemieccy. Słuchacze filozofii i ukończeni seminarzyści, poświęcający się studjom na uniwersytecie lipskim, korzystają z urządzeń Instytutu; tu pod kierownictwem znakomitego profesora, pełnego dla sprawy zapału dra Brahna zdobywają metodę badań eksperymentalnych. Instytut pomimo krótkiego istnienia swego wykształcił szereg badaczy niemieckich i cudzoziemców, prace przeprowadzone tutaj dostarczyły sporo materiału dla rozpraw z zakresu psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej, a co najważniejsza, działa to

ognisko nauki na masy nauczycielstwa, które tu co roku zjeżdżają na kursy, pobudza je do pracy, do studyów, propaguje wśród nich nowoczesną myśl pedagogiczną¹⁾.

D. n.

H. Rowid.

Z ruchu pedagogicznego.

Komitet organizacyjny Towarz. Polskiego Instytutu Pedagogicznego ogłosił w ubiegłym miesiącu następującą odezwę, z którą zwraca się do ogółu społeczeństwa polskiego w sprawie Pol. Instytutu Pedagogicznego:

W warunkach polskiego życia narodowego wychowanie młodzieży jest sprawą szczególnie doniosłą, wymagającą skupienia wszystkich sił twórczych, wyzyskania wszystkich możliwości samopomocy społecznej. Gdybyśmy się nie zdobyli dziś na świadomą i szeroką działalność wychowawczą, nie spełnilibyśmy nakazu sumienia narodowego. Rozrost szkolnictwa w Królestwie, ewolucja szkolnictwa w Galicyi, ożywienie pracy oświatowej w Poznańskim ukazują potrzebę pogłębienia pracy pedagogicznej. Ciągłość polskiej myśli pedagogicznej zrywana, niweczona, trzeba odgrzebać z pod gruzów. Nawiazywać do niej można tylko z głęboką znajomością życia współczesnego i współczesnych zdobyczy naukowych. Obok pogotowia ofiarnych pracowników, którzy wedle sił swoich, oddawali się będą działalności codziennej, musimy wytwarzać zastępy przodowników.

W tym celu trzeba organizować naukową pracę pedagogiczną.

Seminarya nauczycielskie i studyum filozoficzne na uniwersytetach polskich robią w tym kierunku niezmiernie mało. Specyalne mają zresztą zadania i nawet dodanie nowej katedry pedagogiki w uniwersytetach nie może rozwiązać sprawy organizacji wykształcenia pedagogicznego. Musi być ono wszechstronnem musi zogniskować liczne działy nauki, zarówno podstawowe jak pomocnicze wokóło zagadnień wychowawczych. Tym zadaniem podołać może tylko szkoła specyalna. W latach ostatnich powstaje też coraz więcej wyższych szkół pedagogicznych, że wymienimy: Międzynarodowy Fakultet Pedologii w Brukseli, Instytut im. J. J. Rousseau w Genewie, instytuty w Hamburgu, Lipsku, Petersburgu, Budapeszcie, Gracu.

W społeczeństwie naszym od szeregu lat tworzą się samorzutne ośrodki ruchu pedagogicznego. Towarzystwa nauczycielskie organizują wykłady i koła samokształcenia, czasopisma i wydawnictwa omawiają zagadnienia naukowe, coraz liczniejsze jednostki udają się zagranicę do szkół pedagogicznych.

Zywo daje się odczuwać potrzeba własnej placówki naukowej.

Jesienią ubiegłego roku rozpoczęła się praca nad jej stworzeniem. Wydano program Polskiego Instytutu Pedagogicznego, który ma być równocześnie szkołą wyższą i pracownią naukową i przystąpiono do wstępnych kroków organizacyjnych. Komitet tymczasowy przeprowadził legalizację Towarzystwa P. I. P., które ma na celu założenie i utrzymywanie w Krakowie wyższej Instytucji pedagogicznej.

Instytut stworzyć ma ognisko pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki i nauk pomocniczych, ułatwiać tę pracę i dawać do niej inicjatywę.

Instytut ma być ośrodkiem, z którego wychodziłoby oddziaływanie na ogół, który przyczyniałby się do budzenia i rozjaśniania pedagogicznej świadomości ogółu, rozpowszechniania nowych na tem polu zdobyczy, krytyki istniejących urządzeń i metod, inicjatywy do reform.

W grudniu b. r. odbędzie się Walne Zgromadzenie członków, które wybierze Zarząd T. P. I.

Inicjatorowie zdają sobie sprawę z trudności zadania, które chcą włożyć na barki mającego się zorganizować Towarzystwa, zdają sobie sprawę przede-

¹⁾ Instytut lipski staje się wzorem dla tego rodzaju zakładów naukowych w innych miastach; za przykładem Lipska poszły wkrótce Tybinga, Getynga, Monachium, Hamburg.

wszystkiem z faktu, że cel będzie osiągnięty tylko wtedy, gdy skupią się koło niego i poprą go czynnie wszystkie jednostki, którym sprawa wychowania polskiej młodzieży leży na sercu, a przedewszystkiem wszystkie instytucje, mające sprawy wychowania w programie swego działania. Przeświadczenie to nakazuje Komitetowi tymczasowemu przed zwołaniem pierwszego Walnego organizacyjnego Zgromadzenia zwrócić się do wszystkich tych jednostek i instytucji z gorącym apelem, aby przez liczne przystępywanie na członków i obeszanie Walnego Zgromadzenia zapewniły odrazu tworzącej się, a tak potrzebnej Instytucji silne podstawy materialne i moralne.

Odezwe powyższą podpisali: Prof. Dr. I. Zakrzewski, Dr. J. Piątek (Tow. Naucz. S. W.), Dr. E. Bandrowski, E. Januszewski (T. S. L.), Prof. Dr. K. Twardowski, Dr. A. Stögbauer (Pol. Tow. Fil. we Lwowie), Prof. Dr. M. Straszewski, Dr. K. Lubecki (Tow. Fil. w Krakowie), St. Nowak, J. Szado (Zw. Pol. N. L.), J. Piórkiewicz, J. Kornecki (Pol. Tow. Ped.), Poseł Dr. L. German, Prof. A. Łukasiewicz (Pol. Muzeum Szkol.), Prof. Dr. J. Grzybowski, H. Radlińska (Un. Lud. im. Mickiewicza), H. Filasiewicz, L. Eckert (Macierz Szkolna w Cieszyńsku), K. Buzek, B. Heczeko (Pol. Tow. Ped. w Cieszyńsku), Prof. Dr. B. Mańkowski (Lwów), Prof. Dr. A. Karbowski (Kraków), A. Szcówna, M. Radziłłowiczowa-Weryho, Dr. M. Stefanowska, L. Krzywicki, Wł. Piekarska Za Komitet organizacyjny T.P.I.P. Insp. T. Łopuszański, Prof. J. Wł. Dawid, Dr. J. Jakóbiec, Dr. H. Kanarek, H. Radlińska, Wł. Szymanowska, Dr. Z. Szybalska, Radca szkol. E. Wolff, St. Jelewski. Zgłoszenia członków przyjmuje: Dr. Z. Szybalska (Kraków. Kapucyńska 7 i Redakcja Ruchu Pedagogicznego Kraków, XII, Lelewela-4).

Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi rozpoczęło swą pracę po przerwie wakacyjnej posiedzeniem, odbytem d. 22 września, na którym p. Anna Grudzińska odczytała referat p. t. Nowe studia nad rysunkami dziecięcymi. Referentka zwróciła tu uwagę na różne metody, używane dotąd w badaniu rysunków dziecięcych, z których jedne opierają się na badaniach statystycznych, dotyczących znacznej liczby dzieci n. p. prace Kerschensteina, gdy inne raczej badają rozwój zdolności rysunkowej u jednego dziecka przez czas dłuższy. Taką metodę indywidualną znajdujemy w ostatniej pracy autora francuskiego Luquet p. t. *Les dessins d'un enfant*. Prelegentka zaznajomiła słuchaczy z tą książką, a nadto przedstawiła bardzo ciekawe tablice z rysunkami dzieci różnej narodowości, wśród których były i rysunki dzieci polskich z jej własnych zbiorów.

Drugim punktem zebrania był referat dr. Józefy Jotejkówny p. t. Organizacja fakultetu pedagogicznego w Brukseli, zaznając, mający słuchaczy z tą nową, a tak ważną instytucją. Nazajutrz d. 23 września dr. Józefa Jotejkówna wygłosiła odczyt publiczny p. t. Badania doświadczalne nad uwagą, urządzony również staraniem Polsk. Tow. badań nad dziećmi.

Następne posiedzenie naukowe odbyło się w d. 22 października. Na posiedzeniu tem p. Lucyan Zarzecki, redaktor „Wychowania” wygłosił rzecz p. t. Z psychologii początkowego nauczania arytmetyki. Współczesne teorie dydaktyczne i ich krytyka. Mówił tu na przód o poglądach filozoficznych i psychologicznych na powstawanie pojęcia liczby i o ich odbiciu w nauczaniu początkowym rachunków, które bądź opiera się na obrazach liczb (wyobrażenia wzrokowe), bądź też na czynności liczenia. Zwracał uwagę, że żadna z tych metod nie wystarcza sama, lecz należy dążyć do ich rzeczywistego połączenia. Zachęcał też do dalszych badań nad pojęciami matematycznymi u dzieci. Drugi referat wygłosiła p. Józefa Gażyńska p. t. O kształceniu wrażliwości estetycznej u dzieci, podając w nim szereg uwag i obserwacji osobistych. Na końcu zebrania przewodnicząca p. Szcówna zwróciła uwagę członków na świeżo powstałe Tow. Pol. Instytutu pedagogicznego i wesała do jego poparcia.

Pedagogia na wszechnicach polskich. W półroczu zimowym 1913/14 odbędą się następujące wykłady i ćwiczenia z zakresu pedagogiki i nauk pomocniczych: a) na Uniwersytecie Jagiellońskim: Teoria poznania, Seminarium filozoficzne, Ćwiczenia w pracowni psychologicznej (prof. dr. Heinrich); Zasady wychowania i nauczania, Rozbiór źródeł i literatury do dziejów wychowania i szkół polskich XVI. wieku (prof. dr. A. Karbowski); Szkoły średnie w Europie i Ameryce w związku z ostatnim okresem dziejów wychowania, konwersatorium pe-

dagogiczne (doc. dr. Kulczyński), b) na Uniwersytecie lwowskim: Główne kierunki etyki naukowej, Ćwiczenia i seminaryum filozoficzne. Lektura i interpretacya Bacona Novum Organum. Ćwiczenia wstępne i prace samodzielne z zakresu psychologii eksperymentalnej (prof. dr. K. Twardowski). Wstęp do filozofii, Pragmatyzm i intuicyonizm (prof. dr. Wartenberg). Filozofia wychowania. Seminaryum pedagogiczne (doc. dr. Mańkowski).

Konferencye rodzicielskie. Konferencya jest słowem dosyć odstrasżającym w naszym pojęciu szkolnem. Staje w wyobraźni stos katalogów, świadectw, notesy nauczycieli, rubryki not. Są jeszcze jednak w naszym szkolnictwie inne konferencye, niestety tylko w szkołach prywatnych, gdzie przychodzi się, nie żeby być sędzią dziecka, lecz żeby je poznać we wzajemnej rozmowie rodziców z nauczycielami, zastanawiać się nad usposobieniem jego, nad sposobami postępowania. Takie konferencye wzajemnego poznania odbywają się co miesiąc w szkole p. Ramułtowej. Pierwszą w bieżącym roku szkolnym zagał Dr. Odrzywolski na temat: „Sfery wartości dziecięcych a wychowanie“. Wykazawszy różnicę między wartościowaniem dzieci, a ludzi dorosłych, wskazał, jako jedyną drogę porozumienia się, zniżanie się do poziomu ocen dziecinnych zdobyć zaufania wychowanków. Sprawa zaufania, szczerości w wychowaniu, motyw pogadanki, omawiana była szczegółowiej w dyskusyi. Szczerość to hasło również szkoły. Do zastosowania planu nauki do sfery zamięłowań, więc wartości dziecka, dąży szkoła p. R. z całej mocy. Krępują ją tylko egzamina coroczne, których domagają się rodzice. Dlatego też n. p. zatrzymano dotychczas łacinę od pierwszej gimnazyalnej, mimo, że wszyscy nauczyciele przekonani są, że jest niepotrzebnym balastem w tym wieku, niekształcącym umysłu, a w późniejszych latach pojmują ją młodzież skutecznie, w krótszym czasie. Ażby przeprowadzić swój plan kształcenia, musi mieć szkoła więcej swobody, dlatego chciałaby egzaminów co lat 4, licząc się ponadto z dobrem dziecka, któremu egzamina stanowczo szkodzą. Postanowiono przeprowadzić kwestyionaryusz wśród rodziców o egzaminach, jaką wartość im przypisują i czy godzą się na odroczenie ich do lat czterech.

T R E Ś Ć :

J. Wl. Dawid: *Współczesne kierunki filozofii. Henryk Bergson* (Dokoń.) — M. Falski: *Wskazówki praktyczne i lekcye próbne z nauki czytania i pisanja*. (Ciąg dalszy). — H. Rowid: *Z podróży pedagogicznej. Wrażenia i refleksye*. — Z ruchu pedagogicznego.

Prenumerata roczna:

W Galieyi 4.— K
Z przesyłką 4:50 K
W Królestwie Polskiem i w
Cesarstwie rosyjskiem . . 2.— rb.
W Cesarstwie niem. . . . 4:50 Mk.

Adres Redakcyi:

KRAKÓW, XII, LELEWELA 4.

Adres Administracyi:

Kraków, Rynek 29, Linia C-D.

Redaktor: Dr Henryk Kanarek. — Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Lud
Odbito w Drukarni Narodowej w Krakowie.

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU

(Dodatek do „Głosu nauczycielstwa ludowego”).

(Wychodzi z końcem każdego miesiąca prócz lipca i sierpnia).

Z podróży pedagogicznej.

Wrażenia i refleksye.

(Dokończenie).

II.

Wakacyjne kursa uniwersyteckie.

Z pomiędzy środków, mających na celu pogłębienie naukowego i fachowego wykształcenia nauczycieli, pierwsze miejsce zajmują urządzane corocznie staraniem Związku saskiego nauczycielstwa wakacyjne kursa uniwersyteckie, służące zarazem propagandzie nowych metod w pedagogice. Ostatnio odbył się taki kurs w bieżącym roku w Lipsku od 29 września do 11 października.

Wychowawcy w pokażnej liczbie 151 (144 mężczyzn i 7 kobiet) przybyli do Lipska z różnych stron Niemiec, z Czech, Polski, Rumunii, Grecji, by u źródeł zaspokoić głód wiedzy. Siedm do ośmiu godzin dziennie słuchali wykładów w murach przesławnej wszechnicy lipskiej, pracowali we wspaniałe urządzonej laboratorium Instytutu nauczycielskiego. Uczestnicy, u których widać powagę i zapał do pracy, pragną wczuć się w nowe hasła wychowania, zrozumieć ducha, co ożywia współczesną myśl pedagogiczną, pragną poznać naukowe podstawy wychowania, które pracę ich uczynią trwalszą, głębszą, subtelniejszą. Każdy z uczestników kursu przejął myślą, że powróciwszy na swój posterunek, nie tylko, sam lepiej przygotowany, podejmie swą pracę, ale zachęci także i zapali towarzyszy zawodu do poznania nowych prądów w pedagogice. Obok nauczycieli ludowych, seminaryjnych i gimnazjalnych, obok słuchaczy uniwersytetu zasiadli lekarze, dyrektorowie różnych kategorii szkół, profesorowie uniwersytetu; obok osiwiślałych już w pracy pedagogów widać młodych nauczycieli, co rok, dwa lata temu siedzieli jeszcze na ławie seminaryum.

Największe zainteresowanie budzą wykłady pedagogiki eksperymentalnej i ćwiczenia psychologiczne. Wykłada profesor Dr Brah n, znakomity prelegent, zapalony zwolennik nowych prądów w wychowaniu. Sposób njeńcia rzeczy, jasny i licznymi przykładami ożywiony wykład, odznaczający się mimo to ścisłością naukową, wspaniała dykcya, zapał i wiara profesora w zwycięstwo idei porywały audytorium. To też dwugodzinne codzienne wykłady prof. Brahna były

prawdziwą uczlą, słuchało się jego wywodów bez znużenia, z coraz bardziej wzrastającym zainteresowaniem.

Doświadczenie pedagogiczne, ścisłe metody badania w pedagogice, rozwój zmysłów i życia wyobraźniowego, pamięć, jej rozwój i kształcenie, rozwój uczuć i woli, typy, badanie uzdolnień — tworzyły przedmiot wykładów Brahna. Profesor przy każdej sposobności nawiązywał do zagadnień praktycznych, często prowadził słuchaczy do ich codziennego warsztatu pracy i tu okazywał, jak kwestye dydaktyki, zagadnienia metodyczne traktować należy według zasad pedagogii naukowej, eksperymentalnej. Znać było, że Dr Brahn takie kwestye, jak naukę pisania, czytania, rachunków, ortografii rozwiązywał najpierw w izbie szkolnej, a potem stwierdzał, porządkował zebrany materiał w swem laboratorium.

Po dwugodzinnym wykładzie Brahna na uniwersytecie spieszą słuchacze do Domu Nauczycielskiego, gdzie pomieszczona pracownia Instytutu psychologii; tu podzieleni na grupy udają się do sal laboratoryjnych i pod kierunkiem niezmordowanego dra Brahna i nauczycieli Schulzego i Schlagera wykonują ćwiczenia praktyczne z zakresu psychologii dziecka. Ćwiczeniom tym poświęcano trzy godziny dziennie, a celem ich było poznanie najważniejszych metod badania procesów psychicznych, poznanie konstrukcyi i sposobów stosowania aparatów psychologicznych. Zbyt wielka liczba uczestników była przyczyną, że pewna część — mimo podziału na grupy — niewiele korzyści odnieść mogła w pracowni psychologicznej. Tu trzeba koniecznie samemu wykonywać eksperyment, jeśli się chce rzecz pojąć gruntownie, a na to potrzebaby i czasu więcej i większej swobody. Ćwiczenia te w pracowni będą jednak zapewne dla niejednego z uczestników kursu bodźcem do dalszej pracy w zakresie psychologii i pedagogii eksperymentalnej czy to w samym Instytucie lipskim, czy też w innych podobnych laboratoryach, których coraz więcej obecnie powstaje, czy wreszcie przy codziennym warsztacie, w izbie szkolnej, gdzie i bez użycia mniej lub więcej skomplikowanych aparatów wiele wykonać można eksperymentów, które dostarczyć mogą cennego materiału i dla głębszego poznania dzieci i jako ważnych przyczynków psychologii.

W czasie otwarcia kursów urządzono też wystawę aparatów psychologicznych dla celów pedagogicznych. Urządzeniem jej zajęła się znana fabryka tego rodzaju aparatów E. Zimmermanna. (Lipsk, Emilienstr. 21). Na niektórych przedmiotach widniały kartki z napisem: „zamówione dla seminarium nauczycielskiego w X“. Aparaty te są dość kosztowne; komplet n. p. do celów pedagogicznych kosztuje około 4000 marek.

Klasycznym przykładem ścisłości, systematyczności iście niemieckiej, były wykłady Dra Sprangera, prof. pedagogii na uniwersytecie lipskim. Mówił on na temat „stosunek polityki do pedagogii w czasach nowożytnych“.

W siedmiu godzinach potrafił prof. Spranger rozwinąć przejrzysty obraz rozwoju prawodawstwa szkolnego ze szczególnem uwzględnieniem historyi szkoły ludowej w Niemczech. Znaczenie świadomości historycznej, epoka kościoła powszechnego (katolickiego) w szkolni-

ctwie, okres kościoła protestanckiego, upaństwowienie szkolnictwa, unarodowienie szkoły, reakcja w kościele i państwie i programy stronnictw liberalnych, polityczny charakter szkolnictwa od 1870, wreszcie główne zagadnienia współczesnej polityki szkolnej stanowiły przedmiot jego rozważań. Dr Spranger, typ uczonego niemieckiego, podał wykłady swe, podzielone na paragrafy, zaopatrzone w tytuły i tytułiki, w tak skondensowanej postaci, że nie było tam ani jednego zdania za dużo; kurs ten był w swoim rodzaju majstersztykiem.

Zdania tego nie możnaby powiedzieć o wykładach prof. dra med. Döllkena, które odznaczały się pewną chaotycznością, a co gorsza treść ich niewiele miała wartości dla audytoryum, złożonego wyłącznie niemal z nauczycieli. W wykładach swych na temat „Psychologia dziecka anormalnego i patologia pedagogiczna wraz z terapią sugestywną” poruszył prof. Döllken wyjątkowe wypadki anormalności na podstawie własnej praktyki lekarskiej, mówił o sposobach ich leczenia, co oczywiście zainteresować mogło specjalistę-lekarza, a nie pedagoga. Zarząd kursów uniwersyteckich powinien był temat tak ważny, jak kwestya wychowania dzieci niedorozwiniętych, powierzyć lekarzowi szkolnemu (szkoły dla dzieci upośledzonych), który byłby niezawodnie kwestyę tę ujął w sposób bardziej celowy ze względu na kategorię słuchaczy. Przedmiotem takiego wykładu winny być typowe wypadki anormalności, sposoby rozpoznawania niedorozwoju, szereg wskazówek i uwag praktycznych, dotyczących postępowania nauczyciela, o ile ma do czynienia z dzieckiem anormalnem. Omówienia tych ważnych zagadnień sprowadzała się niezawodnie większość uczestników, niestety doznali pod tym względem zawodu. Wykłady prof. Döllkena, ilustrowane licznymi obrazami świetlnymi, odbywały się w sali uniwersytetu, zaopatrzonej w doskonały aparat projekcyjny.

Obok wzmiankowanych wykładów z zakresu pedagogii i psychologii inne poświęcone były filozofii i historii. (Wstęp do systemu Kanta, główne problemy polityki i nauki o państwie), oraz naukom przyrodniczym (Życie w wodach, Technologia chemiczna), z którymi połączone były odpowiednie wycieczki.

Kursa wakacyjne w Lipsku, urządzone corocznie od 1906 w czasie 2-tygodniowych ferii jesiennych, ściągają obok przeważającej liczby nauczycieli niemieckich także sporo cudzoziemców. Wśród Niemców przeważali młodzi nauczyciele, którzy z zapałem oddają się studjom pedagogicznym. Byłem nieraz świadkiem, jak ci nauczyciele, powróciwszy po 7—8 godz. wykładów i ćwiczeń, przerabiali jeszcze materiały w domu. Świadczy to, że najmłodsza generacja nauczycieli wyniosła z seminaryum zamiłowanie do zawodu, żywą potrzebę dalszej pracy nad sobą, poczucie konieczności ciągłego rozszerzania i pogłębiania zdobytej wiedzy. Te usiłowania nauczycieli znajdują materialne poparcie ze strony organizacji, która wysyła swych członków na kursa, a przede wszystkim ze strony władz szkolnych, które popierają te dążenia udzielaniem urlopów i okazałych subwencji. Cudzoziemcy mogli przybyć do Lipska na kurs tylko dzięki poparciu swych

władz szkolnych. Oczywiście i pod tym względem galicyjska „autonomia” szkolna tworzy „chlubny” wyjątek. Na mocy tej „autonomii” bowiem zdarzają się fakta, że najwyższa władza odmawia nauczycielowi „urlopu, celem wyjazdu za granicę dla dalszego kształcenia się”, pozbawiając go w ten sposób możności oddawania się studiom pedagogicznym. W każdym kraju, w którym w administracji szkolnej panują stosunki kulturalne, znajdzie poparcie u władz nauczyciel, mający zamiar kształcić się dla dobra szkoły, ale w Galicyi trzeba sobie najpierw zdobyć łaskę różnych dygnitarzy szkolnych, trzeba przytem wiele poświęcić ze swej godności ludzkiej, ażeby uzyskać łaskawe pozwolenie na „dalsze kształcenie się”...

Poziom wykładów na kursach wysoki — wymaga odpowiedniego przygotowania psychologicznego. W seminaryum jednak nie zdobyli nauczyciele takiego przygotowania, wskutek czego większe mają trudności, aniżeli słuchacze z wykształceniem gimnazyalnem. Prof. Brahn stwierdził w czasie swej działalności w Instytucie, do którego uczęszczają ukończeni seminarzyści i słuchacze filozofii, że pierwsi mają wyższość nad drugimi, o ile w grę wchodzi praktyczna część studyów, okazanie zreczności, obchodzenie się z aparatami, natomiast pod względem teoretycznego przygotowania stoją o wiele niżej od wychowanków gimnazjum. Abiturientom saskich seminaryów brak tedy szerszych podstaw do studyów pedagogicznych, jakkolwiek nauka w tych zakładach trwa lat sześć (obecnie istnieje zamiar rozszerzenia studyów w tamtejszych seminaryach do lat siedmiu), jakkolwiek przyjmują tam uczniów po 8-letniej nauce elementarnej, jakkolwiek na czele seminaryów stoją tam wybitni badacze, z których niejeden wskazuje dziś nowe drogi w dziedzinie myśli pedagogicznej i niejeden prowadzi nauczycieli w ich walce o reformę szkoły do zwycięstwa. I pomimo tego, jak stwierdzają powagi naukowe, wykształcenie nauczycieli w seminaryach saskich nie odpowiada potrzebom chwili obecnej. Cóż dopiero mówić o naszych seminaryach w Galicyi, o tej parodii zakładów naukowych, w których wykład „pedagogiki i dydaktyki” opiera się na marnych podręcznikach szkolnych, gdzie „historia” wychowania doznaje zazwyczaj tendencyjnego zabarwienia i polega głównie na wyuczeniu biografii, gdzie brak zupełny fachowo wykształconych nauczycieli psychologii i pedagogii. Stosunki takie wydają też odpowiednie plony, które każdemu obserwatorowi rzucają się w oczy, wywołując uczucie prawdziwego przygnębienia.

Jedynem wyjściem z sytuacji, którą wytworzył system galicyjski, którą stara się podtrzymać i obecna, o ciasnych horyzontach pedagogicznych polityka szkolna, prowadzona bez zrozumienia istoty szkolnictwa i wychowania, jest samopomoc nauczycieli — stwarzanie silnych zrzeszeń i instytucji w celach naukowego i fachowego przygotowania się do zawodu. Tą drogą staną do pracy zastępy nauczycieli, zdolnych do samodzielnego podjęcia reform na polu zachwaszczonego szkolnictwa w Galicyi.

III.

Centralna Biblioteka Pedagogiczna im. Komeńskiego.

Zarząd kursów uniwersyteckich zorganizował między innemi wycieczkę do Centralnej Biblioteki pedagogicznej im. Komeńskiego, (Schenkendorfstr. 34). Jakie dzieła stworzyć potrafi wytrwała, świadoma praca zrzeszonego nauczycielstwa, dowodem tego jest monumentalna budowla, mieszcząca najbogatszą w Niemczech bibliotekę pedagogiczną. Skromne nadzwyczaj są jej początki. Przed 40 przeszło laty Towarzystwo nauczycieli ludowych w Lipsku obchodziło uroczyscie 200 letnią rocznicę Komeńskiego. Nawiązując do wygłoszonego odczytu o znaczeniu wielkiego pedagoga czeskiego, zgłosił nauczyciel lipski Juliusz Beeger wniosek w sprawie założenia centralnej biblioteki pedagogicznej w Lipsku. Trzeba było sporej dozy optymizmu, ażeby w owych czasach, w samych początkach nowoczesnego ruchu nauczycielskiego, wierzyć w powodzenie projektu, zakreślonego na tak ogromne rozmiary. Optymistą takim był właśnie Beeger, który w r. 1872 wydał płomienną odezwę do nauczycieli i wkrótce stworzył zawiązek biblioteki. Nie brakło wtedy szyderczych aluzji pod adresem założyciela, kiedy nauczyciele dowiedzieli się, że „centralna biblioteka pedagogiczna” znalazła pomieszczenie... w jednej z szaf izby szkolnej, w której uczył Beeger. Z końcem roku 1872 zdołał on zgromadzić 2642 tomów, a liczba wypożyczonych w tym roku dzieł wynosiła 256.

Takie są początki Centralnej Biblioteki Pedagogicznej, której zadaniem według słów założyciela ma być dostarczanie kompletu przejrzyście uporządkowanych materiałów badaczom, pracującym nad rozwojem umiejętności pedagogicznej. Przypatrzmy się, jakie plony wydało dzieło Beegera. Po 30 przeszło letniem istnieniu biblioteki w Domu Nauczycielskim przeniesiono ją w r. 1905 do gmachu, który stanął na gruntach, ofiarowanych przez miasto Lipsk. Wchodzimy do wnętrza wspaniałego, 4-piętrowego gmachu, którego fasadę zdobią rzeźby Komeńskiego, Pestalozziego i inne. Kustosz biblioteki wprowadza nas po krótkim objaśnieniu do czytelnii, urządzonej w stylu staroniemieckim; na półkach widać dzieła podręczne, encyklopedye, słowniki wszystkich języków, 200 czasopism pedagogicznych. Na parterze zwiedzamy jeszcze kancelaryę zarządu, salę katalogowania, dwie duże sale ekspedycyjne, do których z piętr prowadzi winda na książki. Po schodach w kształcie drabiny wstępujemy do sal bibliotecznych. Tu na 1700 półkach zgromadzono do końca 1912 roku 177.659 tomów, a więc stwierdzić można 70-krotny wzrost biblioteki od czasu jej istnienia. Na zbiory, obejmujące 52 głównych działów, składają się dzieła źródłowe (niektóre z nich są dziś rzadkością np. dzieło Opera omnia didactica Komeńskiego nabył zarząd biblioteki za 750 marek), bistoria pedagogii, roczniki czasopism, wydawnictwa zbiorowe, systematyka pedagogii, dydaktyka i metodyka, nauczanie religii, moralności, historii, przyrody, geografii, matematyki, gimnastyki i t. d. W bibliotece można także znaleźć bogaty dział książek pedagogicznych w językach obcych (jest tam i skromny zbiorek dzieł polskich).

§ Ze zbiorów biblioteki korzystało w 1912 roku 7352 osób, które wypożyczyły ogółem 28.837 tomów; między wypożyczającymi jest 61 cudzoziemców, którym biblioteka wystąpiła 311 tomów.

W myśl postanowień statutu Centralna Biblioteka wypożycza nauczycielom i pisarzom pedagogicznym dzieła bezpłatnie na przeciąg 6 tygodni. Są jednak przewidziane datki dobrowolne w kwocie 3 marek rocznie, za co można otrzymać katalog po zniżonych cenach, (dotychczas wyszły 4 tomy). Budżet C. B. P. wynosił w ubiegłym roku w dochodach około 25.900 m. (w rozchodach zaś 22.500 m.), z czego od stowarzyszeń nauczycielskich wpłynęło blisko 9000 m., na resztę zaś składają się subwencje władz szkolnych i różnych instytucji.

Biblioteka nauczycieli ludowych otwiera swe gościnne progi słuchaczom uniwersytetu (wiele tu powstało dyssertacji pedagogicznych), nauczycielom szkół średnich, profesorom uniwersytetu, literatom.

Jakkolwiek nigdy nie spuszczano z oka czysto naukowych celów biblioteki, przecież potrzeby życia spowodowały, że rozwój instytucji odpowiada też wymaganiom, jakie nasuwa praktyczna strona działalności nauczycieli. Centralna Biblioteka w Lipsku jest obecnie naukowem archiwum pedagogiki w wielkim stylu, a zarazem instytucją, popierającą dalsze kształcenie nauczycieli.

IV.

Z praktyki nauczania elementarnego według zasad „szkoły pracy“.

Obok Instytutu pedagogiki i psychologii elementarnej, obok Centralnej Biblioteki pedagogicznej budzą też interes wychowawców podjęte w Lipsku próby zreformowania nauki elementarnej w myśl zasad szkoły pracy. Próby te, rozpoczęte z inicjatywy nauczycielstwa, przy czynnem poparciu władz szkolnych, odbywają się w szkołach lipskich od dwóch lat; dotychczas jednakowoż rezultatów nauki w klasach zreformowanych nie ogłoszono. Celem zebrania bogatszego materiału przedłużyły władze naukę według zasad „szkoły pracy“ jeszcze na dwa lata, a dopiero po upływie tego czasu nastąpi ostateczna decyzja w sprawie reformy nauki elementarnej we wszystkich szkołach publicznych w Lipsku¹⁾. Obecnie klasy zreformowane (1 rok nauki) znajdują się w 10 szkołach; są to klasy koedukacyjne. Nauczycielom tych klas pozostawiono zupełną swobodę nie tylko w stosowaniu metody nauczania, ale także co do programu naukowego. Na ścianie wiszą tu rozkłady godzin, na których oznaczono tylko dni i godziny, ale w rubrykach przedmiotów naukowych widnieją same kreski poziome. Materiał naukowy, przedmiot zajęć w klasie elementarnej będzie wynikiem kilkuletnich doświadczeń znakomitych pedagogów, będzie oparty na bezpośredniej obserwacji i znajomości życia dzieci. Doświadczenia te

¹⁾ Szkoły publiczne w Saksonii podlegają ministerstwu oświaty w Dreźnie ale każdy okręg szkolny ma szeroką autonomię. Plany naukowe (ogólne), podręczniki metody, próby reformy zależą od konferencji nauczycielskiej, której uchwały zatwierdzone przez władze miejscowe wchodzą w życie.

są już dzisiaj w znacznej mierze opublikowane, szkole pracy poświęcona dotąd bogata literatura, dotycząca zarówno ogólnych podstaw psychologiczno-pedagogicznych, jak i metodyki poszczególnych przedmiotów nauki. Korzystając z pobytu na kursach wakacyjnych w Lipsku, postarałem się o pozwolenie hospitowania w klasach zreformowanych, którego mi łamtejsze władze szkolne z gotowością udzieliły. W ten sposób miałem możność przekonania się, czy i o ile literatura, rozpatrująca zagadnienie „szkoły pracy” odpowiada rzeczywistości.

Dzięki uprzejmości dyr. XIV szkoły Roegera, który mi z serdeczną uprzejmością udzielił potrzebnych informacji, mogłem spędzić w kl. VIII. (1 rok nauki) 3 godziny i wytworzyć sobie wcale dokładny obraz pracy i nauki w tej klasie. Nauczycielem klasy jest wybitny pedagog Springer, gorący zwolennik nowego kierunku i autor książek treści pedagogicznej²⁾. Klasa jego liczy 39 dzieci, 14 chłopców i 25 dziewczynek. Oto naszkicowany niżej obraz 3 godzinnej nauki w tej klasie.

Naukę rozpoczyna nauczyciel pytaniem: „Opowiedzcie, coście wczoraj robiły?” Dzieci opowiadają po kolei o swych zabawach, zajęciach, o przechadzkach i odwiedzinach dnia poprzedniego. W klasie ożywienie duże, bo każde chciałoby z nauczycielem podzielić się tem, co przeżyło, co jego zdaniem, bardzo ważne i zajmujące być musi, skoro pan nauczyciel o to pyta i przysłuchuje się z taką ciekawością. Opowiadaniom na temat „co dzieci przeżyły dnia poprzedniego” poświęca nauczyciel około 15 minut codziennie. Celem ich rozwijanie zdolności przypominania sobie faktów, budzenie zmysłu spostrzegawczego, kształcenie mowy dzieci.

Opowiadania te dają nauczycielowi sposobność do nawiązania pogadanki z nauki o rzeczach. W dniu tym mówiły dzieci „o rozwozicielu jarzyn i owoców”. Jedna z dziewczynek opowiada, że wyszła ze służącą po jarzyny, wymienia, jakie jarzyny przyniosły do domu, jakie jeszcze widziała w koszach rozwoziciela, ile kosztowały zakupione jarzyny i t. d. Inna znowu mówi, że ją mama wczoraj posłała, by kupiła jabłek, opowiada, jakie jeszcze owoce miał rozwoziciel w koszykach. Większa ilość dzieci przyniosła ze sobą jabłka, oglądają je najpierw z zewnątrz, dotykają szypułki, łupiny, badają ich kształt, barwę, widzą, że jedne są żółte, inne czerwone. „Kto je tak pięknie pomalował?” — „Słońce” — odpowiadają dzieci. Na polecenie nauczyciela rozkrawują następnie jabłka, oglądają miąższ, komory, ziarnka. W podobny sposób toczy się pogadanka o gruszcze, którą przeważna część dzieci również ma w ręku. Nastąpiło porównanie jednego owocu z drugim, dzieci zmrugały oczy i dotykają to jabłka, to gruszki, wodząc po nich ręką, bo za chwilę rozpocznie się lepienie obu owoców.

Zainteresowanie wzrasta. Chłopczyk i dwie dziewczynki wyjmują z szafy przybory do lepienia, rozdają podkładowki z linoleum, pudełka, w których się mieści różnobarwna plastylina i okrągło zastrugane patyczki.

²⁾ Johannes Springer: Aus der Praxis des modernen Elementarunterrichts. Lipsk 1912.

W klasie wre praca, wszystkie dzieci są czynne, wszystkie wysilają się mozolnie, by uformować jabłko jak najwięcej podobne do prawdziwego. Jaka przytem rozmaitość!

Oto jeden chłopczyk ulepił jabłuszko z liściem, drugi z dwoma na gałązce, dziewczynka pokazuje panu piękne jabłuszko rumiane, inna zupełnie zielone. „Jakie to jabłko?” — pyta nauczyciel. — „Niedojrzałe.” Cóż się wewnątrz znajduje? — „Białe ziarenka” — odpowiedziała mała.

Z tej samej plastyliny lepią następnie gruszki, przyczem nauczyciel ciągle pyta, gdzie szypułka, okwiat, łupina, miąższ i t. d. i w ten sposób zdobywają dzieci pojęcia jasne, pewne i trwałe. Skoro dzieci owoc ulepiły, oglądają wzajemnie swe „dzieła”, poprawiają, krytykują. — „Gruszka twoja wygląda jak łopatka” — woła chłopczyk, wskazując na niekształtną robotę sąsiada, rzeczywiście w niczem nie przypominającą gruszki.

Na dany znak nauczyciela odkładają dzieci plastylinę i wychodzą do tablicy (z linoleum), umieszczonej wzdłuż dwóch ścian izby szkolnej. Przed tablicą stoi równocześnie 14 dzieci i rysuje jabłko, a następnie gruszkę. Z kolei wychodzą inne dzieci, każde próbując przedstawić na płaszczyźnie rzecz, której przedtem nadawało postać trójwymiarową; i tu, jak przy lepieniu, wskazują poszczególne części jabłka, gruszki, przypominają sobie poprzednio zdobyte pojęcia.

Po pauzie na 2-giej godzinie odbywa się rysowanie w zeszytach. Dzieci malują barwnymi kredkami jabłko i gruszkę. Zanim rozpoczną rysowanie, obwijają wprzód ułożone na ławkach owoce mokrym sznurkiem, wodzą palcem naokoło szurka, kreślą kształt w powietrzu. Niejedno z dzieci pokazuje obrazek namalowany w domu z własnej pilności. Wreszcie zabierają się z zapałem do pracy, zaglądają wzajemnie do swych zeszytów, słysząc półgłosną rozmowę, zapewne dotyczy ona namalowanych owoców. Oto chłopczyk czyni poważne zarzuty obrazkowi swej sąsiadki: „Patrz, wcale niepodobne do prawdziwej gruszki i na tablicy rysunek wygląda inaczej niż w twoim zeszycie”. W czasie lekcji, a właściwie pracy, dzieci rozmawiają ze sobą, ale zawsze o rzeczy, dotyczącej treści ich zajęcia; to też pomimo głośniejszej tu i ówdzie rozmowy, pomimo swobodnego poruszania się panuje w klasie karność, co właśnie jest jedną z najbardziej charakterystycznych cech „szkoły pracy”. Swoboda i karność nie wykluczają się tu wzajemnie, ale owszem ustawiczne działanie dzieci, zainteresowanie przedmiotem wytwarza ów sympatyczny nastrój w klasie, który dzieci ożywia, pozwala im się poruszać swobodnie, ale równocześnie wpływa na nie w tym duchu, że z szczerą ochotą oddają się zajęciom, a stan taki usuwa myśli o psotach i wybrykach, usuwa sposobność niesforne go zachowania. Kiedy dzieci już namalowały jabłko i gruszkę, wówczas nauczyciel maluje to samo barwnymi kredkami na tablicy, każe się przypatrzeć, porównać, czy podobnie wyglądają ich owoce w zeszytach. Dzieci korygują i składają zeszyty, aby nieco odpocząć.

Po krótkiej, kilkuminutowej przerwie, wypełnionej gimnastyką szwedzką (jedna z dziewczynek wykonuje ćwiczenia, stojąc na środku, a cała gromadka powtarza równocześnie te same ruchy), następuje

„ćwiczenie fatazyi“. Ćwiczenie to, mające na celu pobudzenie wyobraźni dzieci, wywołuje ogromną radość, w klasie panuje wesołość, oczy dzieciaków błyszczą, twarzyczki zarumienione. Wszystkie odwracają się twarzą do tylnej ściany, siadając na stołach, a nogi trzymają na siedzeniach. Na ścianie tej umieszczona przez całą szerokość tablica.

„Cóż chcecie, żebym wam namalował?“ — pyta nauczyciel. — „Droge!“ — woła któryś z chłopczyków. (Nauczyciel maluje podany projekt barwnymi kredkami). „A teraz?“ — „Drzewo przy drodze i altanę!“ — chciałby inny zobaczyć. — „Cóż dalej?“ — Gruszki na drzewie i słońce!“ — „Drahinę, opartą o drzewo i ogrodnika na niej z koszykiem!“ — „A pod drzewem niechaj będzie chłopiec, któremu jabłko na nos spadło“. — W ten sposób powstaje na tablicy barwny widoczek, drzewo, pokryte rumianymi i żółtymi owocami. W czasie powstawania obrazka wybuchają co chwila okrzyki radości: „Aa! Aa!“ — Dzieci z ogromnem zajęciem śledzą pracę nauczyciela, przypatrują się procesowi powstawania, widzą rzeczy, ich postać i barwy, nazywają je i określają. Nie tedy dziwnego, że treść obrazka znakomicie pojęły, że ją następnie opowiadają płynnie, ze zrozumieniem i szczerem zainteresowaniem. Nietylko fantazyę dziecka, ale i zdolność myślenia pobudzają i kształcą tego rodzaju „ćwiczenia“, które niezawsze jednakowoż, jak wspomniał p. S., udać się mogą. Dzieci następnie próbują w swych zeszytach odmalować obrazek z tablicy, a nauczyciel swem żywym zainteresowaniem dla tych produkcji, zachęca je do ustawicznego działania, do pracy. Obrazek ego zostaje na tablicy i podczas następnych godzin.

Na trzeciej godzinie odbywała się w tym dniu lekcya rachunków i czytania. Rachunki opierają się na ćwiczeniach i zagadnieniach z życia praktycznego, na własnych spostrzeżeniach działwy. Liczydła w klasie nie było. Dzieci wyjmują okrągłe papierki, na których oznaczone są rysunki monet 1, 2, 5, 10, 20 fenigów (odbite ołówkiem na papierze). Tymi pieniędzmi płacą dzieci nauczycielowi za jabłko, gruszki orzechy i t. p., przyczem liczą, dodają i odejmują. Przy nauce czytania korzysta również nauczyciel z nadarzającej się sposobności, by dzieciom dać pojęcie liczby, każe im wykonywać działania arytmetyczne.

„Jak chłopczyk krzyknął, gdy mu jabłko na nos upadło?“ — „Au!“ — „Z czego powstało au?“ — „Z a i u“ — Dzieci wyjmują patyczki z pudełka i układają z nich litery *AU*, przyczem liczą, ile tu jest dużych (4), a ile małych patyczków (2), wreszcie ile to czyni razem (6). „Jak pies szczeka?“ — „Hau! hau!“ — „Jaki głos słyszycie przed au?“ — Dzieci wybrzmiewają, układają przed *AU* literę *H*, powstaje *HAU*, liczą, ile teraz jest patyczków razem i t. d. W ten sposób odbywają się ćwiczenia w układaniu liter z patyczków; dzieci, tworząc litery z poszczególnych części, poznają doskonale ich kształt, składają następnie wyrazy i zdania.

Po tych ćwiczeniach rozdzieliło dwoje dzieci kasетки z literami (małemi i dużemi). Każde ma swą własną kasztę¹⁾. Dzieci wyjmują

¹⁾ Fröhliches Lesen, Les-kasten von Häntsche, Lipsk.

z przedziałek litery, wybrzmiewają, układają na listewkach, znajdujących się na odwrotnej stronie pokrywy, tworzą wyrazy i zdania. „Wyszukajcie *a u sss fff*“ i t. p. Składają wyrazy *aus, auf, lauf, kaufen*. Dzieci tworzą następnie zdania z tych wyrazów, opowiadają na ten temat. Składając z powrotem pojedyncze litery do pudełka w tym samym porządku, jak je wyjmowały, wybrzmiewają je poraz wtóry: *k-au-f-e-n* i w ten sposób łączy się synteza z analizą, dzieci, trzymając w ręku literę, dotykają niejako jej kształtu, wybrzmiewają równocześnie, poznają ją dokładnie, bo wzrokiem, dotykiem i słuchem.

Jakkolwiek dzieci te od pięciu miesięcy uczęszczają do szkoły, nie rozpoczęły jeszcze nauki właściwego pisania. Na podstawie prób z lat poprzednich stwierdził nauczyciel, że po takim przygotowaniu, jak lepienie, rysunek, układanie liter z patyczków pisanie nie sprawia dzieciom najmniejszych trudności. Podczas ostatniego kwadransa czytały dzieci z elementarza „Guck in die Welt“ (wydawnictwo stowarzyszenia nauczycielskiego), który zawiera dużo barwnych artystycznych ilustracji z życia dziecięcego¹⁾. Z elementarza czytały dzieci dopiero po upływie 20—24 tygodni nauki.

W klasie p. Springera spędziłem 3 godziny od 8-mej do 11-tej. Przez cały ten czas, pomijawszy zwyczajne przerwy w nauce, dzieci pracowały bez zmęczenia, z nieślabnącem do końca zainteresowaniem i ożywieniem, stosunek ich do nauczyciela prawdziwie ojcowski. Nie było tu bowiem ani śladu owego rygoru, tak zwykłego w szkołach niemieckich (a przeszczepionego i do naszych szkół), owej karności, utrzymywanej tylko bojaźnią przed karami, strachem przed wynikiem klasyfikacji, surowym autorytetem nauczyciela. Dzieci poruszały się w klasie, o ile zachodziła potrzeba z zupełną swobodą (w czasie rozdawania przyborów, gdy wychodziły do tablicy, do młodzieńcy dla zamaczania sznurków), ale bez jakiegokolwiek wyryków, poszturkiwań, bez hałasu. Taka karność tworzy podstawy, na których rozwinąć się może człowiek wolny, dobrze wychowany, posiadający kulturę nie tylko zewnętrzną ale i wewnętrzną, przenikającą najgłębszą treść jego duchowości.

Interesującą też była lekcja w klasie VIII-mej (1 rok nauki) szkoły ludowej w Gohlis (XXIX szkoła lipska). Dzieci 44, również chłopcy i dziewczynki pobierają tu naukę wspólnie. Na tablicy widać rysunek skrzynki pocztowej, obok zaś narysowany kram i kramarz, siedzący przy wadze. Poprzedniego dnia były dzieci na przechadźce, a więc dzisiaj odbywa się pogadanka na temat wczorajszych obserwacji. Opowiadają o skrzynce pocztowej, o listach, znaczkach pocztowych, paczkach i t. p. Widziały jak listy wyjmują, jak rozwożą pakunki. Robią paczkę z pudełek, obwijają ją w papier i zawiązują sznurkiem, liczą przytem, ile opakowały pudełek, określają barwę papieru, pudełek, znaczków pocztowych.

Lepienie z plastyliny, rysunek, układanie liter z patyczków odbywa się tu podobnie jak w klasie 8-mej szkoły XIV. W tym dniu układały dzieci i czytały *PAKETE, POSTKARTE, POSTBRIEF-KARTE*. Wyrazy te były wyrysowane na tablicy. Dzieci klas zreformo-

¹⁾ Guck in die Welt. hrsg. v. Leipziger Lehrerverein. Lipsk 1912.

wanych wychodzą często z nauczycielem na przechadzki, tam zbierają materyał do pogadek, do rysunków i lepienia, do czytania i rachunków.

W myśl zasad „szkoły pracy” odbywa się też nauka w kl. V. (4 rok nauki) XIV szkoły, której gospodarzem jest nauczyciel Münch, autor kilku dzieł treści pedagogicznej¹⁾. Treścią jednej z lekcji, przeprowadzonych podczas mojej obecności w tej klasie, było metodyczne opracowanie ćwiczenia pisemnego.

Na polecenie nauczyciela grupują się uczniowie przy oknach i stąd obserwują przyrodę jesienną; tematem wypracowania bowiem ma być „jak wygląda jesień z okna naszej izby szkolnej?” Chłopcy mówią o swoich spostrzeżeniach; ogród, widziany z okien sali szkolnej, drzewa przydrożne, przechodnie w cieplejszej odzieży, podwójne okna w mieszkaniach, dym, unoszący się z kominów — oto spontanicznie poczynione obserwacje, które tworzą treść pogadanki, a które mają być zarazem tworzywem wypracowania pisemnego. Po skończonej pogadance wracają uczniowie do ławek i od razu zabierają się do pisania, a nauczyciel taką im daje radę: „Możecie kreślić, poprawiać, wpisywać, bazgrać, jak wam się podoba, byleby tylko myśl była własna w zadaniach waszych, byleby wypracowania wasze pełne były treści!” — Po 25 minutach ćwiczenie było napisane, poczem nauczyciel omawiał treść wypracowania wspólnie z uczniami; chłopcy piszą trudniejsze wyrazy na tablicy, zastanawiając się nad odpowiedniejszymi słowami, piękniejszymi zwrotami. Opracowane w ten sposób ćwiczenia przepisują następnie w domu, a wówczas zwracają też uwagę i na zewnętrzną stronę wypracowania. Zeszyt ucznia jest tedy wiernym obrazem jego własnej pracy; obok zadań, w których mnóstwo widzieć można kreśleń, poprawek, są ćwiczenia, napisane starannie, czysto i wyraźnie.

Nauczyciel podaje przeważnie tematy wolne, wzięte z życia dzieci; to też wypracowania uczniów są treścią swą nadzwyczaj ciekawą, oryginalną, opierają się na własnych przeżyciach dzieci, na samodzielnie poczynionych obserwacjach. I w najwyższych klasach szkoły ludowej otrzymują uczniowie tematy wolne do opracowania. W kl. II np. (7 rok nauki) tematem wypracowania pisemnego była „jazda tramwajem automobilowym”. Z pomiędzy tematów, które zauważyłem w zeszytach uczniów kl. V (4) i II (7), podaję ciekawsze: *Ausguck in die Frühlingswelt, Grossstadtkonzert, Wenn ich erst lange Hosen habe, Ein unverträgliches Pärchen in unserer Schulstube — ein Rätsel, Vor Kochs Weihnachtschaufenster, Nach dem Abendbrote. — Mit den Pfadfindern, Reklamzug zur Messe, Umzug, Vom deutschen Turnfest, Eine Fahrt mit dem Autobus.* — Przyroda ojczysta, obchody narodowe, otoczenie dzieci, życie wielkomijskie, — oto są źródła z których uczniowie czerpią treść do swoich wypracowań pisemnych. Ten sposób prowadzenia ćwiczeń pisemnych jest urzeczywistnieniem najnowszych zdobyczy naukowej pedagogiki w praktyce. Według panującej obecnie zasady metodycznej treścią

¹⁾ Georg Münch: Der Weg ins Kinderland, Lipsk 1908.

— Rund ums rote Tintenfass. Essays über den Schüleraufsatz. Lipsk 1909.

wypracować pisemnych powinny być własne spostrzeżenia uczniów, sfera uczuć i myśli, dotycząca ich osobowości, budząca w nich żywe, bezpośrednie zainteresowanie¹⁾. Tak więc wolne ćwiczenia urzeczywistniają zasadę „szkoły pracy” w nauce języka ojczystego, bo pobudzają uczniów do czynienia samodzielnych postrzeżeń, do produktywnego działania.

Tendencja, mająca na celu pobudzenie dzieci do produktywnego działania występuje najwyraźniej w naukach przyrodniczych, gdzie znajduje szerokie pole zastosowania. Uczniowie II i I kl. (7 i 8 roku nauki) XIV szkoły sporządzili sami łatwiejsze przyrządy fizykalne, które były przedmiotem wystawy w czasie naucz. konferencji okręgowej.

Praca ręczna uczniów jest tedy w szkołach lipskich śródkiem nauczania, metodą, mającą na celu intensywniejsze uzmysłowienie materiału naukowego. Kierunek ten w ruchu reformatorskim, znanym pod nazwą „szkoły pracy” różni się zasadniczo od wzorów, stworzonych przez Kerschensteinera, który za jeden z najważniejszych celów szkoły ludowej uważa wyszkolenie dzieci w pracach ręcznych. Oczywiście, że ze względu na wiek i rozwój fizyczny i duchowy dzieci na takie stanowisko zgodzić się trudno, prace ręczne w szkole ludowej tylko wtedy korzystne być mogą dla wychowania, jeśli się je stosuje nie jako jeden z celów nauki, ale tylko jako metodę nauczania różnych przedmiotów szkolnych. Byłoby więc błędem zapatrywanie, któreby istotę „szkoły pracy” widziało we wprowadzeniu nauki lepienia, wyrzynania, strugania, wogóle w nauce robót ręcznych. Pojęcie „szkoły pracy”, jest o wiele głębsze a najznamienszą jej cechą jest metoda, stosowana we wszystkich przedmiotach nauki szkolnej, a mająca na celu pobudzenie młodzieży do działania, wydobyć na jaw maximum energii potencjalnej, uzdolnienie wychowanków do samodzielnego użytkowania sił fizycznych i duchowych w ustawicznie zmieniających się warunkach życia praktycznego.

Szkoły w Lipsku, a w pierwszym rzędzie klasy zreformowane, znajdują się właśnie na tej linii swego rozwoju. Na lekcjach niektórych nauczycieli można było wprawdzie zauważyć, że duch tresury bezmyślnej nie wygasał tam jeszcze w zupełności, ale dawna metoda nauczania i wychowania coraz mniej ma zwolenników nawet wśród starszej generacji nauczycielstwa. Nic dziwnego w tem, bo wpływ nowych prądów pedagogicznych, ich ustawiczne przenikanie w życie szkolne jest coraz głębsze, rezultaty nauki, uwzględniającej przede wszystkim skarby przyrody i kultury ojczystej, złączonej z żywym tętnem teraźniejszości, rzucają się dziś każdemu w oczy. Rezultaty te nie tylko w Niemczech torują drogę reformatorskim ideom w wychowaniu, nie tylko coraz szersze zdobywają tam koła nauczycielskie, ale budzą też silne zainteresowanie i wśród wychowawców innych

¹⁾ Por. H. Rowid: Z metodyki wypracowań pisemnych w szkole. Warszawa 1914

narodowości. W spisie osób zwiedzających szkołę, który prowadzi dyr. Roeger, można było zauważyć nazwiska Szwedów, Finlandczyków, Norwegów, Czechów, Rosyan, Duńczyków, ba nawet goście z Indyi i Ameryki Północnej zwiedzali szkołę XIV; w roku 1912/13 było ogółem 41 zwiedzających.

Dla urzeczywistnienia idei „szkoły pracy“ tworzą organizacje nauczycielskie specjalne kursa; myślą przewodnią tej akcji, opartej na samopomocy jest, że tylko nauczycielstwo, posiadające szersze horyzonty umysłowe, głębszą wiedzę, gruntowne przygotowanie fachowe, zapewnić zdoła ostateczne zwycięstwo nowoczesnej szkole, opartej na podstawach naukowych, na zdobyczach twórczego ducha, niezmordowanie dążącego do stworzenia coraz wyższych, doskonalszych form życia człowieczego.

II. Rowid

Wskazówki praktyczne i lekcye próbne z nauki czytania i pisania.

(Dokończenie).

Lekcya próbna na stopniu II.

Zadanie lekcji na stopniu II. polega, jak wiemy, na zaznajomieniu uczniów z fonetyczną i graficzną budową wyrazów, poznanych na stopniu I z ogólnego tylko kształtu. Lekcję próbną odnoszę do 3-ch pierwszych wyrazów mego elementarza, *As, osa, osy*.

Najpierw musimy nauczyć dzieci rozkładania ze słuchu wyrazów tych na dźwięki i składania. W tym celu nauczyciel każe zamknąć książki i słuchać uważnie, poczym sam wymawia wyraźnie i głośno i przeciągle pierwszy wyraz *As* (— *Aaasss*), akcentując nieco silniej początek wyrazu — brzmienie *Aaa*, następnie każe dzieciom wyraz ten w podobny sposób powtórzyć kilka razy i wysłuchać, od jakiego dźwięku (głosu) wyraz się zaczyna. Uczniowie bez trudności wykryją, że się zaczyna od *Aaa*. — A jaki jeszcze głos słyszycie w tym wyrazie po *Aaa* — powtórzcie *Aaasss* (akcentując teraz silniej końcówkę *sss*)? — Uczniowie powtarzają *Aaasss*, *Aaasss...* i znajdują nowy dźwięk — *sss*.

Dla utwierdzenia tych zdobyczy w pamięci uczniów i silniejszego uplastycznienia, nauczyciel każe im jeszcze kilkakrotnie powtórzyć, — z jakich głosów składa się wyraz *Aaasss*, z ilu głosów? jaki jest głos pierwszy? Drugi? Następnie stara się tę analizę przenieść na wymowę już nie przeciągłą *Aaasss*, lecz zwyczajną *As*: — Jeszcze raz powtórzcie, z jakich głosów składa się wyraz *As*, tylko już wymawiajcie krótko, nie *Aaasss*, lecz *As* — jakie tu głosy? (*A, s*). Jeszcze raz: wyraz *As*, z jakich głosów się składa, z ilu, jaki jest głos pierwszy? Drugi?

Przez powyższe ćwiczenia nauczyliśmy uczniów rozkładania ze słuchu wyrazu *As* na dźwięki (*A, s*); obecnie należy przeprowadzić ćwiczenia niejako odwrotne, na składanie ze słuchu dźwięków *A, s*

w wyraz. Nauczyciel pyta: — powiedzcie mi, co otrzymacie, jeżeli połączycie ze sobą głosy *A, s* — żeby było łatwiej, wymówmy je najpierw przeciągle *Aaa, sss*, — powtórzcie i starajcie się połączyć *Aaa, sss, Aaa, sss...* — co będzie razem? (*— As*), jeszcze raz *A, s* (*— As*). jeszcze... W ten sposób zaznajamiamy uczniów ze składaniem ze słuchu dźwięków *A, s* w wyraz (*As*).

Oba te ćwiczenia, polegające na rozkładaniu i składaniu wyrazu, należy jeszcze kilkakrotnie powtórzyć z uczniami i wytłumaczyć im, że w pierwszym przypadku mamy do czynienia z rozkładaniem wyrazu na głosy, — w drugim — ze składaniem głosów w wyraz: rozkładamy, co? (*— wyrazy*) na co? (*na głosy*), — składamy, co? (*głosy*) w co? (*— w wyrazy*).

W ten sam sposób zaznajamiamy teraz nauczyciel uczniów z rozkładaniem i składaniem ze słuchu wyrazów następujących: najpierw *osa*, później *osy*. Zaczyna więc od wyrazu *osa*, wymawia go głośno, przeciągle *ooosssaaa*, z silniejszym nieco akcentem na samogłosce pierwszej, każe uczniom powtórzyć kilkakrotnie i odpowiedzieć, jaki głos słyszą na początku tego wyrazu (*— ooo*). — A co słyszycie po *ooo* — uważajcie *ooosssaaa* (akcentując teraz silniej *sss*) powtórzcie *ooosssaaa*, co będzie po *ooo* (*— sss*), — a po *sss* (akcentując *aaa*)? (*— aaa*). — Więc z jakich głosów składa się wyraz *ooosssaaa* (*— ooo, sss, aaa*), ile jest tych głosów? jaki głos pierwszy? drugi? trzeci?... Jeszcze raz to powtórzcie... Powtórzcie jeszcze, wymawiając krótko, nie *ooosssaaa*, lecz zwyczajnie *osa*, — jakie tu głosy (*o, s, a*), ile ich jaki pierwszy? drugi? trzeci?... — A teraz powiedzcie mi, co otrzymacie, gdy połączycie ze sobą te trzy głosy *o, s, a* (*ooo, sss, aaa*) — powtórzcie głosy... wymówcie je razem, łącząc. — Powtórzmy to wszystko o wyrazie „*osa*“: rozkłada się na jakie głosy? ile? pierwszy? drugi? trzeci? — Te głosy *o, s, a* składają się i tworzą wyraz, jaki (*osa*)... i t. p. Takie same ćwiczenia dotyczą i ostatniego wyrazu: *osy*.

Powyższe ćwiczenia na rozkładanie i składanie ze słuchu każdego z tych trzech wyrazów należy teraz powtórzyć z uczniami wielokrotnie na wyrywkę, dając im to jeden wyraz, to drugi, to trzeci, to na rozkładanie, to na składanie. Chodzi bowiem o to, żeby dzieci dobrze zrozumiały i w miarę możliwości zmechanizowały metodę postępowania, służącą do rozkładania i składania wyrazów ze słuchu.

Na tych wyrazach zaznajomili się uczniowie z 4-ma dźwiękami: *a, o, y, s*. Należy obecnie zaznajomić ich z graficzną budową napisów tych wyrazów i z literami, jako znakami piśmiennymi służącymi do wyrażania powyższych dźwięków. Przechodzimy więc do analizy graficznej, którą przeprowadzam na podstawie wzorów następujących:

As			A			S		
A		S		As				
	osa			s		a		
o	s	a		osa				
	osy			s		y		
o	s	y		osy				

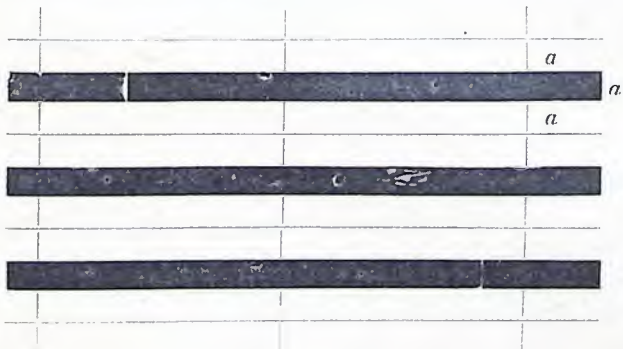
Analizę tę poprzedza nauczyciel objaśnieniem, że podobnie jak wyrazy mowy z dźwięków, tak napisy wyrazów składają się

z liter i każdemu dźwiękowi w mowie odpowiada litera w napisie. Np. wyraz *As* składający się z dwóch dźwięków *A*, *s* pisze się za pomocą dwóch liter: litery *A* i litery *s*, wyraz *osa* pisze się za pomocą trzech liter *o*, *s*, *a*, wyraz *osy* także trzech liter *o*, *s*, *y*. Po tem wyjaśnieniu pisze nauczyciel wzór pierwszy, dla wyrazu *As*: — jaki tu macie wyraz? (— *As*); pod nim napisałem dwie litery z których się on składa, jakie to będą litery, pierwsza? druga? Zauważcie, że w wyrazie *As* te litery były połączone z sobą, stały jedna obok drugiej; tu niżej stoją oddzielnie, są rozstawione. Co więc zrobiliśmy: napis *As* rozłożyliśmy na litery, na ile liter? na jakie litery, pierwsza? druga? — Podobnie jeżeli będziemy mieli dwie oddzielne litery *A*, *s* — i teraz te litery napiszemy obok siebie, połączone, to już (naucz. pisze na tablicy drugi wzór: *A*, *s*, *As*) przeczytamy je nie jako dwie litery *A*, *s*, lecz razem, jako jeden wyraz, jak? (— *As*). — Przeczytajcie jeszcze raz oba wyrazy: — *As*, *A*, *s*; *A*, *s*, *As*; w pierwszym wzorze wyraz *As* rozłożyliśmy na litery *A*, *s*, w drugim — litery *A*, *s*, złożyliśmy w wyraz *As*.

— Powiedzcie mi teraz, z jakich więc liter będzie się składał napis *osa*, z ilu liter? — Napiszemy to i t. d. Tu nauczyciel w analogiczny sposób zaznajamia uczniów ze wzorami pisemnymi dla wyrazów *osa* i *osy*.

Uczniowie nasi poznali już fonetyczną oraz graficzną budowę danych trzech wyrazów, t. j. nauczyli się rozkładać je i składać w mowie i na piśmie, poznali przytem wchodzące w skład ich dźwięki (w liczbie 4-ch: *a*, *o*, *y*, *s*) i odpowiadające tym dźwiękom litery. Przejść mogą teraz do pisania tych liter i wyrazów.

Pisanie zaczynać należy, jak to w artykułach teoretycznych starałem się uzasadnić, od liter, nie od wyrazów. Uczniowie otrzymują zeszyty nieliniowane, miękkie ołówki i rygę do podkładania pod te kartki zeszytu, na których piszą. Ryga powinna być przyrządzona specjalnie: wypełniają rygę czarne, szerokie poziome pasma (odpowiadające wysokości wiersza dla pisma dziecięcego = 6—8 mm.), pod i nad niemi idą cienkie linijki (byleby widoczne przez papier), stanowiące granicę dla lasek liter wysokich i niskich; ponadto kilka linii pionowych, (co kilka np. co 4—5 cm.) wskazujący ogólny kierunek prostopadłego pisma.



(wzór rygi:
wymiar *a* = wysokości
liter średnich.

Wzór podobnej rygi pokazuje nauczyciel dzieciom na tablicy, objaśnia sposób jej użycia i wraca do wzorów liter, zaczynając od litery *o*, a przechodząc następnie do *a s y*. Uczniowie sumiennie przestudyować powinni pisownię pojedynczych liter, zanim przejdą do pisania wyrazów. Kiedy przechodzą do tych ostatnich, najpierw każdy dany wyraz powinni głośno rozłożyć na dźwięki, policzyć je, nazwać pierwszy, drugi, trzeci, — i wtedy dopiero, mając świeżo w pamięci te dźwięki, mogą wyraz pisać. Korzystanie ze wzorów książki i tablicy przy pisaniu wyrazów ma większe znaczenie, zdaniem mojem, tylko w początkach; potem najlepiej opierać pisownię na dokładnej analizie dźwiękowej, korzystając z wzorów bardziej dla celów kaligraficznych. Po ćwiczeniach w pisaniu wyrazów, piszą uczniowie zdania (z tych pierwszych wyrazów ułożyć zdań jeszcze nie możemy).

Starąłem się w artykułach poświęconych teorii nauki czytania i pisania, uzasadnić potrzebę specjalnych wzorów dla pogłębienia znajomości budowy fonetycznej i graficznej wyrazów; wzory te zarazem usuwałyby potrzebę czytania oddzielnych sylab, gdyż ćwiczyłyby uczniów w czytaniu sylab, jako części składowych wyrazu. Nadogodniejszy wydaje mi się typ wzorów następujący:

	<i>A</i>	
	<i>As</i>	
<i>o</i>		<i>o</i>
<i>os</i>		<i>os</i>
<i>osa</i>		<i>osy</i>

(Dla dalszych wyrazów elementarza wzory te dają bogatsze kombinacje liter do składania; np. dla wyrazów następnych *las, lis*, mieliśmy wzory *l, la, las, lusi; l, li, lis, lisy* i t. p.).

Do czytania tych wzorów przygotowuje nauczyciel uczniów za pomocą ćwiczeń fonetycznych. — Jakie głosy słyszycie w wyrazie *osa* — powiedzcie mi raz jeszcze; — a gdybym wam dał nie cały wyraz *osa*, a tylko część tego wyrazu — gdybym powiedział *os*, (mówi się np. *pięć os, sześć os*) — to z jakich głosów składa się *os* — powtórzcie wolno *ooosss* — jaki głos słyszycie na początku (— *ooo*), a jaki głos po *ooo* (— *sss*). Więc z jakich głosów składa się wyraz *os*? z *itu*? jaki pierwszy, drugi? — Jeżeli więc teraz nazwę dwa głosy *o, s* i każę wam te głosy połączyć, to co otrzymacie (— *os*). — Przeczytamy teraz wzory, które wam napiszę: czytając: — *A, As, o; os*, — jak to przeczytacie: najpierw przeczytacie litery, a potem starajcie się je połączyć i żeby było łatwiej, mówcie przeciągle *ooo, sss*, — razem (— *ooosss*). krótko (— *os*), czytajcie dalej: *osa, o, os, osy*. Takie same wzory powinni uczniowie napisać sami parę razy, analizując głośno każdy wyraz przed napisaniem.

Temi ćwiczeniami wyczerpałbym zakres lekcji na stopniu II-im; uzupełniłbym je tylko nowymi wyrazami, dowolnie przez nauczyciela układanymi z dźwięków, jakie w danym rozdziale uczeń poznał. Moglibyśmy więc w naszym przypadku wprowadzić wyrazy takie jak *Asa* (np. widzę *Asa*), *Asy* (dwa *psy, Asy*), *sos* i t. p. Każdy taki wyraz powinny dzieci rozkładać i składać ze słuchu, odczytywać napisany na tablicy, wreszcie pisać samodzielnie.

Jak z powyższego wynika, przebieg nauki na stopniu II jest następujący:

1) Uczniowie ze słuchu rozkładają na dźwięki kolejno każdy wyraz z grupy stopnia I-go, i dźwięki tego wyrazu, przez nauczyciela nazwane, łączą w wyraz.

2) Odczytują na tablicy i we własnych książkach wzory, odpowiadające powyższym ćwiczeniom na rozkładanie i składanie wyrazów; na tych wzorach zaznajamiają się zarazem z literami, odpowiadającymi poprzednio poznany dźwiękom.

3) Uczą się pisania liter, a potem wyrazów, rozkładając każdy wyraz na dźwięki przed napisaniem.

4) Z pomocą nauczyciela przerabiają ćwiczenia na wzorach typu: o, os, osa, osy: a) ze słuchu, b) czytając, c) pisząc.

5) Podobne ćwiczenia odrabiają na kilku nowych wyrazach, ułożonych z tych samych liter przez nauczyciela.

Lekcya na stopniu III.

Celem lekcji na stopniu III im jest wprowadzanie uczniów w odczytywanie tekstów, w których oprócz wyrazów ze stopnia I-go spotykają się wyrazy nowe, ułożone z liter, na jakie te wyrazy zostały rozłożone na stopniu II-im. Przy czytaniu tych tekstów wyrazy znane rozpoznaje uczeń z ogólnego kształtu; tylko wyrazy nowe, przypadkowo zapomniane albo zmienione formą deklinacyjną, lub konjugacyjną przedstawiają pewne trudności i wymagają wskazania sposobu ich odczytywania. Sposób ten polegać powinien na głosowaniu, t. j. odczytywaniu kolejnych liter wyrazu i składaniu tych dźwięków w brzmienie. Gdy więc uczeń przed pewnym wyrazem w tekście zatrzymuje się, nie mogąc go odrazu rozpoznać, nauczyciel nie pozwoli mu na dłuższe przypominanie, namyślanie się lub zgadywanie, lecz każe wyraz złożyć, przegłosować. Np. w zdaniu „osa lata” wyraz „osa” znany jest uczniowi, rozpozna więc go z ogólnego kształtu; natomiast wyraz „lata” nie jest mu znany; czyta więc „l, a, t, a = lata”. Sylabizowanie „l, a = la, ta = ta, = lata” nie powinno mieć wcale miejsca; byłoby ono może nieuniknione, gdybyśmy od początku wprowadzili do nauki wyrazy długie i trudne; skoro jednak mamy do czynienia z wyrazami krótkimi i łatwymi przez czas dłuższy, a potem stopniowo będziemy przechodzili do wyrazów bardziej skomplikowanych — swobodnie możemy obejść się bez sylabizowania. Składanie wyrazów (jak np. powyższe l, a, t, a = lata) w początkach nauki powinno się odbywać głośno, dopiero z czasem, po nabyciu przez uczniów większej wprawy — może się odbywać po cichu, przytem coraz to prędzej.

Wzór tekstu do czytania w rozdziale I-szym mego Elementarza gdzie rozporządzamy zaledwie kilku wyrazami, jest następujący: „to las, to lasy; to los, to losy; to Ala i As; to las a to lisy; to osa i to osa, ta osa lata i ta osa lata”; nowe wyrazy są tutaj „la”, „lata”. Po przeczytaniu przez uczniów tego tekstu w myśl podanych wskazówek, nauczyciel wybiera kilka wyrazów mniej znanych i odrabia nad nimi z uczniami ćwiczenia na rozkładanie i składanie ze

słuchu, oraz na piśmie; rozkłada te wyrazy na wzory typu „l, la, las, lasy“, z nowych wyrazów układa tabliczkę do wybierania (jak na stopniu I-szym) i stara się doprowadzić uczniów do biegłości w rozpoznawaniu tych wyrazów nie tylko na zasadzie składania liter, lecz i odrazu, przez ujmowanie ich z ogólnego jedynie kształtu. Tekst powinni uczniowie przeczytać parę razy. Potem układa nauczyciel z nimi podobne teksty do pisania.

Nauka na stopniu III ma przede wszystkim następujący:

1) uczniowie czytają tekst, ułożony z wyrazów znanych im z ogólnego kształtu; ze znanych ze zmienionemi końcówkami, oraz z wyrazów nowych; wyrazy nowe odczytują uczniowie, głosując.

2) ćwiczą się w rozkładaniu i składaniu kilku wyrazów, w odczytywaniu wzorów typu „l, la, las, lasy“ i w rozpoznawaniu tych wyrazów z ogólnego kształtu (zapomocą tabliczek do wybierania oraz na tekstach).

3) piszą teksty zdaniowe, zbliżone do przeczytanych.

Powyższy plan nauki uprościłem nieco w dwóch ostatnich rozdziałach mego elementarza (spółgłoski zmiękczone i spółgłoski o znakach dwuliterowych), w tym przypuszczeniu, że uczniowie są już dość przygotowani do tego, aby na jednych i tych samych tekstach przechodzić krótko powyższe stopnie nauki czytania. Na tem miejscu ograniczam się do formalnej tylko wzmianki, odsyłając interesującego się daną kwestyą czytelnika do „Wskazówek dla nauczyciela“, dołączonych do mego elementarza, w których omówiłem to szczegółowo.

M. Falski.

Z ruchu pedagogicznego.

Polski Instytut Pedagogiczny. Myśl założenia w Krakowie wyższej szkoły pedagogicznej, podjęta przez grono wybitnych działaczy z Król. Pol. (J. Wł. Dawid, A. Szcówna, H. Orsza Radlińska, Wł. Szymanowska), wchodzi stopniowo na tory realizacji. Komitet organizacyjny, który rok przeszło pracował pod przewodnictwem prof. Dra Karłowia, przygotował program P. I. P. (ref. prof. J. Wł. Dawid), statuty Tow. P. I. P. (ref. p. H. Radlińska), plan wykładów, ćwiczeń seminaryjnych i laboratoryjnych w Instytucie.

Po uzyskaniu zatwierdzenia ustawy i dokończeniu prac przygotowawczych zwołał K. O. I. walne zgromadzenie członków Tow. P. I. P., które się odbyło 7 grudnia b. r. w Krakowie, w sali Rady Powiatowej, przy licznych współudziale nauczycieli szkół wyższych i ludowych. Obecni też byli nauczyciele z prowincji; T. N. S. W., T. S. L., Zw. P. N. L., Un. Lud., P. T. P., Tow. fil., Macierz Szkol. przystąpiły swych delegatów.

Zebrańie zagałę dłuższem przemówieniem insp. szkol. T. Łopuszańskiego, który w ostatnich miesiącach objął przewodnictwo K. O. Przewodniczący, zdając sprawę z działalności K. O., przedstawił cele i zadania P. I. P., jego znaczenie dla rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, dla reformy wychowania i szkolnictwa naszego. Instytut, zgromadziwszy środki naukowe — bibliotekę i pracownię — umożliwi badaczom poważne studia, wykształci szereg osób, które w całej Polsce wytworzą ośrodki naukowe i w ten sposób podniosą poziom ogółu wychowawców. To doniosłe znaczenie naukowe i społeczne P. I. P. powinno zespelić ludzi dobrej woli, bez względu na ich przekonania polityczne, a o współpracy w Tow. decydować powinien jeden tylko moment, a mianowicie, kwalifikacje naukowo-pedagogiczne.

Po odczytaniu przez p. Dr. Z. Szybalską protokołu czynności K. O. i przedstawieniu stanu kasy odbyły się wybory członków Zarządu, Komisji rewidzjącej i Sądu honorowego T. P. I. P.

Następnie rozwinęła się ożywiona dyskusja nad programem działalności Zarządu w najbliższym czasie. P. H. Radlińska podniosła, że najważniejszym zadaniem w pierwszym roku istnienia T-wa winno być założenie biblioteki pedagogicznej i pracowni psychologicznej. Te dwie instytucje będą ogniskiem pracy, skupiającem osoby, które się oddają studjom pedagogicznym.

Prof. Un. Dr. Straszeński popiera gorąco myśl założenia biblioteki pedagogicznej. Zarząd powinien już w pierwszym roku zorganizować wykłady i ćwiczenia seminaryjne; mówca pragnąłby, ażeby równocześnie podjęto też w Instytucie pracę nad historią wychowania i szkół w Polsce.

Dr. H. Kanarek, wspomniawszy o projekcie programu wykładów, ułożonym na posiedzeniach K. O., mówił o znaczeniu nowej instytucji dla nauczycielstwa wszelkich kategorii. W Lipsku, Monachium i innych miastach nauczyciele ludowi stworzyli Instytuty ped. i psych. eksperymentalnej, w których obecnie pracują wspólnie z profesorami un. i nauczycielami szkół średnich. P. I. P. zyskać winien poparcie ogółu nauczycielstwa w Polsce. Koła T. N. S. W., Ogniska Zw. P. N. L., Oddziały P. T. P. i t. d. powinny udzielić T-wu finansowej pomocy, przystępując w charakterze członków wspierających. Taka akcja, polegająca na samopomocy naukowej, zapewniłaby P. I. P. silne podstawy, a Zarząd starać się winien nadto o fundusze u władz kraj. i ministerstwa ośw., które subwencyonuje Instytut ped.-psych. w Gracu.

Dr. M. Odrzywolski zwrócił uwagę na znaczenie P. I. P. jako ośrodka, w którym będzie można grupować i porządkować materiały, zebrane na podstawie przeprowadzonych badań nad dziećmi. Projektuje, ażeby słuchaczom Instytutu uprzęstąpić istniejące w Krakowie biblioteki pedagogiczne, a mianowicie Bibliotekę Koła T. N. S. W., Sekcji ped. Ogniska naucz. i prywatną p. Adama Szymańskiego, bardzo cenną i zasobną.

Insp. Ciembrowicz (Rzeszów) omawiał przyszłą działalność T. P. I. P. na prowincji. Organizowanie w większych miastach wykładów pojedynczych i całych cykliów z dziedziny pedagogii i psychologii zainteresuje niezawodnie szersze sfery nauczycielskie i przyczyni się do obudzenia żywego ruchu pedagogicznego w całym kraju. W ten sposób znajdzie P. I. P. gorące poparcie i ze strony nauczycielstwa na prowincji.

Przewodniczący, reasumując treść obrad, podał do wiadomości wynik przeprowadzonych wyborów: Do Zarządu T-wa P. I. P. weszli: Insp. Tadeusz Łopuszański (przewodniczący), Prof. Eugeniusz Gross, Dr. Henryk Kanarek, Prof. Mossoczy, Dr. Marian Odrzywolski, Prof. Dr. Eugeniusz Piasecki, Helena Radlińska, Dr. Zofia Szybalska, Aniela Szcówna, Adam Szymański. Do Komisji rewizyjnej: Dyr. Józef Bałaban, prof. Krawczyk, prof. Bielak, prof. Trybowski. Skład Sądu honorowego: Dyr. J. Dobrowolski, prof. Dr. Karbowski, P. Splawińska, prof. Dr. M. Straszewski.

Z Sekcji pedologicznej Ogniska nauczycielskiego w Krakowie. Dnia 14 listopada b. r. wygłosiła p. A. Ameisenówna nader zajmujący odczyt na temat: „Najnowsze metody w nauce śpiewu, a w szczególności metoda Battkego”.

Jednym z najbardziej zaniedbanych przedmiotów w szkole ludowej, nie tylko u nas, lecz w całej Austrii, jest śpiew, zwłaszcza strona metodyczna nauczania tego przedmiotu. Nauczanie śpiewu odbywa się bez jakichkolwiek zasad, planów i planów, przy wielu szkodliwych wpływach dla zdrowia, wynikających właśnie z niezajomości metodyki, która tu jest niezbędną.

W czasie pierwszego kongresu muzyków austr. zwrócono uwagę na metodę M. Battkego, dyrektora seminaryum muzycznego w Berlinie, jednego z najgorliwszych bojowników zreformowania nauki śpiewu w szkole ludowej obecnej doby, którą to metodę wprowadzono już urzędowo planami do szkół czeskich, a w ostatnich czasach we wszystkich większych miastach Austrii.

Główną zaletą wspomnianej metody jest: ściśle pogładowy sposób przyswajania dzieciom wychowania muzycznego, budzenia uwagi, fantazji, poczucia piękna muzycznego przy pomocy niezliczonych ćwiczeń oddechowych, słuchu, krtani, wynioły, ćwiczeń rytmicznych, pamięciowych dla ucha i oka, dyktatów rytmicznych i melodyjnych, pieśni jedno- i wielogłosowych.

Referat p. Ameisenówny wywołał ożywioną dyskusję, w której uczestniczyli pp. Baranowska, Heumanówna i Leńczyk. Podniesiono między innemi myśl zorganizowania w Krakowie kursu metodycznego dla nauki śpiewu i założenia sekcji muzycznej w tutejszem Ognisku nauczycielskiem.

Kurs psychologii eksperymentalnej, urządzony staraniem Sekcji pedologicznej Ogniska naucz. w Krakowie odbędzie się w styczniu i lutym 1914. Prelegentem będzie Doc. Un. genewskiego Dr. Wacław Radecki, wybitny psycholog polski. Kurs p. t. „Zarys psychologii eksperymentalnej” obejmie następujące wykłady: 1) Zadania i metody psychologii; 2) czucie, postrzeganie; 3) uwaga, wyobrażenie; 4) i 5) rozróżnianie, kojarzenie, rozpoznawanie; 6) pamięć, zeznanie; 7) rozumowanie, myślenie logiczne; 8) i 9) uczucie, wzruszenie; 10) i 11) wola; 12) procesy podświadome; 13) i 14) psychologia indywidualna i zagadnienia korelacji.

T R E Ś Ć :

II. Rowid: *Z podróży pedagogicznej. Wrażenia i refleksje* (Dokończenie).
M. Falski: *Wskazówki praktyczne i lekcje próbne z nauki czytania i pisanja* (Dokończenie). — Z ruchu pedagogicznego. — Spis rzeczy.

Prenumerata roczna:

W Galicji 4.— K
Z przesyłką 4:50 K
W Królestwie Polskiem i w Cesarstwie rosyjskiem . . 2.— rb.
W Cesarstwie niem. . . . 4:50 Mk.

Adres Redakcyi:

KRAKÓW, XII, LELEWELA 4

Adres Administracji:

Kraków, Rynek 29, Linia C-D.

Redaktor: Dr Henryk Kanarek, Naczelny Nadawca Związku Polskiego Nauczycielstwa Lud.
Oddział w Drukarni Narodowej w Krakowie.



