

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU

(Dodatek do „Głosu nauczycielstwa ludowego”).

(Wychodzi z końcem każdego miesiąca prócz lipca i sierpnia).

Z podróży pedagogicznej.

Wrażenia i refleksyc.

(Dokończenie).

II.

Wakacyjne kursa uniwersyteckie.

Z pomiędzy środków, mających na celu pogłębienie naukowego i fachowego wykształcenia nauczycieli, pierwsze miejsce zajmują urządzane corocznie staraniem Związku saskiego nauczycielstwa wakacyjne kursa uniwersyteckie, służące zarazem propagandzie nowych metod w pedagogice. Ostatnio odbył się taki kurs w bieżącym roku w Lipsku od 29 września do 11 października.

Wychowawcy w pokażnej liczbie 151 (144 mężczyźni i 7 kobiet) przybyli do Lipska z różnych stron Niemiec, z Czech, Polski, Rumunii, Grecji, by u źródeł zaspokoić głód wiedzy. Siedm do ośmiu godzin dziennie słuchali wykładów w murach przesławnej wszechnicy lipskiej, pracowali we wspólnie urządzonej pracowni Instytutu nauczycielskiego. Uczestnicy, u których widać powagę i zapał do pracy, pragną wczuć się w nowe hasła wychowania, zrozumieć ducha, co ożywia współczesną myśl pedagogiczną, pragną poznać naukowe podstawy wychowania, które pracę ich uczynią trwałszą, głębszą, subtelniejszą. Każdy z uczestników kursu przejęty myślą, że powróciwszy na swój posterunek, nie tylko, sam lepiej przygotowany, podejmie swą pracę, ale zachęci także i zapali towarzyszy zawodu do poznania nowych prądów w pedagogice. Obok nauczycieli ludowych, seminaryjnych i gimnazjalnych, obok słuchaczy uniwersytetu zasiadli lekarze, dyrektorowie różnych kategorii szkół, profesorowie uniwersytetu; obok osiwiatych już w pracy pedagogów widać młodych nauczycieli, co rok, dwa lata temu siedzieli jeszcze na ławie seminaryum.

Największe zainteresowanie budzą wykłady pedagogiki eksperymentalnej i ćwiczenia psychologiczne. Wykłada profesor Dr Brahn, znakomity prelegent, zapałony zwolennik nowych prądów w wychowaniu. Sposób ujęcia rzeczy, jasny i licznymi przykładami ożywiony wykład, odznaczający się mimo to ścisłością naukową, wspierała dykcya, zapał i wiara profesora w zwycięstwo idei poruszały audytorium. To też dwugodzinne codzienne wykłady prof. Brahna były

prawdziwą ucztą, słuchało się jego wywodów bez znużenia, z coraz bardziej wzrastającym zainteresowaniem.

Doświadczenie pedagogiczne, ścisłe metody badania w pedagogice, rozwój zmysłów i życia wyobraźniowego, pamięć, jej rozwój i kształcenie, rozwój uczuć i woli, typy, badanie uzdolnień — tworzyły przedmiot wykładów Brahna. Profesor przy każdej sposobności nawiązywał do zagadnień praktycznych, często prowadził słuchaczy do ich codziennego warsztatu pracy i tu okazywał, jak kwestye dydaktyki, zagadnienia metodyczne traktować należy według zasad pedagogii naukowej, eksperymentalnej. Znać było, że Dr Brahn takie kwestye, jak naukę pisania, czytania, rachunków, ortografii rozwiązywał najpierw w izbie szkolnej, a potem stwierdzał, porządkował zebrany materiał w swem laboratorium.

Po dwugodzinnym wykładzie Brahna na uniwersytecie spieszą słuchacze do Domu Nauczycielskiego, gdzie pomieszczona pracownia Instytutu psychologii; tu podzieleni na grupy udają się do sal laboratoryjnych i pod kierunkiem niez mordowanego dra Brahna i nauczycieli Schulzego i Schlagera wykonują ćwiczenia praktyczne z zakresu psychologii dziecka. Ćwiczeniom tym poświęcano trzy godziny dziennie, a celem ich było poznanie najważniejszych metod badania procesów psychicznych, poznanie konstrukcyi i sposobów stosowania aparatów psychologicznych. Zbyt wielka liczba uczestników była przyczyną, że pewna część — mimo podziału na grupy — niewiele korzyści odnieść mogła w pracowni psychologicznej. Tu trzeba koniecznie samemu wykonywać eksperyment, jeśli się chce rzecz pojąć gruntownie, a na to potrzebaby i czasu więcej i większej swobody. Ćwiczenia te w pracowni będą jednak zapewne dla niejednego z uczestników kursu bodźcem do dalszej pracy w zakresie psychologii i pedagogii eksperymentalnej czy to w samym Instytucie lipskim, czy też w innych podobnych laboratoryach, których coraz więcej obecnie powstaje, czy wreszcie przy codziennym warsztacie, w izbie szkolnej, gdzie i bez użycia mniej lub więcej skomplikowanych aparatów wiele wykonać można eksperymentów, które dostarczyć mogą cennego materiału i dla głębszego poznania dzieci i jako ważnych przyczynków psychologii.

W czasie otwarcia kursów urządzono też wystawę aparatów psychologicznych dla celów pedagogicznych. Urządzeniem jej zajęła się znana fabryka tego rodzaju aparatów E. Zimmermanna. (Lipsk, Emilienstr. 21). Na niektórych przedmiotach widniały kartki z napisem: „zamówione dla seminarjum nauczycielskiego w X“. Aparaty te są dość kosztowne; komplet n. p. do celów pedagogicznych kosztuje około 4000 marek.

Klasycznym przykładem ścisłości, systematyczności iście niemieckiej, były wykłady Dra Sprangera, prof. pedagogii na uniwersytecie lipskim. Mówił on na temat „stosunek polityki do pedagogii w czasach nowożytnych“.

W siedmiu godzinach potrafił prof. Spranger rozwinąć przejrzysty obraz rozwoju prawodawstwa szkolnego ze szczególnem uwzględnieniem historii szkoły ludowej w Niemczech. Znaczenie świadomości historycznej, epoka kościoła powszechnego (katolickiego) w szkolni-

ctwie, okres kościoła protestanckiego, upaństwowienie szkolnictwa, unarodowienie szkoły, reakcja w kościele i państwie i programy stronnictw liberalnych, polityczny charakter szkolnictwa od 1870, wreszcie główne zagadnienia współczesnej polityki szkolnej stanowiły przedmiot jego rozważań. Dr Spranger, typ uczonego niemieckiego, podał wykłady swe, podzielone na paragrafy, zaopatrzone w tytuły i tytułiki, w tak skondensowanej postaci, że nie było tam ani jednego zdania za dużo; kurs ten był w swoim rodzaju majstersztykiem.

Zdania tego nie możnaby powiedzieć o wykładach prof. dra med. Döllkena, które odznaczały się pewną chaotycznością, a co gorsza treść ich niewiele miała wartości dla audytorium, złożonego wyjątkowo niemal z nauczycieli. W wykładach swych na temat „Psychologia dziecka anormalnego i patologia pedagogiczna wraz z terapią sugestywną” poruszył prof. Döllken wyjątkowe wypadki anormalności na podstawie własnej praktyki lekarskiej, mówił o sposobach ich leczenia, co oczywiście zainteresować mogło specjalistę-lekarza, a nie pedagoga. Zarząd kursów uniwersyteckich powinien był temat tak ważny, jak kwestya wychowania dzieci niedorozwiniętych, powierzyć lekarzowi szkolnemu (szkoły dla dzieci upośledzonych), który byłby niezawodnie kwestyę tę ujął w sposób bardziej celowy ze względu na kategorię słuchaczy. Przedmiotem takiego wykładu winny być typowe wypadki anormalności, sposoby rozpoznawania niedorozwoju, szereg wskazówek i uwag praktycznych, dotyczących postępowania nauczyciela, o ile ma do czynienia z dzieckiem anormalnym. Omówienia tych ważnych zagadnień sprowadzała się niezawodnie większość uczestników, niestety doznali pod tym względem zawodu. Wykłady prof. Döllkena, ilustrowane licznymi obrazami świetlnymi, odbywały się w sali uniwersytetu, zaopatrzonej w doskonały aparat projekcyjny.

Obok wzmiankowanych wykładów z zakresu pedagogii i psychologii inne poświęcone były filozofii i historii. (Wstęp do systemu Kanta, główne problemy polityki i nauki o państwie), oraz naukom przyrodniczym (Życie w wodach, Technologia chemiczna), z którymi połączone były odpowiednie wycieczki.

Kursa wakacyjne w Lipsku, urządzone corocznie od 1906 w czasie 2-tygodniowych ferii jesiennych, ściągają obok przeważającej liczby nauczycieli niemieckich także sporo cudzoziemców. Wśród Niemców przeważali młodzi nauczyciele, którzy z zapałem oddają się studjom pedagogicznym. Byłem nieraz świadkiem, jak ci nauczyciele, powróciwszy po 7—8 godz. wykładów i ćwiczeń, przerabiali jeszcze materiały w domu. Świadczy to, że najmłodsza generacja nauczycieli wyniosła z seminaryum zamiłowanie do zawodu, żywą potrzebę dalszej pracy nad sobą, poczucie konieczności ciągłego rozszerzania i pogłębiania zdobytej wiedzy. Te usiłowania nauczycieli znajdują materialne poparcie ze strony organizacji, która wysyła swych członków na kursa, a przede wszystkim ze strony władz szkolnych, które popierają te dążenia udzielaniem urlopów i okazałych subwencji. Cudzoziemcy mogli przybyć do Lipska na kurs tylko dzięki poparciu swych

władz szkolnych. Oczywiście i pod tym względem galicyjska „autonomia“ szkolna tworzy „chlubny“ wyjątek. Na mocy tej „autonomii“ bowiem zdarzają się fakta, że najwyższa władza odmawia nauczycielowi „urlopu, celem wyjazdu za granicę dla dalszego kształcenia się“, pozbawiając go w ten sposób możności oddawania się studiom pedagogicznym. W każdym kraju, w którym w administracji szkolnej panują stosunki kulturalne, znajdzie poparcie u władz nauczyciel, mający zamiar kształcić się dla dobra szkoły, ale w Galicyi trzeba sobie najpierw zdobyć łaskę różnych dygnitarzy szkolnych, trzeba przytem wiele poświęcić ze swej godności ludzkiej, ażeby uzyskać łaskawe pozwolenie na „dalsze kształcenie się“...

Poziom wykładów na kursach wysoki — wymaga odpowiedniego przygotowania psychologicznego. W seminaryum jednak nie zdobyli nauczyciele takiego przygotowania, wskutek czego większe mają trudności, aniżeli słuchacze z wykształceniem gimnazyalnym. Prof. Brahn stwierdził w czasie swej działalności w Instytucie, do którego uczęszczają ukończeni seminarzyści i słuchacze filozofii, że pierwsi mają wyższość nad drugimi, o ile w grę wchodzi praktyczna część studyów, okazanie zreczności, obchodzenie się z aparatami, natomiast pod względem teoretycznego przygotowania stoją o wiele niżej od wychowanków gimnazjum. Abiturientom saskich seminaryów brak tedy szerszych podstaw do studyów pedagogicznych, jakkolwiek nauka w tych zakładach trwa lat sześć (obecnie istnieje zamiar rozszerzenia studyów w tamtejszych seminaryach do lat siedmiu), jakkolwiek przyjmują tam uczniów po 8-letniej nauce elementarnej, jakkolwiek na czele seminaryów stoją tam wybitni badacze, z których niejeden wskazuje dziś nowe drogi w dziedzinie myśli pedagogicznej i niejeden prowadzi nauczycieli w ich walce o reformę szkoły do zwycięstwa. I pomimo tego, jak stwierdzają powagi naukowe, wykształcenie nauczycieli w seminaryach saskich nie odpowiada potrzebom chwili obecnej. Cóż dopiero mówić o naszych seminaryach w Galicyi, o tej parodii zakładów naukowych, w których wykład „pedagogiki i dydaktyki“ opiera się na marnych podręcznikach szkolnych, gdzie „historya“ wychowania doznaje zazwyczaj tendencyjnego zabarwienia i polega głównie na wyuczeniu biografii, gdzie brak zupełny fachowo wykształconych nauczycieli psychologii i pedagogii. Stosunki takie wydają też odpowiednie płony, które każdemu obserwatorowi rzucają się w oczy, wywołując uczucie prawdziwego przygnębienia.

Jedynem wyjściem z sytuacji, którą wytworzył system galicyjski, którą stara się podtrzymać i obecna, o ciasnych horyzontach pedagogicznych polityka szkolna, prowadzona bez zrozumienia istoty szkolnictwa i wychowania, jest samopomoc nauczycieli — stwarzanie silnych zrzesseń i instytucji w celach naukowego i fachowego przygotowania się do zawodu. Tą drogą staną do pracy zastępy nauczycieli, zdolnych do samodzielnego podjęcia reform na polu zachwaszczonego szkolnictwa w Galicyi.

III.

Centralna Biblioteka Pedagogiczna im. Komeńskiego.

Zarząd kursów uniwersyteckich zorganizował między innymi wycieczkę do Centralnej Biblioteki pedagogicznej im. Komeńskiego, (Schenkendorfstr. 34). Jakie dzieła stworzyć potrafi wytrwała, świadoma praca zrzeszonego nauczycielstwa, dowodem tego jest monumentalna budowla, mieszcząca najbogatszą w Niemczech bibliotekę pedagogiczną. Skromne nadzwyczaj są jej początki. Przed 40 przeszło laty Towarzystwo nauczycieli ludowych w Lipsku obchodziło uroczyste 200 letnią rocznicę Komeńskiego. Nawiązując do wygłoszonego odczytu o znaczeniu wielkiego pedagoga czeskiego, zgłosił nauczyciel lipski Juliusz Beeger wniosek w sprawie założenia centralnej biblioteki pedagogicznej w Lipsku. Trzeba było sporej dozy optymizmu, ażeby w owych czasach, w samych początkach nowoczesnego ruchu nauczycielskiego, wierzyć w powodzenie projektu, zakreślonego na tak ogromne rozmiary. Optymistą takim był właśnie Beeger, który w r. 1872 wydał płomienną odezwę do nauczycieli i wkrótce stworzył zawiązek biblioteki. Nie brakło wtedy sztycherzy aluzji pod adresem założyciela, kiedy nauczyciele dowiedzieli się, że „centralna biblioteka pedagogiczna” znalazła pomieszczenie... w jednej z szaf izby szkolnej, w której uczył Beeger. Z końcem roku 1872 zdołał on zgromadzić 2642 tomów, a liczba wypożyczonych w tym roku dzieł wynosiła 256.

Takie są początki Centralnej Biblioteki Pedagogicznej, której zadaniem według słów założyciela ma być dostarczanie kompletu przejrzyście uporządkowanych materiałów badaczom, pracującym nad rozwojem umiejętności pedagogicznej. Przypatrzmy się, jakie plony wydało dzieło Beegera. Po 30 przeszło latniami istnieniu biblioteki w Domu Nauczycielskim przeniesiono ją w r. 1905 do gmachu, który stanął na gruntach, ofiarowanych przez miasto Lipsk. Wchodzimy do wnętrza wspaniałego, 4-piętrowego gmachu, którego fasadę zdobią rzeźby Komeńskiego, Pestalozziego i inne. Kustosz biblioteki wprowadza nas po krótkim objaśnieniu do czytelnicy, urządzonej w stylu staroniemieckim; na półkach widać dzieła podręczne, encyklopedye, słowniki wszystkich języków, 200 czasopism pedagogicznych. Na parterze zwiedzamy jeszcze kancelaryę zarządu, salę katalogowania, dwie duże sale ekspedycyjne, do których z piętr prowadzi winda na książki. Po schodach w kształcie drabiny wstępujemy do sal bibliotecznych. Tu na 1700 półkach zgromadzono do końca 1912 roku 177.659 tomów, a więc stwierdzić można 70-krotny wzrost biblioteki od czasu jej istnienia. Na zbiory, obejmujące 52 głównych działów, składają się dzieła źródłowe (niektóre z nich są dziś rzadkością np. dzieło Opera omnia didactica Komeńskiego nabył zarząd biblioteki za 750 marek), historia pedagogii, roczniki czasopism, wydawnictwa zbiorowe, systematyka pedagogii, dydaktyka i metodyka, naucazie religii, moralności, historii, przyrody, geografii, matematyki, gimnastyki i t. d. W bibliotece można także znaleźć bogaty dział książek pedagogicznych w językach obcych (jest tam i skromny zbiorek dzieł polskich).

z Ze zbiorów biblioteki korzystało w 1912 roku 7352 osób, które wypożyczyły ogółem 28.837 tomów; między wypożyczającymi jest 61 cudzoziemców, którym biblioteka wystąpiła 311 tomów.

W myśl postanowień statutu Centralna Biblioteka wypożycza nauczycielom i pisarzom pedagogicznym dzieła bezpłatnie na przeciąg 6 tygodni. Są jednak przewidziane datki dobrowolne w kwocie 3 marek rocznie, za co można otrzymać katalog po zniżonych cenach, (dotychczas wyszły 4 tomy). Budżet C. B. P. wynosił w ubiegłym roku w dochodach około 25.900 m. (w rozchodach zaś 22.500 m.), z czego od stowarzyszeń nauczycielskich wpłynęło blisko 9000 m., na resztę zaś składają się subwencje władz szkolnych i różnych instytucji.

Biblioteka nauczycieli ludowych otwiera swe gościnne progi słuchaczom uniwersytetu (wiele tu powstało dySSERTACJI pedagogicznych), nauczycielom szkół średnich, profesorom uniwersytetu, literatom.

Jakkolwiek nigdy nie spuszczano z oka czysto naukowych celów biblioteki, przecież potrzeby życia spowodowały, że rozwój instytucji odpowiada też wymaganiom, jakie nasuwa praktyczna strona działalności nauczycieli. Centralna Biblioteka w Lipsku jest obecnie naukowym archiwum pedagogiki w wielkim stylu, a zarazem instytucją, popierającą dalsze kształcenie nauczycieli.

IV.

Z praktyki nauczania elementarnej według zasad „szkoły pracy“.

Obok Instytutu pedagogiki i psychologii elementarnej, obok Centralnej Biblioteki pedagogicznej budzą też interes wychowawców podjęte w Lipsku próby zreformowania nauki elementarnej w myśl zasad szkoły pracy. Próby te, rozpoczęte z inicjatywy nauczycielstwa, przy czynnym poparciu władz szkolnych, odbywają się w szkołach lipskich od dwóch lat; dotychczas jednakowoż rezultatów nauki w klasach zreformowanych nie ogłoszono. Celem zebrania bogatszego materiału przedłużyły władze naukę według zasad „szkoły pracy“ jeszcze na dwa lata, a dopiero po upływie tego czasu nastąpi ostateczna decyzja w sprawie reformy nauki elementarnej we wszystkich szkołach publicznych w Lipsku¹⁾. Obecnie klasy zreformowane (1 rok nauki) znajdują się w 10 szkołach; są to klasy koedukacyjne. Nauczycielom tych klas pozostawiono zupełną swobodę nie tylko w stosowaniu metody nauczania, ale także co do programu naukowego. Na ścianie wiszą tu rozkłady godzin, na których oznaczono tylko dni i godziny, ale w rubrykach przedmiotów naukowych widnieją same kreski poziome. Materiał naukowy, przedmiot zajęć w klasie elementarnej będzie wynikiem kilkuletnich doświadczeń znakomitych pedagogów, będzie oparty na bezpośredniej obserwacji i znajomości życia dzieci. Doświadczenia te

¹⁾ Szkoły publiczne w Saksonii podlegają ministerstwu oświaty w Dreźnie ale każdy okręg szkolny ma szeroką autonomię. Plany naukowe (ogólne), podjęte próby reformy należą od konferencji nauczycielskiej, której uchwały zatwierdzone przez władze miejscowe wchodzi w życie.

są już dzisiaj w znacznej mierze opublikowane, szkole pracy poświęcona dotąd bogata literatura, dotycząca zarówno ogólnych podstaw psychologiczno-pedagogicznych, jak i metodyki poszczególnych przedmiotów nauki. Korzystając z pobytu na kursach wakacyjnych w Lipsku, postarałem się o pozwolenie hospitowania w klasach zreforzimowanych, którego mi tamtejsze władze szkolne z gotowością udzieliły. W ten sposób miałem możność przekonania się, czy i o ile literatura, rozpatrująca zagadnienie „szkoły pracy” odpowiada rzeczywistości.

Dzięki uprzejmości dyr. XIV szkoły Roegera, który mi z serdeczną uprzejmością udzielił potrzebnych informacji, mogłem spędzić w kl. VIII. (1 rok nauki) 3 godziny i wytworzyć sobie wcale dokładny obraz pracy i nauki w tej klasie. Nauczycielem klasy jest wybitny pedagog Springer, gorący zwolennik nowego kierunku i autor książek treści pedagogicznej²⁾. Klasa jego liczy 39 dzieci, 14 chłopców i 25 dziewczynek. Oto naszkicowany niżej obraz 3 godzinnej nauki w tej klasie.

Naukę rozpoczyna nauczyciel pytaniem: „Opowiedzcie, coście wczoraj robiły?” Dzieci opowiadają po kolei o swych zabawach, zajęciach, o przechadzkach i odwiedzinach dnia poprzedniego. W klasie ożywienie duże, bo każde chciałoby z nauczycielem podzielić się tem, co przeżyło, co jego zdaniem, bardzo ważne i zajmujące być musi, skoro pan nauczyciel o to pyta i przysłuchuje się z taką ciekawością. Opowiadaniom na temat „co dzieci przeżyły dnia poprzedniego” poświęca nauczyciel około 15 minut codziennie. Celem ich rozwijanie zdolności przypominania sobie faktów, budzenie zmysłu spostrzegawczego, kształcenie mowy dzieci.

Opowiadania te dają nauczycielowi sposobność do nawiązania pogadanki z nauki o rzeczach. W dniu tym mówiły dzieci „o rozwozicielu jarzyn i owoców”. Jedna z dziewczynek opowiada, że wyszła ze służącą po jarzyny, wymienia, jakie jarzyny przyniosły do domu, jakie jeszcze widziała w koszach rozwoziciela, ile kosztowały zakupione jarzyny i t. d. Inna znowu mówi, że ją mama wczoraj posłała, by kupiła jabłek, opowiada, jakie jeszcze owoce miał rozwoziciel w koszykach. Większa ilość dzieci przyniosła ze sobą jabłka, oglądają je najpierw z zewnątrz, dotykają szypułki, łupiny, badają ich kształt, barwę, widzą, że jedne są żółte, inne czerwone. „Kto je tak pięknie pomalował?” — „Słońce” — odpowiadają dzieci. Na polecenie nauczyciela rozkrawują następnie jabłka, oglądają miąższ, komory, ziarenka. W podobny sposób toczy się pogadanka o gruszcze, którą przeważna część dzieci również ma w ręku. Nastąpiło porównanie jednego owocu z drugim, dzieci zmrzyły oczy i dotykają to jabłka, to gruszki, wodząc po nich ręką, bo za chwilę rozpocznie się lepienie obu owoców.

Zainteresowanie wzrasta. Chłopczyk i dwie dziewczynki wyjmują z szafy przybory do lepienia, rozdają podkładki z linoleum, pudełka, w których się mieści różnobarwna plastylina i okrągło zastrugane patyczki.

²⁾ Johannes Springer: Aus der Praxis des modernen Elementarunterrichts. Lipsk 1912.

W klasie wre praca, wszystkie dzieci są czynne, wszystkie wysilają się mozolnie, by uformować jabłko jak najwięcej podobne do prawdziwego. Jaka przytem różnorodność!

Oto jeden chłopczyk ulepił jabłuszko z liściem, drugi z dwoma na gałązce, dziewczynka pokazuje panu piękne jabłuszko rumiane, inna zupełnie zielone. „Jakie to jabłko?” — pyta nauczyciel. — „Niedojrzałe.” Cóż się wewnątrz znajduje? — „Białe ziarenka” — odpowiedziała mała.

Z tej samej plastyliny lepią następnie gruszki, przyczem nauczyciel ciągle pyta, gdzie szypułka, okwiat, łupina, miąższ i t. d. i w ten sposób zdobywają dzieci pojęcia jasne, pewne i trwałe. Skoro dzieci owoc ulepiły, oglądają wzajemnie swe „dzieła”, poprawiają, krytykują. — „Gruszka twoja wygląda jak łopatka” — woła chłopczyk, wskazując na niekształtną robotę sąsiada, rzeczywiście w niczem nie przypominającą gruszki.

Na dany znak nauczyciela odkładają dzieci plastylinę i wychodzą do tablicy (z linoleum), umieszczonej wzdłuż dwóch ścian izby szkolnej. Przed tablicą stoi równocześnie 14 dzieci i rysuje jabłko, a następnie gruszkę. Z kolei wychodzą inne dzieci, każde próbując przedstawić na płaszczyźnie rzecz, której przedtem nadawało posłać trójwymiarową; i tu, jak przy lepieniu, wskazują poszczególne części jabłka, gruszki, przypominają sobie poprzednio zdobyte pojęcia.

Po pauzie na 2-giej godzinie odbywa się rysowanie w zeszytach. Dzieci malują barwnymi kredkami jabłko i gruszkę. Zanim rozpoczną rysowanie, obwijają wprzód ułożone na ławkach owoce mokrym sznurkiem, wodzą palcem naokoło szurka, kreślą kształt w powietrzu. Niejedno z dzieci pokazuje obrazek namalowany w domu z własnej pilności. Wreszcie zabierają się z zapałem do pracy, zaglądają wzajemnie do swych zeszytów, słychać półgłosną rozmowę, zapewne dotyczy ona namalowanych owoców. Oto chłopczyk czyni poważne zarzuty obrazkowi swej sąsiadki: „Patrz, wcale niepodobne do prawdziwej gruszki i na tablicy rysunek wygląda inaczej niż w twoim zeszycie”. W czasie lekcji, a właściwie pracy, dzieci rozmawiają ze sobą, ale zawsze o rzeczy, dotyczącej treści ich zajęcia; to też pomimo głośniejszej tu i ówdzie rozmowy, pomimo swobodnego poruszania się panuje w klasie karność, co właśnie jest jedną z najbardziej charakterystycznych cech „szkoły pracy”. Swoboda i karność nie wykluczają się tu wzajemnie, ale owszem ustawiczne działanie dzieci, zainteresowanie przedmiotem wytwarza ów sympatyczny nastrój w klasie, który dzieci ożywia, pozwala im się poruszać swobodnie, ale równocześnie wpływa na nie w tym duchu, że z szczerą ochotą oddają się zajęciom, a stan taki usuwa myśli o psotach i wybrykach, usuwa sposobność niesfornego zachowania. Kiedy dzieci już namalowały jabłko i gruszkę, wówczas nauczyciel maluje to samo barwnymi kredkami na tablicy, każe się przypatrzeć, porównać, czy podobnie wyglądają ich owoce w zeszytach. Dzieci korygują i składają zeszyty, aby nieco odpocząć.

Po krótkiej, kilkuninutowej przerwie, wypełnionej gimnastyką szwedzką (jedna z dziewczynek wykonuje ćwiczenia, stojąc na środku, a cała gromadka powtarza równocześnie tesame ruchy), następuje

„ćwiczenie fatazyi“. Ćwiczenie to, mające na celu pobudzenie wyobraźni dzieci, wywołuje ogromną radość, w klasie panuje wesołość, oczy dzieciaków błyszczą, twarzyczki zarumienione. Wszystkie odwracają się twarzą do tylnej ściany, siadając na stołach, a nogi trzymają na siedzeniach. Na ścianie tej umieszczona przez całą szerokość tablica.

„Cóż chcecie, żebym wam namalował?“ — pyta nauczyciel. — „Droge!“ — woła któryś z chłopczyków. (Nauczyciel maluje podany projekt barwnymi kredkami). „A teraz?“ — „Drzewo przy drodze i altane!“ — chciałby inny zobaczyć. — „Cóż dalej?“ — Gruszki na drzewie i słońce!“ — „Drahinę, opartą o drzewo i ogrodnika na niej z koszykiem!“ — „A pod drzewem niechaj będzie chłopiec, któremu jabłko na nos spadło“. — W ten sposób powstaje na tablicy barwny widoczek, drzewo, pokryte rumianymi i żółtymi owocami. W czasie powstawania obrazka wybuchają co chwila okrzyki radości: „Aa! Aa!“ — Dzieci z ogromnym zajęciem śledzą pracę nauczyciela, przypatrują się procesowi powstawania, widzą rzeczy, ich postać i barwy, nazywają je i określają. Nie tedy dziwnego, że treść obrazka znakomicie pojęły, że ją następnie opowiadają płynnie, ze zrozumieniem i szczerem zainteresowaniem. Nietylko fantazyę dziecka, ale i zdolność myślenia pobudzają i kształcą tego rodzaju „ćwiczenia“, które niezawsze jednakowoż, jak wspominał p. S., udać się mogą. Dzieci następnie próbują w swych zeszytach odmalować obrazek z tablicy, a nauczyciel swem żywym zainteresowaniem dla tych produkcji, zachęca je do ustawicznego działania, do pracy. Obrazek ego zostaje na tablicy i podczas następnych godzin.

Na trzeciej godzinie odbywała się w tym dniu lekcya rachunków i czytania. Rachunki opierają się na ćwiczeniach i zagadnieniach z życia praktycznego, na własnych spostrzeżeniach działwy. Liczydła w klasie nie było. Dzieci wyjmują okrągłe papierki, na których oznaczone są rysunki monet 1, 2, 5, 10, 20 fenigów (odbite ołówkiem na papierze). Tymi pieniędzmi płacą dzieci nauczycielowi za jabłko, gruszki orzechy i t. p., przyczem liczą, dodają i odejmują. Przy nauce czytania korzysta również nauczyciel z nadarżającej się sposobności, by dzieciom dać pojęcie liczby, każe im wykonywać działania arytmetyczne.

„Jak chłopczyk krzyknął, gdy mu jabłko na nos upadło?“ — „Au!“ — „Z czego powstało au?“ — „Z a i u“ — Dzieci wyjmują patyczki z pudełka i układają z nich litery *AU*, przyczem liczą, ile tu jest dużych (4), a ile małych patyczków (2), wreszcie ile to czyni razem (6). „Jak pies szczeka?“ — „Hau! hau!“ — „Jaki głos słyszycie przed au?“ — Dzieci wybrzmiewają, układają przed *AU* literę *H*, powstaje *HAU*, liczą, ile teraz jest patyczków razem i t. d. W ten sposób odbywają się ćwiczenia w układaniu liter z patyczków; dzieci, tworząc litery z poszczególnych części, poznają doskonale ich kształt, składają następnie wyrazy i zdania.

Po tych ćwiczeniach rozdzieliło dwoje dzieci kasetki z literami (małemi i dużemi). Każde ma swą własną kaszkę¹⁾. Dzieci wyjmują

¹⁾ Fröhliches Lesen, Les-kasten von Häntsche, Lipsk.

z przedziałek litery, wybrzmiewają, układają na listewkach, znajdujących się na odwrotnej stronie pokrywy, tworzą wyrazy i zdania. „Wyszukajcie *a u sss fff*“ i t. p. Składają wyrazy *aus, auf, lauf, kaufen*. Dzieci tworzą następnie zdania z tych wyrazów, opowiadają na ten temat. Składając z powrotem pojedyncze litery do pudełka w tym samym porządku, jak je wyjmowały, wybrzmiewają je poraz wtóry: *k-au-f-e-n* i w ten sposób łączy się synteza z analizą, dzieci, trzymając w ręku literę, dotykają niejako jej kształtu, wybrzmiewają równocześnie, poznają ją dokładnie, bo wzrokiem, dotykiem i słuchem.

Jakkolwiek dzieci te od pięciu miesięcy uczęszczają do szkoły, nie rozpoczęły jeszcze nauki właściwego pisania. Na podstawie prób z lat poprzednich stwierdził nauczyciel, że po takim przygotowaniu, jak lepienie, rysunek, układanie liter z patyczków pisanie nie sprawia dzieciom najmniejszych trudności. Podczas ostatniego kwadransa czytały dzieci z elementarza „Guck in die Welt“ (wydawnictwo stowarzyszenia nauczycielskiego), który zawiera dużo barwnych artystycznych ilustracji z życia dziecięcego¹⁾. Z elementarza czytały dzieci dopiero po upływie 20—24 tygodni nauki.

W klasie p. Springera spędziłem 3 godziny od 8-mej do 11-tej. Przez cały ten czas, pominąwszy zwyczajne przerwy w nauce, dzieci pracowały bez zmęczenia, z nieśląbnącym do końca zainteresowaniem i ożywieniem, stosunek ich do nauczyciela prawdziwie ojcowski. Nie było tu bowiem ani śladu owego rygoru, tak zwykłego w szkołach niemieckich (a przeszczepionego i do naszych szkół), owej karności, utrzymywanej tylko bojaźnią przed karami, strachem przed wynikiem klasyfikacji, surowym autorytetem nauczyciela. Dzieci poruszały się w klasie, o ile zachodziła potrzeba z zupełną swobodą (w czasie rozdawania przyborów, gdy wychodziły do tablicy, do miednicy dla zamaczania sznurków), ale bez jakichkolwiek wybrzyków, poszturkiwań, bez hałasu. Taka karność tworzy podstawy, na których rozwinąć się może człowiek wolny, dobrze wychowany, posiadający kulturę nie tylko zewnętrzną ale i wewnętrzną, przenikającą najgłębszą treść jego duchowości.

Interesującą też była lekcja w klasie VIII-mej (1 rok nauki) szkoły ludowej w Gohlis (XXIX szkoła lipska). Dzieci 44, również chłopcy i dziewczynki pobierają tu naukę wspólnie. Na tablicy widać rysunek skrzynki pocztowej, obok zaś narysowany kram i kramarz, siedzący przy wadze. Poprzedniego dnia były dzieci na przechadzce, a więc dzisiaj odbywa się pogadanka na temat wczorajszych obserwacji. Opowiadają o skrzynce pocztowej, o listach, znaczkach pocztowych, paczkach i t. p. Widziały jak listy wyjmują, jak rozwożą pakunki. Robią paczkę z pudełek, obwijają ją w papier i zawiązują sznurkiem, liczą przytem, ile opakowały pudełek, określają barwę papieru, pudełek, znaczków pocztowych.

Lepienie z plastyliny, rysunek, układanie liter z patyczków odbywa się tu podobnie jak w klasie 8-mej szkoły XIV. W tym dniu układały dzieci i czytały *PAKETE, POSTKARTE, POSTBRIEF-KARTE*. Wyrazy te były wyrysowane na tablicy. Dzieci klas zreformo-

¹⁾ Guck in die Welt. Hrg. v. Leipziger Lehrerverein. Lipsk 1912.

wanych wychodzą często z nauczycielem na przechadzki, tam zbierają materiały do pogadarek, do rysunków i lepienia, do czytania i rachunków.

W myśl zasad „szkoły pracy“ odbywa się też nauka w kl. V. (4 rok nauki) XIV szkoły, której gospodarzem jest nauczyciel Münch, autor kilku dzieł treści pedagogicznej¹⁾. Treścią jednej z lekcji, przeprowadzonych podczas mojej obecności w tej klasie, było metodyczne opracowanie ćwiczenia pisemnego.

Na polecenie nauczyciela grupują się uczniowie przy oknach i stąd obserwują przyrodę jesienną; tematem wypracowania bowiem ma być „jak wygląda jesień z okna naszej izby szkolnej?“ Chłopcy mówią o swoich spostrzeżeniach; ogród, widziany z okien sali szkolnej, drzewa przydrożne, przechodnie w cieplejszej odzieży, podwójne okna w mieszkaniach, dym, unoszący się z kominów — oto spontanicznie poczynione obserwacje, które tworzą treść pogadanki, a które mają być zarazem tworzywem wypracowania pisemnego. Po skończonej pogadance wracają uczniowie do ławek i od razu zabierają się do pisania, a nauczyciel taką im daje radę: „Możecie kreślić, poprawiać, wpisywać, bazgrać, jak wam się podoba, byleby tylko myśl była własna w zadaniach waszych, byleby wypracowania wasze pełne były treści!“ — Po 25 minutach ćwiczenie było napisane, poczem nauczyciel omawiał treść wypracowania wspólnie z uczniami; chłopcy piszą trudniejsze wyrazy na tablicy, zastanawiając się nad odpowiedniejszymi słowami, piękniejszymi zwrotami. Opracowane w ten sposób ćwiczenia przepisują następnie w domu, a wówczas zwracają też uwagę i na zewnętrzną stronę wypracowania. Zeszyt ucznia jest tedy wiernym obrazem jego własnej pracy; obok zadań, w których mnóstwo widzieć można kreśleń, poprawek, są ćwiczenia, napisane starannie, czysto i wyraźnie.

Nauczyciel podaje przeważnie tematy wolne, wzięte z życia dzieci; to też wypracowania uczniów są treścią swą nadzwyczaj ciekawą, oryginalną, opierają się na własnych przeżyciach dzieci, na samodzielnie poczynionych obserwacjach. I w najwyższych klasach szkoły ludowej otrzymują uczniowie tematy wolne do opracowania. W kl. II np. (7 rok nauki) tematem wypracowania pisemnego była „jazda tramwajem automobilowym“. Z pomiędzy tematów, które zauważyłem w zeszytach uczniów kl. V (4) i II (7), podaję ciekawsze: *Ausguck in die Frühlingswelt, Grossstadtkonzert, Wenn ich erst lange Hosen habe, Ein unverträgliches Pärchen in unserer Schulstube — ein Rätsel, Vor Kochs Weihnachtschaufenster, Nach dem Abendbrote. — Mit den Pfadfindern, Reklamzug zur Messe, Umzug, Vom deutschen Turnfest, Eine Fahrt mit dem Autobus.* — Przyroda ojczysta, obchody narodowe, otoczenie dzieci, życie wielkomiejskie, — oto są źródła z których uczniowie czerpią treść do swoich wypracowań pisemnych. Ten sposób prowadzenia ćwiczeń pisemnych jest urzeczywistnieniem najnowszych zdobyczy naukowej pedagogiki w praktyce. Według panującej obecnie zasady metodycznej treścią

¹⁾ Georg Münch: Der Weg ins Kinderland, Lipsk 1908.

— Rund ums rote Tintenfass. Essays über den Schüleraufsatz. Lipsk 1909.

wpracować pisemnych powinny być własne spostrzeżenia uczniów, sfera uczuć i myśli, dotycząca ich osobowości, budząca w nich żywe, bezpośrednie zainteresowanie¹⁾. Tak więc wolne ćwiczenia urzeczywistniają zasadę „szkoły pracy” w nauce języka ojczystego, bo pobudzają uczniów do czynienia samodzielnych postrzeżeń, do produktywnego działania.

Tendencja, mająca na celu pobudzenie dzieci do produktywnego działania występuje najwyraźniej w naukach przyrodniczych, gdzie znajduje szerokie pole zastosowania. Uczniowie II i I kl. (7 i 8 roku nauki) XIV szkoły sporządzili sami łatwiejsze przyrządy fizykalne, które były przedmiotem wystawy w czasie naucz. konferencji okręgowej.

Praca ręczna uczniów jest tedy w szkołach lipskich śródkiem nauczania, metodą, mającą na celu intensywniejsze uzmysłowienie materiału naukowego. Kierunek ten w ruchu reformatorskim, znanym pod nazwą „szkoły pracy” różni się zasadniczo od wzorów, stworzonych przez Kerschensteina, który za jeden z najważniejszych celów szkoły ludowej uważa wyszkolenie dzieci w pracach ręcznych. Oczywiście, że ze względu na wiek i rozwój fizyczny i duchowy dzieci na takie stanowisko zgodzić się trudno, prace ręczne w szkole ludowej tylko wtedy korzystne być mogą dla wychowania, jeśli się je stosuje nie jako jeden z celów nauki, ale tylko jako metodę nauczania różnych przedmiotów szkolnych. Byłoby więc błędem zapatrywanie, któreby istotę „szkoły pracy” widziało we wprowadzeniu nauki lepienia, wyrzynania, strugania, wogóle w nauce robót ręcznych. Pojęcie „szkoły pracy”, jest o wiele głębsze a najznamiętszą jej cechą jest metoda, stosowana we wszystkich przedmiotach nauki szkolnej, a mająca na celu pobudzenie młodzieży do działania, wydobyć na jaw maximum energii potencjalnej, uzdolnienie wychowanków do samodzielnego użytkowania sił fizycznych i duchowych w ustawicznie zmieniających się warunkach życia praktycznego.

Szkoły w Lipsku, a w pierwszym rządzie klasy zreformowane, znajdują się właśnie na tej linii swego rozwoju. Na lekcjach niektórych nauczycieli można było wprawdzie zauważyć, że duch tresury bezmyślnej nie wygasł tam jeszcze w zupełności, ale dawna metoda nauczania i wychowania coraz mniej ma zwolenników nawet wśród starszej generacji nauczycielstwa. Nic dziwnego w tem, bo wpływ nowych prądów pedagogicznych, ich ustawiczne przenikanie w życie szkolne jest coraz głębsze, rezultaty nauki, uwzględniającej przede wszystkim skarby przyrody i kultury ojczystej, złączonej z żywym tętnem teraźniejszości, rzucają się dziś każdemu w oczy. Rezultaty te nie tylko w Niemczech torują drogę reformatorskim ideom w wychowaniu, nie tylko coraz szersze zdobywają tam koła nauczycielskie, ale budzą też silne zainteresowanie i wśród wychowawców innych

¹⁾ Por. H. Rowid: Z metodyki wypracowań pisemnych w szkole. Warszawa 1914

narodowości. W spisie osób zwiedzających szkołę, który prowadzi dyr. Roeger, można było zauważyć nazwiska Szwedów, Finlandczyków, Norwegów, Czechów, Rosyan, Duńczyków, ba nawet goście z Indyi i Ameryki Północnej zwiedzali szkołę XIV; w roku 1912/13 było ogółem 41 zwiedzających.

Dla urzeczywistnienia idei „szkoły pracy“ tworzą organizacje nauczycielskie specjalne kursa; myślą przewodnią tej akcji, opartej na samopomocy jest, że tylko nauczycielstwo, posiadające szersze horyzonty umysłowe, głębszą wiedzę, gruntowne przygotowanie fachowe, zapewni zdoła ostateczne zwycięstwo nowoczesnej szkole, opartej na podslawach naukowych, na zdobyczach twórczego ducha, niezmordowanie dążącego do stworzenia coraz wyższych, doskonalonych form życia człowieczego.

II. Rowid

Wskazówki praktyczne i lekcye próbne z nauki czytania i pisania.

(Dokończenie).

Lekcya próbna na stopniu II.

Zadanie lekcji na stopniu II. polega, jak wiemy, na zaznajomieniu uczniów z fonetyczną i graficzną budową wyrazów, poznanych na stopniu I z ogólnego tylko kształtu. Lekcję próbną odnoszę do 3-ich pierwszych wyrazów mego elementarza, *As, osa, osy*.

Najpierw musimy nauczyć dzieci rozkładania ze słuchu wyrazów tych na dźwięki i składania. W tym celu nauczyciel każe zamknąć książki i słuchać uważnie, poczym sam wymawia wyraźnie i głośno i przeciągle pierwszy wyraz *As* (— *Aaasss*), akcentując nieco silniej początek wyrazu — brzmienie *Aaa*, następnie każe dzieciom wyraz ten w podobny sposób powtórzyć kilka razy i wysłuchać, od jakiego dźwięku (głosu) wyraz się zaczyna. Uczniowie bez trudności wykryją, że się zaczyna od *Aaa*. — A jaki jeszcze głos słyszycie w tym wyrazie po *Aaa* — powtórzcie *Aaasss* (akcentując teraz silniej końcówkę *sss*)? — Uczniowie powtarzają *Aaasss*, *Aaasss...* i znajdują nowy dźwięk — *sss*.

Dla utwierdzenia tych zdobyczy w pamięci uczniów i silniejszego uplastycznienia, nauczyciel każe im jeszcze kilkakrotnie powtórzyć, — z jakich głosów składa się wyraz *Aaasss*, z ilu głosów? jaki jest głos pierwszy? Drugi? Następnie stara się tę analizę przenieść na wymowę już nie przeciągłą *Aaasss*, lecz zwyczajną *As*: — Jeszcze raz powtórzcie, z jakich głosów składa się wyraz *As*, tylko już wymawiajcie krótko, nie *Aaasss*, lecz *As* — jakie tu głosy? (*A*, *s*). Jeszcze raz: wyraz *As*, z jakich głosów się składa, z ilu, jaki jest głos pierwszy? Drugi?

Przez powyższe ćwiczenia nauczyliśmy uczniów rozkładania ze słuchu wyrazu *As* na dźwięki (*A*, *s*); obecnie należy przeprowadzić ćwiczenia niejako odwrotne, na składanie ze słuchu dźwięków *A*, *s*

w wyraz. Nauczyciel pyta: — powiedzcie mi, co otrzymacie, jeżeli połączycie ze sobą głosy *A, s* — żeby było łatwiej, wymówmy je najpierw przeciągle *Aaa, sss*, — powtórzcie i starajcie się połączyć *Aaa, sss, Aaa, sss...* — co będzie razem? (*— As*), jeszcze raz *A, s* (*— As*). jeszcze... W ten sposób zaznajamiamy uczniów ze składaniem ze słuchu dźwięków *A, s* w wyraz (*As*).

Oba te ćwiczenia, polegające na rozkładaniu i składaniu wyrazu, należy jeszcze kilkakrotnie powtórzyć z uczniami i wytłumaczyć im, że w pierwszym przypadku mamy do czynienia z rozkładaniem wyrazu na głosy, — w drugim — ze składaniem głosów w wyraz: rozkładamy, co? (*— wyrazy*) na co? (*na głosy*), — składamy, co? (*głosy*) w co? (*— w wyrazy*).

W ten sam sposób zaznajamiamy teraz nauczyciel uczniów z rozkładaniem i składaniem ze słuchu wyrazów następujących: najpierw *osa*, później *osy*. Zaczyna więc od wyrazu *osa*, wymawia go głośno, przeciągle *ooosssaaa*, z silniejszym nieco akcentem na samogłosce pierwszej, każe uczniom powtórzyć kilkakrotnie i odpowiedzieć, jaki głos słyszą na początku tego wyrazu (*— ooo*). — A co słyszycie po *ooo* — uważajcie *ooosssuuu* (akcentując teraz silniej *sss*) powtórzcie *ooosssaaa*, co będzie po *ooo* (*— sss*), — a po *sss* (akcentując *aaa*)? (*— aaa*). — Więc z jakich głosów składa się wyraz *ooosssaaa* (*— ooo, sss, aaa*), ile jest tych głosów? jaki głos pierwszy? drugi? trzeci?... Jeszcze raz to powtórzcie... Powtórzcie jeszcze, wymawiając krótko, nie *ooosssaaa*, lecz zwyczajnie *osa*, — jakie tu głosy (*o, s, a*), ile ich jaki pierwszy? drugi? trzeci?... — A teraz powiedzcie mi, co otrzymacie, gdy połączycie ze sobą te trzy głosy *o, s, a* (*ooo, sss, aua*) — powtórzcie głosy... wymówcie je razem, łącząc. — Powtórzmy to wszystko o wyrazie „*osa*“: rozkłada się na jakie głosy? ile? pierwszy? drugi? trzeci? — Te głosy *o, s, a* składają się i tworzą wyraz, jaki (*osa*)... i t. p. Takie same ćwiczenia dotyczą i ostatniego wyrazu: *osy*.

Powyższe ćwiczenia na rozkładanie i składanie ze słuchu każdego z tych trzech wyrazów należy teraz powtórzyć z uczniami wielokrotnie na wrywkę, dając im to jeden wyraz, to drugi, to trzeci, to na rozkładanie, to na składanie. Chodzi bowiem o to, żeby dzieci dobrze zrozumiały i w miarę możliwości zmechanizowały metodę postępowania, służącą do rozkładania i składania wyrazów ze słuchu.

Na tych wyrazach zaznajomili się uczniowie z 4-ma dźwiękami: *a, o, y, s*. Należy obecnie zaznajomić ich z graficzną budową napisów tych wyrazów i z literami, jako znakami piśmiennymi służącymi do wyrażania powyższych dźwięków. Przechodzimy więc do analizy graficznej, którą przeprowadzam na podstawie wzorów następujących:

	As			A	S
A		S			As
	osa			o	s a
o	s	a			osa
	osy			o	s y
o	s	y			osy

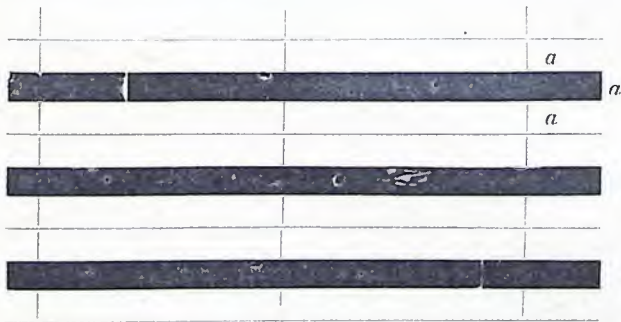
Analizę tę poprzedza nauczyciel objaśnieniem, że podobnie jak wyrazy mowy z dźwięków, tak napisy wyrazów składają się

z liter i każdemu dźwiękowi w mowie odpowiada litera w napisie. Np. wyraz *As* składający się z dwóch dźwięków *A*, *s* pisze się z pomocą dwóch liter: litery *A* i litery *s*, wyraz *osa* pisze się z pomocą trzech liter *o*, *s*, *a*, wyraz *osy* także trzech liter *o*, *s*, *y*. Po tem wyjaśnieniu pisze nauczyciel wzór pierwszy, dla wyrazu *As*: — jaki tu macie wyraz? (— *As*); pod nim napisałem dwie litery z których się on składa, jakie to będą litery, pierwsza? druga? Zauważcie, że w wyrazie *As* te litery były połączone z sobą, stały jedna obok drugiej; tu niżej stoją oddzielnie, są rozstawione. Co więc zrobiliśmy: napis *As* rozłożyliśmy na litery, na ile liter? na jakie litery, pierwsza? druga? — Podobnie jeżeli będziemy mieli dwie oddzielne litery *A*, *s* — i teraz te litery napiszemy obok siebie, połączone, to już (naucz. pisze na tablicy drugi wzór: *A*, *s*, *As*) przeczytamy je nie jako dwie litery *A*, *s*, lecz razem, jako jeden wyraz, jak? (— *As*). — Przeczytajcie jeszcze raz oba wyrazy: — *As*, *A*, *s*; *A*, *s*, *As*; w pierwszym wzorze wyraz *As* rozłożyliśmy na litery *A*, *s*, w drugim — litery *A*, *s*, złożyliśmy w wyraz *As*.

— Powiedzcie mi teraz, z jakich więc liter będzie się składał napis *osa*, z ilu liter? — Napiszemy to i t. d. Tu nauczyciel w analogiczny sposób zaznajamia uczniów ze wzorami pisemnymi dla wyrazów *osa* i *osy*.

Uczniowie nasi poznali już fonetyczną oraz graficzną budowę danych trzech wyrazów, t. j. nauczyli się rozkładać je i składać w mowie i na piśmie, poznali przytem wchodzące w skład ich dźwięki (w liczbie 4-ch: *a*, *o*, *y*, *s*) i odpowiadające tym dźwiękom litery. Przejść mogą teraz do pisania tych liter i wyrazów.

Pisanie zaczynać należy, jak to w artykułach teoretycznych starałem się uzasadnić, od liter, nie od wyrazów. Uczniowie otrzymują zeszyty nielinowane, miękkie ołówki i rygę do podkładania pod te kartki zeszytu, na których piszą. Ryga powinna być przyrządzona specjalnie: wypełniają rygę czarne, szerokie poziome pasma (odpowiadające wysokości wiersza dla pisma dziecięcego = 6—8 mm.), pod i nad niemi idą cienkie linijki (byleby widoczne przez papier), stanowiące granicę dla lasek liter wysokich i niskich; ponadto kilka linii pionowych, (co kilka np. co 4—5 cm.) wskazujący ogólny kierunek prostopadłego pisma.



(wzór rygi:
wymiar *a* = wysokości
liter średnich.)

Wzór podobnej rygi pokazuje nauczyciel dzieciom na tablicy, objaśnia sposób jej użycia i wraca do wzorów liter, zaczynając od litery *o*, a przechodząc następnie do *a s y*. Uczniowie sumiennie przestudyować powinni pisownię pojedynczych liter, zanim przejdą do pisania wyrazów. Kiedy przechodzą do tych ostatnich, najpierw każdy dany wyraz powinni głośno rozłożyć na dźwięki, policzyć je, nazwać pierwszy, drugi, trzeci, — i wtedy dopiero, mając świeżo w pamięci te dźwięki, mogą wyraz pisać. Korzystanie ze wzorów książki i tablicy przy pisaniu wyrazów ma większe znaczenie, zdaniem mojem, tylko w początkach; potem najlepiej opierać pisownię na dokładnej analizie dźwiękowej, korzystając z wzorów bardziej dla celów kaligraficznych. Po ćwiczeniach w pisaniu wyrazów, piszą uczniowie zdania (z tych pierwszych wyrazów ułożyć zdań jeszcze nie możemy).

Starłem się w artykułach poświęconych teorii nauki czytania i pisania, uzasadnić potrzebę specjalnych wzorów dla pogłębienia znajomości budowy fonetycznej i graficznej wyrazów; wzory te zarazem usuwałyby potrzebę czytania oddzielnych sylab, gdyż ćwiczyłyby uczniów w czytaniu sylab, jako części składowych wyrazu. Nadgodniejszy wydaje mi się typ wzorów następujący:

	<i>A</i>	
	<i>As</i>	
<i>o</i>		<i>o</i>
<i>os</i>		<i>os</i>
<i>osa</i>		<i>osy.</i>

(Dla dalszych wyrazów elementarza wzory te dają bogatsze kombinacje liter do składania; np. dla wyrazów następujących *las, lis*, mieliśmy wzory *l, la, las, lusy; l, li, lis, lisy* i t. p.)

Do czytania tych wzorów przygotowuje nauczyciel uczniów za pomocą ćwiczeń fonetycznych. — Jakie głosy słyszycie w wyrazie *osa* — powiedzcie mi raz jeszcze; — a gdybym wam dał nie cały wyraz *osa*, a tylko część tego wyrazu — gdybym powiedział *os*, (mówi się np. *pieć os, sześć os*) — to z jakich głosów składa się *os* — powtórzcie wolno *ooosss* — jaki głos słyszycie na początku (— *ooo*), a jaki głos po *ooo* (— *sss*). Więc z jakich głosów składa się wyraz *os*? z *itu*? jaki pierwszy, drugi? — Jeżeli więc teraz nazwę dwa głosy *o, s* i każę wam te głosy połączyć, to co otrzymacie (— *os*). — Przeczytamy teraz wzory, które wam napiszę: czytajcie: — *A, As, o; os*, — jak to przeczytacie: najpierw przeczytajcie litery, a potem starajcie się je połączyć i żeby było łatwiej, mówcie przeciągle *ooo, sss*, — razem (— *ooosss*). krótko (— *os*), czytajcie dalej: *osa, o, os, osy*. Takie same wzory powinni uczniowie napisać sami parę razy, analizując głośno każdy wyraz przed napisaniem.

Temi ćwiczeniami wyczerpałbym zakres lekcji na stopniu II-im; uzupełniłbym je tylko nowymi wyrazami, dowolnie przez nauczyciela układanymi z dźwięków, jakie w danym rozdziale uczeń poznał. Moglibyśmy więc w naszym przypadku wprowadzić wyrazy takie jak *Asa* (np. widzę *Asa*), *Asy* (dwa *psy, Asy*), *sos* i t. p. Każdy taki wyraz powinny dzieci rozkładać i składać ze słuchu, odczytywać napisany na tablicy, wreszcie pisać samodzielnie.

Jak z powyższego wynika, przebieg nauki na stopniu II jest następujący:

1) Uczniowie ze słuchu rozkładają na dźwięki kolejno każdy wyraz z grupy stopnia I-go, i dźwięki tego wyrazu, przez nauczyciela nazwane, łączą w wyraz.

2) Odczytują na tablicy i we własnych książkach wzory, odpowiadające powyższym ćwiczeniom na rozkładanie i składanie wyrazów; na tych wzorach zaznajamiają się zarazem z literami, odpowiadającymi poprzednio poznanym dźwiękom.

3) Uczą się pisania liter, a potem wyrazów, rozkładając każdy wyraz na dźwięki przed napisaniem.

4) Z pomocą nauczyciela przerabiają ćwiczenia na wzorach typu: o, os, osa, osy: a) ze słuchu, b) czytając, c) pisząc.

5) Podobne ćwiczenia odrabiają na kilku nowych wyrazach, ułożonych z tych samych liter przez nauczyciela.

Lekcya na stopniu III.

Celem lekcji na stopniu III im jest wprawianie uczniów w odczytywanie tekstów, w których oprócz wyrazów ze stopnia I-go spotykają się wyrazy nowe, ułożone z liter, na jakie te wyrazy zostały rozłożone na stopniu II-im. Przy czytaniu tych tekstów wyrazy znane rozpoznaje uczeń z ogólnego kształtu; tylko wyrazy nowe, przypadkowo zapomniane albo zmienione formą deklinacyjną, lub konjugacyjną przedstawiają pewne trudności i wymagają wskazania sposobu ich odczytywania. Sposób ten polegać powinien na głosowaniu, t. j. odczytywaniu kolejnych liter wyrazu i składaniu tych dźwięków w brzmienie. Gdy więc uczeń przed pewnym wyrazem w tekście zatrzymuje się, nie mogąc go odrazu rozpoznać, nauczyciel nie pozwoli mu na dłuższe przypomnianie, namyślanie się lub zgadywanie, lecz każe wyraz złożyć, przegłosować. Np. w zdaniu „osa lata“ wyraz „osa“ znany jest uczniowi, rozpozna więc go z ogólnego kształtu; natomiast wyraz „lata“ nie jest mu znany; czyta więc „l, a, t, a = lata“. Sylabizowanie „l, a = la, ta = ta, = lata“ nie powinno mieć wcale miejsca; byłoby ono może nieuniknione, gdybyśmy od początku wprowadzili do nauki wyrazy długie i trudne; skoro jednak mamy do czynienia z wyrazami krótkimi i łatwymi przez czas dłuższy, a potem stopniowo będziemy przechodzili do wyrazów bardziej skomplikowanych — swobodnie możemy obejść się bez sylabizowania. Składanie wyrazów (jak np. powyższe l, a, t, a = lata) w początkach nauki powinno się odbywać głośno, dopiero z czasem, po nabyciu przez uczniów większej wprawy — może się odbywać po cichu, przytem coraz to prędzej.

Wzór tekstu do czytania w rozdziale I-szym mego Elementarza gdzie rozporządzamy zaledwie kilku wyrazami, jest następujący: „to las, to lasy; to los, to losy; to Ala i As; to las a to lisy; to osa i to osa, ta osa lata i ta osa lata“; nowe wyrazy są tutaj „ta“, „lata“. Po przeczytaniu przez uczniów tego tekstu w myśl podanych wskazówek, nauczyciel wybiera kilka wyrazów mniej znanych i odrabia nad nimi z uczniami ćwiczenia na rozkładanie i składanie ze

słuchu, oraz na piśmie; rozkłada te wyrazy na wzory typu „l, la, las, lasy“, z nowych wyrazów układa tabliczkę do wybierania (jak na stopniu I-szym) i stara się doprowadzić uczniów do biegłości w rozpoznawaniu tych wyrazów nie tylko na zasadzie składania liter, lecz i odrazu, przez ujmowanie ich z ogólnego jedynie kształtu. Tekst powinni uczniowie przeczytać parę razy. Potem układa nauczyciel z nimi podobne teksty do pisania.

Nauka na stopniu III ma przede wszystkim następujący:

1) uczniowie czytają tekst, ułożony z wyrazów znanych im z ogólnego kształtu; ze znanych ze zmienionymi końcówkami, oraz z wyrazów nowych; wyrazy nowe odczytują uczniowie, głosując.

2) ćwiczą się w rozkładaniu i składaniu kilku wyrazów, w odczytywaniu wzorów typu „l, la, las, lasy“ i w rozpoznawaniu tych wyrazów z ogólnego kształtu (zapomocą tabliczek do wybierania oraz na tekstach).

3) piszą teksty zdaniowe, zbliżone do przeczytanych.

Powyższy plan nauki uprościłem nieco w dwóch ostatnich rozdziałach mego elementarza (spółgłoski zmiękczone i spółgłoski o znakach dwuliterowych), w tym przypuszczeniu, że uczniowie są już dość przygotowani do tego, aby na jednych i tych samych tekstach przechodzić krótko powyższe stopnie nauki czytania. Na tem miejscu ograniczam się do formalnej tylko wzmianki, odsyłając interesującego się daną kwestyą czytelnika do „Wskazówek dla nauczyciela“, dołączonych do mego elementarza, w których omówiłem to szczegółowo.

M. Falski.

Z ruchu pedagogicznego.

Polski Instytut Pedagogiczny. Myśl założenia w Krakowie wyższej szkoły pedagogicznej, podjęta przez grono wybitnych działaczy z Król. Pol. (J. Wł. Dawid, A. Szcówna, H. Orsza Radlińska, Wł. Szymanowska), wchodzi stopniowo na tory realizacji. Komitet organizacyjny, który rok przeszło pracował pod przewodnictwem prof. Dra Karłowia, przygotował program P. I. P. (ref. prof. J. Wł. Dawid), statuty Tow. P. I. P. (ref. p. H. Radlińska), plan wykładów, ćwiczeń seminaryjnych i laboratoryjnych w Instytucie.

Po uzyskaniu zatwierdzenia ustawy i dokończeniu prac przygotowawczych zwołał K. O. I. walne zgromadzenie członków Tow. P. I. P., które się odbyło 7 grudnia b. r. w Krakowie, w sali Rady Powiatowej, przy licznych współudziale nauczycieli szkół wyższych i ludowych. Obecni też byli nauczyciele z prowincji; T. N. S. W., T. S. L., Zw. P. N. L., Un. Lud., P. T. P., Tow. fil., Macierz Szkol. przystały swych delegatów.

Zebrań zagałę dłuższemu przemówieniem insp. szkol. T. Łopuszańskiego, który w ostatnich miesiącach objął przewodnictwo K. O. Przewodniczący, zdając sprawę z działalności K. O., przedstawił cele i zadania P. I. P., jego znaczenie dla rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, dla reformy wychowania i szkolnictwa naszego. Instytut, zgromadziwszy środki naukowe — bibliotekę i pracownię — umożliwi badaczom poważne studia, wykształci szereg osób, które w całej Polsce wytworzą ośrodki naukowe i w ten sposób podniosą poziom ogółu wychowawców. To doniosłe znaczenie naukowe i społeczne P. I. P. powinno zespolic ludzi dobrej woli, bez względu na ich przekonania polityczne, a o współpracy w Tow. decydować powinien jeden tylko moment, a mianowicie kwalifikacje naukowo-pedagogiczne.

Po odczytaniu przez p. Dr. Z. Szybalską protokołu czynności K. O. i przedstawieniu stanu kasy odbyły się wybory członków Zarządu, Komisji rewidycyjnej i Sądu honorowego T. P. I. P.

Następnie rozwinęła się ożywiona dyskusja nad programem działalności Zarządu w najbliższym czasie. P. H. Radlińska podniosła, że najważniejszym zadaniem w pierwszym roku istnienia T-wa winno być założenie biblioteki pedagogicznej i pracowni psychologicznej. Te dwie instytucje będą ogniskiem pracy, skupiającem osoby, które się oddają studjom pedagogicznym.

Prof. Un. Dr. Straszewski popiera gorąco myśl założenia biblioteki pedagogicznej. Zarząd powinien już w pierwszym roku zorganizować wykłady i ćwiczenia seminaryjne; mówca pragnąłby, ażeby równocześnie podjęto też w Instytucie pracę nad historią wychowania i szkół w Polsce.

Dr. H. Kanarek, wspomniawszy o projekcie programu wykładów, ułożonym na posiedzeniach K. O., mówił o znaczeniu nowej instytucji dla nauczycielstwa wszelkich kategorii. W Lipsku, Monachium i innych miastach nauczyciele ludowi stworzyli Instytuty ped. i psych. eksperymentalnej, w których obecnie pracują wspólnie z profesorami un. i nauczycielami szkół średnich. P. I. P. zyskać winien poparcie ogółu nauczycielstwa w Polsce. Koła T. N. S. W., Ogniska Zw. P. N. L., Oddziały P. T. P. i t. d. powinny udzielić T-wu finansowej pomocy, przystępując w charakterze członków wspierających. Taka akcja, polegająca na samopomocy naukowej, zapewniłaby P. I. P. silne podstawy, a Zarząd starać się winien nadto o fundusze u władz kraj. i ministerstwa ośw., które subwencyonuje Instytut ped.-psych. w Gracu.

Dr. M. Odrzywolski zwrócił uwagę na znaczenie P. I. P. jako ośrodka, w którym będzie można grupować i porządkować materiały, zebrane na podstawie przeprowadzonych badań nad dziećmi. Projektuje, ażeby słuchaczom Instytutu uprzystępnic istniejące w Krakowie biblioteki pedagogiczne, a mianowicie Bibliotekę Koła T. N. S. W., Sekcji ped. Ogniska naucz. i prywatną p. Adama Szymańskiego, bardzo cenną i zasobną.

Insp. Ciembrowicz (Rzeszów) omawiał przyszłą działalność T. P. I. P. na prowincji. Organizowanie w większych miastach wykładów pojedynczych i całych cykli z dziedziny pedagogii i psychologii zainteresuje niezawodnie szersze sfery nauczycielskie i przyczyni się do obudzenia żywego ruchu pedagogicznego w całym kraju. W ten sposób znajdzie P. I. P. gorące poparcie i ze strony nauczycielstwa na prowincji.

Przewodniczący, reasumując treść obrad, podał do wiadomości wynik przeprowadzonych wyborów: Do Zarządu T-wa P. I. P. weszli: Insp. Tadeusz Łopuszański (przewodniczący), Prof. Eugeniusz Gross, Dr. Henryk Kanarek, Prof. Mossoczy, Dr. Maryan Odrzywolski, Prof. Dr. Eugeniusz Piasecki, Helena Radlińska, Dr. Zofia Szybalska, Aniela Szcycówna, Adam Szymański. Do Komisji rewizyjnej: Dyr. Józef Bałaban, prof. Krawczyk, prof. Bielak, prof. Trybowski. Skład Sądu honorowego: Dyr. J. Dobrowolski, prof. Dr. Karbowski, P. Splawińska, prof. Dr. M. Straszewski.

Z Sekcji pedologicznej Ogniska nauczycielskiego w Krakowie. Dnia 14 listopada b. r. wygłosiła p. A. Ameisenówna nader zajmujący odczyt na temat: „Najnowsze metody w nauce śpiewu, a w szczególności metoda Battkego”.

Jednym z najbardziej zaniedbanych przedmiotów w szkole ludowej, nie tylko u nas, lecz w całej Austrii, jest śpiew, zwłaszcza strona metodyczna nauczania tego przedmiotu. Nauczanie śpiewu odbywa się bez jakichkolwiek zasad, prawideł i planów, przy wielu szkodliwych wpływach dla zdrowia, wynikających właśnie z niezajomości metodyki, która tu jest niezbędna.

W czasie pierwszego kongresu muzyków austr. zwrócono uwagę na metodę M. Battkego, dyrektora seminarium muzycznego w Berlinie, jednego z najgorliwszych bojowników zreformowania nauki śpiewu w szkole ludowej obecnej doby, którą to metodę wprowadzono już urzędownie planami do szkół czeskich, a w ostatnich czasach we wszystkich większych miastach Austrii.

Główną zaletą wspomnianej metody jest: ściśle pogładowy sposób przyswajania dzieciom wychowania muzycznego, budzenia uwagi, fantazji, poczucia piękna muzycznego przy pomocy niezliczonych ćwiczeń oddechowych, słuchu, krtani, wyntowy, ćwiczeń rytmicznych, pamięciowych dla ucha i oka, dyktatów rytmicznych i melodyjnych, pieśni jedno- i wielogłosowych.

Referat p. Ameisenówny wywołał ożywioną dyskusję, w której uczestniczyli pp. Baranowska, Heumanówna i Leńczyk. Podniesiono między innymi myśl zorganizowania w Krakowie kursu metodycznego dla nauki śpiewu i założenia sekcji muzycznej w tutejszem Ognisku nauczycielskiem.

Kurs psychologii eksperymentalnej, urządzony staraniem Sekcji pedologicznej Ogniska naucz. w Krakowie odbędzie się w styczniu i lutym 1914. Prelegentem będzie Doc. Un. genezewskiego Dr. Waclaw Radecki, wybitny psycholog polski. Kurs p. t. „Zarys psychologii eksperymentalnej” obejmuje następujące wykłady: 1) Zadania i metody psychologii; 2) czucie, postrzeganie; 3) uwaga, wyobrażenie; 4) i 5) rozróżnianie, kojarzenie, odpoznanie; 6) pamięć, zeznanie; 7) rozumowanie, myślenie logiczne; 8) i 9) uczucie, wzruszenie; 10) i 11) wola; 12) procesy podświadome; 13) i 14) psychologia indywidualna i zagadnienia. korelacji.

T R E Ś Ć :

II. Rowid: *Z podróży pedagogicznej. Wrażenia i refleksje* (Dokończenie).
M. Falski: *Wskazówki praktyczne i lekcje próbne z nauki czytania i pisanja* (Dokończenie). — Z ruchu pedagogicznego. — Spis rzeczy.

Prenumerata roczna:
 W Galicyi 4— K
 Z przesyłką 4-50 K
 W Królestwie Polskiem i w
Cesarstwie rosyjskiem . . . 2.— rb.
 W Cesarstwie niem. 4-50 Mk.
 Adres Redakcyi:
KRAKÓW, XII, LELEWELA 4
 Adres Administracyi:
Kraków, Rynek 29, Linia C-D.

Redaktor: Dr Henryk Kanarek — Naczelnik Związku Polskiego Nauczycielstwa Lud.
Ofdbita w Drukarni Narodowej w Krakowie.

