

# RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

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

## Intuicya a inteligencya.

Po przez całą historję myśli ludzkiej przewija się zagadnienie o rzekomej antytezie pomiędzy inteligencyą, jako dostępnym dla myślącego ogółu środkiem pośredniego i metodycznego dochodzenia do prawdy, a intuicyą, jako rzadkim darem bezpośredniego i rzutowego niejako ujmowania prawdy, którym wyjątkowe tylko umysły bywają obdarzone. W ostatnich czasach słynny filozof francuski Bergson nadał temu zagadnieniu nową, oryginalną formę i znalazł dlań nowe, aczkolwiek błędne rozwiązanie, a że kwestya sama posiada, dla pedagogów zwłaszcza, niezmiernie doniosłe znaczenie, więc nie będzie może zbytecznem na łamach pisma pedagogicznego wyswielić, chociażby tylko w zasadniczych rysach, jak Bergson pytanie to stawia i rozwiązuje i jak, w naszym przekonaniu, postawić je i rozwiązać należy.

Bergson przyjmuje za punkt wyjścia pogląd wypowiedziany już przez Heraklita, że „istnieje rzeczywistość zewnętrzna, bezpośrednio dana duchowi naszemu, a mianowicie ruch, ruchomość, że niema rzeczy gotowych, lecz jedynie rzeczy, które się stają; niema stanów stałych, są tylko zmienne stany“. Pogląd ten Bergson uzupełnia rozważaniem, jakim jest stosunek naszej inteligencyi do owej ruchomości w jej bezustannym przepływie i przychodzi do wniosku, że inteligencya ludzka, rozwijana przedewszystkiem w celu praktycznym, a mianowicie w celu najlepszego przystosowania się do otaczających nas ciał stałych przyrody martwej, nie jest zdolną do bezpośredniego ujęcia owej ruchomości, stanowiącej istotę wszelkiego bytu.

Radzi sobie przeto inteligencya w ten sposób, że przy pomocy stałych, szematycznych symboli pojęciowych rozkłada rzekomo ruch, a właściwie tylko drogę, po której ruch jakiś się odbywa, tylko przestrzeń przez ten ruch przebytą, na cały szereg przestanków, na cały szereg momentalnych zatrzymań się poruszającego się ciała i usiłuje w ten kinematograficzny niejako sposób odbudować rzeczywisty ruch przez analizę wzajemnego stosunku pomiędzy jednym momentem zatrzymania się poruszającego ciała a następnymi momentami.

Taki sposób rozpatrywania ruchu, jakkolwiek nie odtwarza go w całej jego pełni i ciągłości, jednakże oddawaf i oddaje niepospolite usługi, lecz tylko, jak twierdzi Bergson, przy badaniu przyrody martwej, gdzie wskutek niezmienności pierwiastków chemicznych

i chemicznych związków można przyjąć za podstawę, iż wszelkie przebiegi zjawiskowe są w przejawach swych stałe. W tej też dziedzinie nie tylko możliwym jest przewidywanie zjawisk, lecz i dopuszczalnym jest tak zwany deterministyczny światopogląd, polegający na tem, że skoro ogół zjawisk jest ściśle związany łańcuchem przyczyn i skutków, to i najdalsze nawet następstwa będą jak gdyby ogniwami tego łańcucha, a forma i miejsce tych ogniw dadzą się z góry określić w każdym wypadku, w którym dokładnie jesteśmy w stanie zdać sobie sprawę z charakteru wszystkich działających czynników, ich kierunku i natężenia.

O ile jednak w zakresie przyrody martwej inteligencya przy pomocy owych szematów pojęciowych dojść może kiedyś nawet do absolutnej prawdy, o tyle staje się ona, zdaniem Bergsona, zupełnie bezsilną z chwilą, gdy wkraczamy w dziedzinę życia, gdyż w organizmach żywych nie tylko niema owej stałości, tak charakterystycznej dla przyrody martwej, lecz przeciwnie życie jest bezustannem przeobrażaniem się, bezustanną twórczością, wobec której wszelkie przewidywanie jest niemożliwym, a determinizm filozoficzny staje się absolutnie niedopuszczalnym. Poza owem bezustannem przeobrażaniem się życiowych procesów, w którym nie tylko niepodobna oddzielić jednego stanu psychicznego od drugiego, lecz nawet samo pojęcie oddzielnego stanu lub oddzielnych stanów nie daje się pomyśleć, jest jeszcze inna cecha dla życia, zdaniem Bergsona, zasadnicza a mianowicie, że tylko w tej dziedzinie, w dziedzinie naszych rzeczywistych przeżyć istnieje czas jako coś realnego, podczas gdy czas w przyrodzie martwej, czas rozpatrywany przez matematyków i przyrodników, jest niczem innym, jak tylko przestrzenią, podobnie jak przestrzenią tylko staje się wszelki ruch z chwilą, gdy go analitycznie na oddzielne momenty spoczynku rozkładamy. Dla Bergsona przeto, że użyjemy tu jego przykładu, przy rozpuszczaniu się pewnej ilości cukru w wodzie rzeczywiste trwanie tkwi li tylko na naszym wyczekiwaniu tej chwili, w której cukier się rozpuści — czas zaś rozpuszczania zanotowany przez fizyka lub chemika, będzie tylko różnicą między położeniem skazówki na zegarku lub ziemi w jej obrocie dziennym, w dwóch momentach, oznaczających początek i koniec tego zjawiskowego przebiegu.

Wszystkie powyższe bergsonowskie twierdzenia po za zasadniczym od Heraklita zapożyczonym poglądem, iż wszystko co jest, jest tylko ruchem i po za trafną bardzo analizą sposobu, w jaki inteligencya ruch ten odbudować usiłuje, należy odrzucić jako szereg błyskotliwych paradoksów.

Pomiędzy naturą martwą a naturą żywą niema bynajmniej takiej przepaści, jak to sądzi Bergson, a doniosłe niewątpliwie różnice, wyodrębniające dwie te dziedziny, nie tam tkwią, gdzie Bergson ich się dopatruje. Zmiany w nas zachodzące nie są jedynem realnem trwaniem, gdyż i zmiany odbywające się zewnątrz nas, o ile do świadomości naszej dochodzą, są również naszym przeżyciem, jakkolwiek nie tak plastycznym, i nie tak żywo odczutom. Ani życie nie jest dziedziną bezustannej zmienności — ani w naturze martwej nie jest wszystko stałem. O stałości pierwiastków chemicznych, po odkryciach

Curie-Skłodowskiej, Ramsay'a, Rutherforda trudno chyba dziś mówić, a tembardziej zmiennymi są związki chemiczne, gdyż fakt, że zmiany te w jednakowych warunkach będą nosiły jednakowy charakter bynajmniej zmienności tej nie przeczy.

Mylnym jest również pogląd Bergsona, jakoby inteligencja rozwinęła się pod wpływem ciał stałych i podążała wyłącznie ku celom praktycznym. Inteligencja ludów pierwotnych, jak tego niewątpliwie dowiódł Spencer, znajdowała się pod wpływem, błędnie może pojmowanego, lecz nieprzepartego przekonania, iż wszystko, co nas otacza, bezustannie się zmienia — teoretyczne zaś zagadnienia np. o stosunku przyrody do człowieka już w zaraniu dziejów ludzkości, żywo niezmiernie interesowały, jeżeli nie ogół, to pewną jego część.

Najpoważniejszy jednak zarzut, jaki można postawić Bergsonowi, polega na tem, że przypisując tak doniosłe znaczenie intuicji, ani jej nie zdefiniował, ani nie wyjaśnił, chociażby w przybliżeniu, w jaki sposób należy się nią posługiwać. Określenie Bergsona, że intuicja polega na intelektualnej sympatii dla danego zjawiska, na umiejętności wnikięcia w jego rdzeń zamiast przypatrywania mu się z boku — są to tylko nic zgoła nie mówiące frazesy. Twierdzenie zaś, że intuicja jest pogłębionym, rozszerzonym i uświadomionym niejako instynktem, jest sprzecznem, ze słusznym zresztą poglądem Bergsona na instynkt, jako na całkiem nieświadomą i charakterystyczną dla zwierząt zdolnością najlepszego przystosowania się do otaczających najbliższych, konkretnych warunków. Mniemanie, iż każdy człowiek posiada przynajmniej jedną intuicję a mianowicie intuicję własnej osobowości, bynajmniej nie jest tak bezspornem, jak to się Bergsonowi wydaje. Przeciwnie studia nad rozwojem umysłowym dzieci doprowadzają do wyniku, że dziecko do poczucia własnej osobowości dochodzi względnie późno i że poczucie to w żadnym razie nie jest aktem samorzutnej intuicji, lecz rezultatem kilkoletnich wysiłków dziecięcego umysłu. Badania zaś podrózników nad umysłowością ludów pierwotnych doprowadzają niewątpliwie do przekonania, że ludy te pojęcia osobowości we współczesnym, filozoficznym znaczeniu tego wyrazu nie posiadają.

Jeżeli jednak dla względów powyżej przytoczonych zniewoleni jesteśmy odrzucić bergsonowskie pojmowanie intuicji jako zasadniczo błędne, to bynajmniej stąd nie wynika, byśmy mieli negować znaczenie intuicji, właściwie pojętej i ściśle określonej. Przeciwnie intuicja nie jako antyteza inteligencji, lecz jako jeden z najważniejszych jej czynników, winna zająć odpowiednie miejsce jako jeden z najważniejszych środków poznawczych, a zakres jej działania jest znacznie szerszy, aniżeli to przypuszcza sam Bergson, jakkolwiek jest on jednym z najgorętszych i najbardziej utalentowanych jej rzeczników.

(Dok. nast.)

*Zygmunt Herzog.*

## Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza.

### Nauka pisania.

Ciąg dalszy.

W czasach dawnych uczono najpierw czytać, a dopiero potem pisać. Pierwszą próbę połączenia nauki pisania z nauką czytania uczyniła u nas Komisya Edukacyi Narodowej w elementarzu swoim z roku 1785. W biegu wieku XIX zasada ta powoli coraz bardziej się utrwałała i dzisiaj zdobyła dla siebie dość ogólne uznanie. Pisanie i czytanie są oparte na jednej i tej samej zasadzie, rozkładania mowy naszej na dźwięki i na tej samej zasadzie graficznego oznaczania dźwięków. Dzięki temu przez połączenie nauki pisania z nauką czytania wprowadzamy wiele ułatwień dla ucznia. Przedewszystkiem ułatwiamy mu poznanie składu wyrazów z oddzielnych dźwięków; przez samo czytanie bowiem uczeń wprawia się jedynie w składanie dźwięków, które jest połączone z rozpoznawaniem liter, z odczytywaniem nieraz wyrazów kilku oddzielnemi częściami, z rozpoznawaniem niektórych wyrazów jako całości, — słowem, znajduje się w warunkach dość niepomysłnych dla uchwylenia wątki zasady dźwiękowej. Natomiast pisanie zmusza ucznia do rozkładania na dźwięki wyrazów, które ma pisać, i do przechowywania „w wewnętrznem słyszeniu“ dźwiękowego składu wyrazów przez cały czas, którego wymaga napisanie każdego wyrazu. W ten sposób dzięki pisaniu uczeń nietylko uzupełnia składanie wyrazów rozkładaniem ich na dźwięki, lecz ma też możność daleko dokładniejszego poznania i przyswojenia sobie dźwiękowego składu wyrazów, aniżeli miało to miejsce przy samem czytaniu. Następnie dla tak ważnej w nauce sprawy ułatwienia uczniowi zapamiętania kształtu liter i wyrazów przynosi pisanie olbrzymią pomoc czytaniu, gdyż daje możność wykorzystania prócz wzrokowej pamięci — pamięci ruchowej. Zwrócono na to uwagę już bardzo dawno, że napisanie litery lub wyrazu, a nawet proste oprowadzenie „suchem piórem“, przynosi wielką pomoc dla zapamiętania kształtu. Wreszcie pisząc litere, uczeń przechowuje w pamięci odpowiadający jej dźwięk, „słyszy ją wewnątrznie“, dzięki czemu i zapamiętanie nazw liter przy uzupełnieniu nauki czytania nauką pisania zostaje również ułatwione.

Dla wyzyskania powyższych korzyści, których oczekiwać należy od połączenia nauki czytania z nauką pisania, niezbędne jest, ażeby postępy ucznia w czytaniu i pisaniu odbywały się równolegle, ażeby pisanie nie zostawało w tyle za czytaniem.

Ten ostatni wzgląd częstokroć nie bywa zachowany w elementarzach, uznających nawet skądinąd zasadę łączenia nauki czytania z nauką pisania. Pisanie nie nadąża tu w ślad za czytaniem, a przez to i te liczne korzyści, jakieby ono przynieść mogło nauce czytania, nie zostają należycie wyzyskane.

Z tego stanowiska nie można więc up. przyznać słuszności autorowi elementarza Tow. Szk. Lud., p. S. Zaleskiemu, który we „wskazówkach dla uczących“ zaznacza, iż „naukę pisania należy rozpocząć dopiero wtenczas, gdy uczeń dojdzie z czytaniem do litery drukowanej „i“, która w jego elementarzu wprowadzona zostaje dopiero na str. 14 wogóle, a 8 ej z kolei stronie tekstów do czytania i następuje po literach „o“, „a“, „s“, „y“, „n“, „l“, „u“, „w“, „p“. Uczeń więc przy czytaniu powyższych 9 liter, poprzedzających literę „i“ nie tylko nie korzysta z pomocy pisania, lecz też zapewne już i później nigdy w obrębie elementarza nie nadaży z pisaniem za czytaniem. Autor nawet powiada: „za wiele trudności nagromadziłoby się naraz dla samouka, gdyby mu przyszło równocześnie pisać i czytać to samo“. Z twierdzeniem tem trudno się zgodzić. Istotnie, miałby uczeń więcej pracy przy nauce czytania i pisania, niż przy nauce samego czytania. Gdy się jednak ma nauczyć pisać i czytać, nauczy się prędzej i z mniejszym mozołem, gdy się czytania i pisania będzie uczył jednocześnie, nie zostawiając jednego w tyle za drugim.

Nad kwestyą metody w nauczaniu pisania zastanawiano się u nas od bardzo dawna. Najstarszy znany podręcznik polski „Kalligraphia abo Cancellaria“, wydany w Krakowie w r. 1695, powiada: „Jako się czytać uczyć, tak y pisać mają się uczyć młodzi. Naprzód, litery pojedynkiem niech formują dobre, potem kilka liter w jedno związać, niech sylłaby tworzą strojnie, aż daley postępując niech tego nawykają, żeby iako każde słowo jednym duchem wymawiamy, tak każde też słowo iednym cugiem abo ciągnieniem piórka wymawiali“. Ponieważ jednak naśladowanie liter w pisaniu przedstawia znaczne trudności, autor dodaje radę następującą: „aby chętna ręką do pisania, suche pióro wzięwszy, często się z nim po exemplarzu, abo dobrych charakterach prowadzić: bo tak y inkaustu y papiery nic nie zepsuie, y do pięknego pismá przywyknie“.

W wieku następnym uzupełniono to przygotowanie do pisania innem jeszcze, mianowicie wprowadzono do pisania przed literami kreślenie lasek i półkoł, jako elementów składowych całego abecadła małego i wielkiego. Tak np. „Sztuka pisania“ z r. 1778 zaleca: „niechay więc dziecie zaczyna od formowania lasek, któreby naywięcey dwa razy były większe nad laski liter charakteru ciągłego... Druga fundamentalna litera iest laska krzywiąca się, to iest c; ta ma być okrągłości pociągławej, a gdy się wiele ich pisze, w naydokładniejszy od siebie mają być wszystkie odległości“.

Późniejsza metodyka w celu ułatwienia nauki pisania liter do dała jeszcze naprowadzenie liter atramentem podług wzorów, pisanych farbą, lub przerysowywanie liter przez papier przeźroczysty i rozwinęła szerzej owe kształty elementarne, które początkowo składały się z dwóch tylko figur: laski i półkoła.

Abecadło rozłożone zostało daley na grupy liter, zbliżonych do siebie kształtem; jako literą najprostsza, od której zawsze należy zaczynać pisanie, narzucili nam Niemcy literę „i“ jeszcze w II połowie w. XVIII (wpływ ten widzieliśmy wyżej i na współczesnych wskazaniach elementarza Tow. Szk. Lud.).

Zastanawiając się nad powyższemi wskazaniemi, przedewszyst-

jest jeszcze nader wskazane i z tego względu, że zmusza ono ucznia przez cały czas pisania wyrazu do przechowywania w pamięci, od „wewnętrzznego słyszenia“ wszystkich dźwięków, składających wyraz, przez co uczeń dokładniej poznaje zasadę dźwiękową. Zachowanie tego prawidła, na które w nauce pisania położony należało wielki nacisk, możliwe jest praktycznie w tym tylko razie, gdy w elemencie ma uczeń do czynienia z wyrazami krótkimi i o ile do wyrazów dłuższych i skomplikowanych w ich budowie dźwiękowej oraz pisowni, przechodzić będzie stopniowo. W początkach nauki to rozkładanie wyrazów na dźwięki powinno się odbywać na głos, ażeby nauczyciel miał możność sprostowania ewentualnych błędów i wytłumaczenia zasad ortograficznych tam, gdzie pisownia nastęrcza komplikacye. W tych warunkach nie dopuszcza się ucznia do pisania z błędami i stwarza się podstawę do ortograficznej pisowni.

Kwestya, jakie pismo jest właściwsze, proste czy pochyłe, w ostatnich dziesięcioleciach była rozważana wielostronnie. Zebrane przyczynki wskazują, że pismo proste daleko więcej odpowiada wymaganiom higienicznym, niżeli pismo pochyłe. Natomiast pismo pochyłe ma tę przewagę nad pismem prostem, że jest bardziej pospieszne. Dopóki nie znaleźliśmy takich warunków, przy zachowaniu których pismo pochyłe byłoby nieszkodliwe, należy sądzić, przychylić się ku zasadzie pisma prostego.

Zwyczajaj uczymy pisania w liniach, częstokroć nietylko poziomych lecz i poprzecznych (pionowych lub pochyłych). Linie mają tę złą stronę, że zacierają przed oczami ucznia plastyczny obraz pisma: jedna litera, wyskakująca poza linię, druga niedociągnięta do linii, nie tak dobitnie rzucają się w oczy pod względem różnicy wielkości, niż gdyby obie stały na białym papierze, nie zniwelowane liniami. Wówczas uczeń nie tylko spostrzegłby łatwiej różnicę między niemi po napisaniu, lecz i przedtem, w czasie pisania starałby się wielkość każdej następnej litery regulować podług wielkości liter poprzednich i w ten sposób bardziej samodzielnie wyrabiałyby pismo foremne. Przy liniach natomiast uczeń zwraca wyłącznie uwagę na dociąganie liter do linii; często mu się to nie udaje, często zaś dla utrzymania liter w liniach zeszpeca ich kształt. Pisanie w liniach nietylko nie uzdalnia ucznia do równego pisma w przyszłości, co się zdradza w chwili przejścia do pisania bez linii, lecz poza tem cała ta żmudna praca, złożona na jakies mechaniczne wtłaczanie pisma między dwie równoległe linie, jest bezcelową. Przecież w piśmie biegłem litery nigdy nie są tak równej wielkości, jakby tego wymagały linie; mają one jedynie pewną, praktycznie wystarczającą równość, do której się dochodzi drogą dostosowywania liter następnych do poprzednich przez porównywanie. Tę samą podstawę zachować należy i dla pisma dziecięcego, przeto pisanie w liniach nie jest wskazane.

W Ameryce rozpowszechnione jest pisanie bez linii wprost na białym papierze. Sprawia to jednak dzieciom dość znaczne trudności, wobec czego uważałbym raczej za wskazane w naszych warunkach podkładanie odpowiednio zrobionej rygi pod papier biały. Ryga taka powinna mieć czarne pasmo wysokości liter średnich, ograniczone liniami, zamykającemi wysokość lasek liter, wychodzących powyżej

i poniżej wiersza. Linii pionowych, względnie ukośnych nie wprowadzałbym wcale, albowiem uczeń mając wytkniętą linię poziomą, będzie się przyzwyczajał względem niej regulować pochylenie liter. Ryga ma tę przewagę nad liniowanym papierem, że tylko w przybliżeniu wskazuje uczniowi granice wielkości liter, dopomagając mu głównie w utrzymaniu poziomu wiersza. W tych więc warunkach uczeń zmuszony jest do wyrównania swego pisma przez porównywanie liter ze sobą, przez dostosowywanie następnych do poprzednich — dla wzroku zaś obraz pisma pozostaje przy użyciu rygi daleko bardziej plastyczny, niżeli przy zatarcu go liniami.

Ważne znaczenie w początkach nauki pisania posiada dobór odpowiednich wzorów pisma. Pod tym względem od najdawniejszych czasów odzywają się sporadycznie głosy za koniecznością usunięcia t. zw. zakrętasów i sprowadzenia pisma do jaknajprostszycch kształtów. Uproszczenie wzorów pisma nietylko ułatwia dzieciom ich naśladowanie, ale czyni pismo dziecięce estetyczniejsem, wszelkie bowiem misterne ozdoby w nieudolnem wykonaniu dziecięcym zeszpecają jedynie ich pismo. Uproszczone pismo stwarza też najodpowiedniejsze warunki dla wyrobienia z czasem pisma indywidualnego. Do wzorów, które dziś są w użyciu możnaby sądzić, wprowadzić niektóre jeszcze uproszczenia, szczególniejsze dotyczące wzorów liter wielkich, naśladowanie których sprawia dzieciom większe trudności. Np. więc możnaby dla niektórych liter wielkich, jak A, S, K, M, N, P, S, W, Y, Z wprowadzić zamiast specjalnych znaków powiększone wzory liter małych; uproszczenie to jest zgodne z praktyką pisma wprawnego, w którym wiele osób samorzutnie dla tych liter wielkich posilkuje się powiększonymi literami małemi. Uproszczenia podobne, których więcej możnaby wprowadzić, dopuszczalne są, rzecz prosta, w tych jedynie granicach, w których życie codzienne je wytworzyło; nie można wprowadzać ich samowolnie w myśl indywidualnych zapatrywań.

Dok. nast.

*M. Falski.*

---

---

jest jeszcze nader wskazane i z tego względu, że zmusza ono ucznia przez cały czas pisania wyrazu do przechowywania w pamięci, od „wewnętrzznego słyszenia“ wszystkich dźwięków, składających wyraz, przez co uczeń dokładniej poznaje zasadę dźwiękową. Zachowanie tego prawidła, na które w nauce pisania położyłoby należało wielki nacisk, możliwe jest praktycznie w tym tylko razie, gdy w elemencie ma uczeń do czynienia z wyrazami krótkimi i o ile do wyrazów dłuższych i skomplikowanych w ich budowie dźwiękowej oraz pisowni, przechodzić będzie stopniowo. W początkach nauki to rozkładanie wyrazów na dźwięki powinno się odbywać na głos, ażeby nauczyciel miał możliwość sprostowania ewentualnych błędów i wytłumaczenia zasad ortograficznych tam, gdzie pisownia nastęrcza komplikacye. W tych warunkach nie dopuszcza się ucznia do pisania z błędami i stwarza się podstawę do ortograficznej pisowni.

Kwestya, jakie pismo jest właściwsze, proste czy pochyłe, w ostatnich dziesięcioleciach była rozważana wielostronnie. Zebrane przyczynki wskazują, że pismo proste daleko więcej odpowiada wymaganiom higienicznemu, niżeli pismo pochyłe. Natomiast pismo pochyłe ma tę przewagę nad pismem prostem, że jest bardziej pospieszne. Dopóki nie znaleźliśmy takich warunków, przy zachowaniu których pismo pochyłe byłoby nieszkodliwe, należy sądzić, przychylić się ku zasadzie pisma prostego.

Zazwyczaj uczymy pisania w liniach, częstokroć nietylko poziomych lecz i poprzecznych (pionowych lub pochyłych). Linie mają tę złą stronę, że zacierają przed oczami ucznia plastyczny obraz pisma: jedna litera, wyskakująca poza linię, druga niedociągnięta do linii, nie tak dobitnie rzucają się w oczy pod względem różnicy wielkości, niż gdyby obie stały na białym papierze, nie zniwelowane liniami. Wówczas uczeń nie tylko spostrzegłby łatwiej różnicę między niemi po napisaniu, lecz i przedtem, w czasie pisania starałby się wielkość każdej następnej litery regulować podług wielkości liter poprzednich i w ten sposób bardziej samodzielnie wyrabiałby pismo foremne. Przy liniach natomiast uczeń zwraca wyłącznie uwagę na dociąganie liter do linii; często mu się to nie udaje, często zaś dla utrzymania liter w liniach zeszepta ich kształt. Pisanie w liniach nietylko nie uzdalnia ucznia do równego pisma w przyszłości, co się zdradza w chwili przejścia do pisania bez linii, lecz poza tem cała ta znużająca praca, złożona na jakieś mechaniczne wtłaczanie pisma między dwie równoległe linie, jest bezcelową. Przecież w piśmie biegłem litery nigdy nie są tak równej wielkości, jakby tego wymagały linie; mają one jedynie pewną, praktycznie wystarczającą równość, do której się dochodzi drogą dostosowywania liter następnych do poprzednich przez porównywanie. Tę samą podstawę zachować należy i dla pisma dziecięcego, przeto pisanie w liniach jest wskazane.

W Ameryce rozpowszechnione jest pisanie bez linii wprost na białym papierze. Sprawia to jednak dzieciom dość znaczne trudności, wobec czego uważałbym raczej za wskazane w naszych warunkach podkładanie odpowiednio zrobionej rygi pod papier biały. Ryga taka powinna mieć czarne pasmo wysokości liter średnich, ograniczone liniami, zamykającemi wysokość lasek liter, wychodzących powyżej



i poniżej wiersza. Linii pionowych, względnie ukośnych nie wprowadzałbym wcale, albowiem uczeń mając wytkniętą linię poziomą, będzie się przyzwyczajał względem niej regulować pochylenie liter. Ryga ma tę przewagę nad liniowanym papierem, że tylko w przybliżeniu wskazuje uczniowi granice wielkości liter, dopomagając mu głównie w utrzymaniu poziomu wiersza. W tych więc warunkach uczeń zmuszony jest do wyrównania swego pisma przez porównywanie liter ze sobą, przez dostosowywanie następnych do poprzednich — dla wzroku zaś obraz pisma pozostaje przy użyciu rygi daleko bardziej plastyczny, niżeli przy zatarciu go liniami.

Ważne znaczenie w początkach nauki pisania posiada dobór odpowiednich wzorów pisma. Pod tym względem od najdawniejszych czasów odzywają się sporadycznie głosy za koniecznością usunięcia t. zw. zakrętasów i sprowadzenia pisma do jaknajprostszycch kształtów. Uproszczenie wzorów pisma nie tylko ułatwia dzieciom ich naśladowanie, ale czyni pismo dziecięce estetyczniejsem, wszelkie bowiem misterne ozdoby w nieudolnem wykonaniu dziecięcym zeszpecają jedynie ich pismo. Uproszczone pismo stwarza też najodpowiedniejsze warunki dla wyrobienia z czasem pisma indywidualnego. Do wzorów, które dziś są w użyciu możnaby sądzić, wprowadzić niektóre jeszcze uproszczenia, szczególnie dotyczące wzorów liter wielkich, naśladowanie których sprawia dzieciom większe trudności. Np. więc możnaby dla niektórych liter wielkich, jak A, S, K, M, N, P, S, W, Y, Z wprowadzić zamiast specjalnych znaków powiększone wzory liter małych; uproszczenie to jest zgodne z praktyką pisma wprawnego, w którym wiele osób samorzutnie dla tych liter wielkich posilkuje się powiększonymi literami małemi. Uproszczenia podobne, których więcej możnaby wprowadzić, dopuszczalne są, rzecz prosta, w tych jedynie granicach, w których życie codzienne je wytworzyło; nie można wprowadzać ich samowolnie w myśl indywidualnych zapatrywań.

Dok. nast.

*M. Falski.*

---

## Szkoła pracy.

(Ciąg dalszy).

W tak wielkiem dziele społecznem, jakim bezsprzecznie jest zasadnicza zmiana ustroju wychowania publicznego, biorą udział najwybitniejsze umysły w świecie naukowym, a wszystkim, tak reformatorom, jakoteż oświeconym sferom społeczeństwa, jeden wielki przyświeca cel: stworzenie warunków, w którychby młode pokolenia miały zapewnioną możność rozwoju swych sił fizycznych i duchowych. Na ten silny, energiczny pęd reformatorski, który się udziela najszerszym warstwom społeczeństwa, złożyły się, obok zmiany stosunków politycznych i gospodarczych, o czem już poprzednio była wzmianka, także rezultaty badań pedagogiczno-psychologicznych, oraz motywy fizyologicznej i higienicznej natury.

Badania, przeprowadzone w pracowniach psychologicznych oraz w szkołach, wykazały, jak wielki wpływ ma praca ręczna, czynność ruchowa, na rozwój duchowy człowieka. Dziecko przyswaja sobie w rzeczywistości to, co całą swą osobowością przeżyło, zrozumie daną rzecz lepiej i jaśniej, jeśli nietylko zmysłem wzroku, względnie słuchu przenika ona do jego świadomości, ale jeżeli ją także dotykiem ująć zdołało. Dlatego też, chcąc określić, że człowiek rzecz daną rozumiał jasno, że stała się ona częścią jego ducha, mówimy, że rzecz pojmuje, czyli że ją ujmuje, że się jej niejako dotknął wszechstronnie. Zmysł dotyku ma tedy pierwszorzędne znaczenie w wychowaniu i nauczaniu; od racjonalnego kształcenia tego zmysłu, które odbywa się przez różnorodne zabawy, samodzielne zajęcia i prace ręczne dzieci, zależy w znacznej mierze rozwój fizyczny i duchowy człowieka. Czynność motoryczna, ruch, objawiając się na zewnątrz pod postacią działania, a mianowicie, już to jako środek pojmowania świata zewnętrznego, albo też jako sposób wypowiedania stanów wewnętrznych, jest jednym z najważniejszych warunków rozwoju psychicznego. To też najwybitniejsi pedagogowie współcześni, jak Lay, Meumann i inni zajmowali się badaniami nad wpływem czynności mięśni na życie duchowe i wykazali ściśle związek i wzajemną zależność, jakie zachodzą między pracą muszkułową a kształceniem inteligencji i woli. Dzięki wynikom tych badań możliwem jest naukowe uzasadnienie konieczności zaprowadzenia w szkole pracy ręcznej, stosownej do wieku wychowanków.

Głębsze poznanie fizjologii wieku dziecięcego i postęp na polu higieny szkolnej ostatnich lat dziesiątków spowodowały również zmiany w ustroju wychowania na korzyść jak najszerszego zastosowania pracy w szkole. Badania nad zmęczeniem dzieci w szkole, stwierdzenie istnienia całego szeregu „chorób szkolnych“, które się z roku na rok nadmiernie powiększają, wykazały, że wiele stron, właściwych szkole

obecnej, tamuje normalny rozwój dziecka.<sup>1)</sup> Metoda nauczania, która skazuje młodzież na spędzanie kilku godzin dziennie w pozycji siedzącej, na nadmierne natężanie głównie oka i ucha, z równoczesnym zaniedbaniem zmysłu dotyku i ruchu, jest obok stosunków natury społecznej, najgłówniejszą przyczyną licznych niedomagań i chorób dzieci w wieku szkolnym. Zmniejszenie owych przestraszających cyfr w statystykach „chorób szkolnych“, skuteczne przeciwdziałanie ich powstawaniu, zależy w znacznej mierze od takiego urządzenia szkoły, któreby zapewniło dziecku jak największą swobodę ruchów przez umożliwienie mu produktywnej pracy w różnych dziedzinach zajęć szkolnych.

Szczegółowe badania nad życiem fizycznym i duchowym dziecka dostarczyły tedy aż nadto dowodów, że obecny system wychowania nie odpowiada naturze wieku dziecięcego i oto jesteśmy obecnie świadkami intensywnej pracy około zasadniczej przebudowy szkolnictwa w różnych krajach. Wszystkie prądy reformatorskie tak w dziedzinie teorii, jakoteż praktyki pedagogicznej, skupiły się około hasła, domagającego się utworzenia „szkoły pracy“, na cele i zadania której panują jednakowoż dotychczas poglądy, różniące się pod niektórymi względami zasadniczo między sobą.

W obecnej dobie zasługują na uwagę dwa ścierające się ze sobą kierunki w pedagogice niemieckiej. Główną cechą jednego z nich — to utylitarne, praktyczne ujęcie celu wychowania, drugi zaś kierunek stawia głębsze zadania i cele „szkoły pracy“, której ideą przewodnią winno być trwałe doskonalenie indywidualności wychowanka pod każdym względem.

Według Dra Kerschensteina,<sup>2)</sup> najwybitniejszego przedstawiciela pierwszego kierunku reformy szkolnej, celem szkoły, a zarazem wychowania, jest przysposobienie państwu pożytecznych obywateli. Ze względu zaś na to, że przeważająca liczba obywateli oddaje się zajęciom fizycznym, pracuje ręką przedewszystkiem, zadaniem tak szkoły ludowej, jak i uzupełniającej przemysłowej jest kształcenie w kierunku zawodowym, a przynajmniej przygotowanie do zawodu. W myśl tej idei przewodniej domaga się Kerschensteiner, aby szkoła ludowa uzdolniła swych wychowanków do wykonywania jakiegokolwiek pracy w organizmie społecznym, t. j. w państwie. Pracę tę winien każdy obywatel skutecznieć możliwie doskonale nie tylko w interesie swym własnym, ale zarazem w interesie państwa, które stwarza warunki prawnego i kulturalnego życia jednostki.

Ujmując w ten sposób cel i zadanie szkoły, żąda Kerschensteiner szerokiego uwzględnienia w planach naukowych pracy ręcznej którejby się dzieci uczyć mogły systematycznie przez cały czas uczęszczania do szkoły. Ażeby zaś nauka robót ręcznych mogła być udzielana w sposób jak najskuteczniejszy, ażeby się dzieci wydoskonalic mogły w tym kierunku, powinien, zdaniem Kerschensteina, uczyć w „szkołach pracy“ (Werktagvolksschulen) obok nauczycieli ludowych z ukończonym seminaryum także nauczyciele, którzy uzyskali techniczne

<sup>1)</sup> Por. Lay: Experimentelle Didaktik str. 198 i nast.

<sup>2)</sup> G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, Lipsk 1912.

wykształcenie, czyli poprostu nauczyciele-rękodzielnicy. Dla tych ostatnich należałoby utworzyć specjalne seminaria. Kerschensteiner kładzie tedy ogromny nacisk na samodzielną pracę ręczną uczniów, widząc w niej najważniejszą cechę szkoły ludowej, chociaż przyznaje, że i t. zw. „przedmioty intelektualne“ mają doniosłe dla wychowania znaczenie, jednakowoż udzielanie tych przedmiotów jego zdaniem może się odbywać w szkole ludowej w nader skromnym zakresie.

Inaczej, niż Kerschensteiner, zapatruje się na cele i zadania „szkoły pracy“ prof. dr. Gaudig, znakomity reprezentant drugiego kierunku reformy szkolnej. Zdaniem Gaudiga wychowanie pożytecznych obywateli państwa nie może być najwyższym celem szkoły ludowej, albowiem oprócz sfery życia obywatelskiego, mającego na względzie interes państwa, są jeszcze inne, niemniej ważne dziedziny życia jednostki, jak rodzina, nauka, religia; wszystkie te sfery życia, jakkolwiek się wzajemnie przenikają, posiadają cechy odrębne, charakterystyczne. Pierwiałkiem, który jednoczy owe wszystkie objawy życia ludzkiego, jest osobowość, indywidualność człowieka, wobec czego najwyższym celem szkoły jest wychowanie indywidualności (Persönlichkeitserziehung).<sup>1)</sup> Systematyczne kształcenie i doskonalenie zdolności technicznych, przygotowanie do przyszłych zawodów, nie może być zadaniem szkoły ludowej. Gaudig, wyrzucając ze szkoły ogólno-kształcącej — a taką właśnie jest szkoła ludowa — wszelką fachowość, uwzględnia jednakowoż pracę ręczną w programie naukowym. Zajęcia ręczne nie powinny być jednak traktowane jako osobny przedmiot nauki, ale przede-wszystkiem jako środek metodyczny. Psychologia eksperymentalna wykazała bowiem jasno, że dziecko zrozumie, pojmie rzecz należycie, jeśli ją nie tylko oglądnie, względnie o niej usłyszy, ale jeśli ją także czy to zapomocą rysunku przedstawi samodzielnie, czy też wykona z jakiegokolwiek materyału. Samodzielna praca ręczna dzieci jest tedy wyższą niejako formą uzmysławiania przy nauce o rzeczach na stopniu elementarnym, a na wyższych stopniach znakomitym środkiem metodycznym, przede-wszystkiem przy naukach matematyczno-przyrodniczych.

W „szkole pracy“ dominującym czynnikiem wychowania jest tak w zakresie technicznego przedstawienia rzeczy, jakoteż w dziedzinie pracy intelektualnej, samodzielność, produktywna czynność dziecka, która rozwinięta w nim pierwiałki silnej woli, zdolności do czynu, do pracy owocnej, zależnie od indywidualnych jego zdolności.

Do poglądu, wyrażonego przez prof. Gaudiga, przychyliła się obecnie ogół nauczycielstwa ludowego w Niemczech; można już dziś rzec śmiało, że przyszły rozwój „szkoły pracy“ pójdzie po linii narysowanej przez prof. Gaudiga. Oto na ostatnim zjeździe 9 tysięcy delegatów Związku niemieckiego nauczycielstwa ludowego,<sup>2)</sup> odbytym w r. 1912 w Berlinie, przyjęto następujące zasady, odnośnie do „szkoły pracy“: 1. Nauka robót ręcznych ma miejsce w szkole pracy o tyle tylko, o ile pozostaje w związku z innymi przedmiotami naukowymi; wprowadzenie nauki zręczności do programu szkoły ludowej nie może

<sup>1)</sup> Arbeiten des Bundes für Schulreform IV. — Die Arbeitsschule, Lipsk 1912.

<sup>2)</sup> Organizacya, licząca 126.000 członków.

tedy mieć na oku potrzeb przyszłego zawodu. 2. Zajęcia ręczne w „szkole pracy“ popierać będą kształcenie umysłu, wprowadzą równowagę w rozwoju sił duchowych i fizycznych, przyczynią się do budzenia i rozwinięcia w dziecku samodzielności, popędu twórczego i indywidualności. 3. Praca ręczna w szkole ludowej jest więc ogólną zasadą w kształceniu młodzieży oraz środkiem metodycznym, stosowanym przy nauce niektórych przedmiotów.

Jeśli wspomnimy o zasadach wychowania, jakie głosili nasi pedagogowie, znajdziemy w nich przewodnie idee współczesnej pedagogiki. Klęski narodowe, fatalne stosunki polityczne, następnie układ sił społecznych w zaborze austriackim, na mocy którego kierownictwo wychowaniem narodem dostało się w ręce czynników konserwatywnych i reakcyjnych, sprawiły, że rozwój szkoły polskiej, pomimo uzyskanej w dziedzinie wychowania autonomii, nie odbywał się w myśl wskazań naszych tradycji pedagogicznych, zasad zdrowego postępu i nowych zdobyczy naukowych, ale pozostawał i dotychczas pozostaje pod silnym wpływem przestarzałej pedagogiki niemieckiej. Usunięcie owego stanu, wskutek którego zapanował w szkołach naszych bezduszny szablon i rutyna, zależy w znacznej mierze od oparcia wychowania na zasadach pedagogiki narodowej. Rozwinięcie tych zasad zgodnie z postępek nauki, dokonanie odpowiednich prób na gruncie naszym jest obecnie najważniejszym wskazaniem w dążeniu do przeprowadzenia reformy szkoły polskiej.

Kierownicze czynniki na Zachodzie nadają zasadom „szkoły pracy“ kształt realne przez zasadniczą zmianę programów naukowych w szkołach istniejących, przez tworzenie szkół nowego typu, wreszcie przez wprowadzanie t. zw. klas próbnych. Dawniej czynną tu była wyłącznie inicjatywa prywatna, energia i poświęcenie znakomitych pedagogów, którzy idee swoje wprowadzali w życie, tworząc szkoły, oparte na zupełnie innych zasadach, aniżeli szkoły rządowe. Dzięki zabiegom jednostek powstały takie szkoły, jak ogniska wychowawcze na wsi Dra Lietza,<sup>1)</sup> szkoła życia dra Decrolyego w Brukseli,<sup>2)</sup> szkoła X. Gralewskiego pod Warszawą i t. d. Działalność prywatna przenikała powoli w stosunki szkolnictwa publicznego i oto obecnie rządy niektórych państw Rzeszy, w pierwszym rządzie Saksonia i Bawaryja zaprowadzają t. zw. klasy próbne, oparte na zasadach „szkoły pracy“. Nauczyciel, któremu powierzono prowadzenie dzieci przez trzy lata, ma w okresie tego czasu zupełną swobodę tak co do używania metody, jak i rozkładania materiału naukowego. Na podstawie doświadczeń, poczynionych w niektórych szkołach dotychczas, spróbujemy nakreślić pokrótce, jak zasady „szkoły pracy“ urzeczywistniają się w praktyce.

*H. Rowid.*

Dokończenie nastąpi.

---

<sup>1)</sup> Deutsche Landerziehungsheime, Lipsk 1911.

<sup>2)</sup> Patrz artykuł M. Laskowiczówny: Szkoła życia. Nowe Tory V, 1910.

## Kilka uwag o „zasadach dydaktycznych“ Rady szkolnej krajowej. Dokończenie.

Rysunek, choćby najlepszy, nie może oddać wiernie obrazu kraju, a cóż dopiero mówić o rysunku schematycznym, który jest karykaturą mapy. Byłoby rzeczą niezmiernie interesującą, gdyby Rada szk. na podstawie swych „Zasad“ urządziła wzorową lekcję geografii, prowadzoną w sposób heurystyczny bez mapy i atlasu, jedynie przy pomocy rysunku schematycznego!... Rysunek taki jest przy nauce geografii pożądany, ale tylko dla wyjaśnienia mapy lub dla utrwalenia wiadomości, przyswojonych już na podstawie karty geograficznej, ale nigdy nie może jej zastąpić.

To samo dotyczy globu. Poważną część geografii szkolnej stanowi nauka o globie, i jeśli chce się z niej osiągnąć jakikolwiek rezultat dodatni, to w każdym razie nie przy pomocy rysunku wyłączenie, ale głównie i przede wszystkim na podstawie samego przyrządu. A jednak sam znam kilka zakładów średnich, gdzie do niedawna, albo wcale nie było globu, albo o ile był, to nie nadawał się do praktycznej nauki geografii. A nawet w tych szkołach, które posiadają globus, należy zapytać, ile razy widzą go uczniowie w ciągu swych studyów średnich?

Jeśli tak istotne i zasadnicze części nauki geografii, jak glob i mapa, są obce „Zasodom dydaktycznym“, to cóż dopiero mówić o innych środkach naukowych? To też niski poziom nauki tego przedmiotu i mizerny jej wynik trzeba w znacznej mierze złożyć na karb Rady szk. kr., boć trudno winić nauczyciela, że ściśle stosuje się do jej „Wskazówek“ i „Zasad“.

Nadmienić tu jeszcze wypada, że już przez wieki całe polecano w instrukcyach dla nauczycieli glob i mapę jako zasadę dydaktyczną przy nauce geografii. Pierwsza dopiero galicyjska Rada szk., o ile mi wiadomo, nie uznaje środków tych za niezbędne.

Należy szczerze żałować, że na arkuszu, na którym wypisano „Zasady dydaktyczne“, nie uwidoczniłono ani roku, ani autora, ani też wydawcy. Przyszły historyk szkolnictwa galicyjskiego będzie miał niemało kłopotu, gdy mu wypadnie określić, do jakich właściwie czasów należą te „Zasady?“

Koroną niewłaściwości dydaktycznych w „Zasadach dydaktycznych“ Rady szk. jest bezwarunkowy zakaz wykładu w klasach niższych szkół średnich. „W szkołach średnich — brzmi 2 „Zasada“ — nauczyciel uczy a nie wykłada; wykład jest dopuszczalny w niektórych przedmiotach i to w klasach wyższych“.

Czytając nieraz dokumenta Rady szk. odnosi się wrażenie, jak gdyby przy redagowaniu ich nie zdawano sobie sprawy z najelemen-

tarniejszych pojęć dydaktycznych. Nie od rzeczy tedy będzie, jeśli podam określenie wykładu pierwej, zanim wypowiem kilka słów o powyższej „Zasadzie“.

W książce prof. Dra K. Twardowskiego p. t.: „Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki“ (Lwów 1901) czytamy na str. 138—142 co następuje: „Jak każdy człowiek tak też uczeń może nabywać wiadomości w sposób dwojaki. Pierwszy z nich polega na tem, że nauczyciel wprost udziela wiadomości uczniowi, „przelewając“ niejako swoje wiadomości w umysł ucznia zapomocą jednego lub kilku powiedzeń“ (forma akroamatyczna). „Drugi sposób, którym uczeń nabywać może wiadomości, polega na tem, iż zamiast przyjmować wiadomości od nauczyciela, sam do nich dochodzi, sam je znajduje“.. (Forma heurystyczna).

Forma akroamatyczna czyli wykładająca „przybiera charakter wykładu, jeżeli powiedzenia tworzą dłuższy, ujęty w pewną całość szereg“. Formą akroamatyczną posługuje się nauczyciel wtedy, gdy coś opisuje lub opowiada. Są opisy obrazowe i plastyczne.

„Opis nazywa się opowiadaniem, jeżeli dotyczy zdarzeń, zwłaszcza takich, w których biorą udział istoty żywe, i jeżeli nacisk leży głównie na kolejnem następstwie poszczególnych faz zdarzenia“.

A w końcu czytamy: „Opowiadania mają dla umysłowych młodych szczególny urok. Dlatego też nauczyciel powinien opowiadaniem dawać pierwszeństwo przed wszystkiemi innemi rodzajami opisu“.

Widać z tego jasno, że istnieją dwie główne formy nauczania, wykładająca i heurystyczna, że wykład jest opisem lub opowiadaniem i jest zarówno nieodzowny w szkołach ludowych jak i średnich. Wprawdzie w niektórych przedmiotach, jak w matematyce, w historii naturalnej, geografii i t. p. forma heurystyczna jest właściwą formą nauczania, ale i tutaj nie możemy się obejść bez wykładu, np. gdy chcemy przy nauce geografii podać uczniom opis jakiegoś kraju, opowiedzieć podróż lub wycieczkę po tym kraju, albo opowiedzieć im o życiu, zajęciach i obyczajach obcych ludów. Natomiast w innych przedmiotach, jak w nauce historii wykład jest zasadą, a forma heurystyczna może być stosowana tylko wyjątkowo. Jeśli Rada szk. zniosła wszelki wykład w klasach niższych, w takim razie powinna była obok słów: „nauczyciel uczy, a nie wyklada“ wyjaśnić, jak sobie wyobraza naukę bez wykładu w tych przedmiotach, w których wykład był dotąd podstawą nauczania; jak nauczyciel ma przyswoić uczniom bez opowiadania wiadomości np. o Aleksandrze W., o Bolesławie Chr., Kościszce, Dąbrowskim i t. p.

Zakazując bezwarunkowo wykładu w klasach niższych, a dopuszczając go w klasach wyższych tylko wyjątkowo, Rada szk. stanęła w biegunowej sprzeczności nie tylko z zasadami pedagogiki, lecz także z „Instrukcyami“ ministeryalnemi. Te bowiem wyraźnie polecają, aby w takich przedmiotach jak historia wykład był punktem ciężkości nauczania zarówno na stopniu niższym jak i wyższym nauki. „Der Schwerpunkt des Geschichtsunterrichtes liegt

in dem Vortrage des Lehrers und in seiner Unterredung mit den Schülern“<sup>1)</sup>). W ten sposób Rada szk. powiększa swemi „Zasadami“<sup>2)</sup> i tak już nieznośny zamęt i chaos w szkolnictwie naszym, a co gorsza, wyrządza młodzieży i społeczeństwu niepowetowaną krzywdę.

Że „Zasady dydaktyczne“ wystawiają powagę Rady szkolnej na ciężką próbę w opinii nauczycielstwa, o tem nawet zbyteczna mówić.

Ponieważ wykład w naszych szkołach średnich jest niedozwolony, przeto można znaleźć jeszcze jedną drogę, aby przyswoić młodzieży wiadomości w sposób zgodny z właściwą dydaktyką. Nauczyciel może, że użyję słów Dra L. Kulczyńskiego „poprzestać na używaniu książki i przedmiot rozbiierać w swobodnej dyskusji z uczniami“<sup>3)</sup>). Niestety, Rada szk. kr. osobnym dekretem zabroniła poddawania ustępów z książek szkolnych dyskusji z uczniami i czynienia w nich jakiegokolwiek zmiany. A jak się to stało, opowiem.

W r. szkolnym 1910/11 były przepisane na trzecią klasę gimnazjalną dwa podręczniki do nauki historii, do historii polskiej podręcznik Rawera, a do historii powszechnej Krotoskiego. Zdarzyło się, że pewną rzecz, omówioną z uczniami na podstawie książki Rawera, wypadło w kilka dni później powtórzyć na lekcji historii powszechnej przy sposobności omawiania ustępu o podobnej treści w książce Krotoskiego. Wiadomości znane nauczyciel powtórzył z uczniami zapomocą pytań i uzupełnił je nowemi, a następnie polecił przeczytać odnośny ustęp, aby w myśl „Instrukcyi“ „usunąć“ wszelkie trudności w treści i formie“, na jakieby uczeń mógł natrafić przy korzystaniu z podręcznika. I w istocie, w dotyczącym ustępie znalazło się kilka wiadomości błędnych i sprzecznych z temi, jakie uczniowie przyswoili sobie niedawno. Nauczyciel polecił je skreślić. I w tym wypadku zastosował się ściśle do „Instrukcyi“, które jasno i dokładnie określają, jak w takich razach należy postąpić. Ogółem skreślono w ustępie zdań parę.

Wiadomość o tem dostała się drogą doniesienia do Rady szk. kraj. W odpowiedzi na wyjaśnienie ze strony nauczyciela, oparte na cytatach, wykazujących sprzeczność między obu podręcznikami<sup>4)</sup>, Rada szkolna wydała dekret, w którym wyraża nauczycielowi ubolewanie, że ustęp książki Krotoskiego poddał dyskusji z uczniami i skreślił.

<sup>1)</sup> Lehrplan u. Instructionen, 2 Aufl. Wien 1910. str. 175.

<sup>2)</sup> Nadmienię tu jeszcze, że między „zasadą“ 2 a 15 istnieje sprzeczność. „Zasada“ 2 zabrania wykładu. Zdawałoby się wobec tego, że podstawą nauki będzie podręcznik. Tymczasem w „zasadzie“ 15 czytamy: „Podręcznik jest głównie podporą pamięci, a nie środkiem nauczania, które jest zawsze bezpośrednio. Odrzućmy tedy przy nauce historii wykład i książkę szkolną, a ciekawi jesteśmy, jak to nauczanie bezpośrednie będzie wyglądało. Dodam wreszcie, że do brzmienia „zasady“ 15 Rada szk. — jak to zobaczymy niżej — sama się nie stosuje i przestrzega, aby podręcznik do historii był alfą i omegą całej nauki tego przedmiotu.

<sup>3)</sup> Dr L. Kulczyński, Ogólne zasady pedagogiki, Kraków 1911. str. 91.

<sup>4)</sup> K. Rawer, Dzieje ojczyzny wyd. 4. Lwów 1908. str. 26—28. K. Krotoski, opowiadania Kraków 1910, str. 43.



Nadmienić wypada, że dyskusya z uczniami, o której mowa, była bardzo krótka i prosta. Nauczyciel zapytał uczniów, czego nowego dowiedzieli się z przeczytanego ustępu i czego który z nich nie rozumie. Następnie kilka wiadomości sprzecznych z książką Rawera, błędnych lub też nie nadających się ze względów pedagogicznych do wyjaśnienia uczniom klasy III., kazał skreślić. Przypuszczać należy, że każdy nauczyciel, sumiennie pojmujący swój obowiązek, inaczejby nie postąpił, nawet wtedy, gdyby wcale nie było specjalnych „Instrukcyi”. To też przeciw wspomnianemu dekretowi wniesiono rekurs, wprawdzie nie do Ministerstwa, ale z przyczyn autonomiczno-patriotyczno-lojalnych do tejże samej Rady szk., która wydała dekret, z prośbą, aby raczyła porównać treść tego dekretu z faktami i elementarnymi zasadami dydaktyki, względnie z „Instrukcyami” ministerjalnymi. Tych bowiem Rada szk. nie zniosła, a w każdym razie zniesienia ich urzędownie nie ogłosiła, a zatem nie powinna brać za złe nauczycielowi, że się do nich stosuje.

Odpowiedź na rekurs dotąd nie nadeszła. Jest to tem dziwniejsze, że kiedy chodziło o załatwienie aktu delatorstwa, to potrafiiono się z nim uporać w ciągu czterech tygodni, a na załatwienie rekursu nie zdobyto się dotąd, pomimo że już drugi rok dobiega.

Omawiając w ogóle zasady dydaktyczne Rady szk. kr. powołałem się kilka razy na „Instrukcye” ministerjalne. Uczyniłem to rozmyślnie z dwóch powodów.

Wyobraźmy sobie młodego nauczyciela, który zaraz po objęciu pracy zawodowej w szkole średniej, otrzymuje z dyrekcji zakładu „Zasady dydaktyczne” Rady szk. i „Instrukcye” ministerjalne. Młody ten pedagog przekonywa się wkrótce nie tylko o sprzecznościach między jednymi i drugimi, ale co więcej, że same „Zasady” Rady szk. sprzeczne są ze sobą. Czyż to nie jest dla tego nieszczęśliwego człowieka prawdziwą torturą umysłową i moralną?

A teraz wspomnę jeszcze o jednej rzeczy.

Na krótko przed rozszerzeniem autonomii Rady szk. kr. (1907) zapanował u nas bardzo żywy ruch, dążący do reform na polu szkolnictwa. Mniemano wówczas dość powszechnie, że tylko autonomiczna Rada szk. będzie mogła należycie spełnić swe zadanie i odpowiedzieć oczekiwaniom społeczeństwa. Atoli nie brak było i zdań, wyrażających obawę przed szerszą autonomią tej instytucji. Ale nastrój był tak gorący i podniosły, że wszelkie zdanie przeciwne uważano za niepatriotyczne.<sup>1)</sup>

I cóż się stało z reformą nauczania w czasie rozszerzonej autonomii Rady szk.?

Otóż zamiast oczekiwanej reformy otrzymaliśmy specjalne dekrety i „Zasady dydaktyczne”, które nie znają najprostszyc sposobów nauczania, które zabraniają w szkole opisu i opowiadania, oraz omawiania z uczniami lekcji nowej na podstawie książki szkolnej, które nawet zakazują skreślenia sprzeczności w książce szkolnej. Krótko mówiąc, książka szkolna ma być odłąd dla ucznia ewangelii, a błędy, fałsze i niedorzeczności w niej zawarte, dogmatami. Zasady więc pedagogiczne Rady szk. kr. odbiegają tak dalece od tych, jakie uznano w całym świecie cywilizowanym za właściwe, że gotowe

wcześniej niż wszystko inne, wyodrębnić nasze szkolnictwo od szkolnictwa europejskiego i nadać mu piętno już nie polskie, ale specyficznie galicyjskie.

Dodajmy do tego jeszcze usuwanie *ex offio* z bibliotek dla uczniów książek naprawdę kształcących, a tak niewinnych, jak n. p. „Dwaj kanclerze” J. Klaczki z przedmową St. Tarnowskiego, mianowanie kierownikami szkół średnich katechetów nawet bez wykształcenia uniwersyteckiego, rozwinięty system protekcyjny, demoralizujący nauczycieli i t. p., a będziemy mieli mały obraz stanu szkolnictwa naszego w ciągu ostatnich lat kilku.

Prostem następstwem takiego stanu rzeczy jest szybkie obniżanie się poziomu nauki w szkołach średnich. Jest to zjawisko tak widoczne, że trudno go zaprzeczyć. To też coraz głośniej podnoszą się skargi ze strony profesorów obu wszechnic i politechniki na niedostateczne przygotowanie młodzieży, wstępujących w progi wyższych uczelni.

Byłby czas, aby zdać sobie sprawę z tego stanu rzeczy i uświadomić sobie należycie to niebezpieczeństwo, jakie zagraża młodzieży i społeczeństwu.

*B. Sławomirski.*

---

---

## Ćwiczenie zbiorowe w kompozycji.

P. L. Mercier, inspektor szkół genewskich, przeprowadził niedawno w instytucie Rousseau'a w Genewie dwie bardzo ożywione lekcje, jedną teoretyczną, drugą praktyczną, o nauczaniu kompozycji w szkole ludowej. Lekcja praktyczna była przeprowadzona z dziećmi od 9—10 lat, które z zapałem brały w niej czynny udział pod kierunkiem p. Mercier. Lekcji, którą niżej podajemy, p. Mercier wcale nie uważa za wzorową, ani też nie uważa siebie za twórcę jakiejś nowej metody; podaje tylko próbkę takiej lekcji kompozycji, nie wątpiąc o chwalebnej emulacji w tym kierunku. Również i my, w tym samym celu podajemy w skróceniu przeprowadzenie tej lekcji.

### I.

P. Mercier pisze na tablicy tytuł: Kos. Zapytuje dzieci, co wiedzą o kosie i otrzymuje różne odpowiedzi, które notuje na tablicy w tym porządku, jak je otrzymał. Odpowiedzi te brzmią:

Kos ma czarne upierzenie.

Kos żyje w lesie.

Kos żywi się owadami.

Kos ma dziób żółty.

Kos jest ptakiem śpiewającym.

Kos ściele sobie gniazdko w zaroślach.

Kos odlatuje od nas na zimę. \*)

Kos jest podobny do małego kruka.

Rozchodzi się o to, ażeby myśli te ułożyć w pewnym porządku, by je ugrupować. Spróbujmy ponumerować te zdania, które mamy przed oczyma. Naprzód opiszemy ptaka, później napiszemy o jego sposobie życia.

1. Kos jest ptakiem śpiewającym.

2. Kos jest podobny do małego kruka.

3. Kos ma dziób żółty.

4. Kos ma upierzenie czarne.

5. Kos żyje w lesie.

6. Kos zjada owady.

7. Kos ściele gniazdo w zaroślach.

8. Kos odlatuje od nas na zimę.

Jeden z uczniów czyta zdania w powyższym porządku i robi uwagę (tub może nauczyciel naprowadził na to spostrzeżenie) że nie pięknie to brzmi, gdy się za często jeden i ten sam wyraz, w tym wypadku „kos“ powtarza.

N. Można te osobne zdania ze sobą powiązać, połączyć w zdania złożone, a oprócz tego wyrazić piękniej te same myśli oraz dodać pewne szczegóły dla lepszej charakterystyki kosa.

Kompozycja, przepisana poprawnie na drugiej tablicy, brzmi:

Kos jest ptakiem śpiewającym, podobnym do małego kruka, ale nieco od niego ładniejszym. Dziób ma żółty. Żyje w gajach i lasach, gdzie szuka owadów między opadłymi liśćmi. Ptak, ten buduje swoje gniazdo z drobnych gałązek i z suchych liści, a wewnątrz wyściela je piórkami. W jesieni odlatuje do ciepłych krajów.

N. Widzimy, że zdanie IV. zostało pominięte, ponieważ myśl, którą wyraża, zawiera się już w zdaniu II.

Wszystkie dzieci brały jak najwyższy udział w tem wspólnem dziele, ćwiczącem, oprócz ścisłości i logiczności w opisie, także w znakomity sposób poprawność stylu. To też objawiły swój zachwyty, skoro im oznajmiono, że będą teraz tworzyły powiastkę

\*) Dzieci genewskie mówiły: Kos pozostaje u nas przez zimę.

II.

Wyraz, stanowiący punkt wyjścia, napisany na tablicy, nie jest tym razem tytułem; jest to wyraz: „jadł”. Ma on pobudzić wyobraźnię dzieci.

N. Kto to mógł być ten, kto jadł? (Otrzymuje różne odpowiedzi, wybiera jedną).

U. Chłopiec jadł.

N. Jak było chłopcu na imię? (Znowu różne odpowiedzi).

U. Julek.

N. Co napiszecie przed wyrazem „jadł”?

U. Julek.

N. Przeczytajcie. Teraz pomyślimy nad tem, co Julek jadł.

U. Chleb.

N. Zapewne. Ale z chlebem jedzą dzieci zwykle coś bardzo dobrego. Cóż to być może?

U. Różne odpowiedzi: powidło, konfitury, masło i t. d.

N. Z czem dzieci najchętniej chleb jedzą?

U. Z konfiturami,

N. Napiszmy więc...

U. Julek jadł kromkę chleba z konfiturami.

N. Wyobraźcie sobie, że to było w lecie. Dokąd Julek poszedł, by zjeść swoją kromeczkę?

U. Na podwórze, do sieni, na schody i t. d.

N. Dobrze. Zeszedł po schodach na dół — jak myślicie, czy Julek jadł swój chleb, stojąc?

U. Nie — usiadł.

N. Tak, usiadł na schodach. Napiszmy więc...

U. Julek, siedząc na schodach, jadł kromkę chleba z konfiturami.

N. Powiedzcie mi, kto mógł nadejść niebawem i zbliżyć się do Julka, widząc, że ten coś je?

U. Pies.

N. Nazwijcie pieska. (Różne odpowiedzi). Niechaj będzie „Nero”. Powiedzcie teraz — napisz.

W ten sposób prowadził nauczyciel, aż dzieci utworzyły opowiadanie: „Julek, siedząc na schodach, jadł kromkę chleba z konfiturami. Nero usiadł naprzeciw niego i kręcąc ogonem i skomlać, prosił Julka o jedzenie, ale Julek nie zwracał na psa uwagi. Nagle powstał na ulicy krzyk: „Balon, balon”. Julek położył chleb na schodach i wybiegł szybko na ulicę. Pies pochwycił opuszczoną kromkę i połknął z apetytem. Gdy Julek powrócił, zmartwił się, nie widząc chleba.

Przy tworzeniu drugiej kompozycji miały dzieci również jak przy pierwszej wiele sposobności do robienia spostrzeżeń, formułowania i wypowiedzania uwag. Nadarza się przytem wyborna sposobność ćwiczenia w punktacji i wykazania jej ważności. Pozwala się dziecku na samodzielne napisanie na tablicy: nagle powstał na ulicy krzyk balon balon. Teraz wprowadza się odpowiednie znaki pisarskie, uzasadnia się je i wykazuje ich znaczenie.

Zostało jeszcze pięć minut do końca godziny, a uczniowie okazali chęć wzięcia udziału jeszcze w trzeciej pracy tego rodzaju. Pozwolono teraz dzieciom na swobodną między sobą wymianę myśli.

(h)

## Z ruchu pedagogicznego.

**Kwestyionaryusz Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi.** Charakterystyka dziecka. Słowo wstępne. Przedmiotem wychowania, powiadają pedagodowie, jest dziecko. Ważną jest rzeczą zbadać je do głębi, przyjrzeć się zbliska, jakie posiada zasoby, w imię czego domaga się od nas najwyższej i najtkliwszej opieki.

Dziecko przychodzi na świat tak niedołężne, że ani na chwilę bez opieki pozostawionym być nie może; rodzice otaczają je najtroskliwszą opieką — od kolebki też zaczyna się już wychowanie. Rodzice więc są naturalnymi wychowawcami dzieci.

W domu rodzicielskim jak w kuźnicy, powinno się wykuwać charakter dziecka silny, jak stal, czysty — jak kryształ. Dziecko, przychodząc na świat, przynosi z sobą tylko temperament, jako tło, na którym urabia się później charakter, a urabia się pod wpływem mnóstwa drobnych okoliczności, ulega zmianom, staje się lepszym lub gorszym.

Dusza dziecka — to świat nieznan, to niezbadany ocean, na którego dnie spoczywają zarodki zarówno dobrego, jak i złego. W zaraniu życia wszystko to słabe i wątłe, dopiero z biegiem czasu jedne z nich rozwijają się i potęgują, inne zaś nie znalazłszy odpowiedniego gruntu, słabną, a z czasem zupełnie zanikają. Dlatego też wcześniej należy mieć oczy otwarte na wszystko, co może być jakąkolwiek wskazówką zalety lub wady, ażeby pierwszą rozwijać, a drugiej zapobiegać. Dla rodziców i wychowawców niezbędnymi są przeto: praca i codzienna obserwacja, albowiem dusza dziecka to księga otwarta; o tyle tylko odpowiemy swemu powołaniu, o ile nabeźdźnieni biegłości w czytaniu tej żywej księgi. Kto nie badał duszy dziecka we wszystkich jej kierunkach nie jest przygotowany do wielkiego dzieła wychowania.

Dawniej u nas badaniami nad dziećmi poświęcały się nieliczne tylko jednostki; przed kilku laty dopiero powstało „Towarzystwo badań nad dziećmi”, które za przykładem Zachodu zajęło się badaniem intelektualnej strony dziecka i rozpoczęło w tym kierunku kilka prac, które — podjęte zbiorowemu silami — zaczynają przynosić owoce. W końcu roku 1911 przy Towarzystwie powstała nowa komisja, która wytknęła za cel swoich usiłowań badanie charakteru dziecka. W tym celu opracowano niniejszy kwestyionaryusz, ażeby zebrać jaknajwiększy materiał, dotyczący charakteru dziecka; materiał ten będzie jednym ze źródeł do napisania „psychologii dziecka polskiego”.

Oddając w ręce społeczeństwa polskiego niniejszy kwestyionaryusz, wzywamy wszystkich, komu tylko leży na sercu przyszłość młodych pokoleń, do wspólnej pracy badania charakteru dziecka; niech każdy postawi sobie za cel urabianie i kształcenie charakteru podług wielkich wzorów, albowiem od „sily charakteru szczególnie tych jednostek zależy trwałość i siła moralna całego narodu”.

*S. Pieczynis.*

**Wskaźówki praktyczne.** Opracowany przez nas kwestyionaryusz ma na celu pobudzić rodziców i wychowawców do zdania sobie sprawy z najogólniejszych cech charakteru dzieci, z którymi mają do czynienia, a następnie do nakreślenia wizerunku psychicznego dziecka; charakterystyki takie dają nam poznać główne typy dzieci polskich, w różnych okresach życia, odmiennie już nie pod względem poziomu inteligencji, lecz pod względem objawów uczucia i woli. Osobom, które tę pracę podejmą, pozwolimy sobie udzielić rad następujących:

1) Podstawą charakterystyki powinna być dłuższa, przynajmniej kilkutygodniowa obserwacja dziecka. Dziecko, którego charakter chcemy poznać, w ciągu tego czasu powinno stanowić dla nas główny przedmiot myśli. Powinniśmy z niemu często obcować, rozmawiać swobodnie, bawić się; nado powinniśmy obserwować je zdaleka, kiedy o tem nic nie wie, podczas jego zabawy z rówieśnikami. Wszystko, co spostrzeżemy z związku z któremkolwiek pytaniem kwestyionaryu-

sza, notujemy tegoż samego dnia wieczorem (nie w obecność dziecka) w osobnym dzienniku — do samej zaś charakterystyki według kwestyionaryusza przystępujemy dopiero wtedy, gdy w notatkach tych mamy dostateczny materiał, aby na każdy punkt odpowiedzieć. 2) Notować należy możliwie dokładnie wszelkie objawy zewnętrzne uczuć i woli: wyraz twarzy (zmiana rysów w danych okolicznościach) ruchy, słowa wyrzeczone, (możliwie dosłownie) faktyczne zachowanie się dziecka; słowem starać się o dokładny opis zdarzenia, które nam odśrojniło pewną cechę charakteru dziecka. 3) O ile chodzi o dzieci starsze; należy nadto zbierać dokumenty piśmienne np.: listy, wypracowania, w których dziecko wyraziło pewne określone uczucia i popędy np.: ambicję, egoizm, współczucie, uczucie narodowe, społeczne, religijne i t. p. 4) Niezależnie od własnych obserwacji należałoby zebrać pewne informacje od innych osób, zajmujących się dzieckiem, np.: rodzice zwrócą się do nauczycieli z zapytaniem o zachowanie się dziecka w szkole; wychowawcy zaś szkolni przeciwnie poproszą rodziców o udzielenie swych uwag co do usposobienia, charakteru dziecka i jego zachowania się w szkole. Gdyby pomiędzy opinią rodziców a nauczycieli zachodziły pewne różnice, należy starać się o zbadanie przyczyny tej sprzeczności, (dlaczego dziecko jest innym w domu i w szkole?). 5) W odpowiedzi na kwestyionaryusz, szczerzej i obiektywniej, prosimy o ile możności unikać ogólników, lecz podawać fakty wraz z towarzyszącymi im okolicznościami. 6) Odpowiedzi pisać można, nie przepisując pytań, lecz oznaczając je tylko numerami. Odpowiedzi obszerniejsze można nadsyłać oddzielnie. 7) Odpowiedzi prosimy przysyłać pod adresem: „Polskie Tow. badań nad dziećmi“ (Warszawa, Żorawia 28 m. 3) lub Sekcja pedologiczna „Ogniska“ naucz. (Kraków, Rynek 29).

Charakterystyka dziecka; 1) *Szczegóły osobiste*. Płeć, wiek, zawód rodziców, miejsce pobytu, miejsce wychowania (dom rodzicielski, dom obcy, internat szkolny). Ilość rodzeństwa starszego i młodszego. Czy rodzice żyją? oboje lub jedno? 2) *Ogólny rozwój fizyczny*. Wzrost i waga. Stan zdrowia. Jakie ważniejsze choroby dziecko przechodziło i w jakim wieku? 3) *Usposobienie dziecka*. Czy dziecko jest wrażliwe, lub obojętne? prędkie lub powolne? wesołe lub smutne? 4) W jaki sposób objawia się w dziecku miłość własna? (egoizm, ambicja, próżność, zarozumiałość, zazdrość). 5) Czy i o ile dziecko skłonne jest do strachu i jak się on objawia. 6) Czy i o ile dziecko skłonne jest do gniewu? Z jakich pobudek? Jak się objawia? Jak długo trwa? 7) Czy dziecko objawia i w jaki sposób współczucie (dla ludzi? dla zwierząt) sympatyę, przywiązanie, miłość? Czy jest wogóle ekspansywne czy też zamknięte w sobie? Jak długo trwają sympatyę dziecka? 8) Stosunek dziecka do ludzi. Przyjaźń (czy ma przyjaciela i w jakim wieku?) koleżeństwo, stosunek dziewcząt do chłopców, dzieci do służby. Stosunek do rodziców i rodzeństwa. 9) Ciekawość i zainteresowanie. Czem się dziecko interesuje? Czy ma i jakie zamilowania umysłowe? Co robi z pieniędzmi własnymi? O ile jest wrażliwe na przyrodę i sztukę? 10) Wstyd i jego objawy. Czy dziecko wstydzi się popełnionej winy? Czy doznaje wyrzutów sumienia i czem się to okazuje? 11) Uczucia religijne i ich objawy. Odpowiadając na to pytanie, należy jednocześnie zaznaczyć, czy dziecko otrzymuje wychowanie religijne i jakie. Ideal dziecka, (co budzi w nim podziw?) Uczucia narodowe i społeczne. 12) Objawy woli. Czy dziecko jest energiczne czy też słabe? Stanowczość, odwaga, upór, posłuszeństwo, uległość, panowanie nad sobą, (płacz i śmiech). 13) Wytrwałość, cierpliwość, pracowitość. Czy dziecko umie postanowienie swoje wykonać, czy też często zmienia zamiary i zarzuca? Z jakich powodów je porzuca? 14) Samodzielność i indywidualność. Czy dziecko ulega wpływom innych, czy też swój wpływ narzuca (rodzeństwu, klasie i t. p.) 15) Prawdopodobność i kłamstwo. Czy i o ile dziecko objawia zamilowanie prawdy. Czy i o ile kłamie? Z jakich pobudek i w jakim celu? Czy mówi czasem nieprawdę nieświadomie skutkiem zbyt żywej wyobraźni?

Z Sekcji pedologicznej „Ogniska“ naucz. w Krakowie. Dnia 14 marca b. r. wygłosił p. W. Tyrankiewicz odczyt na temat: „Znaczenie wychowania fizycznego“. Człowiek, zwłaszcza dziecko, potrzebuje nieodczuwania ruchu; tymczasem wzdłużając coraz bardziej miasta o coraz ciasniejszych ulicach i mieszkaniach ograniczają tę potrzebę ruchu. Pedagodzy, chcąc łukę w wychowaniu dzieci w mieście usunąć, utworzyli cały szereg najbardziej skomplikowanych ćwiczeń gimnastycznych, które dzieci nęcą, a naturalnej potrzebie ruchu nie odpowiadają. Prelegent jest za wprowadzeniem w plan szkolny słońdu, kartonia-

stwa, gdyż tego rodzaju zajęcie wymaga naturalnego ruchu, który organizm rozwija i jest zarazem wyczerpaniem po pracy umysłowej, dalej wszystkich sportów, ale wszystkich równomiernie, a przedewszystkiem harcerswa czyli skautingu. Wycieczki poza miasto odpowiadają najwięcej naturalnej potrzebie ruchu, dają możność oddychania świeżem powietrzem, a przedewszystkiem uczy się młodzież czytać z książki przyrody i z niej poznawać świat, nie zaś, jak dotychczas przyrodę z książki.

Dnia 15 marca odbyła się pogadanka na temat: „Uwagi w sprawie ćwiczeń pisemnych“. Plan i cel ćwiczeń pisemnych, określony dzisiejszymi przepisami, przeciwstawił dr. H. Kanarek tradycjom narodowym i myślom Trentowskiego z Chowanny. Na tle polskich zasad wychowania i metod współczesnych naukowych nakreślił kategorie ćwiczeń dla młodzieży: 1) z zabaw wolnych, 2) z obserwacji, 3) z życia szkolnego, obchodów, 4) wycieczek szkolnych 5) z życia psychicznego uczniów. W końcu przedstawił ładny zbiór ilustrowanych przez uczniów ćwiczeń wolnych. Zasadniczo występował przeciw dyktatom, które mają rację bytu jako środek kontrolowania znajomości ortografii, a nie jako ćwiczenia ortograficzne.

**Konkurs na elementarz.** W myśl uchwały sejmiku oświatowego z dnia 14-go listopada 1911 r., postanowił Zarząd Główny Tow. Czytelni Ludowych w Poznaniu wydać nowy elementarz polski.

Celem elementarza ma być ułatwienie polskiego czytania i pisania dzieciom zaboru pruskiego i to przeważnie w okolicach kresowych. Liczyć trzeba się więc z tem, że nauczający będą pochodzili nie z kół nauczycielskich, ani też — z małymi wyjątkami — z warstw inteligencji, lecz z ludu; że nauczać będą matki, krewni, przyjaźni sąsiedzi, starsze dzieci, że uczyć się będą nieraz i dzieci same, nauczone już w szkole czytania po niemiecku.

Uprzymiśnić sobie należy przeto, że dziecko, nauczywszy się czytać na elementarzu, nie będzie tak jak w szkole przymuszone do wydoskonalenia się w czytaniu przez czytanie innych książek, tak, że elementarz i jego czytanki, winny koniecznie same swoją treścią wzbudzić w dziecku ciekawość do książeczki.

Pamiętać wreszcie trzeba o tem, że dziecko, rozwijające się w państwie niemieckiem, spotyka się od niemowlęcych lat nieustannie z nieprzyjaznym jego duszy i sercu obcym wpływem tak, że czytanka elementarza winna tchnąć całą nieprzepartym urokiem swojskości.

Z tego powodu:

a) Powinien autor zastosować najnowszą i najprostszą metodę nauczania, aby dziecko, po zapoznaniu się z elementarzem, mogło czytać łatwiejsze ustępy w innych książkach i nauczyło się pisać łatwe zdania w formie krótkiego listu.

b) Cały dobór zaś przykładów i obrazków, dalej treść elementarza i czytanie powinna być przystępna, dla każdego zrozumiała a zajmująca i nie nużąca umysłu dziecka.

c) Nie są konieczne czytanki opisowe lub nastrojowe wierszyki, natomiast pożądane są krótkie bajki, powiastki, legendy, zdarzenia z historii ojczystej, przykłady czynów naszych bohaterów i zasłużonych mężów.

Łącznie z tem ma elementarz zaciekawiać i rodziców i dzieci, już swą zewnętrzną, skromną, lecz wytworniejszą szatą; zawierać obrazki barwne tak przy nauczaniu liter, jak przy czytankach, mianowicie obrazki łatwych, znajomych dziecku a swojskich przedmiotów.

Autor elementarza winien treść obrazków zaproponować. O wyrysowanie i namalowanie ich mają być poproszeni wybitni polscy ilustratorzy.

Elementarz ma obejmować 80—120 stron.

Ułożenie takiego elementarza dla dzieci pruskiego zaboru będzie obywatelskim czynem. Prosimy dlatego naszych pedagogów, aby nie tylko swym umysłem lecz i sercem w konkursie udział wzięli chcieli.

Prace, przeznaczone na konkurs, prosimy nadesłać najpóźniej do 1-go lipca pod adresem: Czytelnia ludowa, Poznań—Posen, ul. Strzelecka 31.

Praca powinna być opatrzona godłem, nazwisko zaś autora znajdować się powinno w osobnej, temże godłem oznaczonej zamkniętej kopercie.

**Popieranie dalszego kształcenia nauczycieli ludowych.** Rząd Heskii wstawił w budżet na rok bieżący 10.000 marek na podróże nauczycieli ludowych. Subwencje otrzymują w pierwszym rzędzie ci nauczyciele, którzy zechcą oddać się studjom z zakresu biologii. (Deut. Schulpr. XXXIII, 9).

**Kongresy pedagogiczne.** W maju b. r. odbędzie się we Wiedniu kongres w sprawie książek dla młodzieży, połączony z wystawą retrospektywną. „Od 13—15 maja obradować będzie we Wrocławiu Kongres lekarzy szkolnych. („Zadanie lekarzy odnośnie do pouczenia młodzieży szkolnej pod względem higienicznym i seksualnym“). W Budapeszcie zbierze się Kongres narodowy w sprawie nauki o dziecku w marcu b. r. Między innymi obejmuje program Kongresu następujące tematy: 1) Badania nad dzieckiem a pedagogika. 2) Badania nad dzieckiem a wiedza lekarska. 3) Indywidualność dziecka a wychowanie indywidualne. 4) Produktywna praca w wychowaniu i nauczaniu. 5) Świat etyczny dziecka. — Z Kongresem połączona wystawa aparatów psychologicznych, literatury dla młodzieży, modeli i fotografii zakładów wychowawczych nowego typu.

**Biuro międzynarodowe Stowarzyszeń Nauczycielskich** na zebraniu Komitetu dnia 12 grudnia 1912 postanowiło wziąć udział w wystawie międzynarodowej w Gandawie i przedstawić tam:

- 1) Historję Biura międzynarodowego, organizację, cel, prace;
- 2) Publikacje;
- 3) Czasopisma pedagogiczne stowarzyszonych związków;
- 4) Dokumenty, tyżące się związków międzynarodowych.

Towarzystwo centralne nauczycielstwa czeskiego zaproponowało, by III. międzynarodowy kongres odbył się w Pradze w 1915 r. w 500 rocznicę śmierci Jana Husa.

Biuro wzywa stowarzyszone związki nauczycielskie do wyjaśnienia swego zdania na zapytanie, postawione przez p. Skarviga:

Czy nauczanie w szkole ludowej zawsze winno się odbywać w języku, którym uczeń mówi w domu, czy też bywają wyjątki?

Biuro zwraca uwagę na dotyczące tego zagadnienia kwestyionaryusz:

- 1) Ile języków jest używanych w waszym kraju?
- 2) Ile różnych dyalektów języki te wykazują?
- 3) Czy obowiązkowe nauczanie pozwala uczniowi na uczęszczanie do szkół prywatnych, lub uczenie się w domu?
- 4) Czy istnieje dla nauczania początkowego program wspólny?
- 5) Jakie przepisy dotyczą języka w szkole?
- 6) Jakie względy szkoła wykazać winna wobec dyalektów, używanych w danej miejscowości?
- 7) Jakie zmiany przyjęto w okolicach, gdzie panują 2 języki
  - a) czy istnieją szkoły oddzielne dla każdego języka?
  - b) czy istnieją szkoły prywatne, gdzie dzieci mogą uczyć się w swoim języku?
  - c) czy w danej szkole używane są oba języki i w jakim zakresie?
- 8) Prośba o wskazanie głównych złych stron nauczania dziatwy w języku, nie używanym w domu.

Prócz tego stowarzyszenia wezwane są do odpowiedzi, na zagadnienia, tyżące się przepelnienia klas:

- a) Jaka jest maksymalna liczba uczniów w klasie według prawa i regulaminu szkoły?
- b) Jaka jest liczba średnia uczniów w klasie według statystyki szkolnej?
- c) Jakie są wyniki przepelnienia na rezultaty nauczania?

(Nowe Tory VIII, 1, 2).

---

TRZĘC DODATKU: Zygmun t Heryng: Intuicja a inteligencja. (Dok. nast.)  
M. Falski: Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza (C. d.). — H. Rowid:  
Szkoła pracy (C. d.). — B. Sławomirski: Kilka uwag o „zasadach dydaktycz-  
nych“ Rady szkolnej krajowej (Dokończenie). — (h): Cwiczenie zbiorowe w kom-  
pozycyi. — Z ruchu pedagogicznego.

---

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