

# RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

---

---

## Próby polskiej szkoły nowego typu.

(Ciąg dalszy).

Jak już zaznaczyłam, staram się usilnie, żeby nauka dzieciom sprawiała przyjemność i dlatego usuwam z niej wszystko, co dzieci nuży i nudzi, dlatego ograniczam do minimum naukę pamięciową, ale równocześnie chcąc je przyzwyczać do zupełnie samodzielnej pracy bez współdziałania nauczycieli, wymagam od nich od lat najmłodszych domowej, pozaszkolnej pracy, głównie w formie opowiadań ustnych i piśmiennych. Szczególną uwagę przykładam do wypracowań piśmiennych, pisanie zmusza do ścisłego myślenia, do zwięzłego wyrażania się, dlatego dzieci u mnie piszą wiele, a co za tem idzie z łatwością i takie wypracowania nie zabierają im wiele czasu, gdyż z zasady muszą być krótkie, treściwe. Wychodząc z założenia, że tylko wtedy nauka dziecku przynosi korzyść, gdy odchodzi od niej z umysłem niezmęczonym, zastosowaliśmy w ten sposób podział godzin, program nauk, że dzieci w klasach gimnazyalnych potrzebują przeciętnie do dobrego przygotowania się do szkoły 1½ godziny maximum 2 godziny, mniejsze godzinę, jeszcze mniejsze pół, albo kwadrans. Co do tej godzinki jednak jestem wymagająca, uważając ją za bardzo ważną w rozwoju umysłowym i etycznym dziecka, gdyż przedewszystkiem prowadzi dziecko do umiejętnego samouctwa, które uważam za ideał nauczania, a powtóre, gdy dziecko przyzwycza się od lat najmłodszych do systematycznego codziennego poświęcenia godzinki czasu na pracę umysłową, gdy ta praca w dodatku jako praca twórcza, nie mechaniczna będzie mu dawała satysfakcję, to bez kwestyi tę pracę polubi, będzie jej czuło potrzebę i spełniało systematycznie nawet wtedy, gdy już szkoła przestanie jej od niego wymagać.

Przecież wiemy z doświadczenia, że ludzie przyzwyczajają się do niezbyt miłych robót i spełniają je potem z przyjemnością, najlepszy dowód, jaką potęgą jest przyzwyczajenie. Lenistwo, mojem zdaniem, jest tylko złem przyzwyczajeniem. Dlatego powinniśmy ogromnie strzedz dzieci od przyzwyczajania się do bezczynności, poza szkolną robotą powinny dzieciaczki już najmłodsze mieć swoje drobne obowiązki, któreby spełniały syste-

matycznie, pozatem niech się bawią w jaki sposób chcą, byle były przytem zajęte, ruchliwe; przyzwyczajenie czynnego życia stanie się im drugą naturą, a wtedy wychowanie spełniło jeden z najważniejszych swoich postulatów.

Dziecko czynne, umiejące pracować, gdy dorośnie, da sobie radę w świecie nawet w warunkach niepomysłnych, jednostka pracowita sumienna zawsze i wszędzie będzie pożądana, nie da się unieść wybrykom młodości, bo nie będzie miała na to czasu, bo nadmiar swej młodzieńczej energii wyładuje w kierunku zdrowym, pożytecznym. Gdy równocześnie wychowawcy rozbudzą w niem głęboką uczuciowość, pragnienie prawdy i ideałów, gdy rozwiną i pogłębią jego intelektualne zdolności, gdy wzmocnią i ugruntują wolę, mogą być spokojni, że przysporzą społeczeństwu pożytecznego i dzielnego członka, że wychowają szczęśliwego człowieka.

W tych paru ostatnich słowach zamknęłam, rzec można cały mój program, mój cel i dążenia pedagogiczne, wychować człowieka szczęśliwego, to jest zdrowego, dzielnego, rozumnego.

Postulat to nie nowy, rzec można stary jak świat, tylko może drogi, któremi do spełnienia go dążymy trochę odmienne od powszechnie przyjętych w dzisiejszych szkołach.

Przedewszystkiem chcąc zamierzone cele osiągnąć, wytyczone postulaty zrealizować, postanowiliśmy dążyć do nich konsekwentnie, nie spuszczać ich z oczu i nie tylko nie stwarzać sobie samym przeszkód w postaci nieodpowiednich programów, regulaminów szkolnych, ale przeciwnie, wszystkie plany nauk, podziały godzin, cały system nauczania i postępowania z dziećmi zastosować do tego, żeby owe cele, na jaknajkrótszej i najprostszej drodze osiągnąć. Większość bowiem przyczyn niepowodzeń w wychowaniu widzę w niekonsekwencji środków i celów.

Ludzie pragną wychować dzieci na jednostki zdrowe, pod każdym względem harmonijnie rozwinięte, a tu każą im siedzieć całymi dniami w dusznych salach szkolnych nad książką, przeciążają je bezcelową nauką, podniecają ich nerwy nieodpowiedniem odżywianiem, lekturą, teatrami z zupełnem zaniedbaniem pracy fizycznej, chcą, żeby ich dzieci były dobre, a hoduszą w nich egoizm, kaprysy, rozpieszczaniem i słabością, chcą z nich mieć ludzi dzielnych, energicznych, a otaczają je bezustanną opieką, nie dadzą im formalnie kroku swobodnie bez pilnowania zrobić, pragną w nich widzieć geniuszów, a obkuwają im głowy kilkoma naraz gramatykami, formują mózgi według jednego szablonu, życieby oddali dla szczęścia dziecka, a tymczasem dla kariery w przyszłości, dla patentu poświęcają całe dziecięce lata, często jego zdrowie i charakter, i w te same taczki, które sami ciągną, zaprzęgają dziecko od lat najmłodszych. Takich niekonsekwencji możnaby naliczyć na setki, wychowanie nasze to jeden szereg kompromisów między tem, czego chcemy, a tem co możemy, między ideą a rzeczywistością, coś dziwnego, że

rezultaty wychowania i nauczania w najlepszym razie kompromisowe, że tak daleko odskakuje to, czegośmy się z naszych dzieci doczekali, od tego, cośmy z nich mieć marzyli. I rezultat to zupełnie prawidłowy prawu przyczynowości w naturze nie da się zaprzeczyć na żadnym polu.

Nie czas tu i miejsce badać przyczyny tych przyczyn, dlaczego tak jest, a nie inaczej, zazwyczaj ci, którzy złe dostrzegają, tłumaczą je stosunkami społecznymi i wierzą w reformę wychowania dopiero w połączeniu z reformami społecznymi, jest w tem zapewne wiele racji, ale nie zupełna, jabym tych przyczyn szukała w przesądach, które na polu pedagogicznym grasują dotychczas dowolnie, w braku inicjatywy, odwagi do zerwania z szablonem. Słyszałam raz od człowieka bardzo poważnego te słowa: „tyle teraz mówicie o tej reformie szkół, myśmy się uczyli w gorszych warunkach i było dobrze i doszliśmy do czegoś”. Chciałam mu odpowiedzieć: Kto wie dokądbyście doszli i o ile wyżej, gdybyście się chowali w innych warunkach, w każdym razie umielibyście patrzeć inaczej na wychowanie waszych dzieci! I głos to bynajmniej nie wyjątkowy, większość poważnych ojców patrzy na wszelkie usiłowanie reform, jak na dziecinne mrzonki.

„Najważniejsze, żeby chłopak przeszedł szkoły, dostał patent i dochrapał się jakiegoś stanowiska, reszta wszystko to mniejsze”.

O tem, czy on sobie da radę z obowiązkami swego stanowiska, czy będzie czuł się szczęśliwym, czy będzie drugim z nim dobrze, zazwyczaj się nie myśli, przecież, gdy będzie miał patent, to powinien sobie dać radę w świecie, tak, jakby w tym patencie znachodził przepis na umiejętność życia.

Niestety, chłopak ucząc się dla zdobycia patentu, a z nim stanowiska, uczył się wszystkiego innego, tylko nie przygotowywał do życia, do obowiązków wymarzonego zawodu i stanąwszy na nim, rozpoczyna dalszą kompromisową praktykę w życiu, tego co chciał, z tem co musi, tego co powinien, z tem co może, czegoby pragnął z tem, co potrafi zdziałać. I oto tak zwana walka z życiem uznana powszechnie za konieczność. Ile egzystencyi młodych w niej zmarnieje, ile szczęścia nałamię bezpożytecznie w tej walce nie z życiem, ale z samym sobą dlatego tylko, że wychowanie składało się z ciągłych niekonsekwencji, a życie się stało jednym ciągiem kompromisów.

Zatrzymałam się na tym punkcie chwilę, ale chciałam zaznaczyć, dlaczego tak wielką wagę przykładam do tej logiczności w wychowaniu, dlaczego na niej pragnęłabym oprzeć wszelkie reformy pedagogiczne i ją postawiłam sobie za drogowskaz w działalności, naturalnie w tym skromnym zakresie, który mojemi, niewielkiemi siłami i w naszych bardzo skromnych warunkach obejmujemy.

W każdym razie chcemy na każdym kroku w naszej szkole i staramy się przestrzegać tej konsekwencji między celami, któreśmy sobie zamierzali a sposobami, którymi do nich dążymy.

Pragniemy, żeby dzieciaki wyrosły na ludzi zdrowych, normalnych, nie nerwowych. Nie naszą, nie szkoły możliwością zapewnić im zdrowie, życie higieniczne, ale przynajmniej postawiliśmy sobie za najważniejsze zadanie, żeby im szkoła niczem zdrowia nie psuła, niczem nie podniecała nerwowości. Dlatego wzięłam sobie za zasadę, której nie sprzeniewierzyłam się ani razu, odkąd szkółkę prowadzę, że dziecko powinno od lekcji odchodzić niezęczone, z umysłem świeżym, gdyż tylko w takich warunkach nauka zdaniem mojem przynosi dziecku prawdziwą korzyść. Warunku tego przestrzegam zasadniczo, jemu podporządkowuję podziały godzin, plany nauk i spotykam się bardzo często z tym objawem, że dzieci nie chcą ze szkoły odchodzić, dziwią się, że już ostatnia godzina, niektóre z tych malców wprost mi mówią: Pani się może pomyliła, to pewnie 12-ta nie 1-sza godzina. Najlepszy dowód, że nie są zęczone i że im tu w szkole nie źle

W klasach niższych, aż do gimnazjum, dzieci mają tygodniowo 18 g. W I-szej i II-giej gim. 21 g., w III-ciej 24 g. wliczywszy w to śpiew, rysunki, kaligrafię, roboty ręczne, które to przedmioty dzieci uważają za rozrywkę, więc, gdybyśmy je odliczyli, to na właściwą naukę dla klas niższych zostałoby 12 g. dla I-szej i II-giej gim. 17 g. dla III-ciej 19 g. tygodniowo. Poza to, jak już wspominałam podział godzin jest tak ułożony, że dzieci w wyższych klasach potrzebują do dobrego przygotowania się do lekcji 1½ godziny, wyjątkowo 2 g. pomimo, że piszą wiele zadań polskich stylistycznych, 2 zadania na tydzień najmniej, prócz tego zadania geograficzne, niemieckie, fizyczne etc. mogą więc mieć spokojne sumienie, że dzieci nauką nie przeciążamy.

Pomimo to, gdy zdają egzamina przy końcu roku, to znaczna większość zdaje celująco; nie zdarzyło mi się dotychczas, żeby które nie przeszło, a przecież wiemy, ażeby prywatysta zdał celująco, musi umieć więcej od przeciętnego publicznego, a nawet dobrego ucznia.

Najlepszy dowód, że pomimo, iż dzieciaki nasze poświęcają przeciętnie w wyższych klasach 5 godzin dziennie na naukę z przygotowaniem razem, umieją nie mniej od innych w ich wieku, a na ogół biorąc, rozwój ich umysłowy jest wyższy od rozwoju dzieci uczęszczających do szkół publicznych.

(C. d. n.)

*Marya Ramułtowa.*

---

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

(Dokończenie).

W ostatnich dwóch dziesiątkach ubiegłego stulecia rząd carski bezwzględnie gnębił szkolnictwo polskie w Królestwie.

Nie wolno było w prasie, a w szczególności w „Przeglądzie Pedagogicznym“, krytykować rządowego systemu szkolnego, zabronionem było informowanie społeczeństwa w zaborze rosyjskim o szkolnictwie galicyjskim, cenzura skreślała nawet artykuły treści historycznej, rozpatrujące rozwój szkolnictwa w Polsce<sup>1)</sup> Wobec takich warunków mogły się na łamach „Przeglądu Pedagogicznego“ pojawiać prace z zakresu teorii pedagogiczno-psychologicznej, informacje o szkolnictwie zagranicznym, sprawozdania z literatury i artykuły w kwestyach wychowania i nauczania domowego, a już w artykułach odnoszących się do szkolnictwa prywatnego musiano zachować wielką ostrożność, aby tych zakładów nie narazić na szkodę. Z konieczności więc artykuły z dziedziny teorii miały przewagę nad pracami, odnoszącymi się do praktyki pedagogicznej.

Już w początkach lat osmdziesiątych ubiegłego stulecia pojawiają się w „Przeglądzie Pedagogicznym“ rozprawy z zakresu pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka. W pierwszym roczniku tego czasopisma zaznajamia J. Wł. Dawid czytelników z badaniami psychologa francuskiego Perez'a, który na podstawie obserwacji nad dwojgiem dzieci zajmuje się rozpatrzeniem wyobrażeń i pojęć niemowląt w wieku od 3—7 miesięcy pod względem ilościowym.<sup>2)</sup> W innej artykule domaga się Dawid, aby nauczyciel oparł wychowanie na prawach psychologii dziecka<sup>3)</sup>. O badaniach Preyera dowiadują się czytelnicy z obszernej rozprawy H. Wernica, która jest streszczeniem dzieła niemieckiego psychologa „Dusza dziecka“<sup>4)</sup>. W następnych rocznikach czasopisma znajdujemy prace Dawida w sprawie badań nad pamięcią, wyobraźnią, tworzeniem się pojęć u dzieci, wskazówki co do sposobu badania umysłu dziecięcego według metod, stosowanych w Niemczech i Ameryce, artykuły, streszczające zasady pedagogiczno-psychologiczne J. Sully'ego i t. d.

W r. 1886 ogłosił Dawid w „Przeglądzie Pedagogicznym“ kwestyonaryusz postrzeżeń, obejmujący 500 pytań, dotyczących się fizycznego, intelektualnego i moralnego rozwoju dziecka. Kwestyonaryusz poprzedza dłuższy wstęp, w którym autor domaga się prowadzenia systematycznych badań ze strony wychowawców. Po odpowiednim wyjaśnieniu znaczenia teoretycznego i praktycznego postrzeżeń nad dzieckiem dla psychologii i wychowania podaje znakomity nasz pedagog wskazówki o sposobie dokonywania obserwacji<sup>5)</sup>.

<sup>1)</sup> „Przegląd Pedagogiczny“ 1882—1905. Dzieje wydawnictwa“. Warszawa 1907.

<sup>2)</sup> Życie duchowe noworodka. (Przegląd pedagogiczny 1882).

<sup>3)</sup> W obronie psychologii (Prz. Ped. 1882).

<sup>4)</sup> Prz. Ped. 1882 i 1883.

<sup>5)</sup> Rozprawa ta wyszła później jako osobna książka p. t. Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia, Warszawa 1887.

Praca ta — to pierwsze u nas hasło, wzywające rodziców i nauczycieli do gromadzenia danych, dotyczących się rozwoju władz fizycznych i umysłowych dziecka we wszystkich okresach jego życia. „Program postrzeżeń“ D a w i d a dawał możność poznania całokształtu badań psychologiczno-pedagogicznych, wykonanie programu jednak, a mianowicie zbieranie odpowiedzi i użytkowanie materiałów było utrudnione z powodu rozmiarów kwestyonaryusza<sup>3)</sup>. Wobec tego postanowił Dawid gromadzić materiał częściowo i w „Przeglądzie Pedagogicznym“, pozostającym od r. 1890; pod jego redakcją, ogłosił w r. 1893 kwestyonaryusz, odnoszący się tylko do zasobu pojęć dziecka. Na podstawie zebranego materiału wydał książkę p. t. „Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej“. (Warszawa 1895).

W pracy swej rozpatruje autor najpierw badania, przeprowadzone nad „inwentarzem duchowym“ dzieci szkolnych w Niemczech, a mianowicie w Berlinie, Plauen i Annabergu i w Ameryce, w Bostonie; w dalszym ciągu analizuje zasób umysłowy dzieci polskich na podstawie odpowiedzi, zebranych przeważnie przez nauczycieli i nauczycielki w Warszawie. Zbadanych zostało ogółem 520 dzieci w wieku od lat 6—12 lat, pochodzących ze sfer uboższych. W dwóch tablicach zestawił autor rezultaty badań, wykazujące, ile przeciętnie przedmiotów ze świata zwierzęcego, roślinnego, wyobrażeń, dotyczących życia człowieka, zjawisk przyrody i t. d. znane były dzieciom warszawskim. Następnie omawia różnice, jakie co do zasobu wyobrażeń zachodzą między dziećmi niemieckimi, amerykańskimi, a polskimi, między dziećmi wyznania katolickiego, a żydowskiego, miejskimi, a wiejskimi, chłopcami a dziewczętami. Z zebranego materiału wysnuł autor szereg wniosków, mających doniosłe znaczenie wychowawcze i dydaktyczne. Na zasobie pojęć dzieci, nowo wstępujących do szkoły, powinny się oprzeć plany naukowe i metody nauczania. „Jedno z elementarnych wymagań dydaktyki — mówi Dawid — stanowi, że materiał nowy, podawany uczniowi, zastosowany być powinien do jego obecnego poziomu, że rzeczy nowe uczeń przyswaja za pośrednictwem wyobrażeń i pojęć znanych. Im więcej tych wyobrażeń i pojęć uczeń przynosi, tem większą jest jego zdolność przyswajania, czyli zdolność apercpecyjna. Gdy zasób ten jest szczupły, uczeń mniej lub więcej dla nauki jest nieprzystępny, wówczas podawanie mu wiedzy, według wyrażenia St. Halla, jednoznaczne będzie z tem, jak gdyby ktoś z wielkiej beczki przelewał wodę do naczynia o bardzo ciasnej szyjce: wejdzie do niego tylko nieznaczna cząstka płynu... Dla nauki początkowej podstawy szukać należy w tem, czego uczeń nabył przed i poza szkołą... Należy zatem zbadać

---

<sup>3)</sup> A. Szcycówna: Pedologia czyli nauka o dziecku. Warszawa 1910.

rzeczywisty zasób umysłowy uczniów, ażeby do treści posiadanych przezeń wyobrażeń i pojęć zastosować pierwszą naukę<sup>1)</sup>.

Kwestyą zasobu pojęć dzieci zajmowała się też A. Szycówna, która rezultaty swych badań, przeprowadzonych nad 500 dzieci ze sfer proletaryackich w Warszawie przedstawiła w książce p. t. „Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6—12”. (Warszawa 1899). Praca Szycówny to niejako dalszy ciąg i uzupełnienie książki „Zasób umysłowy dziecka”. Badania Dawida wykazały, jakie doświadczenia i postrzeżenia ze świata otaczającego posiada dziecko w okresie nauki elementarnej, Szycówna zaś zajmuje się badaniami, mającymi na celu poznanie, „jakie pojęcia umysł dziecięcy wytwarza na podstawie tego zasobu”.

Obok wyczerpujących sprawozdań z literatury pedagogiczno-psychologicznej i badań eksperymentalnych, czynionych nad dziećmi za granicą, coraz częściej pojawiają się w „Przeglądzie Pedagogicznym” artykuły, przedstawiające rezultaty badań z zakresu pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka, dokonanych na ziemiach polskich. Niestrudzona na tem polu pracowniczka A. Szycówna zajmuje się takimi kwestyami, jak poznanie ideałów naszych dzieci, ich poczucia sprawiedliwości, czyni obserwacje nad zabawami dzieci i t. p. Psychologii i rozwojowi mowy ludzkiej poświęcone są prace Wł. Ołtuszewskiego, a Bolesław Błażek pierwszy w Polsce zajmuje się eksperymentalnymi badaniami nad zmęczeniu uczniów w szkole zapomocą estezyometru własnego pomysłu. Rezultaty swych badań ogłosił Błażek w Przeglądzie pedagogicznym i w Muzeum, nadto w dwóch osobnych książkach<sup>2)</sup>.

Praca w dziedzinie badań nad dziećmi, podjęta u nas przez jednostki, wymagała skupienia, systematyczności, słowem świadomej środków i celów organizacyi sił, pracujących na tem polu. Zastługa powołania do życia pierwszej tego rodzaju organizacyi na ziemiach polskich przypada zaborowi rosyjskiemu. W Galicyi nie zdobyto się samorzutnie, pomimo swobód w dziedzinie szkolnictwa, na utworzenie towarzystwa naukowego, któreby, korzystając ze zdobyczy zachodnich narodów, zastosowało wyniki studyów pedagogicznych ostatnich 3 dziesiątków lat do naszych warunków, któreby także zainicyowało samodzielne badania z zakresu pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka. Istniejące w Galicyi od lat przeszło 40 Towarzystwo pedagogiczne (od r. 1868) nie dało w tym kierunku inicjatywy, nie pobudziło nauczycieli do pracy samodzielnej, twórczej, w czasie, kiedy nowa wiedza pedagogiczna przenikała do Królestwa, kiedy nowe poglądy na wychowanie dziecka, walka z przestarzałymi systemami szkolnymi dały początek szeregowi

<sup>1)</sup> Zasób umysłowy dziecka, str. 7 i 8.

<sup>2)</sup> B. Błażek: Znużenie w szkole na podstawie pomiarów estezyometrem sprężynowym. Lwów 1899. — Studya psychometryczne. Lwów 1901.

reform w dziedzinie praktyki, a obecnie wywołują formalny przewrót w całym ustroju szkolnictwa publicznego na Zachodzie. Słuszny też zarzut pod adresem Polskiego Towarzystwa pedagogicznego, które w pierwszym rządzie powołane było do pracy na tem polu, czyni A. Szycówna. Z powodu ciężkich warunków, w jakich żyło społeczeństwo nasze w zaborze rosyjskim w okresie przedrewolucyjnym, założenie jakiegokolwiek towarzystwa natrafiało na ogromne przeszkody; to też nie można było myśleć wówczas i o założeniu towarzystwa badań nad dziećmi w Warszawie; „oglądaliśmy się więc zrazu — mówi Szycówna — na Galicyę, gdzie przez jakiś czas kołatała się myśl utworzenia sekcji psychologicznej przy Towarzystwie pedagogicznym, a ówczesny redaktor „Szkóły“, dr Karol Falkiewicz, wystąpił w r. 1901 na zjeździe nauczycieli we Lwowie z gotowym projektem; wystąpienie to przyjęto sympatycznie, ale nie dało ono praktycznych rezultatów<sup>1)</sup>.

Pierwsze więc towarzystwo badań nad dziećmi powstało w zaborze rosyjskim z chwilą, kiedy społeczeństwo wywalczyło sobie minimum swobód politycznych. Zdobycie praw politycznych w r. 1905 umożliwiło wyładowanie sił w rozmaitych dziedzinach życia kulturalnego na zewnątrz. To też wkrótce po ogłoszeniu manifestu konstytucyjnego pracownicy na niwie pedagogicznej skupiają się, wprowadzają swe idee w czyn, czynią starania o założenie towarzystwa, którego celem będzie uprawianie badań nad fizycznym i umysłowym rozwojem dzieci dla ugruntowania podstaw psychologii i fizjologii wieku dziecięcego i młodzieńczego, następnie rozpowszechnianie wiedzy z tej dziedziny wśród wychowawców i nauczycieli<sup>2)</sup>.

W r. 1907 otrzymało Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi zatwierdzenie rządowe i z tą chwilą rozpoczyna ono swą pożyteczną działalność. Pięć lat istnienia tego towarzystwa — to krok naprzód w rozwoju polskiej myśli pedagogicznej. Przeglądając sprawozdania roczne Towarzystwa, można stwierdzić, że działalność jego nie ustępuje pracom najwybitniejszych tego rodzaju instytucji zagranicznych. Wśród odczytów, wygłaszanych na posiedzeniach Towarzystwa, przewagę mają referaty, przedstawiające własne obserwacje prelegentów, wyniki samodzielnych prac naukowych. Tow. badań nad dziećmi, pragnąc umożliwić naszym badaczom systematyczną pracę naukową w dziedzinie psychologii dziecka, stara się od chwili założenia swego o utworzenie pracowni psychologicznej. Zabiegi Towarzystwa wydały rezultat pomyślny, bo z końcem r. 1910 otwarto taką pracownię przy Towarzystwie psychologicznem w Warszawie, na czele której stoi znany psycholog Edward Abramowski.

Obok badań ścisłych, czynionych w laboratorium psycho-

<sup>1)</sup> Encyklopedia wychowawcza, t. VIII.

<sup>2)</sup> Ustawa Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi.

logicznem, zbiera Towarzystwo różne daty statystyczne w sprawie fizycznego, umysłowego i moralnego rozwoju naszych dzieci zapomocą odpowiednich kwestyonaryuszy. Między innymi opracowano i rozestano kwestyonaryusze w sprawie badania mowy dziecka, rysunków dziecięcych i badania inteligencji u dzieci. Opracowaniem zebranych tą drogą materyałów zajmują się utworzone w łonie Towarzystwa specjalne komisye, których obecnie jest pięć: badania mowy dziecka, rysunków, charakteru, dzieci nienormalnych i komisya badania pojęć matematycznych.

Celem szerszego rozpowszechnienia wiedzy o dziecku wychodzi staraniem Towarzystwa badań nad dziećmi specjalne wydawnictwo p. t. „Biblioteka psychologii dziecięcej”<sup>1)</sup>; dotychczas ukazały się cztery tomiki tego wydawnictwa, a mianowicie J. Rzętkowskiej: Przyczynek do badań nad rozwojem mowy dziecka (t. I. i II.), Ciembroniewicza i Szcycówny: Puki i dzieci i dr Wł. Sterlinga: Psychologia doświadczalna w zastosowaniu do badań nad dziećmi. (Warszawa 1911).

Praca Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi sięga poza kraj; informuje ono pokrewne instytucje zagraniczne o stanie nowoczesnej pedagogiki w Polsce<sup>2)</sup>, bierze czynny udział w ogólnym ruchu pedagogicznym, wysyłając swych przedstawicieli na kongresy, na których polscy badacze wygłaszają referaty i zapoznają obcych z rezultatami badań pedagogiczno-psychologicznych, dokonanych nad dziećmi naszymi.

W październiku 1909 odbył się w Warszawie I. Kongres neurologów, psychiatrów i psychologów polskich, w którym członkowie Towarzystwa badań nad dziećmi czynny wzięli udział, przedstawivszy szereg prac z zakresu psychologii dziecka. Między innymi wygłosił J. Wł. Dawid referat „O badaniu inteligencji” i „O wykładzie psychologii w zastosowaniu do obecnego stanu nauki i do potrzeb wykształcenia pedagogicznego”, A. Szcycówna „O rozwoju pojęć i zainteresowań u dzieci w wieku szkolnym”, B. Błażek „w sprawie badań psychologicznych nad oddziaływaniem pracy ręcznej na umysłowość pracującego”<sup>2)</sup>.

Ożywiony ruch na polu pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka w Królestwie nie pozostał bez wpływu na Galicyę. Ustawiczne przenikanie nowych myśli pedagogicznych drogą dzieł wychodzących w Warszawie, prasy warszawskiej (Nowe Tory, Przegląd Pedagogiczny, wychodzący obecnie pod zmienionym tytułem „Wychowanie w domu i w szkole”), wreszcie bezpośrednie oddziaływanie wybitnych uczonych i działaczy na niwie pedagogicznej, których szalejąca obecnie w Rosyi reakcyja zmusiła do opuszczenia Królestwa, przyczyniają się do

<sup>1)</sup> Forschung und Unterricht in der Jugendkunde. Lipsk 1912.

<sup>2)</sup> Prace I. Zjazdu neurologów, psychiatrów i psychologów polskich. Warszawa 1910.

odświeżenia zateęchłej, obcej duchowi narodowemu atmosfery w galicyjskiem szkolnictwie, podnoszą stopniowo poziom myślenia pedagogicznego, wywołują coraz energiczniejsze głosy, domagające się gruntownej reformy wychowania publicznego. Wprawdzie i w Galicyi nowe prądy pedagogiczne nie były obce, o czem świadczą prace naukowe prof. Twardowskiego, Błażka, ale ruchem tym zajmują się zaledwie nieliczne jednostki; cała masa nauczycielstwa szkół średnich i ludowych stała zdala od imponującej pracy na polu pedagogiki doświadczalnej i psychologii dziecka zagranicą, nie interesowała się nawet wcale poważnym dorobkiem naszych rodaków z pod zaboru rosyjskiego. Dzięki inicjatywie osób z poza sfer nauczycielskich powstaje w r. 1902 Towarzystwo zreformowania wychowania i nauczania w Krakowie. Towarzystwo to jednak, mimo usilne starania twórcy Adama Szymańskiego wkrótce upadło z powodu braku poparcia; przestał również wychodzić organ Towarzystwa „Reforma szkolna“ (Zeszyt I. i II. ukazał się w r. 1904), zawierający cenne prace także i z zakresu pedagogiki eksperymentalnej. Zainteresowanie się zdobyczami „nowej“ pedagogiki ze strony szerokich sfer nauczycielskich w Galicyi to objaw niemal chwili dzisiejszej, zrodzony pod bezpośrednim wpływem Królestwa.

Na Polskim Kongresie pedagogicznym, odbytym we Lwowie z końcem 1909 r. A. Szyćówna z Warszawy podała wniosek założenia w zaborze austriackim towarzystwa badań nad dziećmi, „któreby pozostawało w warszawskiem w stosunku stałego współdziałania“. Wniosek został wkrótce zrealizowany i dzięki staraniom prof. Twardowskiego, Żulińskiej i innych utworzono w r. 1910 we Lwowie Towarzystwo pedologiczne, które ma te same cele, co Polskie Towarzystwo badań w Warszawie.

Współczesna literatura pedagogiczna, nowe poglądy na wychowanie dziecka budzą w ostatnich czasach powszechne zainteresowanie wśród wychowawców w Galicyi; świadczy o tem między innymi urządzony staraniem Towarzystwa pedologicznego we Lwowie w r. 1911 kurs pedagogii dr. Joteykówny, znanej w Europie autorki prac z dziedziny psychologii eksperymentalnej, urządzony staraniem Sekcyi pedagogicznej Tow. naucz. szkół wyższych i Sekcyi pedologicznej Ogniska naucz. w Krakowie cykl wykładów „O doświadczalnych podstawach pedagogiki“ najwybitniejszego dziś pedagoga polskiego J. Wł. Dawida, którego dzieło „Inteligencya woła i zdolność do pracy“, oparte na długoletnich studyach i samodzielnych badaniach autora jest dotychczas najpoważniejszą u nas pracą z dziedziny pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka. W. „Ogniskach naucz.“ tworzą się biblioteczki i czytelnie pedagogiczne, Krajowy Związek nauczycielski wydaje pismo, poświęcone no-

woczesnemu ruchowi na polu wychowania, nauczycielstwo droga samokształcenia zdobywa współczesną wiedzę pedagogiczną.

Wszystkie te objawy, nader dodatnie, rokujące lepszą przyszłość pedagogice w kraju naszym, nie są jeszcze tą silną podstavą, na której ugruntowałyby się mogła pedagogika, stojąca na poziomie nauki europejskiej. Objawy te — to dopiero jeden ważny czynnik — ale nie najważniejszy — w szerzeniu wiedzy pedagogicznej, w kształceniu szerszych sfer wychowawców w tym kierunku; o wiele donioślejszym czynnikiem — to stałe ogniska systematycznej, ścisłej pracy pedagogicznej, gdzieby przyszli nauczyciele mieli możność nabycia gruntownego wykształcenia pod kierunkiem znakomitych profesorów. Na uniwersytetach zagranicznych kreują rządy osobne katedry pedagogiki eksperymentalnej, powstają nawet osobne akademie pedagogiczne, jak Fakultet pedologii w Brukseli, Instytut Rousseau'a w Genewie. Natomiast na obu naszych uniwersytetach brak dotychczas stałych katedr pedagogiki, w seminarjach nauczycielskich wykładają pedagogikę ludzie, nie mający przeważnie przygotowania fachowego. Każdorazowy dyrektor seminarjum bowiem ma obowiązek wykładania tego przedmiotu bez względu na to, czy mu się przedtem poświęcał, czy też ta dziedzina była dla niego obcą; specjalista-matematyk, przyrodnik, teolog z chwilą otrzymania posady dyrektora seminarjum staje się z urzędu, w myśl paragrafu odnośnego, specjalistą-pedagogiem. To też pedagogika wiedzy obecnie w seminarjach galicyjskich żywo mizerny, suchotniczy, jedynym autorytetem jest tu ciągle jeszcze Herbart, o nowych prądach ciągle jeszcze głucho.

Czekają więc, społeczeństwo w zaborze austriackim, a w pierwszym rządzie nauczycielstwo, wielkie zadania: pozyskanie ognisk pracy, skądby wiedza pedagogiczna, oparta na współczesnych podstawach naukowych, promieniowała na kraj cały. Z tych warsztatów nauki wychodziłyby zastępy światłych, należycie do zawodu przysposobionych wychowawców. Konieczne więc i gruntownej reformy domagają się zakłady, kształcące przyszłych nauczycieli.

Poziom: ogólne wykształcenie nauczycieli ludowych musi być znacznie wyższy niż dzisiaj; wykształcenie to odpowiadaćby powinno z pewnymi modyfikacjami programowi 4 klas wyższych zreformowanej 8-kl. szkoły realnej; <sup>1)</sup> poczem nastąpiłoby kształcenie zawodowe, teoretyczne i praktyczne, dla którego potrzeba dwuletniego seminarjum pedagogicznego na poziomie uniwersyteckim.

Społeczeństwo powinno też domagać się u rządu kreowania stałych katedr pedagogiki na obu naszych

---

<sup>1)</sup> Objasnienia i materyaly do planu szkoły realnej ośmioklasowej ulozone przez Komisję reformy szkolnictwa średniego. Wyd. Muzeum Lwów 1912. wydanie II.

uniwersytetach, utworzenia laboratoryów psychologii i pedagogiki eksperymentalnej, założenia publicznej biblioteki pedagogicznej. Uczonych, którzyby stanęli na wysokości zadania, nie brak; wystarczy wymienić Edwarda Abramowskiego, sumiennego badacza na polu psychologii eksperymentalnej i kierownika pracowni psychologicznej w Warszawie i J. Wł. Dawida, posiadającego, jak czytamy w Dziejach wydawnictwa Przeglądu pedagogicznego, „rozległą i gruntowną wiedzę we wszystkich dziedzinach wychowania i nauczania, opartą na podstawach psychologii i badaniach nad dziećmi, których był pierwszym u nas inicjatorem i rzecznikiem; znajomość literatury specjalnej taką, że żadne nowe dzieło z zakresu pedagogiki nie uszło jego wiadomości”.

Do zrealizowania poruszonych w niniejszym artykule postulatów dążyć powinno całe społeczeństwo, jeśli pragnie, aby w myśl Trentowskiego, pedagogika była nauką czynu, tworzenia nowego świata śród i dla społeczeństwa.

*H. Rowid.*

---

---

## „Dom Dziecięcý“.

Żywą ilustracją, próbą wcielenia zasad wyłożonych w rozprawie: Indywidualność i jej kształcenie jest „Dom Dziecięcý“, prowadzony pod kierunkiem jej autora St. Karpowicza.

Zakład ten, istniejący od października 1911 r., ma na celu stworzenie najodpowiedniejszych warunków, gdzieby normalnie a swobodnie rozwijały się ciało i dusza dzieci od lat 5—9.

W pojmowaniu i stosowaniu środków, wiodących do tego celu odbiega on daleko od norm, przyjętych zazwyczaj w instytucjach tej kategorii, zbliża się raczej do nielicznych dziś jeszcze „Szkół pracy“, których myśl przewodnia „nauczanie w działaniu“, wywoła, mamy nadzieję, w niedalekiej przyszłości prawdziwy przewrót na wszystkich stopniach nauczania.

Tę doniosłą, płodną w następstwa zasadę stósuje „Dom Dziecięcý“ w całej rozciągłości.

Dziecko istotnie „uczy się“ tu i „działa“, a czynność jego wyraża się w formie tak pracy, jak zabawy: trudno nawet między nimi przeprowadzić granicę, spotykają się nieraz i zlewają ze sobą, gdyż zabawa dla malców jest naśladowaniem, a zarazem początkiem wszelkiej działalności.

Usiłowania kierowników zakładu dążą do tego, żeby jedna i druga (zabawa i praca) posiadały te same ważne kształcące pierwiastki.

Mają więc one pobudzać do działania mięśnie i system nerwowy dziecka, ćwiczyć jego cieleśne i duchowe siły, wyra-

biać zręczność, koordynację ruchów, szybkość orientowania się, poczucie własnej siły, mają wzbogacać wiedzę dziecka doświadczeniami, opartymi na doświadczeniu pojęciami, wyzwalając wreszcie najcenniejszą iskrę bożą — siły twórcze, tak często niestety przez wadliwy system wychowania zabijane.

Dorośli nie doceniają zwykle lub nie rozumieją samodzielnych poruszeń duszy dziecięcej i tłumią w zarodku kiełkujące tam siły, narzucając gotowy, już uwalniającej od myślowego wysiłku, plan postępowania; w nieumiejętnych rękach „robótki” stać się mogą bezmyślną dtubanią, zabawa — automatyzmem, bezcelowem zabiciem czasu.

Nic podobnego nie widzimy w „Domu Dziecięcym”. Podstawą i punktem wyjścia wszystkich zabiegów wychowawczych jest tu osobista, samorzutna działalność dziecka, jego własne przeżycia i doświadczenia.

Przy każdej czynności wysnuwa ono z siebie plan działania, własnymi sposobami stara się dojść do zamierzonego celu, zdobywa się przy tem na coraz nowe pomysły, samo poprawia swe błędy, myśli, działa, tworzy...

Wychowawczynie nic nie narzuca, nie dyktuje: usuwa tylko z drogi dziecka trudności, przechodzące jego siły; za pomocą swobodnej rozmowy uświadamia w nim i porządkuje nabytki umysłowe osiągnięte przy tych samodzielnych zajęciach, a wciąż trzymna w rękach niewidzialną nitkę przewodnią, która wszystkie czynności malców w jedną planową łączy całość.

Składają się na nią zajęcia bardzo różnorodne. Zabawy samorzutne, gry ruchowe, samodzielne obsługiwanie samych siebie, roboty ogrodowe i ziemne, praca ręczna: struganie, lepienie z gliny, rysunek, śpiew, pogadanki okolicznościowe wypełniają dzieciom czas, spędzany w zakładzie od g. 10—2 przed poł. i od 4—7 po poł.

Zajęcia te same przez się bynajmniej celu nie stanowią: to s r o d e k tylko, narzędzie do rozwinięcia psycho-fizycznej sprawności. Materyalny wynik pracy ma tu znaczenie całkiem drugorzędne: wbrew przyjętemu zwyczajowi „Dom Dziecięcy” żadnych robótek „na pokaz” przedstawić nie może. Wogóle nie wchodzi on w żadne najmniejsze kompromisy, nie schlebia próżności rodziców, którzy zazwyczaj godzą się chętnie na sztuczne przyspieszenie rozwoju dzieci środkami, przynoszącymi tylko w gruncie rzeczy rozpaczliwą płytkość i powierzchowność przeładowanych główek.

Obawiać się nawet można, że to nieliczenie się zupełne z popisową stroną zajęć dziecięcych złowrogo zaciąży na powodzeniu instytucji: gruntowność, brak wszelkiego efektu nie popłaca w naszych czasach nawet wśród godnych poważnego traktowania spraw wychowawczych. Dany zakład ceni tylko ten, kto głęboko wnuknie w myśl kierowników i doskonale ją zrozumie.

Sam widok urządzeń wewnętrznych budzi u zwiedzających pewne zdziwienie: pokoje obszerne, jasne, pełne powietrza i słońca — lecz ściany puste, po za kilkoma wartościowymi obrazami, niema tutaj nic... żadnych okazów, robótek, nic czemby błysnąć, zaimponować było można.

Prace naukowe leżą w ukryciu: wychodzą z niego tylko wtedy, gdy są istotnie przy rozmowie z dziećmi potrzebne.

Mieszkanie, urządzone według wszelkich wymagań higieny służy tylko za schronienie w razie silnego zimna lub niepogody, poza tem dzieci przebywają stale na świeżem powietrzu, w przylegającym do zakładu ogrodzie lub wyruszają na wy-cieczkę.

Przyroda więc i życie stanowią tu główne czynniki wychowania, a dzieci nie są od nich oddzielone ani murem, ani książką, tem mniej słowem i osobą wychowawcy: ułatwia on im tylko bezpośrednie zetknięcie ze źródłem wiedzy.

Rozmowy, które przy tej sposobności z niemi prowadzi, w niczem nie przypominają szablonowych „pogadanek“ w pospolitem tego słowa znaczeniu. Nie są to przeplatane pytaniami wykłady, jak bywa zwykle, lecz swobodna wymiana myśli z 1, 2 lub 3 dziećmi, najściślej zastosowana do ich umysłowego poziomu, zależna od nasuwającej się okoliczności: umiejętna pomoc z zewnątrz na trudnej drodze wiodącej do poznania.

Tak rozmawia, raczej powinna rozmawiać z dzieckiem każda rozumna matka, a właśnie „Dom Dz.“ wielu rysami obraz życia codziennego przypomina; potrafił nawet osiągnąć właściwość, która była dotąd wyłącznym przywilejem rodziny: sposób kształcenia indywidualny, nie masowy, ściśle z trybem zajęć szkolnych zazwyczaj związany. Dzieci przebywają w niestychanie małych grupkach od 2—5, łączą się tylko czasem dla wspólnej pracy lub zabawy: nie ulegają „hodowli koszarowej“, nie podciągane są pod jeden, niecechujący ich właściwości, strychulec. Mają dużo przestrzeni w literalnem i przenośnem tego słowa znaczeniu. Bez sztucznych więzów i dyscypliny porządek wynika sam przez się, raczej płynie z racjonalnych warunków, normujących czynności dziecka. Ta sama naturalnie droga, jaką wychowanie osiąga nabytki umysłowe, prowadzi go do pojęć i przyzwyczajzeń moralnych. Wynikają one ze stosunków z otoczeniem, z własnych doświadczeń dziecka, odczuwającego złe i dobre skutki swego postępowania. Najważniejszym czynnikiem jest tu atmosfera i system panujący w zakładzie, uwzględniając w wysokim stopniu naturalne popędy dziecka, nie pozwala tym samym zbroczyć mu na manowce.

Niektórzy rodzice przyznają, że dzieci ich w czasie kilku godzin, które tu spędzają, niepodobne są wcale do niesfornych, rozkapryszonych malców, z którymi w domu nikt rady sobie dać nie może.

Krótkie istnienie naszej instytucji nie pozwala nam prze-

sądzać, o ile zdoła ona wcielić w życie swe ideały, pragniemy jednak szczerze, by znalazła silne poparcie w społeczeństwie i spełniła nadzieje, jakie budzi osoba kierownika oraz zasady przez niego wyznawane.

*Maryja Laskowiczówna.*

Warszawa.

---

---

## O modelowaniu w szkole elementarnej.

Pomiędzy patrzeniem a widzeniem zachodzi ogromna różnica. Widzenie świadome czyli dostrzeganie, jako równoczesna działalność zmysłu i umysłu, zależy od napięcia uwagi i wprawnej wprawy w odczytywaniu kształtów i barw. Kierowanie i zachęcanie uwagi, jak również wrażliwość czy czułość w dostrzeganiu, można rozwijać i kształcić. Podobnie, jak w aparacie fotograficznym siła obiektywu i czułość płyty warunkuje dokładność i siłę obrazu, jakoteż szybkość naświetlenia, tak i oko ludzkie i wrażliwość umysłowa zależy od mniejszej lub większej doskonałości wyżej wspomnianych czynników. W programie szkolnego wychowania kształcić je mają: nauka rysunku i modelowania. Różnica między temi naukami leży przede wszystkim w technice, zależnej od materiału. Rysunek rozwijający się na płaszczyźnie daje jedynie możliwość konturowego, czy też sylwetowego ujęcia kształtu. Jest to transpozycja kształtu trójwymiarowego na płaski, dwuwymiarowy. Perspektywa liniowa, powietrzna, światłocien, są to szczyty nauki rysunku w szkole, o których na pierwszym stopniu nie może być mowy. Jest wprawdzie wiele przykładów, gdzie rzecz da się całkowicie niemal wyrazić zapomocą linii konturu, lub plamy sylwetki. Dzieje się to wtedy, gdy zasadnicza charakterystyka wyrazu danej rzeczy, leży w jej zarysie, w rzucie np. pionowym, czy w przekroju osiowym, gdzie barwa i przestrzeń w syntezie kształtu nie grają roli zasadniczej.

Modelowanie a skromniej mówiąc lepienie z gliny daje możność niemal pełnego, bo bryłowego ujęcia kształtu, dając temsamem większe zadowolenie. Polegając zaś na powtórzeniu, czy odtworzeniu kształtu, usuwa tę trudność, jaką dziecko spotyka w rysunku, zmuszone do owej sztucznej przemiany kształtu bryłowego na płaski, i walcząc w dodatku z formą tak mało wymowną, jaką bywa na tym stopniu kontur. Dla przykładu weźmy jabłko. Jego kształt pojmuje dziecko zasadniczo jako kulę, rysunek zaś da mu tylko kółko, w najlepszym razie z szypułką. Natomiast utoczywszy z gliny kulisty kształt jabłka, ujmuje je w sposób pełniejszy i dokładniejszy. Nie zamierzam tu wykazywać wyższości modelowania nad rysunkiem, są to bowiem jako formy wypowiedzenia, się rzeczy różne, a przytem

równoległe, odnośnie zaś do swego celu w szkole, znakomicie się uzupełniają. Nauka modelowania jest w szkołach ludowych u nas rzeczą nową. Pierwsze próby rozpoczęto dopiero w dwóch szkołach w Krakowie, męskiej i żeńskiej. Są to pierwsze doświadczenia, nie objęte programem nauki, nie nakazane, podjęte z własnej inicjatywy. Czy i o ile nauka ta zyska aprobatę u nas, czy zostanie wprowadzoną ogólnie, trudno dziś przesądzać. Zależać to będzie w pierwszym rzędzie od władz i ich zapatrywania na tę sprawę a może także od powodzenia owych pierwszych prób. Wskazawszy powyżej cel a raczej korzyść tej nauki, wynikającą już z samej istoty rzeczy, chciałbym teraz skreślić najogólniejszy zarys metodycznego programu. Rozróżnić tu należy dwie zasadnicze linie budowy.

Każda rzecz, którą mamy narysować, czy ulepić, odrzucając szczegóły mniej ważne, przypadkowe, ujmując zaś momenty typowe, w pogoni za syntezą wyrazu, ma mniej lub więcej tych momentów, czy szczegółów niezbędnych — charakterystycznych. I zależnie od ich ilości można ułożyć niemal rachunkowy system doboru kształtów.

Na wstępie wyjść należy od rzeczy, której jedynym, a pełnym wyrazem będzie np. okrągłość — zatem od kuli (za którą przemawia jeszcze względ na naturę materiału i sposobu obróbienia, o czym niżej). W następstwie pójdą rzeczy wyrażające się w dwóch, trzech i t. d. zasadniczych momentach aż do bardzo skomplikowanych, gdzie rozróżnienie szczegółów właściwych od przypadkowych, umiętność uogólniania, stanowią trudności dla odpowiednio nieprzysposobionych nie do pokonania. Byłaby to pierwsza linia osiowa metody. Prócz tej jest jeszcze inna, wynikająca z natury materiału — zatem gliny i samej techniki lepienia. Z początku dziecko nie dostaje żadnych przyborów — modeluje tylko palcami. Jeżeli zaś każdą naukę, choćby w istocie trudną, winien nauczyciel umieć uczynić łatwą, tak i tu powinny się dzieci w stosunku do tematu i samej roboty czuć pewne i swobodne. Sposoby obrabiania gliny winny być tak łatwe i naturalne, żeby dzieciom przyswajanie ich sobie przychodziło bez trudności, by niemal same się na nie zdobywały.

I tak — skoro dziecko utoczy kulkę, co jest stanowczo najłatwiejsze, później przez proste jej spłaszczenie zamieni ją na rodzaj krążka i uzyskuje szereg znanych kształtów: placka, ciastka, czy piernika etc. Krążek taki wyginany następnie brzegiem, przekształca się w miseczkę, miska z dodatkami kabłąka daje koszyczek i t. d. Nastąpi wałek i kształty pochodne, walec, kostka, szeregi kombinacyi, zmuszających do użycia tak skromnych przyborów jak np. szpilka podwójna i rysik aż dopóki dzieci nie nabędą wprawy formalnej, nie oswoją się całkowicie z materiałem i pewnej zręczności nie nabędą.

Równoległość obu wskazanych linii osiowych metody jest tu widoczna.

Nasunęłaby się teraz uwaga, że lepienie winno się odbywać z modelu. Niewątpliwie — wskazać jednak trzeba na jedną nieuchronną wadę odtwarzania doraźnego na wstępie. Jest nią mianowicie właściwa dzieciom ścisłość kaligraficzna. Ścisłość zupełnie niepożądana. Zasadniczo idzie nam o wyrobienie zdolności dostrzegania i ujmowania charakterystyki ogólnego wyrazu rzeczy. Dziecko, widząc jakąś rzecz, pamięta ją mniej lub więcej zależnie od stopnia rozwoju pamięci wzrocznej. Obraz ten, choć czasem mglisty, jest jednak pełnym w jakiejś najogólniejszej syntezie. Że tak jest — widzimy to na rysunkach dziecięcych. Przy pamięciowem odtworzeniu przedmiotu tego w glinie następuje niejako ścisły egzamin tej zdolności pamiętania kształtu. Idzie więc o to, by ten auto-egzamin wypadł coraz lepiej, budząc coraz większe zadowolenie własne zarazem. Wtedy bowiem znajdzie się dziecko na prostej drodze rozwoju pamięci wzrocznej — pamięci kształtu, umiejętności dostrzegania, chwytania w lot zasadniczego kształtu. Ma to zresztą jeszcze jedną doniosłą wartość reprodukcji wrażeń. W dodatku lepienie z pamięci jest bądź co bądź małą twórczością. Dziecko wyraża się tu swobodnie, mniej lub więcej udolnie — ale coraz dokładniej, nie krępując się modelem, który nieraz nawet szczegółów zasłoni mu wyraz ogólny. I zdarzyć się wtedy może, że dziecko, ujmując skrupulatnie wszystkie szczegóły, stworzy rzecz pod względem ogólnego wyrazu chybiającą. Dlatego też nie wykluczając używania modelu, nie wysuwałbym go jako zasady.

Skreśliwszy w ten sposób najpobieżniej zarys ogólnego metodycznego ujęcia tej nauki, wypadnie wskazać jej korzyści wychowawcze. Oto przedewszystkiem dziecko dokonuje tu samorzutnie pewnego czynu. Pokonując szereg trudności, wyrabia w sobie samodzielność, ufność w swe siły i możność, odtwarzając obrazy wyrte w swej duszy, wypowiada się i daje wychowawcy szereg cennych wskazówek do poznania indywidualnych właściwości duszy dziecięcej. Skupiając uwagę, czyni dziecko w swych spostrzeżeniach ład i usuwa w ten sposób właściwą dzieciom rozpierzchłość. Mają zupełną możność samodzielnej oceny swego dzieła, krytykuje się i zachęca do coraz lepszych wysiłków. Lepiąc rzecz więcej skomplikowaną, analizuje ją, zmuszone koniecznością podziału na części urabiane kolejno. Poznaje jej skład, stosunek jej części, nabywa pewnej zaradności i zręczności. W końcu raz jeszcze podkreślę moment — jak sądzę — najważniejszy. Oto dziecko przy tej nauce dokonuje pewnej pracy i to miłej — jest czynne. Wszelka bierność obezwładnia i usypia, niszczy inwencję i osłabia energię.

Bierność dla żywej natury dziecka jest klęską. I trzeba widzieć, z jaką uciechą biorą się tacy siedmioletni pracownicy do takiego „czynu“, jak ulepienie z gliny choćby np. sliwki lub

garnuszką! Ile tu zainteresowania, życia, szlachetnej emulacji, ani śladu owego kiedyindziej spotykanego bezwładu duszy, braku uwagi, apatii; wszystko podniecone ochotne i rozradowane. Jak oni się dopytują, kiedy znów lepić będą, jak sobie sami dobierają tematów, oceniają, jak sobie radzą w momentach wątpliwszych! I nie patrzmy na te ich dzieła z pobłażliwą łaskawością a tem mniej nie występujemy z ostrą krytyką. Traktujmy to tak poważnie, jak oni, zachęcajmy do coraz szczęśliwszych wysiłków, wskazujmy braki i niedokładności, ale tak, by dziecko samo niejako je odkryło. I pójdzie ta mała praca, łatwa a wdzięczna i w skutkach owocna ogromnie.

Co przyszłość przyniesie, trudno przewidzieć, wolno jednak spodziewać się, że poczęty u obcych ruch reformy szkół ludowej w kierunku wprowadzenia do jej programu pracy dziecięcej i u nas nie pozostanie bez echa.

*Stanisław Wójcik (Kraków).*

---

---

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

(Oryginalna korespondencja „Ruchu pedagogicznego“),

(Dokończenie)

Jednym z najbardziej interesujących i pouczających odczytów był dr. Herforta z Pragi, o piśmie dzieci umysłowo upośledzonych. Zebrał on różne wzory, pisane przez różnych uczniów, porównał je z sobą i wyjaśniał zachodzące cechy charakterystyczne. Że pismo umysłowo upośledzonych zawsze jest niekształtne, przyczyny tego leżą w mózgu. Muszkuły ruchu, pracy są ściśle połączone z mózgiem, stąd też wszelkie niewłaściwości mózgu wychodzą na jaw przy pracy; wszelkie błędy w mowie lub brak mowy mają swoją przyczynę w niedorozwoju mózgu, a że pismo jest znakami na pewne znane dźwięki, stąd też abasydzi (niemowy) nie są w stanie nauczyć się pisać, będą kreślić kreski, ale nigdy one kształtu liter nie przybiorą. Linia prosta — pionowa lub pozioma jest dla dzieci umysłowo upośledzonych fizycznym niepodobieństwem, najczęściej piszą one do ukosa z góry na dół w kierunku od ręki lewej ku prawej. Nawet skoro pismo podobne jest nieco do kaligraficznego wzoru, odrazu jednak poznać można, że pisał je umysłowo niedorozwinięty, gdyż jest ono, mimo wszystko trzęsące i nierówne, co dowodzi o wielkiej niesprawności palców i rąk, szczególnież znaki nad literami, jak naprzykład kropka nad i, nigdy nie jest umieszczona na właściwym miejscu, lecz wyżej, z boku lub niżej. Wiele dzieci umysłowo upośledzonych pisze znacznie lepiej lewą niż prawą ręką, widocznie tylko połowa mózgu uległa chorobowemu zastojowi. Ciekawem jest też pismo ukośne, od-

wrotne, dające się tylko w lustrze przeczytać, jestto dowodem, że dziecko odwrotnie patrzy na to, co przepisuje i odwrotnie pisze; w każdym razie wśród umysłowo-upośledzonych niema kaligraficznie piszącego.

Dalszym referatem, który ożywił dyskusję był projekt planu naukowego dla szkoły pomocniczej, przedłożony przez inspektora Fellnera z Wiednia. Prelegent nie uważa tego planu, jako koniecznie obowiązujący, ale jako wzór, którym nauczyciel posługiwać się może. Szkoła pomocnicza składa się w zasadzie z 5-ciu klas i jednej klasy przygotowawczej. Dla klasy przygotowawczej przypada tygodniowo 18 godzin, dla I klasy 20, dla następnych po 22 godzin tygodniowo. Każdy przedmiot nie trwa dłużej, jak pół godziny. W klasie przygotowawczej przedmiotami obowiązkowymi są: opowiadania i ćwiczenia zmysłów, ćwiczenia w mówieniu, zabawy i zajęcia froeblovskie, śpiew i gimnastyka. Następne klasy obejmują następujące przedmioty: religię, naukę poglądową, ćwiczenia w mówieniu w połączeniu z ćwiczeniami pamięciowymi, pisanie i czytanie, rachunki, rysunki, modelowanie, slöjd, roboty ręczne, gimnastyka. Dzieci przyjmowane są, bądź zawsze naprzód do klasy pomocniczej, bądź też przeegzaminowane uczęszczają do klasy ich rozwojowi odpowiedniej. Klasa przygotowawcza odpowiada mniejwięcej programowi ogródka froeblovskiego, niema tu mowy o jakimś planie szczegółowym, plan jedyne, to tygodniowe i miesięczne opowiadania i ich porządek, w jakim po sobie następują. Opowiadania obejmują 6 półgodzin, a treścią mają przypominać życie codzienne uczniów, gdyż mają za cel rozwinąć dziecko i rozbudzić w niem uczucia. Z opowiadaniem łączą się ćwiczenia w mówieniu i nauka poglądowa, które 16 półgodzin obejmują. Zabawy ruchowe i zajęcia froeblovskie, a więc budowanie z klocków, układanie kolorowych kostek, układanie deseni z patyczków, ćwiczenia przygotowawcze do rysunków i pisania powinny obejmować 10 półgodzin, śpiew 4 razy na tydzień i gimnastyka.

W klasach dalszych nauka poglądu rozszerza się i stopniuje; naprzód obejmuje przedmioty z otoczenia dziecka, później poszczególne przedmioty, jako części składowe, dalej wiadomości z przyrody itd. Rachunki w I klasie do 10-ciu na 1 i 2 halerzówkach, w II klasie do 20, w III klasie do 100, w IV klasie mnożenie, w V klasie ćwiczenia w wazeniu i mierzeniu, rachowaniu z pamięci i piśmiennie.

Nauka zręczności obejmuje naprzód wycinanki z papieru, potem kartoniarstwo, wreszcie slöjd drzewny oraz szcztokarstwo i koszykarstwo.

Dr. Lazar z Wiednia wykazał, jakie znaczenie mają szkoły pomocnicze, one bowiem rozwijają i przygotowują do życia i pracy, gdy tymczasem dziecko umysłowo upośledzone w szkole ludowej, zamiast się rozwijać, dżiczeje, rozbudżają się w niem

wszelkie złe instynkta i staje się w krótkim czasie przestępcą. Rozwinęła się na ten temat dyskusya, która żądała, aby małoletni przestępcy, skoro się pokaże, że są umyślowo upośledzonymi, nie byli karani, lecz oddawani do zakładów, gdzieby mogli rozwinąć się umyślowo i moralnie.

Inspektor Góri z Gracu omawiał organizację szkół pomocniczych, ich znaczenie w miejscowościach, gdzie 10% mieszkańców, jest umyślowo upośledzonych i przedłożył konferencji następujące rezolucye:

1. We wszystkich miejscowościach, gdzie liczba umyślowo niedorozwiniętych przekracza cyfrę 15-stu należy utworzyć klasę pomocniczą.
2. Rodzice powinni oddać dziecko do szkoły pomocniczej, jeżeli fachowa komisya uzna to za konieczne.
3. Szkoła pomocnicza nie powinna być w połączeniu ze szkołą ludową, a w każdym razie pod osobnem kierownictwem.
4. Szkoła pomocnicza powinna być 5-klasową.
5. Szkołę pomocniczą powinna poprzedzać klasa przygotowawcza, względnie ogródek froeblovski, zaś po ukończeniu 5 klasy szkoły pomocniczej, uczniowie powinni obowiązkowo uczęszczać do 3-klasowej szkoły uzupełniającej.
6. W większych miastach są oprócz szkół pomocniczych, także osobne klasy pomocnicze potrzebne.
7. Szkoła pomocnicza powinna mieć nauczycielstwo fachowo wykształcone.
8. Przy szkołach pomocniczych powinien być ogródek szkolny.
- 9 i 10. Kąpiel szkolna i lekarz szkolny, któryby zwracał też uwagę na uźębienie dzieci.
11. Przy szkołach pomocniczych powinny być ochronki, gdzieby dzieci biedne dostawały odpowiednie pożywienie.
12. Szkoły pomocnicze powinny podlegać inspekcji ukwalifikowanego w tej gałęzi pedagogii, inspektora.

„Jakiem powinno być wykształcenie nauczyciela szkoły pomocniczej“ omawiał w swym referacie dyrektor szkoły pomocniczej z Gracu — Pulzer. Wykazał on w swych tezach, że nauczyciel, chcący uczyć w szkole pomocniczej musi, oprócz wiadomości potrzebnych każdemu nauczycielowi, posiadać znajomość psychologii dziecka umyślowo upośledzonego, aby się niem umieć zająć. Dlatego też w seminaryach nauczycielskich, oprócz wiadomości z pedagogii i psychologii powinny być wykładane przez fachowe czynniki: pedagogiczna patologia i terapia, przyczyny i rodzaje umyślowego upośledzenia, najważniejsze trudności wymowy i ich sposób leczenia, metodyka nauki w szkole pomocniczej. Chociaż seminaryum jest obarczone tylu przedmiotami, że z góry powiedzieć można, iż kandydaci tych wiadomości w zupełności nie posiadają, to jednak każdemu nauczycielowi ludowemu potrzebne są te wiadomości, aby mógł rozróżnić dzieci zdrowe od upośledzonych. Nauczyciel zaś, który zainteresuje się sprawą wychowania upośledzonych, uzupełnić może swe wiadomości na państwowych kursach dla wykształcenia nauczycieli szkół i zakładów dla dzieci anormalnych.

Kursa takie powinny odbywać się w miastach, gdzie znaj-

duje się uniwersytet, aby wykłady mogły być wygłaszane przez najwybitniejsze siły, i równać się mogły z pedagogicznymi uniwersyteckimi seminaryami, lub też tam, gdzie istnieje wrorowa szkoła pomocnicza. Kursa te nie powinny odbywać się stale w jednym miejscu, gdyż zwiedzanie różnych zakładów i szkół oraz ich urządzeń, jest stanowczo najkorzystniejsze. Zadaniem kursów jest nauczyciela przygotować do samodzielnej pracy w szkole pomocniczej lub zakładzie, dlatego też kursa zapoznają swych uczestników z anatomią i fizyologią, szczególnie mózgu i organów zmysłów, z najważniejszymi błędami i chorobami tychże, dalej z psychologią dziecka, patologią, fonetyką i z błędami powstającymi w wymowie. Nauczyciel musi sam próbować zapoznać się z indywidualnością dziecka, a tego nauczy się, hospitując na wzorowo prowadzonych lekcjach i zajęciach froeblovskich. Dopiero po odbytych kursie i odbytej praktyce w szkole lub zakładzie dla anormalnych może się nauczyciel ubiegać o posadę w szkole pomocniczej, winien jednak jeszcze złożyć specjalny egzamin, w którym udowodni, że wiadomości te posiada. Egzamin obejmuje anatomie człowieka i fizylogię, szczególniejszem uwzględnieniem systemu nerwowego i zmysłów, tychże ważniejszych błędów i chorób, fizylogię organów mowy, fonetykę oraz błędy w wymowie, psychologię, patologię, logikę, specjalną metodykę poszczególnych przedmiotów i robót froeblovskich. Egzamin składa się z części piśmiennej, ustnej i praktycznej lekcji, równa się on co do kategorii egzaminowi wydziałowemu, dlatego też nauczyciel szkoły pomocniczej powinien być równie wynagradzany, jak nauczyciel szkoły wydziałowej.

Dr. Riedl, kierujący zakładem w Ullersdorf, wyjaśnił przyczyny degeneracji i środki, które zapobiegają degeneracji. Na matkę, w której zarodek dziecka się rozwija, wpływają różne czynniki dodatnio lub ujemnie. Dodatnie wpływają na to, że wszystkie organy rozwijają się prawidłowo, ujemne wstrzymują wzrost, przemianę materyi i powodują degenerację. Jednym z najsilniejszych ujemnych wpływów jest dziedziczne obciążenie, które już u małych istotek jako anormalność się spoprzedza, kiedy te pokarmu matki nie zużywają należycie. Środkiem przeciwdziałającym — to naśladowanie natury i opieka nad matkami i niemowlętami, a kiedy mimo wszelkich środków zaradczych, nie da się dziecka ustrzedz przed umysłem upośledzonym, jak należy z niem w dalszym ciągu postępować, o tem orzec powinien przede wszystkim lekarz, do jakiego zawodu go przygotować, nauczyciel, a rodzice powinni się zastosować do wskazówek tychże.

Oprócz wyżej streszczonych referatów i ożywionej dyskusji, uczestnikom było dane zwiedzenie wzorowo urządzonego zakładu dla idyotycznych chłopców i wystawy robót uczniów szkoły pomocniczej w Bernie i Łomnicy, oraz środków naukowych,

sporządzonych przez samych nauczycieli. Chociaż szkoła pomocnicza w Bernie istnieje dopiero 2 lata, posiada już bardzo bogaty i interesujący zbiór naukowy, a więc tablice i obrazki, malowane przez nauczycieli, ilustrujące bajki i opowiadania; bardzo starannie zebrane przybory do badania zmysłów, różne środki ćwiczące w rozpoznawaniu barw, różne środki, uzmysławiające naukę rachunków i poglądu. Z prac uczniów były wyroby z gliny, rysunki, wycinanki z kolorowego papieru, naklejane w obrazki, robótki ręczne dziewcząt, piśmienne ćwiczenia oraz wyroby z kartonu. Ogółem wystawa przedstawiała się imponująco i wskazywała umiejętny kierunek szkoły.

*Wanda Szybalska.*

10. kwietnia 1912 r.

## Z ruchu pedagogicznego.

W Towarzystwie badań nad dziećmi pani Jadwiga Warszawska wypowiedziała odczyt „O stanach podświadomych u dzieci“, powtórzony następnie na posiedzeniu sekcji pedagogicznej polskiego Związku nauczycielskiego.

Stany podświadome były dotąd badane głównie u osobników nienormalnych lub dotkniętych chorobami nerwowymi.

Kompleksy psychiczne podświadome wyłamują się u nich czasem z całości kształtu życia psychicznego, nie kojarzą się z myślami i uczuciami świadomymi czyli pozostają z nimi w t. zw. dysocjacji, a opanowując chwilami istotę danego osobnika wywołują różne zaburzenia w organizmie.

Badanie pamięci utajonej czyli podświadomej u ludzi normalnych zapoczątkował p. Abramowski („Badania doświadczalne nad pamięcią“ t. II).

Grupy psychiczne podświadome u osobników normalnych łączą się względnie łatwo ze świadomością aktualną tj. intelektualizują się, gdy spotykają pewne powinowactwo wzruszeniowe lub swobodne drogi kojarzenia w umyśle.

Prelegentka podjęła w pracowni psychologicznej warszawskiej pracę, mającą na celu przeprowadzenie badań doświadczalnych nad podświadomością u dzieci płci obojga w wieku od lat 7—11.

Dzieci badanych było 12, 6 chłopców, 6 dziewczynek. Jako testy służyły 4 pocztówki ilustrowane. Pierwsza oglądana była przez 5 minut, druga przez jedną minutę, trzecia przez 1 minutę przy jednoczesnym rachowaniu, czwarta przez 15 sekund. Ilość szczegółów, przedstawionych na kartach, wahała się od 9—18.

Doświadczenie polegało na 2 opisach każdej karty. Pierwszy opis następował bezpośrednio po obejrzeniu karty, drugi — po 8 dniach. Dziecko rysowało daną pocztówkę, następnie opowiadało o niej szczegółowo. Przez porównanie obydwóch opisów otrzymujemy dane co do zmian, jakie zaszły w każdej percepcji podczas jej przebywania w sferze podświadomości.

Ciekawym jest szczególnie rodzaj zmian, zachodzących w materiale podświadomym; jedne z nich mają wartość ujemną, są natury negatywnej, jest to zupełne zapomnienie danego szczegółu, inne przeistoczenia posiadają wartość dodatnią, są to zmiany pozytywne, twórcze, zbliżające opis do rzeczywistości.

Badanie wykazało, że wszystkie opisy wtórne po 8 dniach przewyższają opis pierwszy, obraz doskonalili się, staje się bardziej zgodnym z rzeczywistością aniżeli pierwszy. Opis karty III wykazał największy przyrost wartości dodatniej.

Widzimy zatem, że podświadomość stanowi żywy i twórczy materiał psychiczny i to u dziecka w znaczniejszym stopniu niż u dorosłych.

Dalej wyprowadzić możemy wnioski, że:

I. Zatamowanie intelektu (rachowanie przy oglądaniu) zwiększa część podświadomą obrazu i przybliża ją do progu świadomości.

II. Swobodne funkcjonowanie intelektu powiększa część wyobrażeniową obrazu bezpośrednio, zmniejsza jego część podświadomą i oddziela ją od progu świadomości.

III. Podczas swego życia utajonego posiada obraz samorodną twórczość i po kilku dniach utajenia wychodzi doskonalszy i prawdziwszy niż przedtem.

Praktyka życia codziennego potwierdza fakt skonstatowany przez wielu psychologów, że element podświadomy współdziałać może z wysiłkiem umysłowym świadomym, przychodzi mu często z niespodzianą a skuteczną pomocą.

Po zajmującym odczycie wywiązała się dyskusja, w której słuchacze zaznaczyli niezmierną doniosłość badań psychologicznych dla pedagogii oraz widoczny wpływ, jaki wywierają one na metody nauczania, wprowadzane przez niezliczne dotąd, niestety szkoły i torujące nowe w wychowaniu drogi jednostki.

*Marya Laskowiczówna (Warszawa).*

Z Sekcji pedagogicznej Ogniska naucz. w Krakowie. W ciągu r. 1912. Sekcja pracowała przedewszystkiem w kółku ściślejszem samokształcenia. Prawie co tydzień odbywały się zebrania, na których bądź to odczytywano sprawozdania z dzieł wybitnych, bądź też rozprawiano o żywotnych sprawach szkolnych. Zbierało się przeciętnie 23 osób. W sprawozdaniach książkowych opracowano dzieła: Kurnatowskiego „Dobro i zło“ Miecznikowa: „O naturze ludzkiej“ Natorpa: „Pedagogia socjalna“. Ze spraw zajmujących żywo współczesną Europę ujęto: metodę gimnastyki rytmicznej i śpiewu Dalcroze'a, oraz nowe prądy w nauczaniu rysunków. Poprawie naszych szkolnych braków poświęcony był odczyt o nauce języka niemieckiego w szkołach ludowych, „nauka rysunku perspektywicznego“. Jeden wreszcie historyczny o Collegium Nobilium Konarskiego. Dnia 3. czerwca odbył się nader zajmujący wykład prof. Wyrobka o ruchu skautowym zagranicą i u nas; p. Dunin Sulgustowska, kierowniczka szkoły słoju w Warszawie, wygłosiła 17. czerwca odczyt: o znaczeniu wychowawczem słoju, a w dniu 21. VI. p. Wójcik mówił o modelowaniu, w szkole elementarnej i przedstawił prace dzieci z zakresu modelowania, którego pierwszą próbę przeprowadził w tym roku w I kl. prosp. na Smoleńsku. Na konferencję okręgową zgłosiła sekcyja referat i lekcję praktyczną śpiewu ulepszonemi metodami. Przeprowadzają ją p. Heumann i p. Kłosiński.

Z powodu projektowanej przez R. S. K. reformy szkoły wydziałowej toczyła się na dwóch posiedzeniach ożywiona dyskusja i sekcyja podjęła się na jesień opracowania planu ulepszonej szkoły, lecz nie wydziałowej wyłącznie, ale jednolitej ośmioklasowej.

Obradowano kilkakrotnie nad otworzeniem klas dla dzieci niedorozwiniętych. Rozesłano po szkołach kwestyjonaryusz w sprawie zamiłowań dzieci w poszczególnych przedmiotach. W toku przygotowania do zebrania materiałów na wystawę prac samodzielnych dzieci i podręczników szkolnych.

Dn. 7 maja ukonstytuował się Wydział na rok 1912: przewodniczący: Dr. Henryk Kanarek; zastępczyni: p. St. Olszewska; sekretarki: Dr. Zofja Szybalska i p. Wanda Szybalska; skarbnik: p. A. Bielas; biblioteka: p. W. Kłockówna i p. G. Leńczyk.

II. Kongres niemiecki w sprawie kształcenia młodzieży i nauki o dziecku odbędzie się od 3—5. października b. r. w Monachium. Tematy obrad: 1) Istota kształcenia i jego znaczenie dla szkoły. 2) Wynikające z istoty kształcenia postulaty w sprawie organizacyi typów szkolnych i ich programów naukowych. 3) Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego. 4) Pedagogiczno-psychologiczne przysposobienie do zawodu naucz.

Seminarya pedagogiczne w uniwersytetach. Na zebraniu Ogniska

pedag. „Niem. Związku naucz.“ omawiano plan organizacyi seminaryów pedagogicznych w uniwersytetach, podnosząc znaczenie eksperymentu dla rozwoju pedagogiki. W pierwszym rzędzie wskazano znaczenie eksperymentu odnośnie do psychologii dziecka ze względu na to, że gruntowna znajomość duszy dziecka jest podstawą pedagogiki. Również ważnym jest eksperyment odnośnie do teoryi planu naukowego, ustosunkowania przedmiotów, kwestyi koedukacyi i t. p.

**Kształcenie nauczycieli seminaryjnych.** Ministerstwo oświaty w Prusach założyło w Berlinie, Poznaniu i Monasterze dwuletnie kursa dla kształcenia nauczycieli seminaryów, na których frekwentanci obok pogłębienia ogólnej wiedzy mają możność zapoznania się z metodami pracy naukowej w zakresie pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka i ze stosunkami, jakie zachodzą między szkolnictwem a życiem (pedagogika społeczna).

**Nauczyciele ludowi o szkole pracy.** Na impomującym zjeździe 9000 delegatów Związku nauczycielskiego w Niemczech (organizacya, licząca przeszło 120 tysięcy członków), odbytym w kwietniu b. r. w Berlinie, przyjęto następujące zasady odnośnie do „szkoły pracy“: 1) Zjazd wypowiedział się przeciw szkole pracy, w którejby wprowadzono roboty ręczne głównie ze względu na wyrobienie zręczności i na potrzeby przyszłego zawodu — zjazd sprzeciwił się zatem nauce zręczności, o ile nie pozostaje w związku z innymi przedmiotami. 2) Domagał się natomiast „szkoły pracy“, w której praca ręczna popierać będzie kształcenie umysłu, wprowadzi równowagę w rozwoju sił duchowych i zmysłów, przyczyni się do budzenia w dziecku samodzielności, jego popędu twórczego i indywidualności. 3) Praca ręczna w szkole jest więc ogólnym środkiem kształcącym i środkiem metodycznym, mającym zastosowanie przy nauce niektórych przedmiotów. 4) Idee reformatorskie, ujęte w pojęciu „szkoła pracy“, będzie można tylko wówczas w czyn wprowadzić, jeśli nauczycielowi pozostawi się większą swobodę odnośnie do zakresu, wyboru i rozkładu materiału naukowego, oraz sposobu traktowania przedmiotów nauki. Zjazd domaga się z tego względu usunięcia biurokratycznego nadzoru szkolnego, który stawia nieprzezwyciężone przeszkody wszelkiej indywidualnej pracy pedagogicznej.

---

---

## Zapiski bibliograficzne:

J. Wł. Dawid: O duszy nauczycielstwa. Odbitka z „Ruchu pedagogicznego“. Kraków 1912. Gebethner i Ska. 60 h.

M. Ramułtowa: Próby polskiej szkoły nowego typu. Odbitka z „Ruchu pedagogicznego“. Kraków 1912. 60 h.

A. Karbownik: Polskie czasopisma pedagogiczne. Odbitka z „Wychowania w domu i szkole“. Warszawa 1912.

St. Szczepanowski (Piast) O polskich tradycjach w wychowaniu. Lwów 1912. K 4.

J. Fr. Herbert: Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania. Z niem. przeł. T. Stera. Lublin 1912.

Maryan Falski: Pierwsza czytanka dla dzieci. O Janku, Ali i Zosi. Z obrazkami Procajłowicza. Kraków 1912.

---

---

TREŚĆ DODATKU: M. Ramułtowa: Próby polskiej szkoły nowego typu (C. d.). — H. Rowid: Rzut oka na rozwój pedagogii w Polsce i za granicą (Dokończenie). — M. Laskowiczówna: Dom Dziecięcy. — St. Wójcik: O modelowaniu w szkole elementarnej. — W. Szybalska: Sprawozdanie z kongresu opieki nad umysłowo upośledzonymi w Bernie (Dok.) — Z ruchu pedagogicznego. — Zapiski bibliograficzne.

---

---

REDAKTOR: Dr HENRYK KANAREK. — NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZ. LUD.  
Z drukarni Narodowej w Krakowie.