

# RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

---

---

## Próby polskiej szkoły nowego typu.

(Ciąg dalszy).

Zdolności intelektualne i uczuciowe dziecka uważam za jego skarb najdroższy, za bogactwo, którem je Bóg wyposażył na drogę życiową, ale od umiejętnej gospodarki pedagogicznej zależy, czy skarb ten powiększy się w dziesięciokroć czy zmniejszy ze szczętem. Niestety jak często wychowanie i nauczanie jest tym niewiernym sługą ewangelicznym, który pomnożone mu talenta zamiast pomnożyć, zagrzebuje w ziemi.

Ten wzgląd, tę odpowiedzialność wobec zdolności dzieci mam bezustannie przed oczyma, i dlatego może zdolności intelektualne dzieci uczęszczających do naszej szkoły — jak to potwierdzają rodzice i ja to zaobserwowałam — rozwijają się nieraz zadziwiająco; raz mi nawet powiedziano, że dobiegam do mojej szkoły same zdolne dzieci. O tem nie ma mowy, widocznie jednak nauka przy tej zupełnej swobodzie przyspiesza rozwój ich umysłu, a i strona etyczna rozwija się w kierunku dodatnim. Pomimo bowiem pewnej wybujałości temperamentów, zupełnie zrozumiącej u dzieci niczem nie krępowanych, dzieci nasze cechuje wstręt do kłamstwa, fałszu, obłądy, otwartość, śmiałość, poczucie odpowiedzialności za swoje czyny, wogóle pewna rzetelność etyczna, która daje podstawę charakterowi.

Daleko jestem od twierdzenia, że objaw ten jest wyłącznie zasługą naszej szkoły, przeciwnie utrzymuję zawsze, że najlepsza szkoła wbrew rodzicom niczego z dzieckiem uczynić nie zdoła, że rodzice kształtują charakter dziecka, a szkoła może tę robotę udoskonalić, albo zepsuć. Wierzę jednak głęboko, że gdy oba te czynniki działają w zupełnej harmonii, gdy się rozumieją i uzupełniają wzajem, wychowanie z dzieckiem cudów może dokonać.

W tym celu urządzam co miesiąca konferencye pedagogiczne, gromadzące rodziców, nauczycielki i przyjaciół naszej szkoły interesujących się jej rozwojem i naszymi metodami. Na takich konferencyach omawiamy zasady nauczania i wychowania w naszej szkole, metody i program ogólny i szczegó-

łowy, a na ostatniej przystąpiliśmy do poważnej pracy, do której wciągnęliśmy sfery rodzicielskie, omówiliśmy kwestyonyaryusz dotyczący badania każdego dziecka pod względem fizycznym, intelektualnym i etycznym. Kwestyonyaryusz ten rodzice podjęli się wypełnić szczerze i oddać szkole dla lepszego orientowania się nauczycielek w naturze dziecka.

Na najbliższej konferencji opracujemy kwestyonyaryusz dla nauczycielek, które ze swej strony będą notować swe obserwacje nad dziećmi i mamy nadzieję, że wyniki skombinowane obydwóch kwestyonyaryuszy, przyniosą nam bardzo ciekawy materiał.

Obok rozbudzania w dzieciach prawdziwego zamiłowania do nauki, postawiłam jako drugi równorzędny obowiązek nauki szkolnej, nauczyć dziecko pracować umysłowo. Przedewszystkiem muszę się wytłumaczyć, co ja uważam za pracę umysłową; otóż bynajmniej nie to, że dziecko wykuję jakies słówka, formy, czy reguły, ale gdy skupi uwagę na danym temacie, zastanowi się nad nim, przetrawi go niejako w swoim umyśle, a co tego naturalnem następstwem, przyswoi go swojej pamięci. Gdy dziecko, bez poprzedniego przemyślenia, zrozumienia należytego, nauczy się czegoś pamięciowo, to albo, jako rzecz obcą dla siebie wkrótce zapomni, albo stanowić ono będzie tylko balast dla jego umysłu. Niestety, w dzisiejszych szkołach nauka pamięciowa jest zasadniczą częścią nauki szkolnej, dlatego może większość dzieci nie umie i nie lubi się uczyć, nie umie poprostu myśleć.

Do takiej prawdziwej, nie mechanicznej pracy umysłowej są dzieci zdolne od lat najmłodszych, doskonale można to obserwować na tej gromadce moich najmniejszych, poruszyć z nimi najdrobniejszy temat, a każde z nich ma do niego kilka komentarzy, wątpliwości, zapytań, aż ich trzeba uspokajać tyle mają do powiedzenia; widać z tego, jak te dziecięce umysły pracują, zastanawiają się, kombinują, naturalnie, gdy mogą być swobodne, gdy im się wolno wygadać, pytać. I oto pierwszy obowiązek uczącego tę zdolność pogłębić, wykształcić, Boże broń nie przytłumiać. Dalej, obserwując te dzieci spostrzeczemy, że dzieciaki te rwą się do roboty, ale chcą wszystko robić same, a więc same czytać, same pisać, same rachować, same rysować, — poprostu, gdy są nieskrępowane objawiają ogromną dozę samodzielności. I oto drugi objaw natury dziecięcej bardzo pouczający pedagoga — dla mnie obserwacya natury dziecka, jest najlepszą lekcją pedagogii.

Dziecko potrzebuje pracy umysłowej, lubi ją, ale pracy twórczej, samodzielnej, jakby przeczuwając instynktowo, że tylko samodzielna, twórcza praca umysłowa, choćby najdzieciniejsza rozwija jego zdolności umysłowe.

Każda praca mechaniczna, przeciwnie przytłumia rozwój intelektu dziecięcego.

Jeżeli się czasem trafi, że które dziecko przekłada pracę mechaniczną nad samodzielną, jest to objawem przytłumienia, rozleniwienia jego umysłu, jest dowodem, że nie umie, czy nie chce myśleć.

Zazwyczaj mi się to trafia u dzieci uczonych już innym sposobem. Tamtego roku dostałam do szkoły jedną dziewczynkę, która wprawdzie umiała czytać i pisać, ale chciała tylko czytać i przepisywać, płakała, gdy miała napisać jedno samodzielne zdanie, wyrachować najprostsze zadanie, poprostu nie mogła się zdobyć na żadną samodzielną myśl, w ogóle robiła wrażenie dziecka przytłumionego, niezdolnego. W tym roku, gdyśmy ją już rozbudzili, pisuje wypracowania polskie samodzielnie na kilka stronic, umie nawet każde po swojemu oświetlać, rachuje zapamiętałe, opowiada całkiem dobrze, i zupełnie inne robi wrażenie przy nauce. Widocznie niema dzieci niezdolnych przy odpowiednim dla siebie kierunku umysłowym.

Uważając samodzielną umysłową dziecka za zasadniczy punkt nauczania, oparłam na niej cały mój system nauczania, od pierwszej lekcji począwszy. A więc od pierwszej lekcji nie tylko, że nie ograniczamy samodzielności dziecka, ale przeciwnie wymagamy jej od niego na każdym kroku, dzieci wszystko robią same, zacząwszy od tego, że muszą nad każdą kwestyą pomyśleć same, same obserwować dany przedmiot, okaz, same piszą wypracowania już w pierwszym roku nauki, same rachują, same rysują, same wreszcie muszą pamiętać o swoich książeczkach, przyborach, same się ubierać i nakoniec z małymi wyjątkami same chodzą do szkoły. Od pierwszego roku nauki mają już codziennie swoje domowe zadania, co do których proszę usilnie wszystkich rodziców, żeby były wykonywane nietylko bez żadnej pomocy, ale nawet bez przypominania i kontroli starszych w domu, gdyż moim celem jest przyzwyczaić dzieci, żeby same się pilnowały w wykonywaniu swych drobnych obowiązków.

W ogóle jest to moja zasada, której stanowczo przestrzegam, że dzieci uczęszczające do naszej szkoły muszą sobie ze wszystkimi wypracowaniami same dawać radę bez jakichkolwiek korepetycyi, pomocy starszych.

U dzieci swobodnie chowanych, jak to już wspomniałam, samodzielność objawia się bardzo wczesnie, rzec można, jest im wrodzoną — „ja sam“, „ja sama“, słyszeć można ciągle od małości, które dopiero mówić zaczynają. Wychowanie, nauka szkolna zazwyczaj tę samodzielną w dzieciach przytępia, czasem, gdy dziecko o naturze bierniejszej, odbiera mu ją zupełnie; gdy jednak tak, jak w naszej szkółce samodzielność u dziecka się podnieca, wykształca systematycznie, dzieci poprostu się w niej rozmiłowują i strzegą jej potem zazdrośnie. Przedewszystkiem przyzwyczajają się rachować tylko na własne siły, napotkawszy jakąś trudność, nie szukają pomocy u drugich, ale starają się

ją pokonać, uważałam nawet, że lubią trudne zadania — byle nie nudne — pokonywanie ich sprawia im pewną satysfakcję, wtedy umysł ich natęża się, skupia, staje się sprężystym, ruchliwszym, zastanawia się, bada, jednym słowem, nabiera tej tężyzny, którą ogólnie nazywamy uzdolnieniem i nieraz zadziwiająco szybko i łatwo trafiają do celu. Rezultaty tego systemu można obserwować na tych dzieciach najstarszych, które się tu uczą już lat kilka, wszystkie są pełne inicjatywy, każdy przedmiot uważają za łatwy, zadania stylistyczne polskie piszą na poczekaniu, przytem wydają gazetki szkolne, piszą referaty, komedye, rysują najchętniej kompozycje, w ogóle cechuje je żądza pracy twórczej, a przy egzaminach uważałam, że zachowują zupełny spokój, nie przestraszają się profesorów, nie dają się zbić z tropu i nieraz zawzięcie upierają się przy swoim twierdzeniu, według nich słusznem, i wogóle umieją sobie dawać radę same.

Gdy jednak dziecka umysł od lat najmłodszych otoczmy bezustanną opieką, gdy dziecko w szkole musi myśleć, mówić, pisać tak, jak mówi profesor, gdy w dodatku w domu pomaga mu mama, korepetytor, to wtedy dziecko tak się przyzwyczaja do tej niani umysłowej, że bez niej kroku śmielszego zrobić się nie odważy.

I oto dlaczego u nas młodzież, dorósłszy, tak stroni od zawodów wolnych, przedsiębiorczych, od pracy samodzielnej, rzutkiej i jak do azylum dąży do urzędu, gdzie może nie myśleć tylko słuchać, bo do tego ją przyzwyczajono przez całe dzieciinne lata, co w gruncie rzeczy doprowadziło do rozleniwienia umysłu, do rozleniwienia woli.

Jest to niestety jedną z naszych cech narodowych, że bez impulsu zewnętrznego trudno nam o czyn, o systematyczną działalność, prawie każda nasza najpiękniejsza instytucja wzoruje się na zagranicznych, wszystko musi być wpieryw na Zachodzie, nim się ukaże u nas. Tem większy nacisk powinniśmy położyć przy wychowaniu na to, żeby nauczyć dzieci, szukać w sobie, w swych uczuciach, przekonaniach impulsu, inicjatywy do czynu, a w swej woli siły do systematycznej, wytrwałej pracy, raz rozpoczętej działalności.

Zaprawianie dzieci do wytrwałości jest to może najtrudniejszą stroną w wychowaniu, tembardziej, że właśnie systematyczność, wytrwałość nie leży w naszym charakterze narodowym. I ten twardy orzech da się jednak rozgryźć przy dobrej i silnej woli.

Mamy w arsenale pedagogicznym narzędzie, broń obrosieczną, ale niezawodną — jest nią przyzwyczajenie i przykład. Przyzwyczajeniem wszystkiego z dzieckiem dokonać można, naturalnie przy wytrwałości i systematyczności z naszej strony. Szkoła robić tu może bardzo wiele, ale nie wszystko, do celu dojść można tylko wtedy, gdy szkoła i dom się uzupełniają w tym względzie. (C. d. n.)

*Maryja Ramułtowa.*

## Rzut oka na rozwój pedagogii za granicą i w Polsce.

(Ciąg dalszy).

Przechodzimy z kolei do rozpatrzenia rozwoju „nowej“ pedagogiki w Polsce. Z zasadniczym postulatem współczesnego ruchu pedagogicznego na Zachodzie, a mianowicie z żądaniem oparcia całego wychowania na gruntownem poznaniu fizycznych i psychicznych właściwości dziecka, spotykamy się już w Ustawach Komisji Edukacji Narodowej. K. E. N. w swoich „Ustawach dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane (1783) poleca nauczycielowi „jaśniej widzieć rzeczy, znać grunt człowieka, skłonności, namiętności, pojętność każdemu wiekowi właściwą, związek umiejętności ludzkich... (Nauczyciel) starać się o poznanie charakteru, skłonności, przymiotów każdego ucznia powinien“.<sup>1)</sup> Trentowski w swej „Chowannie zwraca uwagę na doniosłość czynienia obserwacji nad wychowancem, na psychologiczne podstawy wychowania. „Czytaj w duszy wychowanka — mówi nasz pedagog — stań się względem niego Opatrzności okiem i zważaj go pilnie, w chwilach szczególnie, w których spodziewać się nie może, iż badania twego jest przedmiotem; dozwól mu czasami mówić, a nawet działać z całą swobodą, pytaj troskliwie rodziców i piastunki o szczegóły jego niemowlęctwa“. (Chowanna I, 506). Obowiązkiem nauczycieli jest — czytamy na innem miejscu Chowanny — „spoglądać w wychowanka, aby poznali jego naturę i umieli go prowadzić“. (II, 35).

Tak więc Trentowski już w pierwszej połowie XIX. stulecia wygłasza zdania, które mogły wychowawców naprowadzić na pomysł robienia spostrzeżeń nad fizycznym i umysłowym rozwojem dziecka od niemowlęctwa i systematycznego notowania swych obserwacji.

Jednakże jeszcze niemal pół wieku od ukazania się „Chowanny“ minęło, zanim zasady, głoszone przez Trentowskiego, poczęły się urzeczywistniać. Myśli wielkiego pedagoga nie wywarły jednakowoż wpływu na nowy kierunek w pedagogice polskiej, bo o Chowannie prawie że zapomniano u nas i badania nad rozwojem dziecka, gromadzenie danych z jego życia, rozpoczęły się w Polsce głównie pod wpływem zdobyczy naukowych w dziedzinie pedagogiki u narodów zachodnich.

Prądy reformatorskie ostatnich trzech dziesiątków lat w dziedzinie teorii i praktyki pedagogicznej, które na Zachodzie wywołały formalny przewrót w poglądach na wychowanie dziecka, odbiły się głośnym echem w Polsce, przede wszystkim w zaborze rosyjskim. Tu rozwija się polska myśl pedagogiczna,

<sup>1)</sup> Ustawy Komisji E. N. Warszawa 1902. Rozdział XIV.

która nie tracąc charakteru narodowego, dotrzymuje śmiało kroku postępowi na polu pedagogiki w krajach zachodnich. Po roku osmdziesiątym zastęp młodych pedagogów w Królestwie Polskiem oddaje się z zapałem badaniom ruchu pedagogicznego za granicą i zaznajamia z nim szerszy ogół w czasach, kiedy nowe rozporządzenia rządu zaborczego gnębiły i uniemożliwiały wszelką pracę pedagogiczną w dziedzinie praktycznej. Szczególniejszą zwrócono wtedy uwagę na psychologiczne podstawy pedagogii; rozbudzenie interesów dla studyów psychologicznych, w szczególności dla psychologii eksperymentalnej i wykazanie ścisłego jej związku z wychowaniem i nauczaniem, wprowadziły pedagogikę polską na tory nowoczesne.

W czasach, kiedy pod zaborem rosyjskim dzielne jednostki pracują z całym poświęceniem nad rozwojem myśli pedagogicznej i mimo potwornego ucisku gromadzą rezultaty swej pracy, Galicya prawie żadnego nie bierze udziału w nowoczesnym ruchu pedagogicznym. Znamienne, a zarazem smutne to zjawisko, że w tej części Polski, w której zdobyliśmy autonomię na polu wychowania publicznego, w której mamy szkolnictwo polskie i polskie „ministerjum oświaty“ — c. k. Radę szkolną krajową, gdzie naród ma możność swobodnego rozwoju swej kultury w każdym kierunku, reformatorskie prądy na Zachodzie nie wywołały ani żywszego ruchu w dziedzinie literatury pedagogicznej, ani zainteresowania się problemami „nowej“ pedagogiki wśród galicyjskiego nauczycielstwa, nie użyżniły galicyjskiej gleby pedagogicznej, tak gruntownie wyjątkowanej wskutek wadliwej gospodarki szkolnej, że z trudem tylko i po upływie wielu jeszcze lat ciężkiej pracy będą się mogły przyjąć i rozwinąć zdrowe rośliny na naszym gruncie pedagogicznym.

Przyczyną tego smutnego zjawiska jest kierownictwo szkolnictwem w latach dziewięćdziesiątych, które było i jest wyrazem pragnień i dążeń stronnictwa, posiadającego niestety dotychczas w swych rękach decydujący wpływ na kierunek pedagogiczny w szkołach galicyjskich, tak ludowych jak i średnich. Nauczyciel galicyjski przestał zajmować się kwestyami pedagogicznymi, w głębszem tego słowa znaczeniu, o studyach nad współczesną literaturą pedagogiczną na Zachodzie, albo o jakimkolwiek zainteresowaniu się pracą na tem polu w Królestwie ze strony ogółu nauczycielstwa niema mowy. Smutny ten stan utrwała się w latach następnych jeszcze silniej wskutek stopniowego obniżania poziomu naukowego i pedagogicznego seminarjów nauczycielskich w Galicyi.

Myśl nauczyciela galicyjskiego wychowanego w seminariach, wykarmionego przepisami instrukcyi R. S. K. nie wybiega poza ramy szablonowych przepisów urzędowych. W r. 1893 wydano plany dla szkół ludowych wraz z instrukcją nauczania, która nauczyciela pozbawia wszelkiej samodzielności w jego pracy wychowawczej i dydaktycznej, zakazuje mu myśleć, bo za niego

myśli... instrukcyja! „Nie wolno nauczycielowi wiadomości tam podanych (w książce do czytania dla kl. V. i VI.) rozszerzać i rozwijać“. Oto dogmat pedagogiczny spadkobierczyńi Komisji Edukacyi Narodowej, z którym nauczyciel spotyka się co krok w instrukcyi Rady szkol. krajowej, a jeśli o nim czasami któryś śmielszej natury nauczyciel odważył się zapomnieć, natenczas przypominał mu owo przykazanie katechizmu pedagogicznego inspektor szkolny.

W ten sposób zabito gruntownie wszelką myśl twórczą wśród nauczycielstwa; nietylko nie pobudzano go do pracy pedagogicznej, ale wszelką inicjatywę ze strony bardziej krytycznych jednostek już w zarodku unicestwiano. A. Szcycówna w pracy swej: „Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej“<sup>1)</sup> wykazuje, że warunki w jakich pracowało wówczas nauczycielstwo w szkołach galicyjskich uniemożliwiły wszelki postęp na polu pedagogiki narodowej.—bezduszny szablon i zastój zapanowały powszechnie. „To ograniczenie swobody nauczyciela — mówi A. Szcycówna — wpłynęło wprawdzie na ujednostajnienie metody we wszystkich szkołach galicyjskich, wprowadzało pewną systematyczność w rozkładzie materyału, ale było zabójcze dla dalszego postępu: nauczyciel nie mogąc na jotę odstąpić od podręcznika, zamiast naukę stosować do zdolności, usposobienia ucznizów i warunków ich życia, zabijał indywidualność dziecięcą, naginając ją gwałtownie do książki; jednocześnie zanikała własna jego pomysłowość w kierunku pedagogicznym, pozostawała tylko w najlepszym razie wprawa, rutyna dobrego rzemieślnika.“<sup>2)</sup>

Zupełnie tedy naturalne okazały się następstwa tego systemu. Wobec takich warunków i wobec faktu, że na obu naszych uniwersytetach pedagogika nie cieszy się dotychczas wielkimi względami, nie dziwnego, że o normalnym rozwoju myśli pedagogicznej, stojącej na poziomie europejskiej, w tej dzielnicy Polski mowy być nie mogło. Literatura pedagogiczna ostatnich trzech dziesiątków lat przedstawia się też w Galicyi i pod względem ilościowym, i z małymi wyjątkami pod względem jakościowym w stosunku do Królestwa, nadzwyczaj uboga. W „Bibliografii pedologicznej“<sup>3)</sup> wydanej przez A. Szcycównę znajdujemy zaledwie 25 tytułów książek oryginalnych i tłumaczonych treści pedagogicznej, które się ukazały w Galicyi w ciągu lat trzydziestu (od 1880—1911 r.). Obok dzieł wartościowych Żulińskiego, Twardowskiego, Błażka i innych wliczono tu i „Pedagogikę do użytku seminariów i nauczycieli ludowych“ M. Baranowskiego i „Zarys higieny szkolnej“ i „Na jakie zgubne

1) Prądy w nauczaniu języka ojczystego. Praca zbiorowa. Warszawa 1908.

2) Historia nauczania języka polskiego. str. 45.

3) Bibliographie pédologique polonaise. Redigée par Aniela Szyc. Warszawa 1911.

wpływy narażone jest zdrowie młodzieży w szkole i jak szkoła stara się wpływy te usunąć i ograniczyć?" tegoż autora.

W dziedzinie praktyki zapanował w publicznych szkołach galicyjskich bezduszny szablon i dopiero w dzisiejszej dobie pojawiają się pewne zmiany dodatnie, jak swoboda w używaniu metod — w myśl nowego regulaminu<sup>1)</sup>. Ma się rozumieć, że te drobne korzyści pozostaną bez rezultatów tak długo, dopóki nie nastąpi gruntowna reforma kształcenia nauczycieli i całego szkolnictwa.

„Zgubne wpływy“ Zachodu omijały Galicyę. Jeśli tu i ówdzie pojawia się u nas myśl pedagogiczna, stojąca na poziomie nowoczesnej nauki, budzi się ona głównie pod wpływem ruchu pedagogicznego w Królestwie Polskiem albo też dzięki temu, że uczeni polscy z pod zaboru rosyjskiego, znani w literaturze pedagogicznej, zmuszeni są z różnych powodów przebywać krótszy lub dłuższy czas w Galicyi. O imponujących zdobyczach Zachodu w dziedzinie pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka dowiadujemy się dzięki pracom wybitnych autorów w Królestwie Polskiem, gdzie obok dzieł oryginalnych o wysokiej wartości z tego zakresu, ukazały się tłumaczenia najwybitniejszych pedagogów i psychologów zagranicznych. W Warszawie wyszły tłumaczenia dzieł takich pisarzy, jak Guyau, Demolins, James, Sully, Stanley Hall, Mosso, Ribot, Perez, Qeyrat, Preyer, Romanes, Thomas, P. Lombroso, Foerster, Le Bon i t. d.

Praca w dziedzinie psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej w Polsce zaczyna się od streszczenia i tłumaczenia dzieł obcych. Artykuły z tego zakresu pojawiają się już po roku ósmdziesiątym na łamach „Przeglądu pedagogicznego“, czasopisma wychodzącego w Warszawie od r. 1882—1905, które przez przeszło 20 lat swego istnienia w najtrudniejszych warunkach szerzy we wszystkich dziedzinach wychowania i nauczania, gruntowną wiedzę, opartą na psychologii i badaniach nad dziećmi.

(C. d. n.)

H. Rowid.

---

## Sprawozdanie z kongresu opieki nad umysłowo upośledzonymi w Bernie.

(Oryginalna korespondencja „Ruchu pedagogicznego“).

Kwestya opieki nad umysłowo upośledzonymi, która u nas dopiero w ostatnich latach wraz z postępem w dziedzinie peda-

---

<sup>1)</sup> §. 7. Regulaminu dla szkół ludowych (Lwów 1909) brzmi:

„Dla żadnego przedmiotu naukowego nie przepisuje się pewnej ściśle określonej metody nauczania; należy jednak nauki udzielać w taki sposób, aby wszystkie dzieci prawidłowo rozwinięte, mogły osiągnąć cel nauki“.



gogii w nasze społeczeństwo poczyna wnikać i budzić szersze zainteresowanie, za granicą jest już od szeregu lat zorganizowaną, czego dowodem istniejące od lat 10-ciu austriackie towarzystwo opieki nad umysłowo upośledzonymi, które słowem i piśmem propaguje swe cele i co 2 lata odbywa kongresy, na których zbierają się przedstawiciele władz i nauczycielstwa, gdzie z licznych, gruntownie i fachowo opracowanych referatów, dowiadujemy się o przyczynach umysłowego upośledzenia i o sposobach i metodach leczenia i kształcenia tegoż. Takim z rzędu już 5-tym austriackim kongresem był obecny w Bernie 1-szego i 2-go kwietnia b. r., który zgromadził przeszło 200 uczestników, i wykazał, że obrady te, nie są bez znaczenia, jak i pedagogicznym i higieny, bo kiedy przed 10 laty dzieci cielesnie i umysłowo upośledzone stanowiły balast w szkole ludowej, były plagą dla nauczyciela, a nauka dla nich była męczarnią — dziś w Austrii w większych miastach istnieją dla nich szkoły pomocnicze, gdzie zapomocą odpowiednio obmyślanej metody zdobywają wiedzę i przygotowanie do życia. Towarzystwo opieki nad umysłowo upośledzonymi otoczone jest szczerą życzliwością władz, to też w obradach kongresu brali żywy udział sekretarz Ministerstwa Oświaty, reprezentanci innych ministerstw, namiestnik i marszałek Moraw, burmistrz Berna, delegaci opieki nad umysłowo upośledzonymi z Frankfurtu i Hanoweru, i poraz pierwszy dopiero nie brakło reprezentantów Galicyi, byli nimi: z ramienia Wydziału krajowego, dyrektor dr. Mazurkiewicz z Krakowa, z Rady szkolnej krajowej radca Bruchnalski, a rada szkolna okręgowa lwowska wydelegowała p. Gawlika, kierownika lwowskiej szkoły pomiczniczej i p. Sternelównę, nauczycielkę teje szkoły.

Z licznych przemów delegatów, dowiedzieli się uczestnicy kongresu, że Wydział krajowy Moraw subwencyonuje prywatny instytut dla umysłowo upośledzonych, że los licznych umysłowo upośledzonych, którzy są anormalnymi skutkiem wstrzymania rozwoju lub przeszkód w rozwoju z powodu chorób i innych szkodliwych wpływów, jest jeszcze w Austrii bardzo smutny; gdyż celem opieki nad umysłowo upośledzonymi, nie jest wyłącznie kwestya wychowania i nauki, ale także zapewnienie im odpowiedniej opieki tj. przysposobienie do życia według ich indywidualnych zdolności, a idiotom zapewnienie odpowiedniego dożywnego przytułku. Ministerjum oświaty zdaje sobie sprawę, że dziecko niedorozwinięte potrzebuje dla siebie specjalnej szkoły to też powstające szkoły pomocnicze subwencyonuje, stara się o odpowiednie fachowe wykształcenie nauczycieli, gdyż w tym celu odbywają się corocznie państwowe kursa dla zapoznania nauczycielstwa z metodami szkół pomocniczych w Wiedniu, Gracu i Bernie. Ze wszystkich krajów austriackich najwyżej stanęły Czechy, mają wzorowy zakład Ernestinum w Pradze,

nadto kilka szkół pomocniczych niemieckich i sześć czeskich o 9 klasach, w których 185 dzieci znajduje wychowanie i naukę. Od reprezentantów związku szkół pomocniczych w Niemczech dowiedzieliśmy się, że nietylko Austria, ale również Szwajcarya i Niemcy odbywają kongresy w sprawie wychowania umysłowo upośledzonych i że w r. 1915 odbędzie się taki wszechświatowy kongres w Monachium, w którym wszystkie kraje mieć będą zapewnione uczestnictwo.

Dyrektor szkoły pomocniczej w Wiedniu, radca Schiner, omawiał w swym referacie rozwój opieki nad umysłowo upośledzonymi w Austrii. Towarzystwo to, założone w 1902 r. przez konferencyę swe zwróciło uwagę władzy na opłakany stan umysłowo upośledzonych dzieci w domu i szkole. Dzięki subwencyom i rozporządzeniom Ministerstwa Oświaty z 1905 i 1907 r. sprawa ta weszła na właściwe tory, powstają ciągle nowe szkoły pomocnicze, nauczyciele otrzymują na specjalnych kursach fachowe wykształcenie, także uczniowie i uczennice seminarjów są o tem powiadomieni, odbywają się specjalne egzamina, kwalifikujące nauczycieli na wychowawców umysłowo upośledzonych. Szkoły pomocnicze i zakłady zaopatrzone są w odpowiednie warsztaty, przybory naukowe i biblioteki, nauczyciele pobierają wyższą zapłatę niż w szkołach ludowych, a wychowankowie, ukończywszy szkołę pomocniczą, pozostają nadal pod opieką towarzystwa, bądź uczęszczają do szkoły uzupełniającej, bądź też udają się do specjalnych dla nich kolonii rolniczych. Dla dzieci biednych, które uczęszczają do szkół pomocniczych, są ochrony, w których otrzymują pożywienie i spędzają czas wolny od nauki. Gdy w 1902 r. istniały w Austrii tylko 3 szkoły pomocnicze z 6 klasami i 4 klasy pomocnicze, do których uczęszczało 149 dzieci, dzisiaj Austria posiada 38 szkół pomocniczych z 74 klasami, gdzie 1376 dzieci znajduje naukę, przystosowaną do ich rozwoju. Zakładów było w 1902 r. 12-cie, które pielegnowały 916 dzieci, dzisiaj jest 24, a dzieci w nich 2026. Cyfry te nie obejmują jednak wszystkich dzieci, gdyż statystyka wskazuje nam, że jeszcze 60 tysięcy dzieci anormalnych uczęszcza do szkół ludowych.

Dr. Gabriel podniósł w swym referacie socyalne znaczenie szkół pomocniczych; z dzieci na pozór do niczego niezdatnych wyrastają jednostki, dające się użytkować w społeczeństwie — wskazał na konieczność tworzenia szkół uzupełniających, celem lepszego przygotowania do zawodów praktycznych.

Profesor uniwersytetu wiedeńskiego dr. Pibez w swym referacie o odziedziczonych umysłowych przeszkodach u dzieci szkolnych, wskazał, że nauczyciel ma nietylko z przyrodzonymi anormalnościami dziecka do czynienia, nietylko z przeszkodami w rozwoju umysłowym i moralnym, ale także z dziedzicznością a przede wszystkim z dementia praecox. Przy demencji praecox najzwyczajszym objawem jest gwałtowne zatrzymanie inte-

lektualnego rozwoju, względnie cofanie się wstecz. Dzieci takie bywają prześcigane przez inne, wydają się być leniwemi, gdyż tracą zupełnie jakiegokolwiek zainteresowanie, a wszelkie zachęty i perswazyje są bezskutecznymi. Często spotkać się można u takich dzieci z osłabieniem charakteru; stają się one niechętne do pracy, bezwstydne, brutalne, zmysłowe, tracą zupełnie miłość dla rodziny.

W wielu wypadkach dzieci te nabierają czegoś nienaturalnego w swem zachowaniu; sposób ich wyrażania staje się bombastyczny, często bez treści, tylko puste brzmienie frazesów bez związku. Rękami wykonują nienaturalne ruchy, chód ich nierówny, grymaśny, a gestykulacja ta i pewne zwroty w wyrażaniu się powtarzają się stereotypowo. Często wśród odpowiedzi trafnych, wykrzykują bezsensownie, że zdaje się, jakoby czyniły to umyślnie. Trafiają się między nimi hypochondrycy, choroba tak niezwykła u dzieci; mózg wysycha, szpik wypływa itd. Przytem zauważyć można, jak ze skargą łączą się niemotywowany wybuch śmiechu lub grymasy, niezgodne z treścią.

Przy dziedzicznym obłąkaniu zmieniają się ciągle po sobie następujące: mania i melancholia. Przy manii myśli przeskakują na coraz nowe wspomnienia i wrażenia z otoczenia. Dzieci stają się przytem bardzo wymowne, ale gubią się w treści, gestykulują, są niezmordowanie czynne, ożywione, ale prędko znów złe, zagniewane, zuchwałe, niezgodne. Śpią niespokojnie, puls mają nierówny, oczy błyszczące, twarz czerwoną. Robią wrażenie upitych.

Podczas melancholii są dzieci bardzo smutne, skłonne do samobójstwa, zarzucają sobie same lenistwo i głupotę. Nie mówią, nie poruszają się prawie i unikają ruchu; odżywiają się niedostatecznie, wyglądają poważnie, wyczerpanie i cierpiąco. Ponieważ choroby te nie występują od dzieciństwa, lecz okazują się później, stąd też przyczynę ich powstania przypisują niejednokrotnie szkole, która w tym względzie nie ponosi żadnej winy, powinna jednak wpłynąć na to, by wcześniej chorobę i jej przyczynę rozpoznano.

Fizyk miasta Berna dr. Kokall zastanowił się w swym referacie nad kwestyą, czy umysłowe upośledzenie jest wstecznym, czy też postępowym, i doszedł do wniosku, że chociaż może obecnie jest większe zdegenerowanie wśród ludzkości, niż dawniej, że chociaż już małe dzieci w ochronkach i szkółkach froeblovskich, a dalej w szkole są zbyt przeciążone pamięciową pracą, co wpływa ujemnie na ich rozwój umysłowy, to jednak, że sprawą umysłowo upośledzonych dziś tak garocho się zajmujemy, jest dowodem, że wiedza nasza wzbogaca się coraz nowymi wiadomościami, skoro ci, którzy dawniej ciężarem byli społeczeństwa, dzisiaj, otoczeni odpowiednią opieką zdobywają przygotowanie do życia i walki o chleb codzienny.

Dyrektor szkoły pomocniczej w Bernie Sellner mówił o roz-

dzieleniu umysłowo upośledzonych na różne grupy inteligencji według normy Bineta. Alfred Binet, profesor i kierownik laboratorium psychologicznego w Sorbonie wraz z swym współpracownikiem dr. Simonem położyli tę zasługę, że opracowali metodę badania inteligencji dzieci. Nietylko wzrost właściwy wiekowi stanowi o normalności dziecka, ale przede wszystkim rozwój umysłowy.

Stosując metodę Bineta, zapomocą odpowiednich pytań dojść możemy, czy dziecko jest normalne, czy umysłowo upośledzone, czy też przedwcześnie rozwinięte. Metryczna skala inteligencji wypróbowana i starannie ułożona jest ważnym czynnikiem w badaniu umysłowo upośledzonych, gdyż daje nam poznać, o ile dziecko takie wstecz stoi za swemi rówieśnikami, od jakiego punktu należy zacząć z nim naukę, aby nie powstały luki w jego rozwoju, owszem mógł powstawać pewien rozwój umysłowy. (Dok. nast.)

*Wanda Szybalska.*

15 kwietnia 1912 r.

---

---

## Z LITERATURY PEDAGOGICZNEJ.

Indywidualność i jej kształcenie przez Stanisława Karpowicza. Wydawnictwo „Domu Dziecięcego“ w Warszawie. 1912 r. Najżywotniejszą zasadą racjonalnej pedagogiki smutnemu nieraz ulegają losowi: powierzchownie lub fałszywie zrozumiane przez szeroki ogół, nienawykły do zgłębiania prawd naukowych, niepożądane w praktyce przynoszą owoce, osłabiając wiarę w siłę i znaczenie słusznych wymagań współczesnej nauki wychowania. Do takich, często wypaczonych haseł należy modne dziś żądanie, nawołujące, byśmy za wszelką cenę kształcili i szanowali indywidualność dziecka.

Zamieszanie pojęć, panujące w tej dziedzinie, stara się rozjaśnić z właściwą sobie gruntownością St. Karpowicz w małej lecz pełnej treści rozprawie pt. „Indywidualność i jej kształcenie“.

Błędne stosowanie godnej uznania zasady wpływa, zdaniem autora, z nieznaności psychiki dziecięcej oraz z braku zrozumienia różnicy, jaka między pojęciem indywidualności a indywidualizmem zachodzi.

Indywidualizm, szeroko rozpanoszony w życiu ekonomicznym i politycznym wysuwa na plan pierwszy interes, osobiste szczęście jednostki, czyniąc z niej ośrodek życia zbiorowego; antyteza i wróg społeczeństwa, zasady dobra powszechnego, indywidualizm zwalczany jest obecnie z coraz to rosnącą siłą przez socjologów i ekonomistów; nauki biologiczne przeciwiają również zasadzie „walki o byt“ dążenie do „zgody w imię walki“ (de Lannesau) lub do „zrzeszania się dla walki“ (Paweł Combes).

Idea społecznienia, podporządkowania interesów wyłącznie osobistych potrzebom ogółu, zbyt wolno jednak przenika do nauki wychowania, nie dość wyraźnie nadając jej dotąd cechy umiejętności społecznej, jaką być powinna.

Potrzeba przystosowania jednostki do wymagań ogółu nie wyłącza atoli konieczności rozwoju jej cech osobniczych czyli indywidualnych.

Rozważając pojęcie indywidualności ze stanowiska biologicznego, w przytędnym może nieco dla przeciętnej czytelnika ustępie, autor przychodzi do wniosku, że „możemy ją (indywidualność) uważać za poszczególne wypadki przystosowania się osobnika do działań, wyłączając jego środowisku właściwych“, że „rozwój jego dokonywać się powinien w takim kierunku i w takim stopniu, żeby na tem życie rasy, narodu i społeczeństwa najwięcej skorzystało“.

Tak więc spotykamy tu dwie „równoległe i wzajemnie krzyżujące się dążności, z których jedna wytwarza i potęguje znanioną osobnicze, a druga przystosować je usiłuje do potrzeb społecznych. Rozwijają indywidualność wychowania bez względu na przyszłe jego obowiązki społeczne znacząco mnożąc zastępy niedoświadczonych, ułomnych duchowo lub egoistów i dorobkiewiczów, obciążających budżet dziejowy narodu“.

Ustrój ekonomiczno-społeczny czasów naszych jest główną przeszkodą tamującą swobodny rozwój jednostki.

Co dla kształcenia indywidualności w obecnych warunkach zrobić możemy? pyta autor i w odpowiedzi słuszną czyni uwagę: „ponieważ na rozwój cech indywidualnych składają się wszystkie czynności fizycznego i umysłowego życia, więc i sposoby kształcenia tych cech obejmują w gruncie rzeczy całą umiejętność wychowania“.

Zaznaczywszy konieczność poznania natury dziecka, w którym budziłyśmy mamy samodzielność, i jasnego sformułowania celu, zamierzonych przez nas wpływów, autor przechodzi do rozejrzenia głównych błędów wychowawczych, jakie kształceniu indywidualności stają na przeszkodzie.

Nieustanne kierowanie wychowawcem zadaje gwałt budzącym się jego siłom i zdolnościom. Grzech tedy najbardziej w wychowaniu rozpowszechniony popełniają przez złe zrozumianą troskliwość, matki, szkoły początkowe i freblowskie. Narzucając wychowawcom wytworzony przez siebie tryb zajęć, upodobań i myśli, tamują w zarodku żywiołowe popędy do samodzielności.

Niektóre matki wpadają w drugą, nie mniej zgubną ostateczność: przejęte potrzebą „wyzwolenia jaźni“ dziecka, już od kolebki puszczają wolę jego samopas. Nie spotykając tamy dla swych zachcianek, dziecko staje się wkrótce tyranem domowym lub nieliczącym się z nikim i z niczem egoista.

Z chwilą rozpoczęcia nauki systematycznej, sposób nauczania i książkowego, formalnego przy zupełnym biernym zpuszczeniu ucznia, przeładowany plan nauk stanowią szkopol, o który wszystkie zabiegi racjonalnego wychowania rozbić się muszą.

Bez przesady powiedzieć można, że dotychczas cała niemal dziedzina kształcenia umysłowego przedstawia się jako pole walki z indywidualnością.

Nie lepiej rzecz się ma z wychowaniem moralnym. Groźby, zakazy, abstrakcyjne twierdzenia „mają poskramiać niecnotę“, lecz nie widzimy tu ani pozytywnego programu etycznego, ani przywyuczajania dzieci, do „działania w myśl zasad na dane hasło uczucia“.

Za najważniejszy czynnik kształcenia indywidualności uważa autor prawidłowe wychowanie fizyczne, lecz i tu ze smutkiem zaznacza wielką obojętność wychowawców na doniosłe odkrycia higieny wychowawczej, fizjologii ćwiczeń fizycznych, pedagogii woli i czynu.

Tak rozpowszechnione w całej Europie, znakomite środki kształcenia sprawności ogólnej, gry ruchowe na wolnym powietrzu i praca ręczna, nie znalazły u nas dość szerokiego zastosowania. W matych nawet dzieciach popęd do ruchu i pracy twórczej, ograniczający się w samorzutnych zabawach i samodzielnych zajęciach, systematycznie zabijany bywa przez sztuczne zabawianie dzieci, dostarczanie im zbyt wielkiej ilości cacek, przedczesnych rozrywek, książek bez wyboru i miary.

Chcąc wychowanie „swobodnem“ uczynić, dać ujęcie wrodzonym skłonnościom i popędom rodzice otwierają niekiedy przed dzieckiem drogi, które dotąd były wyłącznym, niekiedy smutnym przywilejem dorosłych? niestosowna lektura, widowiska teatralne, iluzjony, zabawy, bale itd. wytwarzają niezdrową, trąjącą atmosferę, w której paczą się i wiedznią wrażliwe dusze dziecięce. Nawet zawodowi pedagogowie, pchani dziwną gorącą sztucznego przyspieszania rozwoju dzieci, nie tylko po drodze nauki zbyt szybkim podążają z nimi krokiem, lecz przykładają rękę do różnych popisów, teatrzyków, loteryj, koncertów, przedstawień itd. Rzecz oczywista, że te silne, często nawet wstrząsające przedmioty znieczulają tylko wrażliwość dziecka i wiedzą do tak powszechnego dziś — zblazowania!

To też przyłączamy się całym sercem do nawoływań autora, ostrzegającego przed tą niebezpieczną drogą, która przyzwyczają „za wiele i za wcześnie“ czerpać ze źródła rozkoszy, uczy nie „żyć lecz używać“.

Jak widzimy, kwestya kształcenia indywidualności tysiącami niemi splata się z całokształtem spraw wychowawczych, opiera się nawet o polityczno-społeczne warunki, jednak i w tym wielu względami ograniczonym zakresie, jaki nam pozostaje, dobra wola wychowawców ma obszernie do działania pole. Cenne wskazówki, trafne rady autora wielu z nich bez wątpienia do poważnej pobudzą refleksyi, to też życzyć tylko możemy, by słowa jego pełne miłości dla młodego pokolenia i troski o dobro społeczne przeniknęły do szerokich warstw, rozpraszając panujące dotąd w sprawach wychowania mroki obojętności, przesądów i uprzedzeń.

*Marya Laskowiczówna.*

Warszawa 8. kwietnia 1912.

---

---

## Zapowiedziana reforma szkół wydziałowych w Galicyi.

W jesieni b. r. odbędą się konferencye w sprawie reformy szkół wydziałowych. (Dziennik urzędowy z dnia 10. V. 1912). Pod wpływem rzeczowej krytyki ze strony nauczycielstwa i pod naporem opinii społeczeństwa Rada szk. kr. uznała wreszcie, że obecny ustrój szkół wydziałowych jest przestarzały i że z powodu fatalnych planów naukowych, zaniedbania formalnego kształcenia, nieodpowiednich podręczników i t. d. szkoła wydziałowa nie spełnia dziś swego zadania.

Do pracy nad reformą szkół wydziałowych powinni nauczyciele przystąpić z dobrze obmyślanym i jednolitym planem. Koniecznym jest wobec tego, aby nauczyciele szkół wydziałowych przed konferencją urzędową odbyli szereg posiedzeń celem gruntownego omówienia wszystkich braków i niedomagań tych szkół, a następnie celem zastanowienia się nad projektami reformy i skrytalizowania ostatecznych wniosków (równobrzmiących), zmierzających do zaprowadzenia ustroju szkół, w duchu postępowym i w myśl zasad nowoczesnej pedagogiki.

Na posiedzeniach nauczycielskich powinny być wzięte pod rozwagę kwestye zasadniczej natury, a mianowicie:

a) Stosunek szkoły popolitej do wydziałowej. Reforma szkoły wydziałowej będzie połowiczna, jeśli się jej nie przeprowadzi od podstaw, t. j. z równoczesną reformą szkoły ludowej popolitej.

b) Plan nauki w szkole wydziałowej powinien być rozłożony na cztery lata.

c) Nowe plany powinny odpowiadać duchowi szkoły polskiej; opracować je należy ze znajomością psychologii naszych dzieci. Szerokie uwzględnienie nauki języka polskiego i historii polskiej ma być zasadniczą cechą planów dla zreformowanych szkół wydziałowych.

d) Podręczniki. Utworzenie komisji (złożonej z nauczy-

cielei wydziałowych i wybitnych osób, znanych z prac pedagogicznych), która by się zajęła przygotowaniem dobrych podręczników dla młodzieży szkół wydziałowych. Obecne podręczniki (książka polska, historia polska, austriacka, geografia, fizyka), są przestarzałe albo za trudne, tamują rozwój umysłowy młodzieży, niektóre z nich niezgodne z nauką współczesną i jak najrychlej trzeba je usunąć ze szkoły.

e) Odpowiednie przygotowanie nauczycieli szkół wydziałowych. W tym celu konieczny jest dwuletni kurs pedagogiczny na obu uniwersytetach, na którym frekwentanci obok pogłębienia swej wiedzy ogólnej, mogliby się zapoznać z metodyką poszczególnych przedmiotów naukowych (czego się dziś na t. zw. kursach wydziałowych prawie nie uwzględnia). Gruntowna znajomość pedagogiki eksperymentalnej, psychologii dziecka i historii pedagogii jest konieczną dla nauczyciela. Na kursach wydziałowych w Krakowie wykłady najważniejszego dla nauczycieli przedmiotu są wprost parodią pedagogiki i ubolewać należy, że władze coś podobnego tolerują w czasach, kiedy wiedza pedagogiczna takie olbrzymie zrobiła postępy. Kursy wydziałowe w obecnej swej organizacji nie mogą wykształcić należyście przysposobionych nauczycieli szkół wydziałowych.

H. R.

---

## Z ruchu pedagogicznego w Polsce i za granicą.

Pedagogika wielkich miast. W sekcji pedagogicznej T. N. S. W. wygłosiła p. H. Radlińska dn. 4 maja referat o pedagogice wielkomiejskiej. Specjalne warunki, w jakich żyje młodzież w wielkich środowiskach, zwróciły uwagę wychowawców — i oto wytwarza się nowa niejako gałąź pedagogiki, której zadaniem badanie stosunków socjalnych dzieci wielkomiejskich, aby na tej podstawie mózdz stworzyć jak najlepszy system wychowania, zastosowany do warunków życia w wielkich miastach. Wybitnym działaczem na polu pedagogiki wielkomiejskiej w Niemczech jest nauczyciel I. Tews, autor książki „Grossstadtpädagogik“.

U nas powinno się oprzeć wychowanie dzieci, żyjących w większych środowiskach, na poznaniu stosunków miast polskich w dobie uprzemysłowienia. Prelegentka omówiła następnie specjalne stosunki Krakowa w związku z kształceniem tutejszej młodzieży szkolnej. Przy nauce geografii, przyrody, historii, dalej przy zaznajamianiu młodzieży z różnymi instytucjami społecznymi ułatwiają nauczycielowi krakowskiemu zadanie nader korzystne warunki lokalne, byleby je tylko umiejętnie wyzyskać zdołał. W końcu rozwinęła p. Radlińska program przyszłej działalności sekcji, zapowiadając szereg tematów, które dostarczą materiałow do stopniowego opracowania pedagogiki wielkomiejskiej, zastosowanej do naszych warunków.

Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi ogłosiło drukiem sprawozdanie z działalności swej za rok 1911 (Pamiętnik Polskiego T-wa badań nad dziećmi. Warszawa 1912), z którego podajemy ważniejsze daty: Towarzystwo zorganizowało trzy odczyty publiczne: „Zabawy dzieci jako zabytek pierwotnych form kultury“ Ludwika Krzywickiego, „Wiek niemowięcy

w nauce i życiu“ dr. W. Szczawińskiej i „Różne typy dzieci nienormalnych“ dra J. Brudzińskiego. Na posiedzeniach naukowych Tw-a odczytano 12 referatów, między innymi: O badaniu mowy dziecięcej, Psychologia wypracowań dziecięcych, Alfred Binet jako psycholog i pedagog (A. Szcówna), O metodzie badania uczuć estetycznych u dzieci (dr. J. Segal), Sprawozdanie z kongresu pedologicznego (Dr. Stefanowska), Podstawy psychologiczne nauki czytania i pisania (Falski), O zasadach nowego elementarza (E. Lublinerowa).

T-wo rozstało kwestionaryusze: Krzywickiego w sprawie badań antropometrycznych, Grudzińskiej, dotyczący objawów popędu twórczego u dzieci i Ciembroniewicza w sprawie stosunku dzieci do zwierząt.

W łonie T-wa pracowały cztery Komisje, a mianowicie 1. Komisja badań mowy dziecka, 2. K. badania dzieci nienormalnych, 3. K. badania charakteru i 4. K. rysunkowa.

Tow. badań nad dziećmi liczyło w r. 1911 członków 124. Przewodniczącą T-wa jest p. Aniela Szcówna.

Kinematograf w szkołach. W szkołach amerykańskich używa się od pewnego czasu kinematografu, jako jednego z ważniejszych środków nauczania. W Chicago z polecenia władz szkolnych urządziła się w 9 szkołach publicznych dwa razy w tygodniu wieczory dla dzieci i rodziców. Obok odczytów, produkcji muzycznych i dramatycznych, tańców, gier i ćwiczeń gimnastycznych wprowadzono też przedstawienia kinematograficzne. Obrazy pouczają dzieci i dorosłych o sposobach wytwarzania środków żywności, sporządzania wyrobów tkackich, o fabrykacji i stosowaniu środków przewozowych; inne obrazy przedstawiają poszczególne stadia rozwoju roślin i zwierząt, przetapianie żelaza i t. p. Krajobrazy zdjęte z parowca, kolei żelaznej, aeroplanu, przedstawienia dramatów klasycznych, w których występują słynni artyści, wypadki dnia przesuwały się przed oczyma widzów. Towarzystwo „Związek wychowawczy“ (Education Alliance) dąży do wyrugowania przedstawień kinematograficznych, które wywierają szkodliwy wpływ na masy w ten sposób, że dwa razy w tygodniu urządzi przedstawienia publiczne przy pomocy film, używanych w szkołach.

Wybitny biolog Ray Lankester domaga się, aby wszystkie szkoły i laboratoria biologiczne posiadały własne urządzenia kinematograficzne celem zapoznania szerszych mas z badaniami biologicznymi. W niektórych stanach używa się kinematografu celem uświadomienia ludu o gruźlicy i zabiegach higienicznych. Nietylko w szkołach, ale i na okrętach wojennych, w zakładach dla obłąkanych i w więzieniach urządziła się regularne przedstawienia kinematograficzne. (Pedagogical Seminary XVIII, 3).

\* \* \*  
W miejscowości Zella St. Blasii, w Turynгии, sporządzono dla szkoły ludowej kosztowne aparaty kinematograficzne, które mają zastosowanie przy nauce geografii i przyrody. Jest to pierwsza szkoła ludowa w całym państwie niemieckim, która używa kinematografu, jako stałego środka nauczania. (D. Säemann. 1912. V).

---

TREŚĆ DODATKU: M. Ramułtowa: Próby polskiej szkoły nowego typu. C. d.) — H. Rowid: Rzut oka na rozwój pedagogii w Polsce i za granicą. (C. d.) — W. Szybalska: Sprawozdanie z kongresu opieki nad umysłowo-upośledzonymi. — Z literatury pedagogicznej (M. Laskowiczówna) — H. R.: Zapowiedziana reforma szkół wydziałowych w Galicji. — Z ruchu pedagogicznego w Polsce i zagranicą.