ROK I. W KRAKOWIE, W LISTOPADZIE 1912. NR. 9

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO".

Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza.

Nie ulega chyba wątpliwości, iż celem każdej metody w nauczaniu czytania i pisania powinno być doprowadzenie ucznia najkrótszą i najprostszą drogą do umiejętności biegłego, płynnego czytania i biegłego, ortograficznego oraz kaligraficznego pisania. Zazwyczaj jednak przy omawianiu kwestyi metodyki nauki czytania i pisania przyjmuje się za cel nie biegłe czytanie i pisanie, lecz jedynie ten stopień czytania i pisania, na jakim stoją początkujący zaraz po zaznajomieniu się z alfabetem i. j. tacy, którzy czytają z wielkim mozołem, składając literę za literą, jąkając się i dukając, i piszą niewprawnie, zacinając się w środku wyrazów, myląc litery i t. d. To początkujące czytanie i pisanie, po którym oczekuje jeszcze ucznia długi okres „wprawianek", utożsamiane częstokroć bywa z czytaniem i pisaniem osób biegle władających temi umiejętnościami, lub conajmniej nie bywa ono odróżniane należycie od ostatniego, co łatwo prowadzi do nieporozumień. Tak np. S. Zaleski, autor elementarza, wydanego przez „Towarzystwo Szkoły Ludowej" pisze we wskazówkach dla nauczyciela: „Przy dobrych chęciach zdolniejszego ucznia możesz nauczyć czytać na tej książeczce w kilkunastu lekcyach". Autor pod słowami „możesz nauczyć czytać" może tu rozumieć w najlepszym razie znajomość abecadła i pierwsze kroki w odczytywaniu sylab lub wyrazów zapomocą składania liter, co nazywa tem samem mianem „czytania", jakiem się posługujemy zazwyczaj dla czytania biegłego. Podobnie Promyk książkę swoją tytułuje: „Elementarz, na którym nauczysz czytać w 5 do 8 tygodni", nie biorąc tego pod uwagę, że po tych 5 czy 8 tygodniach długie jeszcze miesiące musi się uczeń „wprawiać", zanim się czytać nauczy. Metody nauki czytania i pisania naszych elementarzy nie interesują się ani długością danego okresu „wprawiania się", ani trudnościami, z jakiemi zmaga się wówczas uczeń, trudnościami, zależnemi od metody elementarza, nie podejmują też żadnych prób opracowania wzorów dla okresu wprawiania się ułożonych według pewnego planu metodycznego, sądząc np. że każdy tekst „czytanek" jednakowo dobrze „wprawia" uczniów w czytanie. Za-

poznany tu został fakt, iż długość okresu przejściowego od początkowego do biegłego czytania i pisania bezpośrednio zależy od metody elementarza, że cały okres nauki czytania i pisania od chwili poznania pierwszych pisanych wyrazów i liter aż do chwili zdobycia umiejętności biegłego czytania i pisania powinien być przedmiotem systematycznego kursu, ułożonego np. z elementarza i paru czytanek, opartych na jednych i tych samych podstawach metodycznych.

W ten sposób wszelkie dotychczasowe reformy w metodyce nauki czytania i pisania dokonywane zazwyczaj były z uwzględnieniem czytania i pisania początkowego i nie ogarniały całości zagadnień, dotyczących nauki biegłego czytania i pisania. Historya elementarza potwierdza te uwagi. Najpierwsze elementarze składają się z małego i wielkiego abecadła oraz kilkudziesięciu conajwyżej sylab ba, be, bi, bo, bu, ab, eb, ib, ob, ub.... i stanowią wstępne karty przy modlitewnikach. Z biegiem czasu program tych wstępnych kart zaczyna się rozwijać. Tak więc np. najdawniejszy znany elementarz polski z r. 1570 obejmuje tylko odpis abecadła i jedną stronę sylab (kilkadziesiąt), elementarz późniejszy z r. 1633 mieści już 4 strony sylab (350 sylab), później np. w roku 1782 wydany elementarz zaopatrzony jest wstępem tej treści: „starano się w tej książeczce przepisać sposób nauczania się abecadła, sylabizowania i czytania, któryby był równie snadny jak gruntowny“; w elementarzu tym znajdujemy już nie dwa lecz cztery alfabety (duży i mały, pisany i drukowany), ułożone najpierw według podobieństwa kształtu liter (litery idą w porządku: i, r, u, n, ń, m,...) potem „porządkiem zwykłym“, dalej osobno zebrane zostały samogłoski, osobno spółgłoski, oraz dyftongi; po przejściu takiej nauki liter rozpoczyna się czytanie sylab, których naliczono tu aż „sześć rodzajów“; sylaby te urozmaicono ułożonemi z nich wyrazami („Be-sty-a, be-sty-al-ski, ber-ło, becz-ka, baj-ka, ce-bu-la, ce-gła,...), wreszcie raz jeszcze na 10 stronach ułożono całe stosy „sylab z wyżej położonych 6 gatunków dla lepszego jeszcze w sylabizowaniu ćwiczenia się, a szczególniej dla większej na potym w czytaniu i słów wymawianiu łatwości“. Podobnie idzie postęp dalej: wynajdywane są najrozmaitsze środki bądź dla ułatwienia uczniom nauki abecadła, bądź dla ułatwienia nauki czytania sylab oraz mechanicznie układanych z tych sylab oddzielnych wyrazów lub całych zdań i nigdy reforma w metodyce nauki czytania i pisania nie zatacza horyzontów szerszych, któreby sięgały dalej aż do celu ostatecznego danej nauki t. j. aż do umiejętności czytania i pisania biegłego. W związku z tem ostatniem rozwijane są częstokroć poszczególne stadya w nauczaniu ze szkodą dla całości systemów metodycznych, wprowadzane są takie reformy, które może istotnie ułatwiają poznanie liter i składania ich w wyrazy, niemniej jednak ujemnie wpływają na dalszy postęp w czytaniu, utru-

dniając uczniom przejście do biegłego czytania i pisania i przedłużając cały okres „wprawiania się w czytanie". Tą połowicznością wszelkich reform w metodyce nauki czytania i pisania tłumaczyć sobie musimy zachowanie aż do chwili bieżącej w elementarzach całkiem anormalnego, zarówno ze względów metodycznych jak i ogólno-pedagogicznych, doboru wyrazów i tekstów, na jakich się opiera nauka, oraz utrzymanie pewnych ogólnych założeń metodycznych, które utrudniają uczniom i opaźniają przejście do biegłego czytania i pisania. Sprawy te zasługują na nieco szersze omówienie.

Wyrazy i teksty elementarza.

W pierwszych elementarzach po nauczeniu się abecadła i przestudyowaniu tabliczki sylab, obejmującej wszystkie główne połączenia każdej po porządku spółgłoski z samogłoskami przechodził uczeń bezpośrednio do czytania tekstów, na które składały się wówczas zbiory modlitw. Z czasem ilość sylab się zwiększała, a w wieku XVIII pojawiać się już u nas zaczęły i stopniowo coraz bardziej rozwijać tablice oddzielnych wyrazów, rozstawionych na sylaby, oraz całe zdania, z rozstawionemi również na sylaby wyrazami. Zatrzymamy się najpierw nad przeglądem tablic z wyrazami, a następnie — nad tekstami zdaniowemi.

Czytanie oddzielnych wyrazów z początku następowało zazwyczaj po przejściu przez ucznia całego abecadła i przestudyowaniu wszystkich sylab; wyrazy te zaczynały się kolejnemi literami alfabetu, przytem najpierw szły wyrazy jednosylabowe, następnie dwusylabowe, trzysylabowe, czterosylabowe i t. d. np: (elementarz z r. 1838):

Jednosylabowe: Bród, Cel, Dach, Gbur, Huk, Łój,...
Dwusylabowe: Al-bert, Bę-ben, Ca-cko, Da-szek, E-wa. Fi-giel,...
Trzysylabowe: Al-fa-bet, Ba-gni-sko, Cy-na-dry, Do-mo-wnik,...
Czterosylabowe: A-nio-łe-czek, Ba-ka-lar-nia, Cu-kier-ni-ctwo,...

W wieku XIX (w drugiej połowie), kiedy dla ułatwienia uczniom nauki alfabetu, zaczęto uczyć nie wszystkich jak dawniej liter naraz, lecz małemi grupkami liter lub literami pojedyńczemi, po których dawano uczniowi do czytania sylaby i wyrazy powtarzające litery poznane, — od tego czasu charakter dawny tekstów wyrazowych i zdaniowych zmienił się: zaczęto teraz po każdej nowopoznanej literze lub grupce liter dawać do czytania takie wyrazy, któreby się składały z sylab, powtarzających te litery, jak to uwidocznia przykład następujący:

(elem. z r. 1873): po nowopoznanych spółgłoskach *w*, *n* (samogłoski poznał uczeń na początku kursu) idą wzory do składania:

iw, uw, ow, aw, ew
wa, wi, wo, wu, we

ra-no, ra ni, ru-ra, no-ra, ra-na, o-ni, o-na, o-ne, in-ne, no-wa, no-wi-na, ni-wa, o-ra-na, ru-no, na-wa, wi-ro-we.

Wyrazy powyższe dobrane zostały w ten sposób, ażeby powtórzyć kilkakrotnie połączenia obecnie poznanych spółgłosek *w, n,* z samogłoskami *(rana, rano, rani, one,... nowa, nowina, wirowe,...).* Podobny charakter noszą także teksty w elementarzach doby spółczesnej.

Np. w elementarzu Rady Szk. Kraj. p. n. „Szkółka" po poznaniu samogłoski *i, u, o, a, e,* kiedy uczeń przychodzi do nauki spółgłoski *b,* odczytać musi tekst następujący:

ba-ba, bi-bu-ła, o-bo-ra, ro-bo-ta, am-bo na, on ma barana. Powtarza się tu wciąż b+a, b+i, b+u, b+o,... powtarzanie to stanowi przewodnią ideę autora.

Inny przykład: w elem. Promyka po sylabach: be, ba, bi, bo, bu, eb, ab, ib, ob, ub, b, następuje ułożony w podobny sposób tekst następujący:

be! baba, babo! bo bu! bab, bi ba, ba! ba bi, bo bo, o ba, be be, a bo. i t. p.

Otóż reforma, polegająca na rozłożeniu nauki abecadła na części, przyniosła istotne ułatwienia dla nauczania liter. Te jednak zmiany w sposobie układania tekstów, jakie reforma dana pociągnęła za sobą, bynajmniej nie były dodatnie. Ilość tekstów wzrastała nadmiernie, autorzy zaś jeden przed drugim usiłowali wynajdywać takie wyrazy i zdania, któreby niemal wyczerpywały wszelkie możliwe połączenia każdej spółgłoski z samogłoskami, ślepi na to, że teksty przez nich układane stawały się coraz bardziej bezsensowne i niezrozumiałe, że pogwałcały wszelkie względy logiczne i gramatyczne. Jedynie siłą tradycyi, ciążącej pod tym względem, na elementarzach, objaśnić można ową naszą obojętność na widok panującego w elementarzach żargonu oraz, przeświadczenie ogółu, że na takich jedynie dziwolągach językowych nauczyć można dzieci wyrażania mowy na piśmie.

Wyrazy w elementarzach naszych przemykają przed oczami ucznia, jeden po drugim, coraz to inne zmieniają się jak w kalejdoskopie. Niema tu miejsca na powtarzanie jednych i tych samych wyrazów po kilka razy, tak aby uczeń zaznajomił się z odczytywaniem ich dokładnie, aby wyrobił uproszczone sposoby rozpoznawania tych wyrazów. Uczeń gubi się w chaosie tych licznych wyrazów, jednostajnych i monotonnych i zamiast uświadomić sobie ideę przewodnią i zautomatyzować technikę czytania, wkracza na drogę mechanicznego całkiem składania liter w brzmienia sylabowe, a sylab w wyrazy. Zadaniem reformy powinno być zmniejszenie ilości wyrazów do czytania w elementarzu na korzyść częstego powtarzania wyrazów lub wzorów jednych i tych samych tak, aby uczeń nietylko dobrze się zaznajomił z literami i z techniką łączenia dźwięków w brzmienia lecz również z uproszczonemi sposobami czytania,

polegającemi na rozpoznawaniu wyrazów dobrze mu znanych z ogólnego ich kształtu.

Wraz z ograniczeniem repertuaru wyrazów elementarza co do ich ilości, z zastosowaniem powtarzania częstego jednych i tych samych wyrazów powinny być wprowadzone pewne ograniczenia, dotyczące jakości tych wyrazów. Badania nad czytaniem, prowadzone w pracowniach psychologicznych, wykazują np., że wzrokowo ogarniamy dokładnie zaledwie 3—4 liter; gdy ich jest więcej — widzimy je niedokładnie, wykazują one także, że rozpoznanie wzrokowe idzie w parze z rozpoznaniem brzmienia jedynie przy wyrazach krótkich, fonetycznie prostych, w przeciwnym zaś razie wzrokowe rozpoznawanie wyprzedza rozpoznawanie dźwiękowo-ruchowe, prowadząc do błędów w rodzaju „perelina“ zamiast „peleryna“ i t. p. Fakty te wskazują, iż w nauce czytania należałoby starać się używać wyrazów krótkich i fonetycznie nieskomplikowanych, w przeciwnym bowiem razie utrudnione jest dla ucznia tak dokładne poznanie wzrokowe jak i jednoczesne z nim dźwiękowo-ruchowe. Elementarze nasze natomiast na pierwszych już stronach wprowadzają wyrazy długie, 3 i 4 sylabowe, zupełnie się nie licząc z powyższymi względami. Reforma, prowadząca do oparcia nauki na wyrazach krótkich, np. 3-4-5 literowych, umożliwiłaby zarazem usunięcie pielęgnowanego starannie dotychczas dzielenia wyrazów na sylaby. Dzielenie wyrazów na sylaby w elementarzach naszych jest prawie powszechne. Autorom widocznie się wydaje, że rozstawianie wyrazów w elementarzu na oddzielne sylaby jest „ułatwieniem“ najzupełniej niewinnem. Stanowisko to w istocie jest błędne. Wyraz rozstawiony na sylaby zatraca właściwy sobie kształt, nie daje więc uczniom możności zapamiętania tego kształtu i ułatwienia czytania przez rozpoznawanie wyrazów z ogólnego kształtu, czem się posługuje stale każdy czytelnik wprawny. Prócz tego czytanie wyrazów oddzielnemi sylabami przyzwyczaja uczniów do wadliwej intonacyi, polegającej na zacinaniu się po każdej sylabie, powtarzaniu sylab przeczytanych po kilka razy i t. p., intonacya taka, zautomatyzowana w początkach nauki, zaciąża nad całym dalszym postępem w czytaniu, utrudniając uczniom przejście do płynnego czytania. Jak dalece system sylabowy spacza czytanie, widać np. z następującego, dość powszechnego objawu: gdy uczeń początkujący przypadkowo zna pewien wyraz z jego kształtu, tak iż mógłby przeczytać go płynnie, to gdy go jednak napotyka w tekście, odczytuje, jąkając się, z tem samem zacinaniem się między sylabami, z jakiem czyta wyrazy nieznane, gdzie naprawdę składa litery i sylaby. Biorąc to wszystko pod uwagę, powinniśmy do nauki w elementarzu brać jedynie wyrazy krótkie i stopniować przejście od nich do wyrazów coraz dłuższych, unikając przytem podziału wyrazów na sylaby i odczytywania ich oddzielnemi sylabami.

W początkach czytania, kiedy uczeń nie jest jeszcze należycie zaznajomiony ani z dźwiękami mowy, ani literami, należy dawać mu do czytania i pisania takie tylko wyrazy, które tak się piszą, jak są wymawiane. Nie należy więc np. opierać nauki na wyrazach takich jak „*sad*“ gdzie na końcu piszemy „d“ choć wymawiamy raczej „t“, jak „gałąź“ (wymawia się „gałąś), jak „łabędź“ (wymawia się łabęć“), jak „trąba“, „wędka“ (wymawiamy „tromba“, „wentka“) i t. d. Elementarze nasze niestety z temi wymaganiami mało się zazwyczaj liczą; powinny więc być pod tym względem jak najprędzej skorygowane.

M. Falski.

(C. d. n.)

Próby polskiej szkoły nowego typu.

(Dokończenie.)

Dziecko czerpie swe wrażenia, swój materyał myślowy zmysłami, szuka go w przyrodzie, dlatego naukę myślenia dziecka musimy oprzeć przedewszystkiem na zjawiskach konkretnych, na objawach życia przyrody, jako na najbliższych, najzrozumiałszych, najmilszych dla duszy dziecięcej.

Nauka o przyrodzie w najszerszem znaczeniu powinna być podstawą nauczania zarówno w szkołach początkowych i gimnazyach, a dążeniem ich wyrobienie w uczniach myślenia przyrodniczego, to jest ścisłego, logicznego.

Dziecko myśli tylko o tem, co je interesuje, co mu jest blizkie, miłe, dlatego wszelkie abstrakcye językowe, gramatyki, jako obce duszom dzieci nie mogą doprowadzić do celu, pomimo wysiłków najzdolniejszych nauczycieli. W tem przyczyna, że dzieci po 8 latach sumiennej pracy nauczycieli przy ogromnej stosunkowo liczbie 6—8 godzin tygodniowo, łaciny tak mało de facto umieją.

Nauka dziecku, nawet młodzieńcowi musi działać nie tylko na rozum, ale na fantazyę, na uczucie, żeby ją naprawdę sobie przyswoiło, i kto wie, czy droga przez fantazyę, przez uczucie nie najłatwiej prowadzi do umysłu dziecięcego. Te wszystkie czynniki łączy w sobie nauka przyrody i ona powinna być codzienną strawą szkolną, a materyału do niej chyba nie zabraknie, tem bardziej, gdy do niej wciągniemy matematykę, rysunki, geografię, na niej oprzemy zrozumienie historyi.

Kształt, barwę, wyrazistość nadaje myślom język, jak to wyżej wspomnieliśmy, a więc język ojczysty i poczucie językowe powinny obok myślenia przyrodniczego stanowić ów drugi filar, na którym zbudować możemy naukę dziecka.

Niestety, poczucie językowe jest u nas dość rzadką zaletą, pomimo, że w gimnazyach większą część godzin, mniej więcej 20 tygodniowo poświęcamy na języki, może właśnie dla tego,

tak jak gdybyśmy chcieli wyrobić w dziecku muzykalność, ucząc je grać odrazu na rozmaitych instrumentach i to głównie za pomocą teoryi, naturalnym skutkiem tego byłoby, że na wszystkich grałoby tak słabo, że do poczucia muzykalnego dojść by nie mogło. Tak samo naszym dzieciom do odczucia i zrozumienia ducha języka polskiego przeszkadza równoczesna nauka wielu innych języków, czego rezultatem, że żadnego dobrze nie posiadają.

Dlatego marzę o nauce języka polskiego jako o podstawie nauczania w najszerszym zakresie, któreby prowadziło nie tylko do zupełnie swobodnego władania nim w mowie i piśmie, ale do zrozumienia jego odcieni i subtelności i to drogą praktyczną usuwając naukę gramatyki do klasy III-ciej gim. kiedy dzieci ona może już zająć.

Naukę języka niemieckiego rozpoczynałabym dopiero w gimnazyum, i to metodą berlitzowską, a łacinę odsunęłabym do klasy V-tej gim. gdzieby już nie mogła przeszkadzać nauce języka polskiego i wierzę, że uczniowie należycie przygotowani językowo przyswoili by jej sobie przez 4-ry lata, jeżeli nie więcej, to przynajmniej lepiej, niż obecnie.

To byłyby moje najważniejsze „pia desiderata“ w zakresie programu, do którego pragnęłabym także wciągnąć systematyczną pracę fizyczną. Co się tyczy metody, opieram ją, jak już zaznaczyłam przedewszystkiem na własnej pracy dziecka, dążąc do wyrobienia w niem w pierwszym rzędzie samodzielności zarówno umysłowej jak etycznej, pragnąc nauczyć je pracować, nauczyć je nie tylko nie lękać się trudu, ale kochać go i szukać.

Dopiero wtedy będziemy mogli spodziewać się od naszych dzieci, że gdy dorosną staną do każdej narodowej i społecznej pracy, gotowi na trud i walkę.

Czy drogi, któremi dążę, prowadzą do celu, przyszłość pokaże, moje doświadczenia mówią, że drogi to jedyne. Wychowanie dziecka jest jednak kwestyą zbyt doniosłą, żeby ją było można oprzeć na przekonaniach i doświadczeniach jednostki, dlatego, jak już zaznaczyłam, urządzam co miesiąc konferencye pedagogiczne, przez które pragnę sharmonizować dążności domu i szkoły, dlatego dziś odwołuję się do ogółu sfer nauczycielskich prosząc o rzeczową krytykę i wypowiedzenie swych zapatrywań na moje metody i mam nadzieję, że Szan. Redakcya nie odmówi nam miejsca na taką dyskusyę, która w każdym razie może się przyczynić do rozjaśnienia niejednej ciemnej dla nas dotychczas kwestyi pedagogicznej.

Przechodzą one obecnie fazę przełomową, w pojęciach wychowawczych ogółu panuje pewien chaos-zamęt, reforma nauczania zdaje się wisieć niejako w powietrzu. Nie brak rozmaitych prób, usiłowań badań, ale próby te zazwyczaj cząstkowe, w szkołach próbujemy zaprowadzać reformę nauczania zazwyczaj w jakimś jednym danym przedmiocie, rodzice próbują stosowania

nowych zasad pedagogicznych w pewnym danym wypadku z dzieckiem, ale niepodobieństwem jest, żeby takie próby nie-sharmonizowane z całością nauczania i wychowania dały dodatnie rezultaty; tak jak zdaniem mojem, tak rozpowszechnione dzisiaj cząstkowe badania zdolności dziecka — jego pamięci, wyobraźni, uwagi i. t. p. mogą wtedy tylko mieć wartość naukową, gdy badający zna bardzo dobrze to dziecko, jego stronę fizyczną, warunki, w których żyje, nawet zdaje sobie dobrze sprawę z jego chwilowego nastroju. Bez tego badania te mają tylko akademickie znaczenie. Dla mnie, jak to zawsze twierdzę, wychowawca, nauczyciel to tak, jak artysta, malarz, rzeźbiarz, czy architekt musi ciągle myśleć i pamiętać o całości swego dzieła, nie wolno mu opracowywać specyalnie jakiegoś szczegółu, bo — mówiąc po malarsku — będzie mu się wyrywał, gdy marzy o wybudowaniu niebotycznej wieży, musi założyć odpowiednie fundamenta, pamiętać o grubości ścian, gdyż inaczej wieża mu runie.

Tak samo o całokształcie wiedzy, rozwoju umysłowego dziecka musi ciągle pamiętać każdy nauczyciel, czy to matematyki, łaciny, czy rysunków, jeżeli nauka ma przynieść dziecku rzeczywistą korzyść, muszą pamiętać rodzice, gdy chcą w dziecku wykształcić zaletę jakąś lub wykorzenić wadę, że powodzenie ich pracy zawisło przedewszystkiem od zdrowia dziecka, od pożycia domowego, od nastroju, przekonań, jakie w rodzinie panują. Jednem słowem my wychowawcy musimy w sobie coś mieć z artystów, choćby dlatego, że kształtujemy najsubtelniejsze dzieło boże, duszę dziecka. Praca to piękna, ale trudna, o trudzie tym jednak każe nam zapomnieć przekonanie, że przezeń trzymamy niejako w rękach przyszłość ojczyzny, że reforma wychowania i nauczania to może obecnie najważniejszy nasz posterunek narodowy, na którym rozstrzygnie się kiedyś nasze być albo nie być. *Marya Ramułtowa.*

Ideały naszych uczniów.

Przyczynek do badań nad rozwojem uczuć społecznych młodzieży szkolnej.

Podstawę wychowawczej i dydaktycznej pracy nauczyciela, pojętej w znaczeniu nowoczesnem, tworzy znajomość fizycznych i duchowych właściwości wychowanka. Poznanie — możliwie wszechstronne — tych właściwości, ugruntowanie wszelkich zabiegów wychowawczych na tej jedynie racyonalnej podstawie, umożliwi nauczycielowi konsekwentne zmierzanie do celu wychowania, którym jest przysposobienie człowieka do pełnego, możliwie doskonałego życia. Zdobycie danych, któreby się złożyły na wytworzenie jasnego wyobrażenia o indywidualności wychowanka, wymaga wiele trudu, zapału i należytego przygo-

towania psychologiczno-pedagogicznego ze strony nauczyciela. Odpowiednie informacye, zasięgnięte u rodziców, względnie u lekarza szkolnego w sprawie rozwoju fizycznego dziecka, własne pod tym względem obserwacye, wyjaśnią nauczycielowi niejedną kwestyę, odnoszącą się do zachowania ucznia w szkole, jego postępów w nauce i t. p. W ścisłym związku z rozwojem fizycznym dziecka stoi jego życie duchowe. Głębsze poznanie jednej i drugiej strony umożliwi dopiero stosowanie racyonalnych środków wychowania i nauczania.

Wniknięcie w życie duchowe wychowanka, poznanie różnorodnych czynników, które na jego psychikę wpływ wywierają, ją kształtują, wytwarzają charakter — to praca nader trudna, tem bardziej, że na jednego nauczyciela przypada zazwyczaj wysoka przeciętnie liczba uczniów. Nauczyciel bowiem musiałby poznać fizyczne właściwości każdego ucznia, środowisko w jakiem przebywa, jego zajęcia pozaszkolne, zakres wyobrażeń, uczucia, upodobania i pragnienia, wreszcie stopień jego inteligencyi. O ile takie wszechstronne poznanie uczniów byłoby w obecnych warunkach nader utrudnione, poniekąd niemożliwe, to jednakowoż zbadanie niektórych tylko z wymienionych objawów życia duchowego dzieci dałoby się i dziś przeprowadzić mimo fatalnych stosunków, w jakich nauczyciel pracuje. Zbadanie jednej nawet kwestyi, oświetlającej bliżej psychikę młodzieży, ułatwi nauczycielowi jego pracę, zwróci uwagę na kierunek, w jakim ona iść powinna.

Wiadomo, jak silny wpływ wywierają upodobania i pragnienia człowieka na kształtowanie jego charakteru; przewaga takich lub owych upodobań i pragnień decyduje zazwyczaj o czynach, o kierunku działalności jednostki w społeczeństwie, o stopniu uspołecznienia człowieka, o jego wartości etycznej. Z tego względu poznanie upodobań i pragnień młodzieży szkolnej ma nader doniosłe znaczenie dla pracy wychowawczej nauczyciela. Dane, odnoszące się do tej kwestyi, rzucą sporo światła na ogólny poziom intelektualny i moralny całej klasy, wykażą, czy upodobania i pragnienia większości uczniów mają charakter egoistyczny, czy też są natury idealnej, ostateczne wyniki zaś będą ważną wskazówką, w jakim kierunku winna iść działalność wychowawcza nauczyciela.

Nasuwa się zatem pytanie, w jaki sposób może nauczyciel zbadać upodobania i pragnienia swych uczniów. Obserwacya codzienna w szkole, i poza szkołą, podczas zajęć i zabaw uczniów, dałaby niewątpliwie wiele cennych wskazówek, ale na to po pierwsze brak czasu, powtóre spostrzeżenia nauczyciela, poczynione tą drogą, odnosiłyby się w najlepszym wypadku do kilku zaledwie jednostek. Jeśli zaś idzie o zebranie większej ilo-

ści dat, uskutecznia się to drogą ankiety. Nauczyciel stawia każdemu dziecku osobno odpowiednie pytanie i odpowiedź jego zapisuje bez zmian, spisuje poprostu protokół, albo też zwraca pytanie do całej klasy i żąda od uczniów odpowiedzi pisemnej. W ten ostatni sposób można zebrać sporo materyału w krótkim stosunkowo czasie.

Strona techniczna nie przedstawia żadnych trudności. Nauczyciel pisze na tablicy przypadającą datę i następujące rubryki, które dzieci wypełnią: Klasa ..... Wiek ..... Religia ..... Narodowość ..... Zatrudnienie ojca (matki) ....., wreszcie pytanie, o które chodzi n. p. jakie są moje najgorętsze pragnienia? albo czego najwięcej pragnę? Rozdaje następnie uczniom kartki, poleca im odpisać z tablicy i wypełnić rubryki, a wkońcu odpowiedzieć pisemnie na zadane pytanie. W czasie, gdy uczniowe piszą odpowiedzi, panować musi w klasie bezwzględna karność, przestrzegać należy z całą stanowczością, by jeden nie zaglądał do kartki drugiego, by się nie radzili wzajemnie. Nauczyciel nie udziela żadnych wyjaśnień, nie sugestyonuje uczniów. Tuż po napisaniu pytania na tablicy zwraca im tylko uwagę, że odpowiedź musi być zgodna z prawdą. „Zastanów się, i pisz, jak czujesz i myślisz!“ Pozatem żadnych objaśnień, żadnych przykładów. O ileby wówczas pewien procent uczniów żadnej nie dał odpowiedzi, fakt taki nie wpłynie ujemnie na ogólny rezultat ankiety, nie obniży jej wartości.

W jednej ze szkół wydziałowych męskich w Krakowie mieli uczniowie dać odpowiedź na pytanie „Jakie są moje najgorętsze pragnienia?“ Odpowiedziało ogółem 238 uczniów w wieku od 9—16 lat uczęszczających do kl. IV posp., (czwarty rok nauki) I, III i IV wydz. (5, 7 i 8 rok nauki). Ze względu na wyznanie było religii rzymsko-katolickiej 220 uczniów, greckokatolickiej 1, mojżeszowej 17. Narodowości polskiej było 233, rusińskiej 1, do żydowskiej zaś przyznało się 4 uczniów. Rodzice uczniów z wyjątkiem dzieci IV kl. posp., gdzie przeważały dzieci z zamożniejszych domów, to przeważnie ludzie niezamożni. Około 70% uczniów szkoły wydziałowej pochodziło z warstw robotniczych i rzemieślniczych, około 17% ze sfer urzędniczych przeważnie niższej kategoryi, przeszło 5% z warstw rolniczych, a reszta ze sfer kupiecko-przemysłowych.

Ze względu na treść otrzymanych odpowiedzi, na motywy, które decydowały o najgorętszem życzeniu osobnika, wyróżnić można następujące typy: 1) typ egoistyczny, 2) typ altruistyczny i 3) typ ideowy. Do typu pierwszego należeć będą ci wszyscy, których pragnienia dotyczą wyłącznie własnej osoby, nie wychodzą poza „ja“, słowem jednostki, mające pragnienia o charakterze egocentrycznym. Można tu rozróżnić dwie kategorye uczniów: *a*) pragnienia jednych są natury wybitnie materyalnej (chwilowe rozrywki i zabawy, pieniądze), *b*) drudzy zaś pragną

się uczyć i pracować, aby osiągnąć stanowisko i zabezpieczyć sobie przyszłość, marzą oni o podróżach, o sławie przez dokonanie jakiego wynalazku i t. p. Ci ostatni stoją wprawdzie wyżej od pierwszej kategoryi, ich wartość jako jednostek społecznych byłaby w przyszłości większą, ale i oni mają na oku jedynie własne dobro i szczęście. Do typu drugiego zaliczyć można tych uczniów, których pragnienia odnoszą się do szczęścia drugich osób, i to *a*) albo najbliższej rodziny, krewnych, *b*) albo też pragną uszczęśliwiwić osoby obce, dopomódz ludziom cierpiącym i nieszczęśliwym. Trzeci wreszcie typ przedstawia młodzież, której najgorętszem pragnieniem dobro całego narodu, odzyskanie niepodległej wolnej Ojczyzny, — młodzież, która marzy o pracy oświatowej i kulturalnej wśród ludu, o uczestniczeniu w walce o niepodległość, o poświęceniu się dla dobra ogółu.

Najwięcej uczniów, którzy pragną majątku, pieniędzy, znalazło się w kl. IV posp. (4 rok nauki), a więc są nimi najmłodsi wiekiem z ogólnej liczby zbadanych. Na 39 uczniów tej klasy 25 wyraziło życzenie posiadania pieniędzy, i to czterech pragnie uzyskać stanowisko jedynie w tym celu, aby mieć „dużo pieniędzy“, 21 zaś obok zdobycia „dużo pieniędzy“, ma jeszcze inne, mniej lub więcej szlachetne pragnienia. Oto kilka charakterystycznych odpowiedzi, podanych tu bez zmiany:

„Jabym chcial być profesorem dlatego że dużo bieże pieniędzy“. (Syn wyższego urzędnika, lat 10). „Ja chcę być drukażem bo się ma prawie pieniędzy chcę mieć jeszcze kamienice bo się zbira czynsze“. (Syn maszynisty lat 9½). „Ja pragnę być egzekutorem i mieć dużo pieniędzy (syn inżyniera lat 10). Inni pragną obok majątku „dobrze i długo żyć“, dobrze jeść, być zdrowym, „jeździć na polowania i używać różnych innych przyjemności. Mieć parę arabów“ (syn prof. uniw. lat 10), „nie doznawać żadnych cierpień. Zdać szczęśliwie maturę“, być Sokolem, księdzem, by „jechać do Afryki i uczyć murzynuw, profesorem, żeby módz „daleko podrużować“, „być wykształconym“. „Pragnę być ogrodnikiem — pisze 10 letni syn wyższego urzędnika — bo mi się to podoba. Chciałbym mieć dużo *pinięży*. Chciałbym mieć ładnego *K*onia. Chciałbym mieć ładną córkę. Chciałbym się dobrze uczyć“. „Pragnę być księdzem bo ma dużo pieniędzy i chce służyć Bogu odprawiać msze św.“ (syn oficyala sąd. 9 lat). Charakterystyczne, że na tym stopniu spotyka się uczniów, którzyby się chcieli naraz oddawać różnorodnym zajęciom: jeden n. p. chce być konduktorem i kupcem, inny kupcem i zarazem „urzędnikiem najwyższym“, a inny jeszcze inżynierem „dziedzicem wsi“, stolarzem i strzelcem.

Z dziewięciu uczniów, których pragnienia nie odnoszą się do posiadania pieniędzy, pięciu chce być księdzem „żeby służyć Bogu“, albo „żeby umrzeć *strześliwie* i bez cierpień“, dwuch nauczycielami, jeden chce być subjektem i „podróżować przez morze, aby zwiedzić rużne kraje“, a ostatni z tych ma różne plany na przyszłość — pragnie być „inżynierem, bo — pisze — lubię budować. Albo podróżnikiem bo lubię zwiedzać miasta i kraje. Albo żeglarzem bo przyjemnie jeździć okrętem po morzu. Albo lotnikiem bo przyjemnie jest w powietrzu latać. Albo iść do wojska i zostać generałem bo lubię rozkazywać . (Syn profesora gimn. 9 lat).

Pięciu wreszcie uczniów tej klasy obok życzeń osobistej natury pragnie też szczęścia rodziców. Jeden pragnie zostać księdzem, mieć „powóz i dwa białe konie“, a rodzicom życzy, „aby żyli szczęśliwie i bez troski“. Inny chce być „monterem elektrycznym, bo na starość — pisze — będę miał dużo

pieniędzy i będę też utrzymywał siebie i moich rodziców. I życzę moim rodzicom ażeby jeszcze długie lata żyli szczęśliwie i doczekali się mojej pracy“ (syn wyrobnika lat 12). (C d. n). *H. Rowid.*

Nowa postać wychowania przedszkolnego we Włoszech

Na podstawie książki: Dr Marya Montessori: Metoda pedagogii naukowej stosowanej w wychowaniu dzieci w Związku: „Casa dei Bambini“.

Wiadomo powszechnie, że racyonalne wykształcenie powinno się oprzeć na obserwacyi i samodzielnej pracy ucznia. Do tego dążą wychowawcy, którym dobro młodzieży leży na sercu. Jeżeli jednak balast pamięciowy usuwa się ze szkół, jeżeli przyzwyczaja się młodzież do samokształcenia i samorządu, to trzeba dla jednolitości kierunku rozpocząć już od najmłodszego wieku, od wychowania przedszkolnego. Powszechnie panującym systemem wychowania przedszkolnego jest system Froeblowski. Przeciw niemu teraz zaczynają podnosić się głosy: nie liczy się z wychowaniem indywidualnem, lecz wszystkie zajęcia, zabawy wprowadza masowo jednakie. Pierwszą próbą zmiany wychowania przedszkolnego podjętą na wielką skalę są włoskie: „Casa del Bambini“. Zasadą ich jest wolność i praca. Swoboda ruchu, mówienia jest fizyologiczną potrzebą organizmu dziecka; znajduje ona ujście w zajęciach, które wymagają i obserwacyi samodzielnej i poruszania się. Ponieważ zatrudnienia są ułożone celowo, samo niewykonanie ich sprawia dziecku przykrość, kar więc nie potrzeba a nagród także, bo nagrodami są wyniki pracy. Karność, porządek, mimo wolności panują w zakładzie, bo czynność stwarza ład. Nauczycielka więcej obserwuje dziecko, niż uczy, nadaje kierunek pracy, ale w niej nie dopomaga. Celem wszystkich ćwiczeń jest wyrobienie: uwagi, pracowitości, dokładności, a nie nieruchomości, bierności, posłuszeństwa.

Dzieci zbierają się na 7 godzin: od 9 rano do 4 pop. Plan dnia jest następujący: od 9—10 mycie, kąpiel, porządkowanie w salach, rozmowa o dniu poprzednim, od 10—11 zajęcia umysłowe; ćwiczenie zmysłów, nauka o przedmiotach, określanie nazwami, od 11 - 11½ gimnastyka ruchów ładnych, marszów, ukłonów, od 11½—12 posiłek, od 12—1 swobodna zabawa, od 1—2 zabawy, gry zbiorowe, ścieranie kurzu, od 2—3 praca ręczna, od 3 - 4 gimnastyka zbiorowa ze śpiewem, pielęgnowanie roślin, zwierząt.

Z planu widzimy, że każde z zajęć jest dobrane celowo. Podkładem znajomość uprzednia dziecka, badanie lekarskie, wiadomość o chorobach, o skłonnościach dziedzicznych. Podług sił fizycznych stosują się zajęcia. Pomiary antropometryczne, w odstępach czasu stałych przeprowadzane, wskazują postęp

w rozwoju. Gimnastyka nie jest gromadną, przyrządów do niej bardzo niewiele, a te które są, nie narażają członków, nie natężają. Duży nacisk kładą tu na gimnastykę oddechową, aby dopomódz do prawidłowego rozwoju organów mownych.

Pielęgnowanie roślin, zwierząt przyzwyczaja do obserwacyi życia, wskazuje na naturalny bieg w rozwoju, rozwija miłość przyrody, przezorność i cierpliwość w postępowaniu.

Zajęcia ręczne są przeważnie praktyczne, slöjd ma też na celu zaspakajanie i rozwój popędu twórczego dziecka, przy lepieniu więc z gliny tworzą naczynia różnego kształtu, odpowiednio do tego, jak one rozwijały się w ręku ludzkiem z postępem czasu, budują piece, domy i t. p. Te próby dziecięce przypominają swym kształtem pierwotne mieszkania ludzkie, naczynia i t. p., co byłoby i w tym wypadku potwierdzeniem znanego prawa biogenetycznego.

Największą jednak nowością w wychowaniu jest planowe kształcenie zmysłów. Dotyk więc wyrabia się przez obejmowanie palcami przy zamkniętych oczach skrawków papieru gładkich i szorstkich, materyi różnych, metali, przedmiotów; dziecko poznaje ciężar przez ważenie w rękach; stopień ciepłoty przez zanurzanie rąk w wodzie różnej temperatury. Dla węchu i smaku przygotowane są flaszeczki ze znanymi dziecku płynami. Słuch kształci się zapomocą muzyki łatwej, ruchów rytmicznych, zabaw w rodzaju szukania przedmiotu według dźwięków fortepianu przyciszonych i głośnych, lub odgadywania skąd głos pochodzi. Najwięcej ćwiczeń i przyrządów jest dla wzroku. Dzieci mają dobierać według wielkości tabliczki jedno — lub różnobarwne, bryły różnego kształtu, potem wkładać do odpowiednich foremek. Uczą się rozpoznawać kolory według tablic, pasemek wełny, układają według cieni, nawijają. Wyrabianie zmysłów ma wielką korzyść dla życia praktycznego; ludzie o silnej wrażliwości zmysłowej o wiele lepiej radzą sobie w życiu; i drugi cel osiąga się też przez takie kształcenie: dziecko bierze udział w swem wychowaniu, jest swym własnym nauczycielem.

Cwiczenie zmysłów jest obserwacyą, tworzy zasób pojęć konkretnych, te prowadzą do idei, do pojęć abstrakcyjnych. Kształt, wielkość, barwa ich nazwy nie są obce dziecku, stanowią raz na zawsze świat przez nie zdobyty.

Doświadczenie „domów dziecięcych“ włoskich nauczyło, że dzieci o wyrobionych zmysłach bez porównania łatwiej i wcześniej uczyły się czytać i pisać, bo już w 4 i 5 roku same dochodziły do tego. Miały litery z drzewa, drugą seryę takich samych płasko wyciętych na deskach dobierały i układały w formy, to znów kolorowały zarysowane kontury; potem zaczynały same kreślić litery na piasku, ugniatać z plastyliny, poznawać między porozrzucanemi trzymane w ręku. Odczytywanie słów łączyło się z pokazywaniem obrazków z podpisami. Dziecko poznawało

przedmiot na obrazku, łączyło nazwę jego z podpisem, podpis przerysowywało, potem odszukiwało między innymi, dobierało podpisy do przedmiotów i bez trudu nauczyło się czytać i pisać.

Rachunki w zakresie 20 odbywają się też poglądowo na przedmiotach stosowanych do ćwiczenia zmysłów.

Metoda wprowadzona w „Casa del Bambini" wymaga odpowiedniego przygotowania pedologicznego ze strony sił kształcących. Wcześniej przed ochronkami wzięto się do reformy seminaryów i utworzono kursa psychologii doświadczalnej dla pedagogów. Wskutek tego praca mogła pójść odrazu wydatnie.

Dr Zofia Szybalska.

Z ruchu pedagogicznego.

Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi w Warszawie. Na posiedzeniu 25/IX wygłosiła p. Anna Grudzińska referat p. t. Gminy szkolne. Prelegentka przedstawiła aktualną dziś sprawę samorządu szkolnego, charakteryzując przedsięwzięte dotychczas próby w Ameryce, Szwajcaryi, Austryi i w ziemiach polskich pod zaborem austryackim. W końcu przemówienia gorąco zachęcała nauczycieli do wprowadzenia urządzeń samorządnych we wszystkich szkołach polskich. W dyskusyi zwrócił ks. Gralewski uwagę na trudności, jakie nastręcza wprowadzenie tej reformy w praktyce, dał szereg cennych, bo z życia wziętych obserwacyi, wreszcie podniósł, że przy wszelkich reformach pedagogicznych należy zwracać uwagę na odrębny charakter dziecka polskiego, w zasadzie jednak oświadczył się również gorąco za samorządem szkolnym, jako za najlepszym środkiem kształcenia charakteru.

Na porządku dziennym następnego posiedzenia (23/X) był referat p. Z. Majewskiej p. t. Przyczynek do badań nad wypracowaniami dzieci. Referentka przedstawiła bogaty materyał ćwiczeń samodzielnych dzieci szkolnych w okresie lat 6—12. Materyał ten sam przez się cenny i ciekawy posłużył jej za podstawę do szeregu uwag, ważnych zarówno dla psychologii dzieci wspomnianego wieku, jak dla metodyki prowadzenia wypracowań na niższym stopniu nauczania. Pod względem psychologicznym najciekawsze były wypracowania, polegające na odtworzeniu historyjki, zawartej w szeregu obrazków: rozpoznanie i wyjaśnienie treści obrazka świadczyło o stopniu spostrzegawczości, rozwoju wyobraźni i ogólnej inteligencyi dziecka, a zestawienie niektórych opisów z odpowiedziami dzieci, przytoczonemi przez Dawida w jego dziele „Inteligencya, wola i zdolność do pracy" rzuciło wiele światła na niektóre fazy w rozwoju umysłowym dziecka. Dla nauczycieli znów ważne były obserwacye co do sposobu pojmowania pewnych tematów przez dzieci, jako wskazówka co do wyboru odpowiednich tematów do pierwszych wypracowań (*Ruch fil.*).

Wystawa gwiazdkowa książek dla dzieci i młodzieży zostanie urządzona w Krakowie, w początkach grudnia przez Uniwersytet Ludowy im. Mickiewicza, wspólnie z towarzystwami nauczycielskiemi. Dochodzi ona do skutku dzięki pomocy Wydawców, którzy zarówno jak oświatowcy, są zainteresowani w zaznajomieniu najszerszych kół rodziców i wychowawców z dorobkiem polskim na polu piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży.

Z Ogniska nauczycielskiego w Zatorze. Staraniem sekcyi pedagogicznej tutejszego Ogniska wygłosił znany ekonomista p. Zygmunt Heryng, trzy wykłady: Inteligencya i intuicya (6 października) Wolna wola i silna wola (20/X), Społeczeństwo i jego wodzowie (27/X).

Kursy uniwersyteckie dla nauczycieli ludowych w Gracu. W styczniu br. odbyło się w Gracu, w auli seminaryum naucz. uroczyste otwarcie stowarzyszenia „Lehrerakademie". W pierwszem zebraniu, odbytem pod przewodnictwem prof. pedagogiki i filozofii w uniwersytecie gradeckim Dra Martinaka, wzięły udział wybitne osobistości ze świata pedagogicznego. Inicyatywa, jak podniósł prof. Martinak, wyszła z kół nauczycieli ludowych, którzy odczuwając dotkliwe braki w obecnem przygotowaniu do zawodu, owiani szczerym zapałem w pracy nad zdobyciem wyższej wiedzy, postanowili założyć instytut, któryby był pierwszym krokiem do urzeczywistnienia reformy kształcenia nauczycieli ludowych, któryby tworzył niejako pomost między seminaryum a uniwersytetem.

Myśl założenia tego rodzaju instytutu podał pierwszy nauczyciel ludowy Leopold Nell, który przy szczerem poparciu insp. kraj. Dra Tumlirza niestrudzenie przez kilka lat pracował nad urzeczywistnieniem swego planu.

Dr Tumlirz, przedstawiciel Rady szkol. kraj., powitał nowe ognisko naukowe z prawdziwem zadowoleniem, podnosząc, że stan nauczycielski — to nietylko pracownicy, którzy walczą o zdobycie lepszego bytu materyalnego, ale zarazem stan, w którym niewygasłe tli pragnienie zdobycia wiedzy. I to właśnie — jest kryteryum prawdziwego nauczyciela, a przyznanie się, że obecnie wykształcenie nauczycieli jest niewystarczające, nie jest świadectwem ubóstwa, ale dowodem, że nauczycielstwo rozumie swą szczytną misyę: musi ono rozszerzyć i pogłębić swą wiedzę, aby lepiej módz służyć szkole, a przez szkołę ludowi.

Akademia naucz. dzieli się na różne sekcye naukowe (germanistyczną, historyczną, przyrodniczą i t. d.), między któremi na szczególną wzmiankę zasługuje sekcya pedagogiczna, zorganizowana na szerokich podstawach naukowych. Specyaliści wykładać będą psychologię ogólną i psychologię dziecka, dydaktykę i metodykę, logikę i estetykę, fizyologię i hygienę, psychologię i pedagogikę patologiczną; zadaniem docentów i słuchaczy będzie też historyczno-krytyczne ujęcie całego ruchu pedagogicznego w obecnej dobie na podstawie materyałów, zebranych zagranicą i w kraju.

Zarząd postanowił założyć bibliotekę, wydawać odpowiednie czasopismo i zbudować dom własny. W akademii, która znalazła na razie pomieszczenie w seminaryum naucz., wykładają profesorowie uniwersytetu, inspektorowie szkolni, nauczyciele ludowi i szkoły ćwiczeń, profesorowie seminaryum i lekarze. Austryackie ministerstwo oświaty przyrzekło instytucyi poparcie przez udzielenie odpowiedniej subwencyi.

Kształcenie nauczycieli w Bawaryi. W sejmie bawarskim przedłożył minister oświaty projekt reformy kształcenia nauczycieli ludowych, który ogłoszono w sierpniu b. r. w dzienniku urzędowym. Na podstawie tego projektu wprowadzona będzie nowa organizacya seminaryów nauczycielskich w Bawaryi, obejmująca zamiast dotychczasowego 5-letniego, 6 letni kurs nauki. Szósta klasa seminaryum wejdzie w życie z początkiem roku 1914/15. W ten sposób spełniono dawne żądanie tamtejszego nauczycielstwa, które, odczuwając znaczne braki w swem przygotowaniu, organizowało samodzielnie i utrzymywało własnym kosztem kursy ogólnokształcące i pedagogiczne. W sześcioletniem seminaryum zdobędzie nauczyciel głębsze wykształcenie, co się niezawodnie przyczyni do ogólnego podniesienia całego stanu, a zarazem dopomoże nauczycielstwu niemieckiemu do zdobycia słusznych postulatów.

Związek reformy szkolnej o kształceniu nauczycieli ludowych. Jednym z najważniejszych tematów, poruszonych na dorocznym zjeździe członków Związku wychowawców w Niemczech, który się odbył od 3—6 paźdz. b. r. w Monachium, była sprawa kształcenia nauczycieli. Kwestyę tę omówił w swym referacie dyr. sem. naucz. dr. Seyfert, jeden z najwybitniejszych pedagogów współczesnych w Niemczech. Nawiązując do pojęcia kształcenia, które było przedmiotem poprzedniej dyskusyi, przyjmuje Seyfert cztery fazy w kształceniu młodzieży, odpowiadające naturalnemu rozwojowi człowieka z chwilą wstąpienia do szkoły aż do momentu, od którego możliwem

jest samowychowanie. Każda z tych faz rozwojowych ma właściwe sobie cechy charakterystyczne, dotyczące życia fizycznego i duchowego. Pierwsza faza — to okres naiwnego myślenia i wyrażania się, następna jest okresem, poprzedzającym umiejętne myślenie i wyrażanie się, trzecia odznacza się elementarnym sposobem myślenia i wyrażania, czwarta wreszcie wprowadza wychowanka w ścisłą metodę myślenia i pracy. Pierwsze dwa okresy są właściwe wszystkim szkołom elementarnym. Dopiero z początkiem trzeciej fazy pożądanym jest podział szkół na kilka typów, jednakowoż wspólną cechą wszystkich typów szkolnych pozostaje: pierwiastek narodowy, nauka o ziemi ojczystej, historya, język i literatura. Metoda nauczania powinna być taka, ażeby dorastająca młodzież świadomie przeżywała swój rozwój umysłowy, to znaczy, żeby nietylko przyswajała sobie materyał naukowy, ale także obserwowała zachodzące procesy myślowe, czyli wprawiała się w samoobserwacyę, która jest nieodzownym warunkiem samodzielnego i celowego działania. Na tem polega wychowanie, wiodące do ekonomii pracy umysłowej i całego życia duchowego. Okazuje się tedy, że już na tym stopniu koniecznem jest wprowadzenie elementarnych wiadomości psychologii jako osobnego przedmiotu. Przyszły nauczyciel zaś zdobyłby tu niezbędne podstawy dalszego kształcenia psychologicznego oraz wykształcenia w normatywnych umiejętnościach. W ten sposób byłby przygotowany do samodzielnego zdobywania wiedzy. Uczelnią, odpowiadającą fazie czwartej, fazie ściśle umiejętnego myślenia, jest uniwersytet. Bezwarunkowo koniecznem jest, ażeby nauczyciel ludowy zdobył ścisłą, umiejętną metodę pracy w dziedzinie wiedzy fachowej, t. j. w zakresie pedagogiki. W ten sposób uzupełnionoby od dawna dającą się odczuwać lukę w przygotowaniu nauczycieli do zawodu, a temsamem spełnionoby żądanie nauczycieli ludowych, którzy domagają się dopuszczenia do studyów uniwersyteckich (Deut. Schulpraxis, XXXII, 42).

Uniwersytety ludowe w Danii. Duńscy chłopi założyli dotychczas zupełnie samodzielnie około 70 uniwersytetów ludowych, w których corocznie kształci się blisko 10.000 młodych synów i dziewcząt chłopskich. Każda wieś posiada dom ludowy i salę, mieszczącą 600—800 ludzi. Tu odbywają się wykłady, a oprócz tego młodzież oddaje się tu w miesiącach zimowych ćwiczeniom fizycznym. Nic tedy dziwnego, że Dania posiada obecnie najwyżej wykształcony stan chłopski. Równocześnie z rozwojem umysłowym nastąpił niezwykły rozkwit w dziedzinie ekonomicznej.

Wpływ palenia tytoniu na pracę szkolną. W czasopiśmie angielskiem „*School and Home*“ znajdujemy statystykę, tyczącą się 800 chłopców w wieku od 12—17 lat; wynika z niej, że chłopcy niepalący przewyższają w nauce tych, co palą o 14—20%. Jest stosunkowo łatwą rzeczą — pisze autor tej pracy, H. Henry — dowiedzieć się, czy chłopiec pali, nawet gdyby się tego zapierał. Na ostatnich bowiem lekcyach chłopiec taki staje się niespokojny, nerwowy, jest blady i wyczerpany. Odpowiada źle, gdyż sprawność umysłowa obniżyła się znacznie. Pozwólcie mu tylko wypalić papierosa, a zaraz staje się na krótki czas jakby innym chłopcem... Przeglądając notatki przy końcu I. półr., zauważyłem, że każdy palacz bez wyjątku otrzymał noty niedostateczne z jednego lub więcej przedmiotów. Dwaj zaś chłopcy, jeden 13-, drugi 15 letni, byli często karani za kłamstwo i kradzież. Przed 2 laty obaj najzupełniej zasługiwali na wiarę; w ich stosunkach domowych nie zaszły w tym czasie żadne niepożądane zmiany.

TREŚĆ DODATKU: M. Falski: Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza. — M. Ramułtowa: Próby polskiej szkoły nowego typu. (Dokończenie). — H. Rowid: Ideały naszych uczniów. — Dr. Zofia Szybalska: Nowa postać wychowania przedszkolnego we Włoszech. — Z ruchu pedagogicznego.

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