

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

Naukowe podstawy w wyborze zawodu.

I.

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

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

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

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

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

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

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

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

J. Wł. Dawid.

Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego.

IV.

Związek dziejów szkolnictwa z życiem społecznym w połowie XIX stulecia.

Najżywszy ruch, stwarzający nowe czyny na polu pracy oświatowej, odbywa się w latach czterdziestych w dzielnicy, która długo niczem się nie zaznaczała w życiu publicznym — w Wielkopolsce. Dzięki pomyślnym warunkom politycznym Poznańskie staje na czele polskiego ruchu umysłowego i społecznego. Uwłaszczenie chłopów stworzyło grunt podatny dla poglądów demokratycznych, które szerzą się szybko. Zarówno zachowawcy, jak i postępowcy zwracają się coraz dośmiej do „spontaniczności i samodzielności ludu”. Mnożą się usiłowania, aby ogół narodu przygotowywać do udziału w życiu narodowym. Jako zadanie najpilniejsze uważano dźwignięcie mieszczaństwa, stworzenie polskiego stanu średniego i polskich pracowników intelektualnych. Towarzystwo Naukowej Pomocy, założone w r. 1811 przez dra K. Marcinkowskiego szło „wydobywać z mas ludu zdatną młodzież, a wykrywszy jej talenta, obrócić ją na pożytek kraju, dając pomoc i stosowny kierunek jej wykształceniu”. Towarzystwo wzięło za zadanie kształcenie młodzieży w szkołach średnich — nie troszcząc się dostatecznie o szkołę ludową. Ale równocześnie budzi się zainteresowanie oświatą ludu. Szkolnictwo stało bardzo nisko, chwytliwa postawa rządu pozwalała na zajęcie się społeczeństwem organizacją szkół, na wpływ na program szkolny. Towarzystwa ziemiańskie zastanawiają się nad sposobami, „aby lud wykształcić praktycznie i zamiast liczynek wiadomości rozwijać w nim pojęcie moralnej i społecznej godności”. Społeczeństwo zaczyna zwracać uwagę na byłych nauczycieli ludowych, rozbudzać ich do pracy wydajnej. Powstają biblioteczki przy szkołach. W r. 1845 pojawia się „Pismo dla nauczycieli ludu” pod redakcją Woykowskich przy współudziale E. Estkowskiego, które umieszcza „artykuły wzbudzające i rozwijające miłość ku ludowi, ziemi, mowie, zwyczajom ojczystym”. Nawołuje ono, by żyć z ludem, pobudza do rozpraw, „jak najsztuczniej wspierać szkółki wiejskie”, jak naukę zastosować do życia.

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

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

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

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

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

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

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

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

H. Orsza.

Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza.

Metoda elementarza.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

l	l
la	li
las	lis
lasy	lisy

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

(C. d. n.)

M. Falski.



Szkoła pracy.

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

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

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

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

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

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



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

C. d. n.

H. Rowid.

Szkoły na wolnem powietrzu.

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

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

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

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

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

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

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

Przypatrzmy się bliżej życiu dzieci we wzorowej szkole leśnej w Mülhausen w Alzacji. Na użytek szkoły tej oddało miasto piękną posiadłość wiejską „Ermitage“ z ogromnym parkiem i pałacem. W lekko pagórkowatym parku liczącym 3·6 ha powierzchni mają dzieci dosyć miejsca do zabaw i gonitwy w pogodne dni, — w czasie deszczu służą sale pałacu i werandy jako klasy szkolne i jadalnie.

Dzień rozpoczyna się tam o godz. 8·45 z rana. Po śniadaniu, złożonym z mleka i chleba w dowolnych ilościach, następują 4 półgodzinne lekcje, przerywane 5-cio lub 10-cio minutowymi pauzami. Koło godz. jedenastej zjadają dzieci drugie śniadanie, (zwykle chleb i owoce lub powidło). Resztę przedpołudnia spędzają na zajęciach ręcznych i zabawie. Między godz. 1·25 a 2-gą podają obiad, składający się z zupy, mięsa, jarzyny i chleba lub jakiejś potrawy mącznej, za napój służy woda. Po obiedzie muszą dzieci spoczywać przez 2 godziny na leżakach w parku lub na trawie. Do 6-tej trwają w dalszym ciągu zabawy i zajęcia na wolnym powietrzu oraz kąpiele. O godz. 6-tej jest kolacja złożona z chleba i kakao, jajecznicy, wędlin lub zupy, o pół do siódmej wracają uczniowie do domów. Przez całą niedzielę pozostają w domu u rodziców, gdyż w przeciwnym razie, jak stwierdzono doświadczeniem, odwykają zbyt od stosunków domowych, a i rodzice tracą zbyt łatwo świadomość swej odpowiedzialności i obowiązków względem dzieci.

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

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

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

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

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

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

Józefa Berggrünowna.

Recenzje.

„Kobieta polska w literaturze pedagogicznej“.

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

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

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

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

J. Wł. D.

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

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

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

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

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

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

Aniela Szycówna.

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

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

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

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

Dr. Z. S.

W sprawie nauczania historii.

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

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

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

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

Sekcya pedologiczna „Ogniska naucz.“ w Krakowie, pragnie przeprowadzić kurs metodyki nauczania historii, polączony z ćwiczeniami i pokazami.

Kurs obejmie 12 wykładów o treści następującej:

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

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

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

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

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

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

(Kurs metodyki nauczania historii odbędzie się pod kierunkiem p. H e l e n y R a d l i Ń s k i e j - O r s z y, autorki cennych prac historycznych. Wpisy na kurs, który rozpocznie się 5 lutego br., odbędą się 3, 4 i 5 lutego, od 7—8 wieczorem w lokalu Ogniska naucz. w Krakowie, Rynek I. 29, II p. Opłata za kurs wynosi 3 korony).

Z ruchu pedagogicznego.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Warszawa.

M. Laskowiczówna.

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

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

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

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

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

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

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

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

Plany naukowe, a inicjatywa pedagogiczna. Plany naukowe stanowią

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

Przegląd czasopism pedagogicznych.

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

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

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

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

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

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

Pracownicy w szkolnictwie. W pedagogicznej prasie niemieckiej rozpatry-

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

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

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

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

TREŚĆ DODATKU: J. Wł. D a w i d: Naukowe podstawy w wyborze zawodu. I. — H. Orsza: Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego IV. — M. Fałski: Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza. c. d. n. — H. Rowid: Szkoła pracy. c. d. n. — J. Bergmannowa: Szkoły na wolnem powietrzu. — Recenzje: 1) Kobieta polska, jako autorka pedagogiczna. (J. Wł. D.) — 2) Marya Weryho: Cztery pory roku. (Aniela Szycówna). 3) Książki dla młodzieży. (Dr Z. S.) — W sprawie nauczania historii. — Z ruchu pedagogicznego. — Przegląd czasopism. H. R.

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