

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

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

Naukowe podstawy w wyborze zawodu.

II.

Naukowa ocena zawodowego uzdolnienia, jak wspomnieliśmy, oprócz się musi z jednej strony na analizie pracy, wydobyciu psychofizycznych czynników, które wchodzi w skład pewnych zajęć zawodowych, a z drugiej — na zbadaniu, o ile dany osobnik warunki do tych zajęć posiada. Jedno i drugie ujęte być musi w formę ścisłego eksperymentu.

Stan rzeczy ten wyjaśni się nam na paru przykładach badań odnośnych, jakie przeprowadzono w laboratorium psychologicznem Uniw. Harvarda. Przykładów tych nie należy brać jako rezultaty skończone i wystarczające dla praktycznych zastosowań, mają one tylko zilustrować sposób postępowania i cele, do których nauka dopiero zmierza.

Pierwszy przykład dotyczy motorowych kolei elektrycznych. W poza przeszłym roku amerykańskie Towarzystwo Prawodawstwa Robotniczego zwołało zjazd specjalistów, w którym udział wzięli przedstawiciele wszystkich prawie towarzystw kolei elektrycznych w Stanach Zjednoczonych, delegaci związków zawodowych, inżynierowie i t. p.; celem Zjazdu było wyjaśnienie, jakie główne przyczyny powodują nieszczęśliwe wypadki z ludźmi w ruchu tramwajowym i jakie winny być środki zaradcze. Rozumie się wiele uwagi poświęcono kwestyi zmęczenia, uwzględniono wyniki statystycznie o zależności liczby wypadków od długości dnia roboczego, godzin dnia i t. p. Ale jednocześnie z różnych stron stwierdzono, że ważniejszym jeszcze niż zmęczenie czynnikiem są pewne osobiste właściwości motorowego. Wahania uwagi, odwracanie jej łatwe na przygodne wrażenia z ulicy dochodzące, przedewszystkiem zaś zdolność obejmowania całego obrazu, jaki przedstawia ruch uliczny, szybkiego postrzegania i kombinowania w myśli jednoczesnych ruchów przechodniów, pojazdów i samochodów — są to właściwości bardzo nierównomiernie u różnych osób dane. Są motorowi, którzy nigdy prawie nie powodują wypadków, których zaskoczyć niejako nie może najbardziej nawet nieuważny przechodzień, najmniej zręczny zsofer; jak są znów inni, którzy przy tych samych mniej więcej warunkach zewnętrznych, miewają wypadki bardzo częste, poprostu dlatego, że

nie umieją się należycie orientować. Stwierdziwszy fakt ten, Zjazd ostawił sobie pytanie: czy nie byłoby możliwem z góry rozpoznać i wyróżnić osobniki jednej i drugiej kategorii, a nie czekać na smutne doświadczenia, których koszta płaci z jednej strony publiczność, z drugiej — towarzystwo tramwajowe, zmuszone płacić odszkodowanie, a ostatecznie i sami pracownicy, na których nakłada się kary lub usuwa ze służby. Po odpowiedź zaś zwrócono się do Uniwersytetu Harvarda, który też chętnie podjął się studia odnośnie przeprowadzić.

Po bliższem rozpatrzeniu prof. Münsterberg, który zajął się tą sprawą, przyszedł do wniosku naprzód, że można pominąć takie kwestye, jak bystrość wzroku, szybkość reagowania ruchem ręki: badając lepszych i gorszych motorowych pod tym względem nie znalazł między nimi wyraźnych różnic, dlatego zapewnia, że osobniki ze złym wzrokiem lub bardzo powolne od razu okazywały się nieodpowiednimi i przez zarząd tramwajów były usuwane. Okazała się natomiast decydującą a indywidualnie różną właściwość umysłu, polegająca na szczególnem działaniu uwagi i wyobraźni. Są ludzie, którzy wobec mnóstwa jednocześnie narzucających się wrażeń mogą zatrzymać uwagę tylko na jednym, dwóch przedmiotach, reszty zaś nie widzą i nie słyszą; są inni — zdolni jednocześnie znaczną liczbę przedmiotów postrzegać, patrząc na przedmiot blizki, nie tracić z uwagi przedmiotu dalszego lub odwrotnie — o ile rozumie się przedmioty te mogą się mieścić na fizycznym polu wzrokiem. Oczywiście, że tylko ludzie tego drugiego typu, posiadający jednocześnie zdolność szybkiego i pewnego decydowania się, mogą być dobrymi motorowymi tramwajów. Szło więc o to, ażeby tę właśnie zdolność rozpoznać u różnych osobników. Nasuwa się naprzód myśl, ażeby w laboratorium stworzyć pewną zmniejszoną imitację wozów w ruchu, przechodniów i t. p. i obserwować, jak się dany osobnik wobec tych modeli zachowa. Ale myśl tę odrzucono, przedtem już bowiem doświadczenie pokazało, że takie miniaturowe modele bynajmniej nie odtwarzają rzeczywistej sytuacji, n. p. sternicy okrętowi, którzy doskonale orientują się na okręcie rzeczywistym, często zupełnie tracą głowę, gdy w charakterze biegłych na posiedzeniu sądu zadenonstrować mają spotkanie się okrętów za pomocą ustawionych na stole małych modeli. W eksperymencie, który odsłonić ma wewnętrzne psychiczne czynności człowieka, naśladować trzeba nie zewnętrzną stronę, ale wewnętrzne warunki działania człowieka, do czego najlepiej nadają się przedmioty i przyrządy schematyczne, uproszczone.

Trudno bez rysunku opisać dokładnie przebieg doświadczenia, możemy tu więc objaśnić tylko ogólną zasadę. Przedstawmy sobie karton długi na 26 cm., szeroki 9 cm. Wzdłuż kartonu biegną 2 linie w odstępnie od siebie 1 cm., przestrzeń cała między liniami podzielona jest również na centymetry, których w ten sposób jest 26, w każdym z tych centymetrowych kwadratów znajduje się litera alfabetu od A do Z. Tak samo na kwadratowe centymetry podzielony jest karton po obu stronach linii, w szerz więc kartonu z każdej strony owych środkowych linii jest po 4 kwadraty, takich zaś szeregów wzdłuż kartonu jest 26. W każdym z bocznych kwadratów znaj-

dają się cyfry 1, 2 lub 3, nieregularnie rozmieszczone. Otóż dwie równoległe przez środek kartonu biegnące linie wyobrażają niejako szyny tramwajowe, cyfry rozrzucone po bokach — przedmioty będące w ruchu, na które motorowy ma dawać baczność, a mianowicie każda 1 oznacza przechodnia, 2 — zwyczajny wóz lub fiakra, 3 — automobil, a to odpowiednio do ich stosunkowej szybkości ruchu: gdy przechodzień zrobi dajmy na to 1 krok, wóz zrobi ich 2, automobil — 3; przytem większość tych cyfr odbita jest czarno, są to przechodnie, wozy i automobile, które poruszają się w kierunku szyn, równoległe do nich, te więc mogą nieinteresować motorowego, gdyż nie wejdą na tor, nie przedstawiają niebezpieczeństwa; ważne dla niego są tylko cyfry — w mniejszości — odbite czerwono, przedstawiają one przechodniów, wozy i automobile, poruszające się w kierunku prostopadłym do szyn; ale i z tych nie wszystkie przedstawiają niebezpieczeństwo, zależy to od odległości, w jakiej znajdują się od szyn, czyli od tego, w którym kwadracie na prawo lub lewo są umieszczone. Ponieważ czerwona 1 robi jeden krok, 2 — dwa, 3 — trzy, to n. p. czerwona 3, która oddalona jest od szyn o cztery kwadraty, nie jest niebezpieczna w danym punkcie, gdyż nie wejdzie na szyny w chwili gdy tramwaj przechodzi, jeśli takąż 3 jest o jeden lub dwa kwadraty od szyn, to także niema niebezpieczeństwa, ponieważ zdąży przejść przez szyny; niebezpieczeństwo zatem jest tylko wtedy, gdy czerwona 1 jest o jeden kwadrat, czerwona 2 — o dwa, czerwona 3 o trzy kwadraty na prawo lub lewo oddalona od środkowych linii czyli od toru. Kartony tego rodzaju umieszczone są w przyrządzie tak zbudowanym, że osoba badana naraz widzi tylko część kartonu i ta część widzialna jest coraz nową. Zadaniem osoby badanej jest uważać, w którym punkcie toru t. j. przy której literze znajdują się „niebezpieczne cyfry“ i tę literę wymienić, znaczy to jakgdyby w rzeczywistości motorowy w tym momencie wóz zahamował. Asystent notuje wywołane litery, potem sprawdza i oblicza odpowiedzi trafne i błędne. Np. w takim odcińku kartonu (gdzie cyfry z gwiazdką oznaczają czerwone):

2	3*	1*	2	K	1*	2	3	3*
3*	2		1	L	2	3*	1	2*

powinno być wywołane K, gdyż zachodziło tu niebezpieczeństwo dla 3* z lewej strony i 1* — z prawej.

Oczywiście ażeby próby tego rodzaju dały rezultat istotny, pierwszym warunkiem jest dokładne zrozumienie, na czym zadanie polega. Pomimo pewnej złożoności, jak zapewnia Münsterberg, zrozumienie to przy należytej demonstracji na przyrządzie nie przedstawiało trudności, i każdy z badanych motorowych po kilku już minutach dobrze zdawał sobie sprawę, o co idzie, i odpowiedzi jego zależały już tylko od zdolności szybkiego i trafnego oryentowania się i reagowania. Poddani próbom motorowi przyznawali, że po pewnym czasie stosując się do warunków doświadczenia, doznawali zupełnie podobnego stanu, jak na przedniej platformie, prowadząc

wagon śród ulicznego ruchu. Okazały się przytem wybitne różnice indywidualne i jedni reagowali zbyt powolnie, inni zbyt szybko, niektórzy z początku wywiązywali się z zadania bardzo dobrze, ale nie mogli dłużej uwagi w tym stanie napięcia i rozproszenia utrzymać; niektórzy, dostrzegłszy jakiś punkt niebezpieczny, zatrzymywali się już na nim i tracili z oczu jednocześnie lub zaraz potem nasuwające inne punkty niebezpieczne i t. p. Słowem różne właściwości i słabe strony motorowych, które w zachowaniu się ich na platformie przy hamulcu mogą mieć smutne bardzo następstwa, w krótkich tych próbach stwierdzać można było tak wyraźnie, iż sami uczestnicy byli tem zdziwieni.

Niepodolna tu wchodzić w szczegóły, w jaki sposób zużytkowane były wyniki doświadczeń dla oceny pojedynczych osób. — Za podstawę wogóle przyjęto stosunek popełnionych błędów i szybkości reagowania: im mniej było błędów i im większa prędkość reagowania, tem wyższe miejsce na skali uzdolnienia osobnik dany otrzymywał. Ocena, jaką na podstawie prób swoich o każdym z przystanych mu motorowych Münsterberg wypowiedział, na ogół zgadzała się z opinią, jaką o nich zwierzchnicy wytworzyli sobie na podstawie ich rzeczywistej sprawności na służbie. Ci, którzy z powodzeniem wytrzymywali próbę w laboratorium, byli to wogóle pracownicy starsi, doświadczeni i uważani za zdolniejszych w swym zawodzie; ci którzy w służbie mieli wątpliwą markę, i w doświadczeniach znaleźli się na szarym końcu. Jednakże zgodność ta i równoległość nie była zupełnie ścisłą, jak to zresztą z góry oczekiwać należało: niezależnie od rzeczywistego uzdolnienia w czynnej służbie, w próbach laboratoryjnych przewagę mieli ludzie młodszy nad starszymi, co Münsterberg objaśnia tem, że u młodszych trwał jeszcze w większym stopniu wpływ szkoły, obycie się z drukowanymi znakami i diagramami, na których oparte były doświadczenia.

Jako drugi przykład metody posłużą nam doświadczenia nad telefonistkami. Telefony w Stanach Zjedn. są w ręku prywatnych towarzystw; połączenia dokonywają się na stacyi centralnej, a nie automatycznie; pracują jak wszędzie wyłącznie kobiety, praca ta jest niezwykle intensywną i wyczerpującą, na jedną telefonistkę wypada średnio 150 połączeń na godzinę, a w niektórych porach dnia liczba ta jest znacznie większą. Dziewczeta w wieku lat 17—23 przechodzą naprzód 3 miesięczną szkołę ćwiczeń, gdzie już pobierają pensję około 90 koron miesięcznie, potem w ciągu 6 miesięcy pracują na stacyi pod dozorem, zanim otrzymają czynność samodzielna. W ciągu tego próbnego półrocza $\frac{1}{3}$ okazuje się niezdolnemi i są uwalniane. Jasnym jest z tego, jak wiele zależeć musi na tem, ażeby można było naprzód odróżniać osoby zdolne od niezdolnych, w ten tylko sposób towarzystwo uniknie strat materialnych, a pracownice nie będą tracić czasu na wyuczanie się czynności, której nie mogą w praktyce spełniać i z której w żadnym innym zawodzie korzyści nie odniosą.

Rozpatrzywszy się w warunkach pracy na stacyi centralnej, przyszedł Münsterberg do wniosku, że w danym wypadku nie byłoby celowem badać w laboratorium czynności telefonistki jako całość,

jak to zrobiono z motorowymi, gdyż praca ta rozkłada się na szereg czynności względnie samoistnych, które zatem można skuteczniej badać oddzielnie. Próby te, przeprowadzone już zbiorowo, już indywidualnie dotyczyły następujących czynności: pamięci, uwagi, ogólna inteligencya, dokładność ruchów, ich szybkość. Zastosowano znane metody psychologiczne, a więc np. próba pamięci zasadzała się na tem, że badający wygłaszał liczby 6, 8, 10, 12 cyfrowe, a osoba badana bezpośrednio potem je zapisywała; w próbie uwagi zadanie polegało na tem, że w tekście drukowanym np. na stronicy dziennika, osoba miała przekreślić umówioną literę, np. wszystkie *a*, co 6 minut dawany był sygnał, przy którym osoba robiła na stronicy znak szczególny; w ten sposób ustalano, ile w ciągu danego czasu osoba badana zdolną jest rozpoznać liter, ile w ciągu pierwszych sześciu minut, następnych i t. d., ile popełniła błędów i opuszczeń, czyli jaką jest trwałość i dokładność jej uwagi. Sprawność ruchów wykazać miały próby takie np., że osoba badana miała 48 kart do gry rozłożyć na 4 grupy możliwie najszybciej np. według kolorów, figur i t. p., przyczem mierzono czas i ilość popełnionych błędów itd.

I w tym wypadku metoda badania okazała się w ogólności, celową. Półroczna próba, jaką w biurze przeszły w następstwie zbadane w ten sposób panny, z małymi wyjątkami potwierdziła rezultaty doświadczeń laboratoryjnych: te, które na podstawie doświadczeń otrzymały złe świadectwo, musiały być ze służby uwolnione, gdyż rzeczywiście nie mogły wymaganiom jej podołać. Metoda wytrzymała nawet krzyżową próbę podstępu: towarzystwo telefonów, sceptycznie z początku na próbę tę patrzące, w liczbie 30 przeszło rzekomych kandydatek do służby, przysłało 4 doświadczone i wyjątkowo wprawne telefonistki, od roku przeszło na stacyi czynne: wszystkie te cztery na podstawie doświadczeń z niemi zrobionych, znalazły się w pierwszym szeregu najbardziej zdatnych.

Obok metody eksperymentalnej wskazać jeszcze można drugą podstawę, na której oprzećby się dała naukowa ocena zawodowego uzdolnienia. Są to mianowicie obserwacye i doświadczenia, robione już w samej pracy zawodowej na większych grupach indywiduów, należących do różnej narodowości, płci, wieku. Münsterberg i inni robili próby i w tym kierunku, dotąd zresztą bez pozytywnych wyników. W fabrykach np. które zatrudniają emigrantów różnej narodowości, zbierano opinie dyrektorów i kierowników, do jakich prac nadają się szczególnie, do jakich mniej są zdolni robotnicy rodowici amerykańscy, niemiecy, polacy, żydzi. Okazało się, że w każdej fabryce mają zazwyczaj pod tym względem zdecydowane poglądy, ale, opinia w jednej fabryce nie zawsze była zgodna z tą, jaką wypowiedziano w innej. Wszakże ważnem jest to, że sprawa wyboru i oceny zawodowych zdolności postawioną została na gruncie naukowym, i że do rozwiązania jej praktycznego badacze przystępują z całą świadomością zadań i metody. To spodziewać się pozwala, że w niedalekim czasie otrzymamy i wyniki, dające się w praktyce stosować.

J. Wł. Dawid.

Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza.

Ciąg. dal.

W nauce czytania i pisania poza kwestyą ustalenia wzorów graficznych istnieje niemniej ważna kwestya, dotycząca poznania strony dźwiękowej naszej mowy. Całe pismo nasze opiera się na tej, t. zw. „zasadzie dźwiękowej” i kwestya zaznajomienia uczniów z dźwiękami mowy, ze składaniem tych dźwięków w brzmienia i rozkładaniem brzmień na dźwięki pozyskuje w metodyce nauki czytania i pisania znaczenie pierwszorzędne. Przechodząc do rozpatrzenia tej kwestyi i do omówienia zadań reformy, z nią związanych, zwrócić pragnę przede wszystkim uwagę na to, że dla nauki czytania i pisania zarówno jest potrzebna umiejętność rozkładania wyrazów oraz brzmień oderwanych na oddzielne dźwięki, jak i umiejętność składania oddzielnych dźwięków w wyrazy oraz brzmienia oderwane. Umiejętność rozkładania brzmień na dźwięki niezbędna jest bowiem przy pisaniu (ażeby wyraz dany napisać, musimy go najpierw, głośno lub pocichu rozłożyć na dźwięki), a umiejętność składania dźwięków w brzmienia przy czytaniu. Okoliczność powyższa zmusza nas do ćwiczenia uczniów w początkach nauki zarówno w rozkładaniu brzmień na dźwięki jak i w składaniu dźwięków w brzmienia. Natomiast w elementarzach naszych, tych nawet, które na początku kursu każą nauczycielowi ćwiczyć uczniów w rozkładaniu wyrazów na dźwięki, ćwiczenia w składaniu dźwięków w wyrazy są całkowicie pominięte, tak iż ze składaniem dźwięków w brzmienia spotyka się uczeń dopiero przy czytaniu, gdzie czynność czysto fonetycznej natury, jak składanie dźwięków jest połączona z czynnością rozpoznawania i nazywania liter, znajduje się przeto w warunkach nader niepomyślnych. Reforma powinna polegać na tem, że ćwicząc ucznia w rozkładaniu wyrazów na dźwięki (np. wyrazu „las” na dźwięki „l”, „a”, „s”, wyrazu „lis” na dźwięki „l”, „i”, „s” i t. p.), nauczyciel powinien jednocześnie ćwiczyć ucznia w składaniu tych wyrazów z dźwięków (powinien więc np. nazywać dźwięki „l”, „a”, „s”, „l”, „i”, „s” i t. d., zmuszając ucznia do łączenia ich ze sobą w wyrazy). Na ćwiczenia te należy w nauce kłaść większy nacisk, nie czynić z nich krótkiego jedynie kursu przygotowawczego, poprzedzającego czytanie, lecz je powiązać ściśle z nauką w obrębie całego elementarza, tak, aby uczeń zawsze powtarzał te ćwiczenia, poznając każdy nowy wyraz. Niedostateczne uwzględnienie potrzeby tych ćwiczeń dla początkujących stanowi nieraz powód najrozmaitszych błędów i niedokładności w czytaniu i pisaniu.

Ponieważ ćwiczenia w rozkładaniu i składaniu wyrazów, prócz

zaznajomienia uczniów z pewnymi dźwiękami, mają jeszcze na celu zaznajomienie ich ze stroną techniczną takiego rozdzielania i łączenia dźwięków, nie możemy przyznać słuszności cytowanym wyżej wskazaniom p. Maciołowskiego, aby uczeń z wyrazu odrywał jedynie dźwięk pierwszy (np. „i“ z wyrazu „igła“), nie analizując części pozostałej wyrazu. Postępowanie bowiem takie raczej zaciemni niżeli rozjaśni uczniowi zdoła dźwiękową budowę wyrazów i zasadę rozkładania ich na dźwięki (rozkładając wyraz „igła“ na dwie części „i-gła“ uczeń łatwo wpadnie w ten błąd, iż „gła“ będzie uważał za brzmienie nierozdzielne, za dźwięk pojedynczy, podobnie jak „i“.

Rozkładanie wyrazów na dźwięki, zwłaszcza zaś składanie dźwięków w wyrazy, sprawia uczniom znaczne trudności, wyrażające się w tem, iż na zapytanie np. nauczyciela, co uczeń otrzyma, gdy połączy ze sobą dźwięki *l*, *a*, uczeń zawsze odpowie *l*, *a*, nie zaś *la*. Trudności te mają w danym razie konkretne całkiem podłoże, gdyż suma dźwięków, ściśle biorąc, nigdy nie jest tem, czem jest odpowiadające jej brzmienie: suma dwóch dźwięków *l*, *a* różni się zasadniczo od ich sumy *la*; różni się zarówno tem, że w *l*, *a* akcentowane są jednakowo oba dźwięki, natomiast w *la* akcent się przenosi na jedno tylko *a*, jak i tem jeszcze, że wypowiadając brzmienie *la* wybrzmiewamy nieuchwytnie dla ucha dźwięki, towarzyszące przechodzeniu organów mowy od pewnego stałego położenia ich, odpowiadającego dźwiękowi „l“, do innego stałego położenia, odpowiadającego dźwiękowi „a“ — te brzmienia, które przemilczamy, nazywając oddzielne dwa dźwięki „l“, „a“. Ażeby trudności te uczniom nieco zmniejszyć, należy, sądząc: 1) zarówno składanie dźwięków jak i rozkładanie oprzeć na jednych i tych samych wyrazach, rozpoczynając ćwiczenia zawsze od rozkładania, jako łatwiejszego niżeli składanie; 2) wskazując uczniowi pewne brzmienie (lub wyraz) do rozłożenia na dźwięki, należy brzmienie to w celu uwydatnienia nie posiadających akcentu spółgłosek wynawiać przeciągle (np. *lllaaa*) i dopiero tak wymówione brzmienie rozkładać na dźwięki. (Podobnie też przy składaniu dźwięków w brzmienia, dźwięki te wymawiać należy przeciągle *lll*, *aaa*).

Metodom naszym należy uczynić ten zarzut, iż dla ćwiczeń na rozkładanie wyrazów, na dźwięki dokonywanych jedynie ze słuchu, nie utworzyły one żadnych odpowiednich wzorów graficznych. Stanowi to niewątpliwie błąd metodyczny, gdyż pewne czynności dokonywane ze słuchu na dźwiękach i brzmieniach, z którymi system naszego pisma jest jaknajściślej związany, nie kojarzą się w umysłowości ucznia z żadnymi obrazami wzrokowymi, któreby dotyczyły wzorów graficznych. Sądząc, iż błąd ten sprostować należy i po ćwiczeniach na rozkładanie i składanie każdego danego wyrazu ze słuchu, wprowadzać bezwarunkowo należy wzory do czytania, odpowiadające powyższym czynnościom, ułożone np. w sposób następujący:

las	l a s
l a s	las.

Poruszę jeszcze w kilku słowach kwestyę rozkładu nauki w obrębie jednostki metodycznej, odpowiadającej każdemu poszczególnemu rozdziałowi elementarza. Dawniejsze elementarze rozpoczynały naukę

od pokazywania uczniowi liter i nazywania ich określonymi dźwiękami; po nauczeniu się mniejszej lub większej ilości liter ćwiczone ucznia w odczytywaniu ułożonych z tych liter sylab; od sylab zaś przechodził uczeń do wyrazów, zdań i tekstów. W nowszych czasach, pragnąc uwzględnić słuszną zasadę rozpoczynania nauki od wyrazu, jako od rzeczy uczniowi znanej, i przechodzenia poprzez rozłożenie wyrazu ze słuchu do składających go, nieznanym przedtem uczniowi, dźwięków, wprowadzono w elementarzach naszych ćwiczenia w rozkładaniu wyrazów na dźwięki w charakterze wstępu do nauki. W ten sposób początek nauki, związany z czynnościami, dokonywanymi ze słuchu, oparty został na zasadzie analitycznej (od całości do części, od wyrazu do dźwięku), cały zaś ciąg dalszy, związany z grafiką pisma i obejmujący lwia część nauki, oparty jest na zasadzie syntetycznej (od litery do sylaby, dalej do wyrazu i zdania, słowem od elementów składowych, od części do całości). Jak to już zaznaczyłem wyżej, ćwiczenia w rozkładaniu wyrazów ze słuchu powinny być uzupełnione ćwiczeniami na składanie tychże wyrazów z dźwięków. Prócz tego, skoro uczeń w ćwiczeniach ze słuchu ma do czynienia z wyrazem i wszystkie wydobywane z wyrazu tego dźwięki ściśle z wyrazem skojarza, słusznem mi się wydaje, ażeby przechodząc od tych ćwiczeń fonetycznych do wzorów graficznych, zaczynał uczeń nie od liter, pojedynczych, sylab z nich ułożonych, oraz najrozmaitszych nowych wyrazów, lecz aby przedewszystkiem spotykał na piśmie ten sam wyraz, który przedtem rozkładał ze słuchu i odpowiadające dźwiękom tego wyrazu litery, a to ze względu na to, ażeby brzmienie wyrazu i jego budowa dźwiękowa skojarzyły się w umyśle ucznia z obrazem graficznym tego wyrazu i z jego układem literowym.

Uwzględniając powyższe wymagania, niemieckie metody wyrazów normalnych, dając uczniowi pewien wyraz do rozłożenia na dźwięki ze słuchu, jednocześnie pokazują mu obrazek oznaczonego tym wyrazem przedmiotu, napis tego wyrazu i oddzielne litery, składające ten wyraz. Tym sposobem czynności dźwiękowo-słuchowe idą w parze z czynnościami wzrokowymi. Można jednak metodom wyrazów normalnych uczynić zarzut, że właściwie na wyraz, jako całość, uczniowie tam raz tylko spojrzą i nie utrwalają jego obrazu w pamięci tak silnie, aby się mógł bliżej skojarzyć z obrazami brzmienia i znaczenia wyrazów, znanymi uczniowi z życia. Pod tym względem niektóre metody wyrazowe lub t. zw. zdaniowe metody (rozpoczynające naukę od całych zdań, podobnie jak metody wyrazowe rozpoczynają ją od wyrazów) postępują nieco inaczej: metody te, zanim pozwolą uczniowi rozkładać wyrazy ze słuchu, ćwiczą go przez czas pewien w odczytywaniu wyrazów lub całych zdań z książki lub z tablicy szkolnej, aczkolwiek uczeń nie zna jeszcze liter i uczy się rozpoznawać te wyrazy lub zdania z ogólnego jedynie ich kształtu. Ćwiczenia tego rodzaju, w Ameryce np., trwają niekiedy całe miesiące i obejmują kilkadziesiąt nieraz wyrazów. Należy się przeto zastanowić, czy takie czytanie wyrazów przed poznaniem posiada i w jakim ewentualnie zakresie — wartość dla nauki czytania i pisania wogóle.

Takie czytanie wyrazów i zdań przed poznaniem liter w najogólniejszej swej formie zbliża się do czytania bieglego: uczeń bowiem,

jak wnoszę z niektórych prób własnych, rozpoznaje kształt wyrazu na zasadzie mniej więcej tych samych jego cech, graficznie dominujących, co i czytelnik wprawny; brzmienie zaś i znaczenie wyrazu rozpoznaje również w ten sam sposób, jak czytelnicy wprawni, mianowicie na zasadzie mechanicznego skojarzenia obrazu kształtu wyrazów z obrazami brzmienia i znaczenia. Podobne czytanie już od samego początku, niejako zgóry narzuca uczniowi poprawną intonację i wskazuje mu w najogólniejszym zarysie ten sposób czytania do jakiego uczeń powinien stale dążyć, chroniąc go w ten sposób przed niemal nieuniknionem przyswojeniem intonacji wadliwej (jąkanie się, zacinanie w środku wyrazu i t. d.) w trakcie nauki liter i ich składania. Czytanie biegle jest czynnością automatyczną, z tego więc względu sprawa niedopuszczenia ucznia do zautomatyzowania jakiegokolwiek niewłaściwego sposobu czytania posiada znaczenie nader doniosłe, gdyż wiemy jak trudno jest naprawić raz zautomatyzowane wady. To też narzucenie uczniowi z góry poprawnego sposobu czytania wydaje mi się w metodyce nauki czytania i pisania sprawą istotnej wagi.

Przyznając czytaniu wyrazów i zdań przed poznaniem liter powyższą wartość, zaznaczyć pragnę, iż posiłkować się niem należy ostrożnie i umiejętnie, w przeciwnym bowiem razie zamiast przynieść ułatwienie, stać się ono może ciężarem w nauczaniu czytania i pisania. W Ameryce np., jak wzmiankowałem wyżej, nauka czytania wyrazów przed poznaniem liter dotyczy nieraz setek wyrazów i trwa szereg miesięcy. Uwzględniając nawet okoliczności specjalne, wpływające z trudności pisowni angielskiej, takiemu obciążeniu nauki czytania ćwiczeniami w rozpoznawaniu wyrazów przed poznaniem liter nie mogę przyznać słuszności, gdyż zdolność poznawania kształtu wyrazów bez znajomości liter rychło u uczniów dobiega swego kresu, poczem staje się li tylko niepotrzebną, mechaniczną pracą, obciążającą pamięć. Pożyteczne może być takie czytanie tylko wtedy, kiedy po krótkim stosunkowo czasie uzupełnione ono zostanie znajomością liter i budowy dźwiękowej wyrazu, która da uczniowi możność stopniowego pogłębiania owego pierwszego, niedokładnego sposobu rozpoznawania ich z ogólnego kształtu. Przypuszczam więc, że tylko małe grupki z kilku np. wyrazów mogą być dawane uczniowi do czytania przed poznaniem liter i że niezwłocznie po pierwszym zaznajomieniu ucznia z tymi wyrazami, znajomość ich kształtu i całą techniczną stronę czytania uzupełniać należy znajomością liter i budowy dźwiękowej tych wyrazów.

Pozatem czytanie wyrazów przed poznaniem liter stanowi zwyczaj jedynie pewien wstępny okres, poprzedzający naukę liter i składanie ich w wyrazy, nie wchodzi więc jako składnik do całej nauki w obrębie elementarza, wskutek czego korzyści, jakie to czytanie mogłoby przynieść uczniowi, nie zostają należycie utrwalone. Sądzę, iż skoro czytanie wyrazów przed poznaniem liter znajduje uzasadnienie metodyczne, powinno być ono stosowane nie tylko na początku, lecz i w całym kursie elementarza, równoległe do ćwiczeń w czytaniu zapomocą składania liter. Reformę podobną przeprowadzić można w ten sposób, że w całym elementarzu, przed zaznajomieniem ucznia z każdą nową grupką dźwięków i liter (ewent. na

początku każdego rozdziału) dawać mu będziemy przez pewien czas do czytania z ogólnego jedynie kształtu wyrazy, wprowadzając te dźwięki i litery. Korzystając ze sposobności, poruszę tu aktualną dzisiaj w metodyce nauki czytania i pisania kwestyę: czy należy czytanie rozpoczynać i wogóle opierać je na wyrazach oddzielnych, czy też na całych zdaniach. Otóż za jednostkę w biegłym czytaniu uważać, sądzę, należy raczej wyraz niżeli zdanie, gdyż aczkolwiek myśl tekstu czytanego ujmujemy prawdopodobnie w jednym momencie, niemniej jednak wzrokowo rozpoznajemy nie całe naraz zdania, lecz tylko wyrazy poszczególne, w małych, conajwyżej, grupkach, po 2—3 razem. Ujmowanie więc myśli w jednym momencie nie może być identyfikowane z rzekomem odczytywaniem zdania jako całości; przynosi ono jedynie pewną pomoc w rozpoznaniu wyrazów poszczególnych, gdy po domyśleniu się treści tekstu czytelnik oczekuje już niejako pewnych wyrazów, co mu daje możność rozpoznawania ich na podstawie mniejszej niż zwykle ilości cech kształtu. W ten sposób za jednostkę podstawową w czytaniu bieglem uważać należy wyraz, a nie zdanie, ewentualnie więc raczej wyraz niżeli zdanie uważać należy za punkt wyjścia w czytaniu przed poznaniem liter. Przyjmując jednak wyraz za punkt wyjścia w nauce czytania, pamiętać powinniśmy, że jedynie tekst zdaniowy odpowiada normalnym warunkom naszego czytania i myślenia, to też unikać powinniśmy dawania uczniom do czytania w elementarzu szeregów wyrazów oddzielnych, bez najmniejszego z sobą związku. Po zaznajomieniu się z każdym nowym wyrazem, ewentualnie z niewielką grupką wyrazów, przechodzić przeto należy niezwłocznie do tekstów zdaniowych, opartych na tych wyrazach, przytem takie teksty rozpoczynać się powinny od zdań krótkich, wymagających prostej intonacji i być rozwijane z należytem uwzględnieniem zasady stopniowania trudności.

Kilka uwag poświęcę jeszcze nauce czytania wyrazów zapomocą składania liter. Elementarze nasze dzielą zazwyczaj takie wyrazy na sylaby, przez co spaczają kształt dzielą jako całości i przyzwyczajają ucznia do wadliwego wymawiania wyrazów (zacinanie się pomiędzy sylabami wyrazu, zła akcentacja). To dzielenie wyrazów na sylaby trzeba całkowicie usunąć, co nawet nie przedstawia żadnych większych trudności, gdy tylko oprzeć zechcemy naukę w elementarzu na wyrazach krótkich i będziemy przechodzili do wyrazów dłuższych (jak w elementarzu, tak i w czytankach) powoli i stopniowo. Odczytywać wyrazy nowe powinien uczeń w ten sposób, że najpierw nazywa kolejne litery wyrazu, następnie łączy dźwięki w brzmienie. Postęp polega na tem, iż odczytywanie liter i łączenie dźwięków dokonywane jest coraz prędzej i zamiast głośno — po cichu. Jedynie wyrazy bardzo długie lub trudne mogą być, wyjątkowo niejako, odczytywane częściami. Poza tem, należałoby, sądzę wyrazy nowe wprowadzać zawsze w środku zdań, pomiędzy wyrazami, znanymi uczniowi i odczytywanymi biegle: wówczas poprawną intonację, z jaką odczytuje uczeń wyrazy znane, narzuca on, zupełnie mechanicznie, wyrazowi nowemu, odczytywanemu zapomocą jego liter; oczekiwanie danego wyrazu na zasadzie treści zdania stanowi tu również moment wielce pożądany, ułatwiający poprawne rozpoznanie i odczytanie.

(Dokończenie nastąpi).

M. Falski.

Szkoła pracy.

(Ciąg dalszy).

Zmienione poglądy na zadanie wychowania i nauczania, wyrażone w pojęciu „szkoły pracy“ mają na celu przekształcenie obecnego szkolnictwa, oparcie szkoły na innych, niż dotychczas podstawach. Zadaniem naszym będzie rozpatrzenie w zarysach, jak się zasada „szkoły pracy“ rozwijała, pogłębiała, jakie wreszcie już dziś ma zastosowanie praktyczne.

Podstawą nauczania winna być w myśl nowoczesnych poglądów pedagogicznych praca dzieci w szkole. Znaczenie tej pracy ręcznej w wychowaniu podnosili już w swych dziełach pedagogowie XVII. stulecia, jak Montaigne, Rabelais, Locke, Komeński. W dziele wielkiego pedagoga czeskiego „Didactica magna“ znajdujemy wiele uwag w sprawie zajęć ręcznych i ważności ich dla wychowania moralnego i praktycznego. Wiadomo, jak szerokie zastosowanie miała praca ręczna w zakładach Franckego w Halli. Pedagogowie XVIII stulecia również zwracają uwagę na roboty ręczne w szkole; Kindermann np. zorganizował w Czechach szkolnictwo ludowe, mające charakter wybitnie rękodzielniczy. Kierunek taki w wychowaniu, polegający na uczeniu dzieci rękodziel (ma się rozumieć dzieci „klas niższych“) dla z góry określonych celów, krył w sobie również szkodliwą jednostronność, jak i wychowanie, oparte głównie na przyswajaniu wiedzy wyłącznie z książki. Z pedagogów XVIII. wieku najgłębiej ujął podstawę wychowania, odpowiadającą naturze dziecka, Rousseau, który też największy wpływ wywarł na kierunek współczesnej pedagogiki.

Zasady pedagogiczne Rousseau'a stały się obecnie przewodnią ideą, hasłem w walce o nową szkołę. Dla wielkiego myśliciela było grzechem przeciwko naturze dziecka wpajanie nauk jedynie zapomocą słów, a nie drogą doświadczenia. „Udzielajcie młodzieży — mówi Rousseau — o wiele więcej nauki w działaniu, aniżeli w słowach; niechaj z książek uczy się tego tylko, czego jej doświadczenie nauczyć nie może“. Zasady Rousseau'a, który domagał się ciągłej, bezpośredniej obserwacji zjawisk i rzeczy w najbliższym otoczeniu wychowanka, który żądał by wychowanek ćwiczył rękę, wcielone dziś są w ideę „szkoły pracy“. Miały one jednak początkowo znaczenie teoretyczne; praktycznych rezultatów nie wydały, nie stosowano tych zasad w wychowaniu, w szkole, ani za czasów Rousseau'a, ani też przez cały wiek XIX.

Obok Rousseau'a przewodnikiem dla współczesnych reformatörów wychowania jest Pestalozzi, który przejął się głęboko ideami genewskiego myśliciela. Według Pestalozziego powinien człowiek „drogą pracy zdobywać swe zasady, starać się o to, by pracy rąk nie poprzedzały wiadomości bez treści“, albowiem pozyskanie pewnej sumy wiadomości bez równoczesnego ćwiczenia zdolności wyko-

nywania, zastosowywania w praktyce zdobytej wiedzy, jest rzeczą martwą, w życiu bezużyteczną. Wprowadzając do swych zakładów wychowawczych zajęcia ręczne, kładł jednak Pestalozzi nacisk na to, że zajęcia takie nie są tylko celem, ale i środkiem kształcenia. Idee o znaczeniu pracy rąk w wychowaniu, które głosili Rousseau i Pestalozzi, podjął i stosował w praktyce Fröbel. W jego systemie pedagogicznym mają pierwszorzędne znaczenie ćwiczenia w różnych zajęciach ręcznych, które według Fröbela powinny być punktem wyjścia w nauczaniu i wychowaniu dzieci.

Najwybitniejsi zaś pedagogowie ubiegłych wieków podnosili w swych dziełach ważność pracy ręcznej w wychowaniu młodzieży, a niektórzy z nich stosowali swoje zasady pod tym względem w praktyce. Mimo to jednak idea „szkoły pracy“ nie poczyniła większych postępów; ani wśród kierujących sfer, ani wśród nauczycieli nie znalazła zwolenników, którzyby zasadom owym nadali kształty realne. Wychowanie i nauczanie młodzieży aż do schyłku niemal ubiegłego stulecia miało na celu wyposażenie dzieci w pewien zasób wiadomości głównie za pośrednictwem książki, nauka odbywała się w murach izby szkolnej. Dopiero pod wpływem nowych kierunków wychowawczych w krajach skandynawskich, w szczególności Danii i Szwecyi, budzić się poczyna w drugiej połowie XIX. stulecia silne zainteresowanie dla pracy ręcznej w szkole wśród szerszych kół pedagogicznych w Niemczech. Założono tu najpierw przy seminariach nauczycielskich fakultatywne kursy rękodzielnicze, a następnie przy szkołach ludowych warsztaty, w których młodzież w godzinach pozaszkolnych oddawała się nadobowiązkowo zajęciom technicznym, uczyła się przerabiania różnych materiałów na przedmioty, możliwie dobrze wykonane, a służące do celów czysto praktycznych. W ten sposób szkole ludowej, a ponieważ i seminarium nauczycielskiemu nadawano cechę szkół rękodzielniczych, starano się o techniczne wykształcenie młodzieży już na stopniu elementarnej nauki. Prądy te w szkolnictwie Zachodu nie pozostały bez wpływu i na nasze stosunki. Pod wpływem szwedzkim, a właściwie niemieckim poczęto i w naszych szkołach, głównie miejskich wyższego typu i wydziałowych wprowadzać roboty ręczne; wysyłano nauczycieli za granicę, urządzono w szkołach warsztaty, gdzie młodzież poza godzinami szkolnymi uczyła się „slöjdu“. Nad urządzeniem tej nauki u nas, nad jej rezultatami nie będziemy się w tem miejscu zastanawiali bliżej.

Kierunek ten w wychowaniu dzieci wywołał ze strony nauczycielstwa ludowego na Zachodzie silną opozycję, która zwróciła się głównie przeciwko celowemu nauczaniu robót warsztatowych w szkole. Ruch ten opozycyjny pogłębił właściwie zagadnienie „szkoły pracy“, oparłszy je na głębszej znajomości natury dziecka, na podstawach współczesnej nauki.

Zanim rozpatrzmy bliżej zasady, według jakich pragną reformatorzy przebudować obecną szkołę, zanim przyjrzymy się postępowi, jakie dotychczas zrobiła „szkoła pracy“ na Zachodzie, zwróćmy uwagę na poglądy naszych pedagogów, których myśli o wychowaniu żywo przypominają współczesne prądy pedagogiczne.

Polska myśl pedagogiczna zaznaczała coraz silniej w swym roz-

woju ważność samodzielnej pracy młodzieży, która nabywać winna wiadomości, nie za pośrednictwem książki jedynie, ale przede wszystkim drogą własnego doświadczenia, przez bezpośrednie zetknięcie się z różnorodnymi objawami życia, ze zjawiskami przyrody. Już ustawy Komisji edukacyjnej zawierają pod tym względem sporo zasad dydaktycznych, które dziś dopiero postępowo pedagogika w krajach zachodnich pragnie wprowadzić w życie.

Jedną z wybitnych cech współczesnych prądów w wychowaniu, to żądanie, aby uczniowie jak najczęściej opuszczali mury szkolne, aby nauka nie odbywała się wyłącznie w izbie szkolnej. Uczyć się powinna młodzież w polu i ogrodzie, w lesie i na łące, w warsztatach i fabrykach, na ulicach i placach miasta, podczas wspólnych przechadzek i wycieczek. Tę zasadę dydaktyczną głosiła już K. E. N., podając w swych „Ustawach“ wskazówki metodyczne, z których ważniejsze przytoczymy niżej.

Nauczycielowi matematyki poleca K. E. N. „wyprowadzać uczniów w czasach rekreacji na pola i inne miejsca dla wykonania rozmiańców. Ukaże im na zmysły używanie narzędzi matematycznych i podawać będzie naukę rysowania mierniczego“ (str. 55)¹⁾. Przy nauce fizyki „uczniowie uwiadomić się będą o cenie rzeczy na targach i w kramach, przypatrywać się rzemiosłom i dziełom różnych kunsztów, uważać sposoby w robocie, roztrząsając ich dokładność lub wady“ (str. 56).

Chcąc pobudzić dziecko do myślenia, chcąc poznać jego właściwości duchowe, staramy się o to, by dziecko wypowiedziało swe uczucia i myśli swobodnie, nieskrępowane względami ubocznymi. Jedną z najważniejszych form wypowiedzenia się dziecka jest ćwiczenie pisemne, które jest obrazem duszy jego, jeśli jest wypływem rzeczywistych przeżyć dziecka, jeśli temat leży w zakresie jego myśli i uczuć, słowem, o ile jest wzięty, a nawet przez samo dziecko obrany, z jego własnego życia. Zaczątek tej myśli pedagogicznej znajdujemy w „Ustawach“ K. E. N.; poruszając sprawę wypracowań uczniów, K. E. N. podaje następującą wskazówkę: „Pomiarkowawszy zdolność uczniów do tego lub owego rodzaju pisania, w tym się im bardziej nauczyciele ćwiczyć pozwolą. A zatem często, nie zaznaczając żadnego ćwiczenia, zostawi nauczyciel woli uczniów, aby sobie materiały i sposób pisania obierali“ (str. 51).

Wychodząc z zasady, że szkoła i nauka w ścisłym związku pozostawać winny z życiem, że punktem zaczepienia powinno być najbliższe otoczenie dziecka, że nawiązywać trzeba do stosunków najlepiej dziecku znanych, na które ono patrzy i bezpośrednio w nich bierze udział, poleca K. E. N. zaznajomić młodzież w szkołach parafialnych z najważniejszymi objawami życia społecznego danej okolicy. Udzielona tedy być winna w szkole „nauka ogrodnicza i rolnicza więcej przez okazywanie samychże robót niż przez mówienie i przepisy na pamięć, wiadomości zachowywania zdrowia, leczenia bydła, handlu wewnętrznego w tej okolicy i sąsiedztwie, użycie tych rzeczy, które się częstokroć po wsiach i miasteczkach zaniedbują,

¹⁾ Ustawy Komisji Edukacji Narodowej. Warszawa 1902.

a użytecznymi być mogą...“ (str. 69). Rzecz prosta, że wyzyskanie zjawisk z codziennego życia dziecka w szkole, z jego najbliższego otoczenia, jest tylko środkiem w wychowaniu i nauczaniu, jest naturalną metodą w rozwinięciu i kształceniu zmysłów, umysłu i woli dziecka. Otoczenie, środowisko może i powinno być zatem podłożem w nauce szkolnej, ale żadną miarą nie może decydować o osłabecznym celu wychowania, nie powinno uzależniać zasadniczej organizacji szkoły elementarnej od danej miejscowości. Punkt wyjścia, środki oraz metody wychowania i nauczania mogą być różne, zależnie od środowiska, ale cel wychowania powinien być wszędzie jeden i tensam. bez względu na zadania i warunki „zawodu. jakiemu się (dzieci) według okoliczności, miejsca i stanu prawdopodobnie poświęcą“.

Wskazania pedagogiczne naszej K. E. N. zawierają dwa zasadnicze momenty współczesnego ruchu na polu wychowania: po pierwsze, aby nauka w szkole była ściśle złączona z życiem, dziecku najlepiej znanem i najbliższem, powtóre, aby uczeń przy nauce był jak najwięcej czynnym, dochodził do poznania różnych zjawisk pracą samodzielną. Zasady te, szerzej jeszcze rozwinięte, spotykamy także u pedagogów polskich pierwszej połowy XIX stulecia, a przede wszystkim u Trentowskiego i Estkowskiego.

Najznakomitsze polskie dzieło pedagogiczne „Chowanna“, jest niewyczerpanem wprost źródłem głębokich myśli o wychowaniu, oryginalnych pomysłów metodycznych, świadczących zarazem o głębokiej znajomości duszy dziecka. Wielki nasz myśliciel jakoby intuicyjnie rozwija zasady, które tworzyć będą podwaliny dla polskiej szkoły przyszłości.

Głęboką zasadą pedagogiczną, właściwe znaczenie której dopiero wobec rozwoju współczesnej nauki o dziecku nabiera wagi, jest żądanie, aby działawa już na stopniu elementarnym nawykła do bezpośredniego badania prostych zjawisk natury i objawów życia w społeczności ludzkiej.

„Najdłużej — mówi Trentowski — zatrzymujemy to w pamięci, czego nauczyliśmy się sami przez się, i co nas wiele kosztowało“. Pragnie on tedy, aby dzieci jak najczęściej uczyły się w otoczeniu przyrody, na swobodnych miejscach. „Dzieci biegną n. p. tak chętnie na miejsca, gdzie ryby łowią parobki, deski rzną trawę. drzewo stróż rąbie, dom cieśla buduje i t. p. U warsztatu szewca, krawca, rymarza, tokarza lub kowala, przy robocie polnej n. p. przy koszeniu łąki, żniwie lub kopaniu kartofli, przehywają z taką przyjemnością, że ani ich odpędzić! Dozwól im zatem przypatrywać się tym robotom, bo trwałość ich uwagi tutaj się ustala!“ (Chowanna I. 464). „Dziewczynce, spletającej wianek z kwiatów, podasz nazwiska roślinek, jakie bierze do ręki i dasz jej lekcję botaniki. Chłopiec kopie w swym ogródku. Poinóż mu w robocie i nadaj ziemi kształt geograficznej mapy“.

Rachunków, geometrii, fizyki poleca Trentowski uczyć praktycznie na rzeczach, zapomocą pomiarów w polu, na przechadzkach, gdzie „wszystko zrozumie młodzież łatwo, bo widzi cuda natury na żywe oczy“. (Chowanna II. 416). Na lekcjach fizyki uczniowie niechaj nie będą słuchaczami jedynie. „W wielkim młynie natury trzeba

być samemu czynnym, trzeba stać się młynarczykiem, chcąc poznać, jak się tu mąka miele!“ Jeżeli do powyższych myśli Trentowskiego dodamy jeszcze jego uwagi w sprawie ćwiczeń pisemnych, jeżeli wspomnimy wreszcie, że wielkie znaczenie przypisuje zwiedzaniu z uczniami zbiorów muzealnych; miast i okolic, że zaleca rysunek z natury, będziemy mieli głęboką, jędrną, oryginalnie skreśloną charakterystykę najnowszych prądów w wychowaniu na Zachodzie, które koncentrują się w żądaniu „szkoły pracy“.

Wypracowania pisemne rozwijają samodzielność uczniów, pobudzają utajone zdolności twórcze, o ile nauczyciel wybiera „na ćwiczenia zawsze coś z życia dzieci, bo do tego mają i potrzebne wiadomości i dostateczny interes. Ileż to wypadków wśród szkolnego roku interesujących młodzież! Dawniej kazano uczniom przerabiać wiersze na prozę; nie czyni tego, bo tym sposobem uczą się psuć dobre wiersze, co wiedzie ich do pewnej bezzmakowości, a proza ich stąd wynikająca jest nędzna“. (Chowanna II, 399). Najczęściej używaną w życiu formą porozumiewania się z osobami nieobecnymi jest list; z formą tą powinno się tedy dziecko zapoznać w szkole. W jaki sposób uczynić to należy, ażeby uniknąć sztuczności, sytuacji nieprawdopodobnych? „List, który ty z dziećmi wymusiłeś, a nie serce z nich wydobyło, będzie myśli kościotrupem — mówi Trentowski —, będzie zgłiszczami życia i treści istotnej. Skoro list robisz ćwiczenia przedmiotem, dobrze, ale niech piszą go dzieci do pewnej znanej im osoby, tudzież o rzeczywistym i obchodzącym ich do żywego przedmiocie!“ Postępując w myśl tych wskazań wielkiego pedagoga naszego, byłibyśmy uniknęli owych spustoszeń, jakie poczyniła w kraju naszym przez tyle lat dziesiątków pedagogika niemiecka ze szkoły Herbartowskiej. Niestety jeszcze do chwili obecnej całe wychowanie nasze nie może się otrząsnąć z tych wpływów, które wprowadziły do naszych szkół szablon, bezduszną rutynę, zaskorupienie.

Znakomity Nauczyciel i pedagog Ewaryst Estkowski ostrzega też w swych pismach przed ślepego naśladowaniem metodyki niemieckiej, jakie rozpowszechniło się w pierwszej połowie ubiegłego wieku w szkołach polskich pod zaborem pruskim.

Ożywiony gorącym pragnieniem stworzenia szkoły polskiej, ponieważ „narodowych szkół w miarę istotnego wyrazu znaczenia, dotychczas nie mieliśmy, ani mamy“, snuje Estkowski nie tradycyi pedagogicznej w Polsce i rozwija zasady i wskazania K. E. N. i Trentowskiego.

Kładąc nacisk na bezpośrednie poznawanie rzeczywistości, żąda podobnie, jak K. E. N., i Trentowski, aby dzieci jak najczęściej uczyły się na łonie przyrody, w miejscach, gdzie rzecz najlepiej ująć zdołają¹⁾). Radzi tedy przynajmniej raz na tydzień w dogodnej porze prowadzić dzieci na przechadzkę, wyjść z nimi „na łąkę, na pole, do ogrodu, lasu, na wzgórze, do oracza, ogrodnika, kowala, stolarza, malarza, cieśli. Godzina takiej przechadzki więcej małe dzieci rozwinię, wykształci i nauczy, niż cały elementarz z swem oschłym bogactwem“.

¹⁾ Pisma pedagogiczne Ewarysta Estkowskiego T. I. Poznań 1863.

Jeśliby rodzice, niezadowoleni z takich przechadzek narzekali na „marnowanie“ czasu, nie powinno to nauczyciela zrażać; wnet bowiem przyzwyczajają się „do takiej metody uczenia i wychowywania“, przekonawszy się, że dziecko prawdziwą korzyść odnosi, i „że nie na to nauczyciel dzieci w pole wyprowadza, aby ich nie uczył“.

Robotom ręcznym w szkole na stopniu elementarnym w znaczeniu dzisiejszych wynogów nie poświęca Estkowski uwagi. Wspomina tylko, że „chłopcy nasi prawie z natury lubią wyrzynać różne rzeczy nożem, a sam uczęszczał do takiej szkółki wiejskiej, gdzie się starsi chłopcy uczyli robót ręcznych. Podnosi, że Komisya Edukacyjna obsyłała po wszystkich szkółkach modele udoskonalonych narzędzi rolniczych, które nauczyciele chłopcom starszym pokazywali i do robotnia podobnych pobudzali.

Podziwienia godne są natomiast poglądy Estkowskiego na program naukowy w szkole elementarnej, opierający się na zasadach, które istotną i głęboką treść nadają wychowaniu narodowemu. Jedną z podstaw, na których pedagogika nowoczesna buduje program naukowy „szkoły pracy“ — to nauka rzeczy ojczystych (t. zw. u Niemców Heimatkunde), przedmiot, mający obecnie sporą literaturę w Niemczech. Estkowski w swym głębokim artykule „Czego uczyć w polskich szkołach elementarnych w ogóle, a w wiejskich szczególnie?“ podnosi, że „nauka rzeczy ojczystych“, którą inaczej jeszcze nazywa „elementarną nauką narodową“ jest „po nauce religii najważniejszym i najpiękniejszym przedmiotem w elementarnych nauk rozkładzie“. Tą „nauką rzeczy ojczystych“ to przyroda, geografia i historia miejscowości rodzinnej dziecka, które rozszerzając się następnie, obejmują cały kraj ojczysty. Obok języka polskiego powinna tedy przyroda i geografia ziem polskich, historia Polski być osią i główną treścią nauki w szkole elementarnej. „Taka to a nie inna nauka — mówi Estkowski we wspomnianym artykule — zakłada już po szkołach elementarnych fundament do oczekiwanego szczęścia i moralnej potęgi narodu“. Podając według Izby Edukacyjnej rozkład nauk dla szkół elementarnych, obejmujący obok zwykłych przedmiotów szkoły ludowej, naukę rzeczy ojczystych, naukę o zdrowiu, o wzajemnych prawach i obowiązkach między obywatelami, stwierdza Estkowski z naciskiem, że nie miał „na względzie przyszłego zawodu, zatrudnienia, stanu uczniów, lecz jedynie wzgląd na wykształcenie, jakie każdemu człowiekowi na ziemi polskiej zrodzonemu, bez różnicy, jest koniecznie potrzebne“.

Rozwój polskiej myśli pedagogicznej szedł, jak to widzimy z powyższego, zgodnie z poznaniem praw życia, z rozwojem kultury, ze zmianą stosunków społecznych, a pod niektórymi względami wyprzedzili najwybitniejsi przedstawiciele pedagogiki narodowej (Piramowicz, Trentowski, Estkowski) kraje zachodnie. Stworzyli oni najważniejsze podstawy racjonalnego wychowania, opartego na znajomości duszy dziecka, podkreślili znaczenie zasady jednolitości w wychowaniu, nadali istotną treść pojęciu szkoły narodowej, wyjaśnili, jak należy rozumieć „pracę“ dzieci w szkole, ażeby ona kształcić

mogła nietylko rękę, ale i umysł i wolę. W tych oto zasadach streszczają się główne prądy pedagogiczne w krajach zachodnich, mające na celu przebudowę szkoły obecnej na „szkołę pracy“.

C. d. n.

H. Rowid.

Kilka uwag o „zasadach dydaktycznych“ Rady szkolnej krajowej.

W styczniu roku przeszłego dyrekcje szkół średnich rozdały członkom gromad nauczyielskich arkusze papieru, na których wydrukowano 17 przykazań, zatytułowanych „Zasady dydaktyczne“.

Są one powtórzeniem „Wskazówek dydaktycznych“, ogłoszonych okólnikiem Rady szk. kr. z 11. grudnia 1894. Różnica zachodzi tylko ta, że tytuł „wskazówki“ zamieniono w nowym wydaniu na „zasady“, i że kiedy „wskazówek“ było 11, to liczbę „zasad“ pomnożono do 17. Już z tego widać, że dodano kilka rzeczy nowych, ale też i w dawniejszych „wskazówkach“ parę rzeczy opuszczono. Tak n. p. opuszczono w „wskazówce“ 1. lit. d): „nauczyciel nie powinien dopuszczać, aby uczniowie mogli sobie naprzód obliczać czas, w którym mogą być powołani do odpowiedzi“.

Dalej opuszczono wskazówkę 8. o nauce języka łacińskiego, a wreszcie wskazówkę 11: „We wszystkich przedmiotach nauki należy przez ciągłe powtarzanie rzeczy ważniejszych przyzwyczaić i nakłonić uczniów, by mieli je zawsze w pamięci i zdołali przynajmniej w ogólnych zarysach zdać sprawę z tego, czego się dotąd uczyli“.

Byłoby wielce interesującym, gdyby Rada szk. kr. podała motyw, dla czego te zasady w nowym wydaniu pominięto. Ponieważ właściwej przyczyny trudno się domyślić lub ją odgadnąć, przeto lepiej zająć się temi, które ogłoszono. Zwrócę uwagę tylko na niektóre.

Zasada 14. głosi: „W razie wizytacji nauczyciel nie przerywa ani nie zmienia toku lekcji i nie urzęduje przed gościem popisów“. Zasada ta technicznie jakąś dziwną podejrzliwością; jest więc niestosowną i niesmaczną, a w każdym razie niezrozumiałą. Wszak głównym celem wizytacji jest przekonanie się o postępie uczniów w nauce. To też bywało dotąd, że wizytujący, albo sam przerywał lekcję i zadawał pytania na podstawie przerobionego materiału, albo też o ile nie był biegłym w przedmiocie, prosił o to nauczyciela. I nikomu nie przyszło na myśl posądzać go, że pragnie popisać się przed profesorem i uczniami. Zresztą popis w szkolnictwie nie jest rzeczą naganną. Brak lekcji popisowych w szkolnictwie średnim jest podobno jedną z głównych wad jego ustroju. Młody kandydat zaraz po zdaniu egzaminu, nawet bez przepisanej próby zostaje rzeczywistym nauczycielem i, jeśli dostanie się do zakładu, do którego przywiązane są praktykantury, zostaje od razu mistrzem nowych adeptów z prawem pasowania ich na pedagogów...

W każdym razie miejmy nadzieję, że teraz, kiedy wprowadzono do dydaktyki nową zasadę „nie przerywania lekcji w razie wizytacji“, nie będzie jej przerywał zarówno nauczyciel, jako też wizytujący!

Dawna „wskazówka“ 2. a obecnie „zasada“ 5. poleca, aby nauczyciel „nie powtarzał odpowiedzi uczniów czyto błędnych czy trafnych“. Jeżeli nauka ma posiadać charakter swobodnej dyskusji, w takim razie nauczyciel musi od czasu do czasu powtórzyć odpowiedź ucznia, już to dla nawiązania dalszego pytania, już to dla zaakcentowania jakiejś najistotniejszej kwestyi i zwrócenia w ten sposób na nią uwagi całej klasy. Powtórzenia odpowiedzi nieraz uniknąć nie można, w przeciwnym razie nauka przybrałaby charakter suchy, sztywny i martwy, zamieniłaby się z jednej strony w zadawanie pytań, z drugiej zaś recytowanie wyuczonej lekcji; byłaby bezduszną.

Niepotrzebne i machinalne powtarzanie odpowiedzi uczniów jest niewątpliwie niewłaściwe, ale to bynajmniej jeszcze nie upoważnia, aby tego rodzaju usterkę zaliczać do zasad dydaktycznych. Jest to rzecz uboczna, podrzędna.

Do kategorii takich rzeczy podrzędnych w dydaktyce należy także „zasada“ 17: „Katalogu nie używa się w klasie“. Do niedawna postępowano wręcz przeciwnie; nauczyciel z urzędu zabierał ze sobą do klasy katalog gauczowski, w nim zapisywał każdą notę szczegółową, z końcem półroczu sumował je, dzielił i nota przeciętna decydowała o postępie ucznia. Czegoś bardziej mechanicznego i biurokracyjnego trudno sobie wyobrazić. Bywało czasem, że w podwoje klasy zawitał także dyrektor ze swym katalogiem. Widok dwóch mężów z miną uroczystą i pełną namaszczenia, oraz z księgą wyroków w ręku nie był wcale zachwycający dla młodzieży, a raczej powiedzmy, był dla niej niesympatyczny, odstrasający, o ile nie przybierał czasem charakteru komicznego.

Niewłaściwość tę usunęło rozporządzenie ministeryalne z 1908 r. Wpisywanie not do katalogu jest w istocie nieraz zbyteczne, zwłaszcza jeśli klasa jest nieliczną, a nauczyciel zna uczniów dobrze i ma wolną chwilę poza lekcją, aby sobie pewne spostrzeżenia zanotować. Ale nie zawsze to jest możliwe. Dlatego rozporządzenie minist. słusznie powiada: „Dla wsparcia pamięci może nauczyciel zapisywać sobie niektóre spostrzeżenia; używania katalogu w klasie należy ile możności unikać“.

Tymczasem Rada szk. kr. postąpiła sobie radykalniej i zabroniła kategorycznie używania katalogu w klasie, nie licząc się z tem, że zastosowanie się do tego zakazu jest nieraz wręcz niemożliwe. Nauczyciel obejmuje czasem nową i liczną klasę, w której uczniów nie zna wcale, a przytem ma tylko 2 godziny tygodniowo nauki, tak, że mu brak czasu na szybkie zaznajomienie się z młodzieżą. Wobec tego zapamiętać sobie nieznanne nazwiska, dajmy na to, kilkunastu uczniów pytanym i zarazem ocenę ich odpowiedzi jest rzeczą wcale trudną i może pociągnąć za sobą błędne informowanie rodziców i w notach konferencyjnych pomyłki, krzywdzące może dotkliwie uczniów.

Czyż wobec tego było pożądanem, aby nieużywanie katalogu podnosić do godności zasady dydaktycznej? Umieszczenie tego rodzaju rzeczy ubocznych między „zasadami dydaktycznymi“ ma najczęściej ten skutek, że odwraca uwagę nauczyciela, zwłaszcza początkującego, od właściwych, istotnych podstaw dydaktyki

Omówione wyżej 3 „zasady“, już ze względu na swój charakter czysto zewnętrzny, można, co najwyżej, zaliczyć w sposób oględny do jakichś „rad“ lub „uwag dydaktycznych“, ale nigdy do zasad. Nie stanowią one bowiem istoty rzeczy, posiadają liczne i konieczne wyjątki, a nawet tam, gdzieby ich należało przestrzegać, wykroczenie przeciwko nim jest tylko usterką, gdy tymczasem wykroczenie przeciw zasadzie jest błędem.

Kiedy formie i rzeczom podrzędnym nadaje się znaczenie zasadnicze, wtedy zwykle treść sama pozostawia wiele do życzenia. To samo zjawisko mamy w „Zasadach dydaktycznych“.

Zapytajmy się, jakie warunki powinny posiadać takie „zasady“, aby mogły odpowiadać celowi swemu?

Przedewszystkiem powinny być tak ułożone zwięźle i jasno, zarówno pod względem ogólnie dydaktycznym, jako też co do metod, właściwych pewnym przedmiotom, aby, nie krępując indywidualności nauczyciela, mogły mu służyć za drogowskaz przy nauczaniu. Jeżeli „wskazówki“ czy „zasady“ nie posiadają tego warunku, w takim razie przynoszą więcej szkody niż pożytku, szczerpią w nauczaniu pewne wady, których przez całe lat dziesiątki trudno wykorzenieć. Już sam ogląd na podobne niebezpieczeństwo nakazuje jak największą ostrożność w układaniu i ogłaszaniu tego rodzaju rzeczy.

„Zasady dydaktyczne“ Rady szk. kr. nie posiadają właśnie tego niezbędnego warunku. Brak najistotniejszych, podstawowych rzeczy, sprzeczność z właściwymi zasadami pedagogicznymi i niejasność są głównymi ich cechami. To też chyba dla ironii nadano im miano „Zasad dydaktycznych“.

Wiadomo powszechnie, że podstawą każdej lekcji jest omówienie rzeczy nowych, przyswojenie uczniom wiadomości nieznanych. Od należytego przerobienia lekcji nowej zależy w znacznej mierze rezultat całej nauki. Czy „Zasady dydaktyczne“ Rady szk. kr. podają wskazówki, jak należy przeprowadzić lekcję nową? Broń Boże! Napróżno szukamy podobnej wskazówki pośród wszystkich 17 „zasad“. Jest tylko mowa o egzaminowaniu, sposobie odpytywania i formie pytań, ale niema nigdzie mowy o właściwym uczeniu. A jeśli zdarzy się tu i ówdzie jaka wzmianka, to albo błędna, albo tak niedostateczna i niejasna, że czyni wrażenie, jakby autor „Zasad“ nie zdawał sobie sprawy, czego od nauczyciela pod względem dydaktycznym należy wymagać.

Weźmy n. p. na uwagę to, co mówi Rada szk. o nauce geografii. „Zasada“ 12, podobnie jak dawna wskazówka 10 (z r. 1894) załatwia się z nauką tego przedmiotu krótko i wężłowało, a przytem niezwykle oryginalnie. „Przy nauce geografii — czytamy w tej „zasadzie“ — uprawia się rysunek schematyczny na tablicy i w ławkach“.

I nic więcej! Niema ani słowa o mapie, globie, telurym, modelach, obrazach, okazach i wycieczkach, chociaż to właściwie dopiero stanowi istotną część nauki geografii i nadaje jej charakter realistyczny. „Der geographische Unterricht — czytamy w „Instrukcyach“ — muss Sachunterricht wie der naturgeschichtliche sein“. Wszystko to zastąpiono rysunkiem na tablicy i w ławkach. *B. Stawomirski.*

Dok. nast.

Recenzje.

Dr. St. Kot — Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI—XVIII w. we Lwowie 1912. Nakładem Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego Str. 435.

Ukazała się książka niezwykła — otwierająca zupełnie nieznanne strony naszego życia kulturalnego w przeszłości: szkolnictwo elementarne przed czasami Komisji Edukacji Narodowej.

Dr Kot rozpatrzył materiały źródłowe nietknięty jeszcze przez historyę: 68 tomów aktów wizytacji biskupich, przechowywanych w Archiwum kapituły krakowskiej. Znaczenie tych aktów jest ogromne; odzwierciedlają one życie bieżące i rzeczywiste lepiej niż jakiegokolwiek inne źródła. Napozór suche i szablonowe rozaczają przed okiem historyka, który je obejmie — obraz wyrazisty i wierny prawdzie. Wizytatorzy zajmują się sprawdzeniem stanu spraw we wszystkich gałęziach działalności duchowieństwa, o szkole czynią liczne wzmianki. Niestety są one zazwyczaj jednostronne, dotyczą przedewszystkiem budynku szkolnego, wyposażenia szkoły, pilności i sprawowania kierownika, rzadko wchodzą w inne szczegóły bytu szkoły, nie zajmują się szerzej programem nauki. Dr Kot przerobił pracowicie ogrom materiału: wydobył z niego wszelkie szczegóły, odnoszące się do szkolnictwa i podał je w wyciągu polskim, ułożonym systematycznie według miejscowości. Dzięki temu umożliwił dostęp do materiału źródłowego tym, którzy nie posiadają dostatecznej znajomości łaciny, pragnęliby zaś i mogli pracować nad dziejami szkolnictwa elementarnego. Po pracy dra Kota, po ogłoszeniu przez Wierzbowskiego Raportów o szkołach parafialnych, składanych Komisji Edukacji Narodowej — możliwe jest opracowywanie monografii szkolnictwa elementarnego w wielu wsiach i miasteczkach Małopolski. — Wśród nauczycieli ludowych niewątpliwie znajdą się monografiści — tem więcej znaczenia posiada niezwykły u nas sposób wydania źródeł, który obrał dr Kot. Wydawnictwo materiałów poprzedził dr Kot wszechstronnem, wzorowem uogólnieniem dotychczasowych wiadomości o stanie szkolnictwa elementarnego przed Komisją. Z pomników literatury wydobył innóstwo rysów drobnych, lecz charakterystycznych, które umożliwiły naszkicowanie roli szkoły i bytu nauczyciela w XVI—XVIII wieku. Monografia dra Kota, przynosząc ogrom wiadomości, uwypukla zarazem związek między życiem duchowem Polski i szkolnictwem parafialnem, pokazuje, jak działalność różnowierców i później — w okresie walk o dusze — kościoła katolickiego warunkuje rozkwit szkolnictwa parafialnego (najwyższy w czasie Batorego

i Zygmunta III), jakie czynniki prowadziły do zupełnego upadku. Na tle warunków bytu szkoły parafialnej w przeszłości i pozostałych z tej przeszłości przeżytków wyraziściej występuje przed nami działalność Komisji Edukacji. Narodowej i trudności, z którymi walczyć musiała.

Dzieło dra Kota jest niezmiernie doniosłą zdobyczą dla dziejów nie tylko szkolnictwa lecz i stosunków społecznych w Polsce.

H. Orsza.

Powieści historyczne W. Przyborowskiego.

Jaką miarę mamy przykładać do powieści historycznych dla młodzieży?

W ostatnich latach produkcja piśmiennicza na tem polu wzrasta tak obficie, że krytyka pedagogiczna musi się poważnie zastanowić nad wymaganiami, jakim powinny one czynić zadość.

Pierwszem niewątpliwie jest to wymaganie naczelnie, najważniejsze dla każdego utworu literatury pięknej — by pisali je ludzie obdarzeni talentem, zdolni „własne ognie przelać“ w czytelników i barwnie, żywo przedstawić ludzi i zdarzenia. Potępić więc musimy sztuczne fabrykaty, które chcą nieudolną formę powieści ubarwić opowiadaniem o przeszłości. Ale to — podstawowe wymaganie nie wystarcza dla pedagogicznej oceny powieści dziejowej. Powinna ona przedstawić plastycznie minioną rzeczywistość, pokazać nie strzępki faktów, lecz prawdziwe tło życia, epoki, uczucia i obyczaje ludzi ówczesnych. Nie wolno jej z jednej formy odlewać Maczka z czasów Jagielly i Jaska z powstania listopadowego.

Przyborowski, najplodniejszy dziś autor historyczny dla młodzieży, dał literaturze naszej parę rzeczy pięknych. Jego „Bitwa pod Raszynem“ stała się klasyczną powiastką historyczną dla młodzieży. Wszystkie jego powieści pisane są zajmująco, z dużą werwą. Niestety — niedbale bez liczenia się z zadaniami powieści historycznej i z rolą wychowawczą literatury.

Wypadki historyczne dają mu nieczar kanwę (przypadkową) dla historii kryminalnej (jak n. p. „Widmo Ibrahima“) lub przygód niezwykłych, które równie dobrze jak n. p. w obłąkanej Warszawie w w. XVII. mogłyby się dzieć w jakimkolwiek innym mieście, i jakiegokolwiek innej epoce („Szwedzi w Warszawie“). „Berek pod Kockiem“, to przyczepiona do postaci bohaterskiego żołnierza — anegdota antysemitka. Nie walka za wolność, nie chęć porwania za sobą tłumów — stanowią treść tej powieści, lecz przykrości, których doznaje żyd-Polak. więc żyd-wyrodek od swej ortodoksyjnej rodziny, zemsta, którą spełnia nad nim inny żyd, dowódca „Kajzerlików“. Treść powieści z krwawych dziejów legionów („Na San Domingo“) wypełniają nieprawdopodobne i nie mające związku ze zdarzeniami historycznymi przygody żołnierza, Staszka Bigosa i sierżantowej Buciewiczowej, poszukujących pięknej Krysi, którą porwali Murzyni. We wszystkich niemal powieściach występują te same typy. Zwykle szlachcic jest dzielnym zawadyką, ludzie ze sfer niższych wnoszą pierwiastek komiczny — jak bohaterscy w gruncie rzeczy „rajca z brzuszkiem“ w „Szwedach“, glupkowaty, chłop w jednej z najlepszych powieści: „Grom Maciejowicki“. Styl zaniedbany, koloryt epoki nadają mu charakterystyczne przekleństwa i wzmysły. Powieści z dziejów porzoborowych („Olszynka“, „Grom Maciejowicki“) są owiane szczerem uczuciem. Większość do uczucia przemówić nie usiłuje.

H. O.

Z ruchu pedagogicznego.

Z Sekcji pedagogicznej Ogniska naucz. w Krakowie. Dnia 31 stycznia, wygłosiła p. Dr. J. Młodowska odczyt p. t. „Gmina szkolna a skaut”. Prelegentka skreśliła obraz gmin szkolnych i ich genezę za granicą: w Ameryce, Szwajcaryi, Bawaryi, Austrii a następnie omówiła dodatnie strony wychowawcze gminy szkolnej, stwierdzone własnym doświadczeniem w szkole p. Ramułtowej w Krakowie. Przeszła następnie do skautingu, który zdaniem prelegentki, nie ma wartości społeczno-wychowawczych ze względu na swój charakter militarny. W ożywionej dyskusyi zabierali głos pp. Tyrankiewicz, Cieślarski i jeden z kierowników drużyn skautowskich, wykazując w dłuższych przemówieniach, że skauting którego zadaniem między innymi i militarne kształcenie młodzieży, zawiera w sobie wiele pierwiastków etycznych i społecznych, a temsamem nowy ten kierunek w wychowaniu popiera dzielnie przygotowanie młodzieży do życia obywatelskiego.

Posiedzenie Sekcji w dn. 7 lutego wypełniło sprawozdanie p. Dr. Zofii Szybalskiej: „O badaniach psychologicznych w szkole”. Prelegentka zestawia najdośćępniejsze w życiu szkolnym sposoby badania, omówiła ich rezultaty za granicą i podała wreszcie ważniejsze wytyczne, według których powinno się rozpocząć pracę w tym kierunku.

W Polskiem Towarzystwie badań nad dziećmi (Warszawa) wygłosiła p. D. Zylberowa referat p. t. Dzieci a obrazki. Prelegentka streszciała badania Müllera, dotyczące rozwoju sądów estetycznych u dzieci. Badania te, polegające na pokazywaniu pewnej serii obrazków, wśród których dziecko powinno wskazać najładniejszy i podać motywy swego wyboru, przekonaly, że dzieci lat 8—14 w sądach swych zwracają raczej uwagę na treść, niż na wartość artystyczną obrazka, t. j. dają pierwszeństwo obrazkom o treści interesującej lub sympatycznej, choćby one pod względem wykonania stały niżej od innych; nawet naprowadzone zapomocą odpowiednich pytań, dzieci mało wypowiadają sądów właściwie estetycznych o kolorycie (choć ryciny kolorowe zwykle więcej się podobają od niekolorowanych), rysunku, perspektywie, nastroju, talencie malarza i t. p. — dopiero u młodzieży dorastającej znaleźć można sądy, dotyczące kompozycji i środków technicznych, którymi posługuje się artysta.

W drugiej części prelegentka przedstawiła wyniki własnych badań, dokonanych na grupie, złożonej z 23 dzieci warszawskich, którym polecono uczynić wybór z pośród ośmiu obrazków, stanowiących reprodukcję dzieł malarzy polskich. Ogólny wynik badań potwierdza wnioski, do których doszedł Müller, a podział dzieci na dwie grupy (dzieci l. 7—12 i l. 12—17) pozwolił wykazać różnice stanowiska tych dwu okresów.

W trzeciej części zaś na podstawie broszury Dehninga, prelegentka mówiła o kształceniu sądu u dzieci przez specjalne ćwiczenia, mające na celu wyrobienie umiejętności patrzenia, rozumienia obrazków i ocenienia ich wartości estetycznej. (Ruch fil.)

Seminaryum pedagogiczne w Pradze. Od r. 1910 czyniły sfery pedagogiczne w Pradze usilne starania o założenie instytutu dla studyów nad rozwojem duszy dziecka. Już wtedy Rada miasta Pragi uchwaliła w zasadzie projekt utworzenia tego rodzaju instytucji naukowej, której zadaniem byłoby śledzenie postępów badań nad duszą dziecka zagranicą, gromadzenie odpowiedniej literatury, dokumentów z życia dzieci, a wreszcie i próby samodzielnych badań. Dzięki zabiegom prof. uniwersytetu Dra Cady, który w czasopiśmie „Pedag. rozhledy” i w swych wykładach, propagował naukę o dziecku, zainteresowało się gorąco nowemi dziedzinami wiedzy nauczycielstwo ludowe. Prof. Dr. Cada rozesłał nauczycielom szkół ludowych w Pradze odpowiedni kwestyonaryusz, który ułatwi

prowadzenie badań. Lekarze szkolni przeprowadzili już pomiary antropometryczne w szkołach praskich. W ten sposób seminaryum pedagogiczne w Pradze rozpoczęło swoją działalność, a Rada miejska uchwaliła 500 K dla zakupienia najpotrzebniejszych przyrządów dla instytutu. (Beseda Ucitelska XLV, 1).

Kinematograf w szkole. W piśmie naszym była już wzmianka o zaprowadzeniu kinematografów w szkołach zagranicznych. Obecnie czasopisma zagraniczne zaznaczają znów postęp w rozwoju kinematografii dla celów nauczania. Oto w znanej fabryce Pathé Frères skonstruowano aparat, który wielkie będzie miał znaczenie przy nauce o rzeczach, a na wyższych stopniach będzie ważnym środkiem naukowym na lekcjach przyrody, historii, geografii i t. d. Urządzenie aparatu jest tego rodzaju, że każdy może się nim posługiwać bez trudności: zapomocą bardzo prostego przyrządu wprawia się aparat w ruch, osobny pas transmisyjny porusza mały motor elektryczny, który nabija elektryczną lampę w aparacie. Zapomocą odpowiedniej dźwigni, może nauczyciel każdej chwili film unieruchomić, a więc obraz, który ma omówić obszerniej, może przez dłuższy czas utrwalić na ekranie. Aparat jest lekki, nie sprawia trudności w przenoszeniu i zdaje się nie drogi wobec tego, że myślą o wprowadzeniu podobnych kinematografów nawet w szkołach wiejskich.

Zastosowanie kinematografu jako środka uzmysławiającego, jest wprost koniecznym wobec wymagań zasad dydaktyki; to też wyposażenie każdej większej szkoły w własne urządzenie kinematograficzne jest za granicą kwestyą niedalekiej przyszłości. Doniosły ten wynalazek, oddając znakomite usługi popularyzacji wiedzy i sztuki, może się przyczynić do uszlachetnienia mas, do podniesienia kultury wśród szerokich sfer ludności. Ażeby kinematograf to zadanie mógł spełnić, roztoczono wszędzie kontrolę nad doбором film, szczególnie wtedy, gdy się rozchodzi o młodzież.

Angielscy fabrykanci film n. p. z własnej inicjatywy utworzyli komitet cenzury, w skład którego wchodzi też kilka wybitnych osób. Komitetowi temu przedstawiają w osobnym lokalu każdy nowy film, który w razie zatwierdzenia, zaopatrjuje się w specjalny znak. Komitetowi cenzury podlega związek fabrykantów angielskich, w skład którego wchodzi 95% ogółu. W ten sposób społeczeństwo angielskie bez specjalnych paragrafów i bez uciekania się do pomocy policji wykonuje nadzór nad zdrowiem moralnym swych dzieci.

Młodzież szkolna uczęszcza do kinoteatrów przeważnie w godzinach popołudniowych lub wieczornych; władze szkolne w niektórych miastach zagranicznych postarały się tedy, aby przedstawienia w tym czasie wypełniały sceny historyczne, obrazki z przyrody, z dziedziny przemysłu i handlu.

W zarządzeniu tem tkwią pierwsze początki „nauki o rzeczach“, nie ujętej w system, a zależnej od swobodnego wyboru przedsiębiorcy. Z chwilą urządzenia kinematografu w szkole, „nauka o rzeczach“, a w klasach wyższych nauki przyrodnicze, historia, geografia, nie tylko będą się odbywały z większym niż dotąd pożytkiem, ale będą to zarazem godziny szlachetnej rozrywki dla dzieci i nauczyciela.

Dla uzmysłowienia używamy dziś modeli, po największej części obrazków (u nas szkoły wyposażone i w takie środki, należą do szczęśliwych), które nie mogą dać dokładnego wyobrażenia n. p. o roślinie obcej, zwierzęciu nieznanem, o człowieku, w różnych strefach ziemi żyjącym, o dziełach, wykonanych przez ludzi w różnych okresach czasu. Obraz kinematograficzny, przedstawiając zwierzę w ruchu, sposób jego życia, rozwój, środowisko, może dopiero dać jasne pojęcie, którego nie zastąpi najbarwniejszy opis, opowiadanie nawet przy pomocy obrazków. Kinematograf może zatem do pewnego stopnia zastąpić zwierzyńiec, na który nie każde, nawet większe miasto zdobyć się może.

Podobnie ma się rzecz, gdy się młodzieży opowiada o świątyni arabskiej, o pagodzie chińskiej i t. p.; budowla, występując na tle rzeczywistego obrazu, na tle życia i obyczajów ludności, pozostawi w umyśle widzów trwałe wrażenie. Wynalazek, o którym mowa na początku, zbliża tedy szkołę do upragnionej chwili, kiedy „pogląd“ nie zadowolony się nieuchwytnymi często mirażami, ale wzbogaci umysł młodzieży w trwałe, jasne pojęcia, które należą do rozszerzenia horyzontu jej wiedzy.

Zapiski bibliograficzne:

Helena Orsza-Radlińska: Kollątaj jako pedagog. Hugona Kollątaja nieznaae listy o wychowaniu. Lwów 1912.

Adam Karpowicz: Zwiastun powrotnej fali, dr Fr. H. Foerster. Wilno 1912.

Objaśnienia i materiały do planu szkoły realnej 8-o klasowej, ułożone przez Komisję reformy szkolnictwa średniego T. N. S. W. Gródek Jagielloński 1912.

Dr. Antoni J. Mikulski: Hugo Kollątaj, a szkoły średnie. Lwów 1912.

H. Rowid: O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego. Odbitka z Nowych Torów. Warszawa 1912.

Robert Baden-Powell: Skauting dla młodzieży. Przekład z angielskiego pod redakcją Bouffała. Warszawa 1913.

Władysław Horodyski: Bronisław Trentowski (1808—1869) Kraków 1913. K. 10.

Bericht über den „Vierten Internationalen Kongress für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst“. Drezno 1913. M. 6-50.

W. Seidemann: Die modernen psychologischen Systeme und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Lipsk 1912. M 5-20.

TREŚĆ DODATKU: J. Wł. Dawid: Naukowe podstawy w wyborze zawodu. — M. Falski: Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza (cdn.). — H. Rowid: Szkoła pracy (c. d.). — B. Sławomirski: Kilka uwag o „zasadach dydaktycznych“ Rady szkolnej krajowej. — Recenzyc: Dr. St. Kot: Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI—XVIII w. (H. Orsza). — Powieści historyczne W. Przyborowskiego (H. O.). — Z ruchu pedagogicznego. — Zapiski bibliograficzne.

Redaktor: Dr. Henryk Kanarek. — Nakładem kraj. Związku Nauczycielstwa lud.
Odbito w Drukarni Narodowej w Krakowie.