

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego.

III.

Rzeczpospolita krakowska.

Wpływ stosunków polityczno-społecznych na oświatę ludu występuje dobitnie przy porównywaniu stanu szkolnictwa w dzielnicach Polski, w których inaczej się te stosunki kształtowały w czasie, gdy działalność na polu oświaty zależała od woli społeczeństwa. Małeńka Rzeczpospolita Krakowska, w której chłopci uwolnieni zostali nie tylko od poddaństwa, lecz i od pańszczyzny, rozwinęła najwyżej szkolnictwo ludowe, pomimo, że nie brakło przeszkód zewnętrznych i hamujących wpływów wewnętrznych. Statut z r. 1817, ułożony pod naciskiem mocarstw opiekuńczych, zakreślał szkole elementarnej cele skromniejsze i mniej żywotne, niż programy Izby Edukacyjnej. Wśród właścicieli ziemskich (przeważnie duchownych) nie brakło obaw, aby ze wzrostem oświaty wsi nie opustoszały, aby chłop zamiast rolę uprawiać nie zechciał „czytać dziennik praw, rozporządzenia rządowe, taksy opłat od obrządków religijnych“. Przypuszczano, że z rozwojem oświaty „zginie posłuszeństwo, upadnie rolnictwo“.

„Powszechność“ i „obowiązkowość“ szkoły, jednakowej dla dzieci wszelkiej klasy obywateli, którą wprowadzał statut z r. 1817, istniała wprawdzie w Rzeczypospolitej Krakowskiej tylko na papierze, bliższe wejrzenia w szczegóły dziejów szkolnictwa wykazuje brak szerszej ofiarności — jednakże w r. 1819 1 szkoła przypada na 1539 mieszkańców, podczas gdy w Królestwie na 2601.

Szkolnictwo Krakowskie opracowane zostało szczegółowo przez L. Trzcinską¹⁾. Niestety sumienna ta praca nie uwzględniła dostatecznie tła dziejowego, nie uwypukla postaci działaczy, którzy oddawali swe siły pracy dla ludu.

Na bliższą charakterystykę zasługuje np. Franciszek Borgiasz

¹⁾ Szkolnictwo ludowe w Rzplitej Krakowskiej. Rozprawy Akademii Umiejętności. Wydział fil. F.

Piekarski, cytowany już wybitny działacz, sędzia, członek Dozoru Głównego, który w czasach Izby Edukacyjnej kreślił ideał narodowej szkoły elementarnej, w broszurach ludowych pierwszy wskazywał kmieciom, że mają nie tylko obowiązki, lecz i — prawa.

Blіsze wejrze \acute{n} ie w nieznan \acute{e} niemal zupełnie dzieje stonunku warstw przodowniczych do ludu odkryje zapewne wi $\acute{e$ ccej postaci, jak \acute{o} w na tamte czasy niezwykle nauczyciel ludowy Jan Libera, który posiadaj \acute{a} c wykszta \acute{l} cenie wi $\acute{e$ czej ni \acute{z} s \acute{r} ednie, znajom \acute{o} ść Zachodu, „ze szczerej chęci s \acute{l} u \acute{z} enia ojczyźnie” w r. 1817 po \acute{s} więcił si \acute{e} szkole elementarnej, wprowadzając mn $\acute{o$ stwo pomys \acute{o} w dydaktycznych, „wiadomości praktyczne, nabyte bystr \acute{a} obserwacj \acute{a} w w \acute{e} drowkach zagranic \acute{a} , stara \acute{l} si \acute{e} upowszechnić w \acute{s} ród w \acute{o} ścian”. „Jego do \acute{s} ć zasobna biblioteczka by \acute{l} a pierwsz \acute{a} mo $\acute{z$ e w kraju wypo \acute{z} yczalnią bezp \acute{l} atną, a nieobjęte programem szkolnym dzieje Polski dostarczały w \acute{a} tku do pogadanek ze starszymi w $\acute{o$ ścianami, w których sercach umia \acute{l} budzić mi \acute{o} ść ojczyzny”. W r. 1834 przeprowadzono w Rzeczpospolitej Krakowskiej reformę szkolnictwa, zwracając si \acute{e} ku tradycjom Izby Edukacyjnej. Rozszerzono program szk \acute{o} l. Kszta \acute{l} cono nauczycieli. Rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, M. Brodowicz po $\acute{l$ o \acute{z} ył na tem polu ogromne zas \acute{l} ugi. Zakładano biblioteczki szkolne. By \acute{l} y one bardzo ubogie: ogranicza \acute{l} y si \acute{e} do kilku ksi \acute{a} żek ludowych — ale stanowi \acute{l} y w \acute{a} żny etap na drodze rozwoju. Ilościowo szkolnictwo w Rzplitej przedstawia \acute{l} o si \acute{e} znacznie lepiej ni \acute{z} w b \acute{e} d \acute{a} cej pod panowaniem austriackim w Galicyi. W roku 1839 na 1000 mieszka \acute{n} c \acute{o} w przypada \acute{l} o w Rzplitej Krak. 25, w Galicyi — 16. w r. 1846 — niemal 43 i 20 uczni \acute{o} w. Ale „pr $\acute{o$ ba wciągnięcia szerszych warstw spo \acute{t} ecz \acute{e} stwa do udziału w pracy nad o $\acute{s$ wiat \acute{a} ludow \acute{a} ” przez Dozory miejscowe nie powiod \acute{l} a si \acute{e} zupełnie. Zainteresowanie luminarzy by \acute{l} o niewielkie, skoro 60 dukatów, które Towarzystwo Naukowe Krakowskie przeznaczy \acute{l} o na napisanie ksi $\acute{a$ żki dla szk \acute{o} l pocz \acute{a} tkowych, nikogo nie zachęci \acute{l} y i — posz \acute{l} y na druk Libri Promotionum.

Ideowo w por \acute{o} wnaniu z czasami „Izby” stwierdzić nale \acute{z} y cofnięcie si \acute{e} . Widać je wyraźnie nawet w ksi $\acute{a$ żeczce Piekarskiego, który w „Kmieciu proszowskim” w r. 1811 mówi \acute{l} wiele o ojczyźnie, w r. za \acute{s} 1834 w „Powinnościach czeladzi” poprzestaj \acute{e} na obowiazkach wzgl \acute{e} dem Boga, pana i bliźnich, wypisy z praw ogranicza do powinności tych, których przeznaczeniem s \acute{l} u \acute{z} ba a po tej w \acute{l} asne gospodarstwo“.

Brodowicz, który mówi \acute{l} o sobie: „nie jestem domagogiem ani demokrat \acute{a} ” — stwierdza: „muszę tu wyrzec bez ogr \acute{o} dk \acute{i} , chocia \acute{z} by $\acute>m}$ na si \acute{e} s \acute{c} iągn \acute{a} ł gniew ca \acute{e} j hierarchii duchownej i świeckiej — g $\acute{ł}$ ębokie moje przekonanie, że smutny stan wog \acute{o} le t. zw. prostego ludu z powodu zaniedbanej onego kultury, pr $\acute{o$ cz innych przyczyn g $\acute{ł}$ ównie z winy tych, którym Chrystus Pan kaza \acute{l} paść swoje owce i jagnięta, pochodzi“. Te pe $\acute{l$ ne go-

ryczy słowa odnoszą się do ziemi o najwyższej w Polsce ówczesnej kulturze ludu.

Nie należy jednak zapominać, że tętno pracy dla ludu osłabło wówczas w całej, objętej reakcją, Europie, że wszędzie życie intelektualne wązkiem płynęło korytem — i że dziś nawet, działacz w swe zadania wpatrzony z rozpaczą dojrzy, ile jeszcze siewnej trzeba pracy, by plony zeszyły bujnie.

Wypadki 46. roku pokazały, że praca krakowskich działaczy nie poszła na marne. Różnica w uspołecznieniu i w uczuciu narodowym pomiędzy krakowskiem i zaniedbaną niemal całkowicie Galicyą w jaśniejszem niż Brodowicz świetle przedstawia działalność oświatową społeczeństwa Rzeczypospolitej. Niezmiernie ciekawe źródła do poznania nauczycielstwa ówczesnego spoczywają w rękopisach. Dotyczą one poczęści czasów bezpośrednio po roku 1846, gdy nowa metoda czytania, opracowana przez Morelowskiego, żywo zainteresowała nauczycielstwo krakowskie i gdy Wydział rozpowszechniania oświaty przy Towarzystwie Naukowym wraz z książką Piramowicza rozdawał nauczycielstwu kwestyjonariusze — Uwagi nad „powinnościami nauczyciela“ dostarczyły podobno Wydziałowi ważnego materiału do rozbioru pedagogicznego.

Niestety szybko skończyła się ta działalność. Reakcja zarzebała pod gruzami zdobycze, z trudem wypracowane, zaledwie utrwalone. Zwykłem w dziejach zjawiskiem z upadkiem możności pracy swobodnej — zaczynałem się tem żywsze przesładowanie wszelkiej myśli samodzielnej przez żywioły wsteczne społeczeństwa własnego. U schyłku szkolnictwa Rzeczypospolitej Krakowskiej wybucha walka z klerem o książkę Morelowskiego: duchowieństwo występuje z daleko idącymi żądaniami kontroli książek szkolnych.

Gdy zapanował system austriacki — przychodzi jego zwycięstwo, z nim nowy, najcięższy okres w dziejach szkolnictwa ludowego.

H. Orsza.

Nowe prądy w dziedzinie nauczania początkowego.

Fr. Gansberg. *Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht.* Lipsk. 1911. (Dokończenie.)

Zwolennik swobody w całym nauczaniu, uważa też Gansberg ćwiczenia piśmienne za jeden z najważniejszych środków ogólnego rozwoju dziecka. Dzieci pisać winny często i chętnie na tematy, które im nasuwa życie codzienne lub nauka szkolna; pisanie to nie powinno być dla nich „zadaniem szkolnem“ lecz środkiem wypowiedzenia swych myśli dla własnej przyjemności, kolegów i nauczyciela, który w tych próbkach dziecięcego stylu

mieć będzie najlepszy materiał psychologiczny dla poznania swych uczniów. I tutaj znów widzimy nowy zwrot w poglądach na nauczanie początkowe. Metodocy dawniejsi żądali, aby każde ćwiczenie było „starannie przygotowane“ t. j. omówione ustnie co do wszystkich punktów, punkty te podyktowane są następnie lub wypisane na tablicy, czasem jeden lub paru uczniów powtarza objaśnienie, dzięki czemu wszyscy piszą mniej więcej poprawnie, lecz też wszyscy piszą te same wyuczone frazesy. Przeciwnie pedagodzy dzisiejsi, do których należy Gansberg, tę część przygotowawczą usuwają, podobnie jak usunęli już rysunek z wzorów; temat wybierają sobie dzieci same lub podsuwa zρέcznie nauczyciel, nie udzielając żadnych wskazówek co do sposobu opracowania. Gansberg idzie jeszcze dalej: szanując indywidualność dziecka, nie każe nawet skrupulatnie poprawiać tych próbek samodzielnego wyrażenia swych myśli; sądzi on, że swobody dziecka nie należy mącić przez uwagi co do kaligrafii, ortografii i gramatyki — poprawności języka nabędzie ono w sposób naturalny przez słyszenie dobrej mowy nauczyciela, czytanie dobrych utworów, a zresztą i przez objaśnienia okolicznościowe, których należy udzielać. I tu znów spotykamy się z kwestyą sporną, nad którą każdy nauczyciel powinien głębiej się zastanowić. Wiemy wszyscy, że przy poprawianiu ćwiczeń panuje często w szkole formalizm, zaniedbują samą treść dla szczegółów nieraz drogrzędnych; ale wiemy z drugiej strony o sile przyzwyczajenia, o zakorzenieniu się błędów przez powtarzanie, o bezskuteczności objaśnień w tym razie, wiemy też niestety! o pewnem niedbalstwie szkoły polskiej i nauczycieli polskich we względzie poprawności języka ojczystego.

Uważalibyśmy więc całkowitą swobodę w duchu radykali-
stów niemieckich za niebezpieczną dla nas; sądzę tylko, że należy uczyć się od nich właściwej miary w poprawianiu i rzeczywiste błędy językowe poprawiać odrazu i zapobiegać im, aby się w mowie i piśmie dziecka nie zakorzeniły, ale nie uważać za błąd ani wyrażenń dziecinnych, nadających stylowi pewne piętno danego okresu życia, ani pewnych zwrotów ludowych, które jakkolwiek odskakują od konwencyonalnej mowy sfery inteligentnej, lecz nie są przeciwne duchowi języka i często go wzbogacają w wyrażenia jędrne i obrazowe.

Co do pierwszej nauki czytania i pisania, Gansberg występuje stanowczo przeciwko elementarzom, które rozpoczynają od pojedynczych dźwięków i ich łączenia i zmuszają dzieci do czytania tekstu niezrozumiałego dla nich i pozbawionego sensu; zaleca natomiast metodę, zbliżoną do polskiego elementarza Maryana Falskiego, zaczynającą od rozpoznawania wyrazów, jako całości, poczem dopiero stopniowo przechodzi się do ich analizy t. j. do rozróżnienia ich części składowych. Oстрыm jest też krytykiem Gansberg zwykłych czytanek i wypisów, zawierających zbiór utworów najrozmaitszej treści często banalnych

i ogólnikowych, a przez to nie wywierających głębszego wrażenia; za jedynie słuszne uważa dawanie dzieciom od chwili, gdy zdobędą sztukę czytania, dobrych utworów literackich, stanowiących pewną całość. Pod tym względem nie jest on odosobniony, gdyż pogląd ten podziela wielu pedagogów we wszystkich krajach Europy; objawem tego prądu w literaturze pedagogicznej polskiej jest między innymi tanie wydawnictwo Gebethnera i Wollfa p. t. Biblioteczka młodzieży szkolnej, przy którego pomocy możnaby dobrać rzeczy odpowiednie dla każdego stopnia nauki. W praktyce natomiast trudno byłoby zerwać z dawną rutyną i zarówno w Niemczech (co wytyka Gansberg) jak i w szkołach ludowych galicyjskich przepisane z góry czytanki obowiązują niejako nauczyciela do czytania z dziećmi i omawiania wielu ustępów, na które w rzeczywistości — szkoda drogiego czasu.

Jeszcze śmielej i ostrzej przemawia Gansberg w trudnej a drażliwej kwestyi nauczania religii i moralności. Jak wiadomo, współczesna szkoła niemiecka stoi na stanowisku wyznaniowym i w większości państw szkoły dzielią się na protestantkie i katolickie z obowiązkowym wykładem religii według uświęconego tradycją programu; w szkołach protestanckich składa się on na stopniu niższym od pierwszego roku nauczania z opowiadań biblijnych, później idzie nauka katechizmu i pamięciowe wyuczenie się różnych sentencji z Pisma św., oraz pieśni kościelnych. Przeciwno temu kierunkowi religijnemu i wyznaniowemu walczą pedagodzy-opozycyoniści z Bremy i Hamburga: domagają się oni szkoły międzywyznaniowej (*Simultanschule*) t. j. dostępnej dla dzieci bez różnicy wyznania, którą — nawiasem mówiąc — rząd niemiecki chętnie wprowadziłby tylko w Poznańskim ze względów politycznych, aby dzieci łatwiej zgermanizować przez usunięcie ich z pod wpływu polskich księży katolickich; co więcej domagają się oni w imię wolności sumienia zupełnego usunięcia nauki religii, jako takiej, pozostawiając opowiadania biblijne na stopniu niższym, na wyższym zaś historyczne przedstawienie wierzeń religijnych; dalszą konsekwencją tych żądań jest też wykład moralności, wspólny dla uczniów wszystkich wyznań, niezależny od wierzeń i dogmatów religijnych. Na temże stanowisku stoi Gansberg, lecz pod niektórymi względami jest jeszcze radykalniejszy od wspomnianych wyżej reformatorów: odrzuca on zupełnie opowiadania ze starego a nawet z nowego testamentu w pierwszym roku nauczania, na stopniu wyższym zaleca czytać z uczniami Biblię, lecz nie komentować jej, aby im żadnych przekonań nie narzucać, nauczaniu zaś moralnemu chce nadać szersze znaczenie „nauki życia“, wiążąc ją z czytaniem pięknych utworów literackich i z nauką historyi, zresztą największe znaczenie wychowawcze przypisuje nie pogadankom etycznym lecz całemu stosunkowi dziecka do szkoły t. j. do nauczyciela i kolegów, gdyż

tylko przez odpowiednie działanie można przygotować do życia społecznego. Te rozważania zwracają znów autora do kwestyi ogólnych, dotyczących całej organizacji szkoły; krótko rozprawia się z zarzutem, jakoby szkoła, uwzględniająca naturalne popędy dziecka, czyniła z nauki zabawkę, nie przysposabiała do poważnych zadań życiowych, więcej natomiast miejsca poświęca stosunkowi nauczyciela do władz szkolnych, wydających instrukcye i przepisy i pilnujących ich wypełnienia. Gansberg, żądając, swobodnego rozwoju dziecka, domaga się jednocześnie swobody dla nauczyciela w wyborze sposobów i środków działania; tę swobodę krępuje według niego inspekcya szkolna, która czuwa nad wypełnieniem najbardziej drobiazgowych przepisów i do czuwania nad pracą nauczycieli skłania kierowników szkół, zwanych w Niemczech rektorami. Wytwarza to formalizm i biurokracyzm, stojący w sprzeczności z ideałami współczesnej pedagogiki, krępujący każdego dzielnego, obdarzonego inicjatywą nauczyciela, narażający go nawet na szykany z powodu uchylenia się od przepisów. Domaga się więc Gansberg szkoły wolnej, któraby posiadała pewien samorząd t. j. była rządzona nie przez jednego rektora z władzą nieograniczoną, lecz przez kolegium nauczycieli, porozumiewających się z sobą w sprawach pedagogicznych. Jestto myśl śmiała, a przecież wcale nie nowa. Swobody dla nauczycieli domagali się wszyscy reformatorzy wychowania, a nawet Herbart, którego zasady wprowadzono przeciw do urzędowej szkoły niemieckiej pisze: „Wyznam tutaj, że nie odczuwam zbytku radości, kiedy państwa biorą w swe ręce sprawy wychowania tak, jakgdyby sobie, swemu rządzeniu i swej czujności przypisywały osiągnięcie tego, co przeciw tylko talent, wytrwałość, skrętność, geniusz lub wirtuozostwo danej indywidualności jest w stanie osiągnąć, stworzyć swą własną nieskrępowaną działalnością i przykładem rozszerzyć; dla państwa pozostaje usuwanie przeszkód, torowanie dróg, stworzenie warunków sprzyjających i udzielanie zachęt, co zawsze jeszcze stanowi wielką i szacunku godną zasługą względem ludzkości“¹⁾

Wobec dzisiejszego systemu biurokratycznego wszelka reforma może być tylko powierzchowną, każde hasło ulegnie spaceniu. Tak stało się i z hasłem „szkoły pracy“, które dla wielu znaczyło tylko wprowadzenie zajęć ręcznych do programu. Tymczasem reformatorom — powtarza z naciskiem Gansberg — nie chodzi wyłącznie o plastilinę, drucik czy drzewo, lecz o ducha szkoły, o rozwój sił twórczych dziecka, o swobodę nauczyciela, który w tej nowej szkole nie będzie już rzemieślnikiem, ani urzędnikiem, lecz prawdziwym artystą w dziedzinie sztuki wychowania i nauczania. Taką jest myśl przewodnia książki, z którą

¹⁾ Por. Jan Fryderyk Herbart. Pedagogika ogólna (przekład polski Teodora Stery) str. 132—133.

staraliśmy się obznajmić czytelnika; w szczególności wykonania swych postulatów rzadko się zapuszcza, lecz istnieją już w literaturze dziełka i podręczniki szkolne w tym duchu pisane, albo też wyrażające wprost przeciwne dążenia. Mam nadzieję pomóc o nich w następnych artykułach, pragnąc w nich rozważać kolejno najważniejsze punkty koniecznej reformy początkowego nauczania.

Aniela Szcówna.

Próby polskiej szkoły nowego typu.

(Ciąg dalszy).

W klasach gimnazjalnych I i II dzieci mają tygodniowo 4 względnie 6 godzin nauki przyrody, wliczając w to geografję, która u nas zawsze traktowana jest ze stanowiska przyrodniczego i wykład jej spoczywa w rękach przyrodniczki.

W klasie III gim. 3 godz. tygodniowo przeznaczamy na fizykę i chemię, 2 na geografję razem 5. Przy nauce przyrody dzieci obywają się bez podręczników, jedynie używamy podręcznika zoologii Nusbauma, nauka polega na oglądaniu przez dzieci i wyjaśnianiu przez nauczycielkę okazów, n. p. roślin, minerałów, drobniejszych zwierząt, poza tem dzieci robią wycieczki w pole, do ogrodów, do gabinetu zoologicznego, menażeryi, muzeów, hodują rośliny, — miały sekcye zwierząt. Fizyki i chemii uczą się jedynie przy doświadczeniach, które później opisują zupełnie samodzielnie w krótkich słowach, jak również i wyniki swych doświadczeń.

Równorzędną z nauką przyrody, a właściwie uzupełniającą się nawzajem rolę grają, mojem zdaniem, w nauczaniu nauka matematyki i rysunków. Oparte bowiem jak ona na niezmiennych zasadach, na bezwzględnej prawdzie, wymagają ścisłości, logiczności i właśnie dla tego przyzwyczajają umysł dziecka do ścisłego, logicznego myślenia. Znaczenie nauki matematyki zbyt jest znane, abym potrzebowała się nad nią zatrzymywać, zaznaczą tylko, że mając powyższe cele matematyki na względzie, opieramy ją w naszej szkole jedynie na stronie rozumowej, z pominięciem wyuczania się czegokolwiek na pamięć, jak tabliczki mnożenia, reguł geometrycznych etc.; do wszystkich tych wiadomości dzieci dochodzą samodzielnie obliczaniem, samodzielnem kombinowaniem i w ten sposób lekcye matematyki stają się dla nich istotnie gimnastyką umysłową, a co niemniej ważne, dzieci u nas matematykę lubią.

W ogóle zauważyłam w mej praktyce nauczycielskiej, że wszystkie dzieci bez wyjątku matematykę w ten sposób prowadzoną lubią i że tego rodzaju wysiłek umysłowy sprawia im pewną satysfakcyę.

Jeżeli znamem jest w ogóle znaczenie nauki matematyki,

jako środka przyzwyczajającego dzieci do ścisłego myślenia, to stanowczo niedocenioną jest pod tym względem nauka rysunków; przypisujemy jej zazwyczaj wszystkie inne zasługi, niż te.

Doświadczenie nauczycielskie przekonało mię jednak, że prawie żadna inna nauka nie zmusza tak dziecka do natężenia uwagi jak rysunki, może właśnie dlatego, że przy dzisiejszej metodzie uczenia absorbuje całą niemal jego istotę. Dziś uczymy w ten sposób, że dzieci rysują tylko z pamięci i z natury, to jest to, co widzą, lub to, co sobie wyobrażają. Małeńkie rysują tylko z pamięci, naturalnie z początku bazgrzą i są zadowolone. Wkrótce jednak zaczyna się w nich budzić autokrytycyzm, zaczynają widzieć swe błędy, dopatrywać się różnicy między rysunkiem a rzeczywistością, a wyobrażeniem, wtedy zaczynają szukać powodów, dlaczego ów rysunek nie jest podobny do rzeczywistości, zaczynają porównywać, zastanawiać się nad cechami przedmiotu, który rysują, przypatrywać się nad cechami radzić kolegów, nauczycielki, poprostu prowadzą naturalnie w dziecinny sposób, naukową, badawczą pracę, która wymaga od nich wielkiego natężenia umysłu, ścisłości myślenia, jeżeli ma przynieść rezultat pod postacią lepszego rysunku.

Ponieważ jednak dzieci rysunki traktują jako swoją osobistą przyjemność — wolno im rysować co chcą, to natężenie uwagi nie nuży ich bynajmniej, a w każdym razie jest dla nich doskonałym ćwiczeniem umysłowym. Prawdopodobnie w przyszłości rysunki uzyskają w pedagogii słuszenie należne im miejscu, jakie jej dzisiaj wyznaczyły już dzieci instynktownie, uważając je za najważniejszą i najprzyjemniejszą lekcję. Dzieci u nas na niższych kursach mają trzy razy na tydzień rysunki, w gimnazjalnych klasach 2 razy tygodniowo.

Myśli nasze, wrażenia, dopiero wtedy jasno i wyraźnie kryształizują się w umyśle, gdy staramy się je ująć w słowa, gdy staramy się wypowiedzieć, wypisać. I w tem leży doniosłość kształcenia języka, czyli mowy, która nam nietylko służy do porozumiewania się z otoczeniem, do wyrażania naszych myśli, ale równocześnie dopomaga do rozjaśniania, do lepszego zdawania sobie samemu sprawy z naszych myśli, uczuć i wrażeń.

Z tego względu nauka języka jest jedną z najważniejszych umiejętności. Zaznaczam tu, że myślę o nauce języka, nie języków, gdyż twierdzę, że dziecko powinno się kształcić, uczyć się naprawdę jednego swojego języka i że gdy jednym językiem dobrze włada, to jest gdy umie w nim jasno, zrozumiale, treściwie wyrażać swe myśli w mowie i w piśmie, gdy umie w nim mówić dobrze i dobrze pisać, potrafi też dobrze, to jest jasno, zrozumiale mówić i pisać każdym językiem, naturalnie po przyswojeniu sobie technicznej wprawy w danej mowie, po nabyciu pewnego zasobu wyrazów i form.

Współczesne uczenie dziecka paru języków przeszkadza zrozumieniu i odczuciu ducha języka własnego, poprostu prze-

szkadza ogromnie w tej zasadniczej nauce władania mową. W szkole naszej kładziemy na naukę języka polskiego ogromny nacisk. Chodzi mi przede wszystkim o to, żeby dzieci rozumiały i odczuły ducha języka, żeby nauczyły się nim dobrze władać w mowie i piśmie. Od pierwszej klasy muszą te malutkie opowiadać, ma się rozumieć w dziecinnej formie, ale jasno i zrozumiale, od pierwszej klasy, gdy umieją pisać trochę wyrazów, piszą ćwiczenia w formie odpowiedzi na zapytania. Chcąc dzieciom przyswoić formę piękną języka, staram się o dobór podręczników pisanych przez zdolnych autorów. Z tego względu nie używamy podręczników tutejszych pisanych ad hoc dla użytku szkół, ale głównie dobieram podręczniki warszawskie, zawierające w sobie wyjątki utworów naszych wybitnych pisarzy. W klasach niższych dzieci mają tygodniowo 5, 4, później 3 godz. polskiego i po paru latach dochodzimy do tego, że w gmnazjalnych klasach, gdy dzieci z obawy przed przeciążeniem mają tylko 2 godz. polskiego, mimo to władają językiem niezłe, piszą z łatwością, opowiadają bez przygotowania.

Naturalnie takie ograniczenie nauki polskiego w klasach wyższych do 2 g. tygodniowo uważam tylko za smutną konieczność w obec nieodzownej do egzaminu łaciny, ale zasadniczo byłabym za tem, żeby nauka języka polskiego była codziennym przedmiotem i wtedy mogłaby się stać rzeczywiście nauką „polskiego“, jak ją popularnie nazywają, to jest obejmować nie tylko język polski, ale i kulturę polską i w ogóle wszystko, co stanowi cechy naszej narodowości. Tymczasem rolę tę musi spełniać nauka historii polskiej, która u nas przede wszystkim obznajamia dzieci z warunkami fizyograficznymi, klimatycznymi Polski, i na tem tle nakreśla stosunki życiowe narodu, społeczne, ekonomiczne, które się u nich wytworzyły, a wreszcie przedstawia i oświetla działalność wybitnych jednostek, które kierowały losem narodu. Dzieje Polski dzieci przechodzą u nas 2 razy, raz przez 4 kl. i I gim. w formie więcej anegdotycznej, powtórna naukę już w charakterze bardziej rozumowym rozłożyliśmy na klasę III i IV gim. Pod tym względem chcę zaprowadzić zmiany i naukę historii poprzedzić pogadankami społecznymi, któreby później dopomogły dzieciom zrozumieć właściwą historię. Prócz tego uczą się dzieci w klasie II historii starożytnej, a w III-ciej niestety austriackiej. W ogóle historię traktujemy, że tak nazwę przyrodniczo, jako objawy życia narodów i ludzkości, wskazując im na przyczyny tych objawów.

Naukę języków nowożytnych prowadzimy metodą berlitzowską, która nam przynosi bardzo dodatnie rezultaty.

Dzieci przy lekcji niemieckiej, czy francuskiej od I-szej lekcji począwszy, słyszą i używają jedynie języka niemieckiego czy francuskiego. Niemiecki rozpoczynają w III-ciej pospolitej, francuski w III-ciej gim. i zauważyłam, że już w pierwszym roku

nauki uczą się z przyjemnością. Lekcyi niemieckich mają tygodniowo trzy.

Łaciny niestety musimy uczyć zwykłą metodą gramatyczną, bo inaczej dzieci nie zdałyby egzaminów, ograniczyliśmy tylko ilość godzin do 3 tygodniowo.

Pozatem do przedmiotów szkolnych należy u nas śpiew i roboty. Znaczenia nauki śpiewu nie potrzebuję uzasadniać, chodzi nam przede wszystkim o rozbudzenie poczucia muzycznego, o kształcenie słuchu i głosu. Zresztą śpiew wnosi do życia szkolnego pierwiastek poezyi, której dusze dziecinne nieświadomie pragną.

Roboty ręczne u nas ograniczają się do szycia, którego obowiązkowo uczą się zarówno dziewczęta i chłopcy, wychodzę bowiem z założenia, że najmądrszy, najpotężniejszy człowiek, może się kiedyś znaleźć w takim położeniu, że mu się rozedrze ubranie, a nie będzie komu naprawić, wtedy czuć się będzie szczęśliwy, gdy potrafi sobie w kłopotcie zaradzić. Pozatem ogromnie się przyczynia do wyrobienia samodzielności i dzielności człowieka to poczucie, że przynajmniej w codziennem życiu nie potrzebuje odwoływać się do pomocy drugich, że da sobie sam radę, dlatego byłabym zatem, żeby wszystkie dzieci obznajmiały się z codziennymi, domowymi zajęciami, żeby umiały wyczyścić sobie ubranie, posprzątać pokój, zapalić w piecu, zrobić herbatę a nawet sporządzić pewne proste potrawy. Przyczyniłoby się to do wykorzenienia panujących między naszą młodzieżą przesądów, że zajęcia tego rodzaju chłopców poniżają, że raczej przystoi młodzieńcowi chodzić po największym mrozie w rozpiętym płaszczu, niż przyszyć sobie samemu guziki. Szycie przyczynia się specjalnie do wykształcenia, wysubtelnienia ręki, na co taki nacisk kładą wybitni pedagodowie.

Zostaje nam jeszcze nauka religii.

Zdaniem mojem to nie nauka, a w każdym razie nie przedmiot szkolny, że zwykłymi akcesoryami w postaci stopni, ale rozniesienie w duszach dzieci uczuć pięknych, wielkich, podniosłych, to budzenie w ich sercach tęsknoty za doskonałością, pragnienia ideałów, przeczucia tej wielkiej miłości, ogarniającej wszystko i wszystkich, to pierwsze ukazanie ich oczom najwyższej poezyi życia, poezyi uczuć i czynów. Dlatego dla mnie nauka religii jest ściśle związana z nauką prawdziwej etyki. Wtedy dzieci dorósłszy, nie porzucają jej tak łatwo jak pierwszą lepszą teorię naukową, bo będzie ona stanowić lepszą częśćkę ich duszy, bo będzie w ich sercach ściśle związaną z najwyższymi ideałami ludzkości.

Nauki takiej polegającej jedynie na uczuciach, mogą uczyć tylko ci, których łączą z dziećmi głębokie, serdeczne uczucia, dlatego powinna być ona przywilejem i obowiązkiem rodziców, naturalnie o ile ją sami odczuwają. Z tego względu w naszej

szkole traktuje się naukę religii po macierzyńsku, uczę jej sama, tak, jakbym uczyła własne dzieci.

Jest to w rysach bardzo ogólnych program nauczania w naszej szkole, nie jest on bynajmniej moim ideałem pedagogicznym, zasadniczo ułożyć program mogłam tylko w klasach niższych. W klasach gimnazjalnych i klasie IV-tej musiałam go dostrajać do wymagań egzaminowych. Na zasadniczy, własny program będziemy sobie mogli pozwolić dopiero wtedy, gdy nas roczne egzamina nie będą obowiązywały. Mógłby mi kto zrobić zarzut, że jest on także kompromisowym, w obronie swej powiem, że jeśli dostrajam naukę do konieczności egzaminów, to uczyniłam to tylko z materiałem, metoda nauczania jest u nas w szkole nie tylko zupełnie konsekwentna, ale i jednolita. Wszyscy pragniemy i pracujemy nad tem, żeby rozbudzić w dzieciach ukochanie nauki, żeby rozwijać i kształcić ich zdolności intelektualne, żeby zaprawiać je do samodzielnej, twórczej pracy. Możliwy byłoby rzecz, że właściwym celem naszym są nie wiadomości, które dziecko zdobędzie, ale to czego się ono przy zdobywaniu ich nauczy. I na tem oparłam moje twierdzenie, że reforma nauczania polega u mnie nie w programie, ale w metodzie.

Gdyby łaskawe nieba dały mi kiedy możliwość tworzenia sobie własnego, zasadniczego planu nauk bez jakiegokolwiek oglądania się na względy postronne, oparłabym go jedynie i wyłącznie na potrzebach natury dziecka tak fizycznych, jak psychicznych, które we wszystkich dążeniach pedagogicznych powinny mieć głos decydujący.

Przedewszystkiem nie rozumiem reformy szkół średnich, bez równoczesnego, a nawet poprzedniego zreformowania szkół przygotowawczych do gimnazjum, tak zwanych szkół normalnych, które obecnie zazwyczaj dają gimnazjom dzieci, że się tak wyrażę ze źle ustanowioną umysłowością, dlatego gimnazya powinny zacząć swą reformę od zreformowania wymagań egzaminów wstępnych.

Nauka, to jest praca umysłowa jest właściwie sztuką myślenia, a więc powinna dziecko uczyć przedewszystkiem dobrze myśleć, to jest logicznie, ściśle jasno. To powinno być zadaniem w pierwszym rzędzie szkół początkowych i gimnazya, jako w dalszym ciągu tę pracę prowadzące, muszą tego przedewszystkiem od przygotowawczych szkół wymagać.

(Dok. nast.)

M. Ramułtowa.

Odczyt o X. Skardze w warszawskim związku nauczycielskim.

Wśród wielkiej ilości odczytów, jakie przynosi nam dzień każdy, na szczególne wyróżnienie zasługuje praca dra fil.

Henryka Bolcewicza wygłoszona w Polskim Związku nauczycielskim o „Piotrze Skardze“.

Postać wielkiego kaznodziei rzuciła w ostatnich czasach zarzewie niezgody między przedstawiciele różnych obozów: jedni go bezwzględnie a bezkrytycznie sławią, inni potępiają bez zastrzeżeń! Wobec sporu tego prelegent zajął stanowisko obiektywne i w swym rzeczowo a wyczerpująco opracowanym odczytanie oparł się ściśle na wymowie faktów historycznych i dzieł samego Skargi.

Pokazują nam one Skargę jako największego kaznodzieję i prozaika XVI w. jako ideał chrześcijanina o sercu wrażliwym na niedolę małych i dłoni chętniej do niesienia im pomocy, lecz o roli jego politycznej dają mniej korzystne świadectwo.

W najlepszej wierze z błędnego wychodząc założenia, na szalę dziejową rzucił tak ciężko obarczające ją wypadki jak zniesienie ustawy tolerancyjnej r. 1573.

Całą siłą potężnego wpływu szerzył ideały... najwyższej nietolerancji, posuniętej do apologii tumultów religijnych. Całą potęgą płomiennego słowa szczepił ducha fanatyzmu w serca narodu, który aż do jego czasów nie miał równego sobie pod względem tolerancji, stanowiącej historyczną syntezę narodowego ducha polskiego. Dzieje nasze za Piastów i Jagiellonów stwierdzają, że przewodnią myślą polityczną narodu była tolerancja religijna, że ona to właśnie budowała Polskę XIV, XV i XVI w. ona jest przekazany przez historię Polski, w okresie najwyższego jej rozkwitu, testamentem politycznym.

Fałszywą i szkodliwą jest zasada Skargi: „nie można być dobrym Polakiem, nie będąc dobrym katolikiem“. Twórcami literatury narodowej i zbawiennego dla narodu „programu naprawy Rzeczypospolitej“ w XVI w. byli przeważnie protestanci. Nie hasło „Polak a katolik to jedno“, lecz zasada „Polak a tolerant“ to jedno“ jest wytworem geniuszu narodowego. Skarga i jezuci spaczyli psychikę narodu i przygotowali grunt pod smutne dzieje nasze XVII i XVIII stulecia.

Zasługi Skargi są olbrzymie tylko dla zakonu Jezuitów, którzy tak ujemnie zawazyli na wychowaniu narodu, wszczepiając fanatyzm, obniżając poziom umysłowy i obywatelski powierzonych sobie młodzieży.

Zwycięska reakcja opromieniła czoło swego przywódcy nimbem nadprzyrodzonego prawie uroku i najwyższego patriotyzmu, któremu jednak przeczą własne słowa Skargi, nawołującego, by bez wahania interesy ziemskiej dla niebieskiej poświęcane były ojczyźnie.

„Jeśli zginie doczesna ojczyzna, przy niebieskiej się ostoj... „Królestwo świeckie służyć powinno Kościołowi tak, jak sługa kościoła“... (Dyskurs na konfederacyę).

Proroctwa Skargi, które wyniosły go na piedestał duchów wieszczych, nie są ani pierwsze, ani jedyne w naszej literatu-

rze. Inni pisarze w XVI w. wyprzedzili go w tem o lat kilkadziesiąt.

Skarga to najbardziej utalentowany przedstawiciel zmarłych wstającego w jezuityzmie średniowiecza. Zapewnia tryumf swym ideałom nietolerancyi i sanatyizmu wówczas, gdy jego przeciwnik, ostatni humanista i patryota w wielkim stylu, Jan Zamojski, leżał już w grobie. Najtrafniej scharakteryzował Skargę historyk Morawski słowy: „Miał serce prawdziwie polskie, ale głową był szkodliwym jezuitą”.

Moralista będzie wymawiał ze czcią imię Skargi, badacz literatury będzie się zachwycał jego językiem, ale historyk życia politycznego może tylko ubolewać nad jego działalnością.

Skarga — fikcja idealna różnym jest wielce od Skargi historycznego.

Marya Laskowiczówna (Warszawa).

Sprawozdanie z czasopism francuskich.

L'éducateur moderne. (Kwiecień-maj).

Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant. (Kwiecień-maj).

La revue psychologique. (Marzec).

Rozpatrzmy, co dokonali, czego żądają pedagodzy francuscy w szkołach początkowych i seminariach nauczycielskich w ciągu ostatnich paru miesięcy. Dla zdrowia dziecka, jak najwięcej światła, słońca, barw jasnych, miłych. Jak roślinna gnje się w kierunku światła, tak dziecko siłą tropizmów zwraca się w kierunku promieni słonecznych. Rozwija się nienaturalnie, mając tylko światło z jednej strony. Dwustronne byłoby najlepsze. (Kipiani). Dla dogodzenia zainteresowanemu do ruchu obmyśliła p. De v a u x przyrząd bardzo prosty: 2 walce między którymi rozpięte przesuwają się obrazki. Dziecko z napięciem wyczekuje pojawienia się nowego, rozmaitego podobza je do mówienia, robienia spostrzeżeń.

Badania nad pamięcią na różnych osobnikach pomogły do utworzenia pewnych ogólnych wniosków: między inteligencya, a pamięcią istnieje związek, ale rozwój tych władz nie jest równoległy. Chłopcy młodszy mają silną zdolność przyswajania, lecz starsi ją tracą. Dziewczęta zachowują mniej więcej jednaką przez cały okres rozwoju. Chłopcy mają pamięć trwalszą, dziewczęta słabszą w przechowaniu, choć silniejszą w przyjęciu. Trwałość w przechowaniu jest w ścisłym związku z inteligencyą. Pamięć badana łącznie z metodami nauczania doprowadziła do wniosku, że dla ortografii znaczenie największe ma czytanie i przepisywanie wyrazów; w nauce: głośne memoryowanie działa prędzej, niż ciche; uczenie się całosci w sobie zamkniętej przez parokrotne przeczytanie i powtarzanie silniej działa niż uczenie się cząstkami. Uczenie się na pamięć, czytanie pięknych wierszy i poetycznych ustępów prozaicznych działa wychowawczo na wolę, budząc poczucie harmonii, piękna świata; z latami tworzy się w umyśle pod ręczną biblioteczkę pamięciową szlachetnych przeżyć i myśli. Dla wzbogacenia poznania własnego języka ma memoryowanie wielkie znaczenie. D e l f o l i e podaje różne sposoby, którymi posługiwał się przy nauce języka ojczystego, a które doprowadziły do wyników świetnych. Jedni z uczniów podkreślali w książkach zwroty, wyrażenia pociągające pięknem, inni wpisywali takie wyrażenia w zeszyty, rozdzielając je na grupy, jak: przyrody, namietności, tworząc z nich jeszcze mniejsze poddziały; jeszcze innym odpowiadała bardziej metoda memoryowania wprost bez przepisywania, niektórzy wreszcie znajdowali przyjemność w studyowaniu dykcyonarzy, ci zwykle tworzyli sobie dykcyonarze kartkowe, w które wciągali słowa nowe i objaśnienie

ich. Sposoby, jakich używał Delfolie do ćwiczenia w stylu doskonale dla starszych dzieci, nie odpowiadały małym. Dla tych rady praktyczne podaje Lannay. Poleca wypracowania z obserwacji, z życia blizkiego dziecku, o silnym ruchu, podług obrazków wesołych działających na wyobraźnię. Jeżeli zasób wyrażeń jest ubogi, trzeba dla wzbogacenia stosować wzory piękne do naśladowania. Po przejrzeniu spraw zdrowia, pamięci, inteligencji, kształcenia — przejdźmy do kształtowania charakteru. Krótkie, lecz bardzo trafne uwagi zebrał Pauchet. Koncentracja, skupienie nie jest podstawą wytworzenia charakteru, do tego potrzebna: uwaga i pilność, wytrwałość i świądomość celu i samokontrola. Geniusz każdy odznacza się siłą koncentracji, dzięki której w latach paru stwarza to, czego nieraz wieki nie dokonają. W wychowaniu człowieka pomaga do koncentracji: 1) czytanie tylko dobrych książek, pomalą, uważnie, przyswajając sobie myśli autora; 2) stenografia, która zmusza umysł do naprężania; 3) rysunek podług natury ze ścisłym trzymaniem się wzoru, 4) gimnastyka oddechowa i każda inna pod warunkiem, że umysł uwalnia się wtedy od innych myśli. Autor poleca auto-sugestyę i system Hindusów zmuszania się do kilkuminutowego bezwzględnej oderwania od wszelkich myśli zwykłych i pogrążenia się w zupełnym spokoju.

Dla wychowawców, lekarzy, dla wszystkich, którzy stykać się mogą z młodzieżą, obmyślał kongres pedologiczny w Brukseli sposoby zapoznania się z psychologią doświadczalną. Opracowania w tem dziele podaje ostatnie Revue psychologique. Szczegółowo opracowany jest kurs dla seminarjów nauczycielskich, plan założenia i wyposażenia pracowni pedologicznej dla badania myśli dziecka, pamięci, inteligencji, zdolności, uwagi wrażliwości. Przedmiot ten nie może być pojęty, jako nowe obciążenie planu, bo jest ściśle związany z zawodowym kierunkiem wychowania, a skoro polega na doświadczeniach, jest łatwo przystępny i trwałe zostaje w pamięci.

O Szkole nowego typu na wsi zawiadamia Compayré. Ma ona na celu rozwój inicjatywy, woli, dlatego samorząd szkolny wprowadzony. Łacina usunięta jest tam do wieku późniejszego, 14-tego, co nie zupełnie odpowiada p. Compayré, uważa bowiem łacinę za doskonałą gimnastykę rozumową.

Dr. Z. S.

Z ruchu pedagogicznego.

Z Sekcji pedologicznej Ogniska naucz. w Krakowie. P. Maryan Falski wygłosił 28. i 30. września b. r. dwa wykłady „O reformie elementarza“, które wzbudziły wielkie zainteresowanie wśród tutejszego nauczycielstwa. Nie umieszczamy sprawozdania z tych odczytów, ponieważ p. Falski poświęca tej kwestyi osobny artykuł, który się ukaze w najbliższym numerze naszego pisma.

Kwestyonaryusz Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi. W sprawie wypracowań uczniów. Znajomość umysłowego życia dziecka we wszystkich jego przejawach, tak ważna dla psychologii, jako podstawa w badaniu rozwoju człowieka, oraz dla pedagogiki, jako wskazówka co do wyboru odpowiednich metod wychowania, wymaga pracy zbiorowej w gromadzeniu odpowiednich materyałów-dokumentów z historii rozwoju dziecka. Do rzędu takich dokumentów należą ćwiczenia stylistyczne naszych uczniów i uczennic, zbierane sytematycznie od najpierwszych prób wyrażania myśli na piśmie. Każde wypracowanie treścią swą i sposobem jej przedstawienia mówi wiele o kierunku zainteresowania, zdolności spostrzegawczej i rozumowej, żywości i bogactwie wyobraźni dziecka, które je pisało; formą zaś swoją, doбором wyrazów, budową zdań, sposobem ich połączenia daje nam poznać zasób językowy dziecka i właściwości dziecięcego stylu. Jeśli zaś wypracowania te zestawimy z metoda, stosowaną przez nauczyciela w prowadzeniu nauki języka ojczystego, mogą one posłużyć poniekąd za miarę wartości różnych środków metodycznych

a wysnute z nich wnioski dadzą niejedną wskazówkę co do dalszego udoskonalenia tego działu metodyki.

W innych krajach już dawno uznano ważność tej sprawy: wychodzą tam nawet osobne książki, zawierające samodzielne ćwiczenia uczniów, wychodzą studia psychologiczne na tych zbiorach oparte, lub podręczniki dla nauczycieli, w których ów materiał psychologiczny odpowiednio uwzględniono. U nas sprawa ta również była poruszana od lat kilku, ale mieliśmy dotąd tylko luźne artykuły, drobne przyczynki po pismach. Chcąc studiom tym nadać trwalsze podstawy, „Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi” postanowiło zwrócić się do ogółu nauczycieli zarówno wśród swoich członków, jak poza ich gronem, z wezwaniem do usiłowań zbiorowych. Wyrazem tego jest właśnie niniejszy kwestyonyaryusz, który składa się z dwóch części: pierwsza wskazuje tematy do ćwiczeń, które nauczyciele zechcą łaskawie nam przelać bez wszelkich poprawek; będzie to materiał faktyczny, o którego zebranie nam chodzi. Nadają się tu tylko ćwiczenia, napisane w klasie bez uprzednich wskazówek nauczyciela i wszelkiej pomocy ze strony starszych. Na każdym ćwiczeniu prosimy podać szczegóły osobiste, dotyczące dziecka, które je pisało. Nauczyciele, mający liczne klasy, nie potrzebują przysyłać wszystkich wypracowań; wystarczy 6 na każdy temat, ale należy je tak wybrać, aby dwa pochodziły od uczniów wybitnych (najlepszych w klasie), 2 od słabych lub najsłabszych, a 2 od przeciętnych. Do ćwiczeń tych można dołączyć próbki ćwiczeń na tematy dowolne, t. j. wybrane przez same dzieci. Druga część kwestyonyaryusza zawiera kilka pytań, dotyczących metody nauczania, na które bardzo pożądaną są odpowiedzi z dwóch względów: 1) odpowiedź nauczyciela w zestawieniu z przedstawionymi przez niego próbkami wypracowań może rzucić światło na niektóre ich właściwości i charakterystyczne szczegóły; 2) w odpowiedziach tych znaleźć się mogą spostrzeżenia z praktyki, nader cenne dla psychologa, a często nieprzewidziane przez pedagogów-teoretyków, którzy się nie zetknęli bezpośrednio z dziećmi w szkole. Zebrane wypracowania wraz z odpowiedziami na kwestyonyaryusz prosimy nadsyłać pod adresem Pol. Tow. badań nad dziećmi (Warszawa, Żórawia 28 m. 3) do dnia 1 stycznia 1913 roku. Podpis i adres nadsyłającego są bardzo pożądane, ale bynajmniej nie konieczne. Dla dobra sprawy pragnęlibyśmy wejść w bliższy kontakt z tymi, którzy zechcą się zająć podjętą przez nas pracą: wzajemna wymiana myśli przez korespondencję wyjaśniłaby jeszcze bliżej niejedną rzecz, a może znaleźlibyśmy współpracownictwo przy opracowaniu zebranego materiału; nikogo jednak nie chcemy krępować i dlatego z największą wdzięcznością przyjmujemy też każdy przyczynek, nadesłany bezimiennie.

Tematy do ćwiczeń. I okres do lat 11: 1) Jak wygląda i co zawiera moja turebka szkolna? 2) Droga do szkoły. 3) Moja ulubiona zabawa. 4) Treść bajeczki (temat dowolny, wybór czyni dziecko).

II okres lat 11 do 15: 1) Opis wioski lub miasta. 2) Historia ławki szkolnej, przez nią samą opowiedziana. 3) Moje wspomnienia z lat dziecinnych. 4) Czym chciałbym być w przyszłości i dlaczego?

Nadsyłać trzeba 6 ćwiczeń z każdej klasy: 2 należące do najlepszych, 2 przeciętne i 2 należące do słabych.

Na każdym ćwiczeniu podać: płeć i wiek ucznia, wyznanie, klasę, szkołę, zatrudnienie ojca (matki), miejsce stałego zamieszkania.

Uwagi. Ćwiczenia mają dzieci pisać zupełnie samodzielnie w obecności nauczyciela, ale bez uprzednich objaśnień. Nadsyłać je należy bez poprawek, tak, jak dzieci napisały. Podpis nauczyciela jest pożądany, ale nie konieczny.

Pytania dla nauczycieli. Prosimy o podanie następujących szczegółów co do dzieci, które napisały nadesłane ćwiczenia: 1) Ile mają godzin na tydzień języka ojczystego? 2) Jak często piszą ćwiczenia? (domowe i klasowe). 3) Czy dużo czytają w klasie utworów literackich? 4) Czy uczą się na pamięć i w jakiej ilości wyjątków poezyi i prozy? 5) Czy oprócz piśmiennych mają ćwiczenia ustne i jakie? 6) Czem się nauczyciel kieruje przy wyborze wypracowań? 7) Czy zadawane ćwiczenia są poprze-

dnio przerobione ustnie? Czy uczniowie korzystają z gotowego planu lub wzorów? 8) Czy każdy temat piszą wszystkie dzieci? Czy daje się parę tematów do wyboru? Czy bywają tematy dowolne? 9) Uwagi własne piszącego w sprawie ćwiczeń stylistycznych.

Komunalne seminaryum pedagogiczne w Budapeszcie. Gmina budapeszteńska utworzyła z początkiem lutego br. seminaryum pedagogiczne, które ma dać nauczycielstwu stolicy sposobność do dalszych studiów zarówno dla pogłębienia wiedzy ogólnej, jak i fachowej. W tym celu zorganizowano w seminaryum: 1) Kursy dalszego kształcenia i wykłady naukowe, 2) laboratoria pedagogiczne, 3) szkołę ćwiczeń, 4) Bibliotekę pedagogiczną, 5) muzeum pedagogiczne.

Kursy naukowe wprowadzają młodych nauczycieli w praktykę szkolną, zaznajamiają ich z specjalnymi wymaganiami zakładów naukowych stolicy i uzupełniają ich wiadomości z różnych dziedzin wiedzy. W szkole ćwiczeń odbywają się lekcje próbne pod kierunkiem wybitnych i doświadczonych fachowców. Przy seminaryum istnieją też kursy techniczne i artystyczne, gdzie nauczyciele pobierać mogą naukę słoju, robót ręcznych, rysunku, śpiewu, muzyki i t. d. W laboratoriach fizycznych mają nauczyciele możność ćwiczenia się w eksperymentach, które później demonstrują w klasie. W laboratorjum pedagogicznym uprawiają studia z dziedziny psychologii eksperymentalnej, a poznane metody stosują potem praktycznie. W laboratorjum pedagogicznym opracowują daty statystyczne, zebrane w szkołach i na podstawie osobistej obserwacji wychowanków. Wszelkie dzieła i cząstki, potrzebne nauczycielowi nowoczesnemu mają słuchacze do dyspozycji w osobnej bibliotece i czytelni fachowej. W muzeum wreszcie zgromadzone wszelkie przyrządy i pokazy, odnoszące się do szkół budapeszteńskich, a nadto zbiory mające wartość historyczno-pedagogiczną. Kursy językowe ułatwiają nauczycielom przyswojenie sobie obcych literatur i języków, głównie niemieckiego, francuskiego i angielskiego.

Profesorami seminaryum są pedagogowie, znani ze swych prac naukowych i poza granicami Węgier, jak prof. Ranschburg, dyrektor seminaryum naucz. Dr. Nagy.

Do najbardziej aktualnych wykładów w pierwszym semestrze należały: Psychologia eksperymentalna, Fizjologiczna i patologiczna psychologia dziecka szkolnego, Pedagogika wielkich miast, Wstęp do pedagogiki, Szkoła pracy, Opieka nad dziećmi.

Zakład ma zapewnić warunki rozwoju dzięki tej okoliczności, że na czele edukacji publicznej w Budapeszcie stoi Dr. Déri Franciszek, osobistość, mająca wszechstronne zrozumienie dla współczesnych problemów wychowawczych. Nowa ta instytucja umożliwi nauczycielom ludowym zdobycie wykształcenia na poziomie uniwersyteckim, co ma tem donioślejsze znaczenie, że nauczyciele węgierscy nie mają dotąd prawa zapisywania się na uniwersytet. (Zeitschr. für Kinderforschung XVII, 12).

W Międzynarodowym Fakultecie pedagogicznym w Brukseli rozpozną się wykłady 5. listopada b. r. W skład grona prof. wchodzi wybitni uczeni. Program wykładów w semestrze zimowym obejmuje między innymi pedagogię (Dr. Joteyko), anatomię i fizjologię systemu nerwowego (Dr. Sano), organizację szkolną w różnych krajach (Dr. Jouret), antropometrię szkolną (Dr. Ensch). Praktyczne ćwiczenia z zakresu pedagogii (V. Kipiani)

seminaryum pedagogiczne (Dr. Lorent) wprowadzą słuchaczy w dziedzinę samodzielnego badania. Program może otrzymać oplatnie każdy, kto się zwróci do p. Dr. J. Joteyko, 35, Avenue Paul de Jaer, Bruxelles.

TREŚĆ DODATKU: H. Orsza: Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego. III. Rzeczpospolita krakowska. — A. Szyćłówna: Nowe prądy w dziedzinie nauczania początkowego. — M. Ramułtowa: Próby polskiej szkoły nowego typu (dok. nast.). — M. Laszkowicz: Odczyt o X. Skardze. — Dr. Z. S. Sprawozdanie z czasopism francuskich. — Z ruchu pedag.

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