

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

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

Polski Instytut Pedagogiczny.

Zasada, że wychowanie opierać się musi na znajomości naturalnych warunków, w jakich działa i rozwija się psychofizyczny organizm człowieka, że zatem dla nauczyciela niezbędnym jest przygotowanie naukowe, ogół tych warunków obejmujące, — zasada ta teoretycznie przez wszystkich uznawana, daleką jest od urzeczywistnienia. Wobec zaś szybkich postępów, jakie w ostatnich latach uczyniła naukowa pedagogika, sprzeczność owa między teoretycznym wynaganiem a praktyką staje się bardziej jeszcze uderzająca, a u nas większą jest niż gdziekolwiekindziej. Tymczasem stan taki dla nas szczególnie ujemne powodować musi skutki, gdyż w sprawie wychowania większe niż ktokolwiek do zwalczania mamy trudności: zwalczać musimy nie tylko zwykłą nieznaną rzecz, przesady i rutynę, wszędzie racjonalny postęp wychowania i szkolnictwa tamujące, ale nadto pokonywać musimy trudności, wynikające z naszego położenia politycznego, przeciwdziałać musimy wpływowi, które wychowanie młodzieży naszej usiłują podporządkować celom polityki, narodowi naszemu obcej lub wrogiej. Jeżeli więc wszędzie udoskonalenie metod i systemu wychowania poczytywane jest za ważne zadanie, to dla nas staje się ono pierwszorzędnym wymaganem życia i przyszłości naszej: pozbawieni tych pomocy i ułatwień, jakimi rozporządzają narody niepodległe, własną mającą państwowość, musimy dla pokrycia tych braków i zwalczania wyjątkowych trudności, — wychowanie nasze uczynić *możliwie intensywnem*, to znaczy wyzyskać w niem wszystko, z czego wiedza i doświadczenie na tem polu korzystają dziś pozwalają.

I przyznać trzeba, że społeczeństwo nasze położenie to na ogół rozumie. Nie można zaprzeczyć, ażeby sprawy wychowania i szkoły nie interesowały u nas ogółu, zwłaszcza w Królestwie, gdzie cała prawie działalność wychowawcza w duchu narodowym zależną jest od sił i inicjatywy społeczeństwa. Usiłowania jednostek w kierunku reform znajdują tam łatwy oddźwięk, raczej zauważyć można zbyt wielką wrażliwość i pochopność do „nowości“, niekiedy dość problematycznych, co już jednak wypytywa z braku gruntowniejszej wiedzy pedagogicznej. W sferach nauczycielskich, tak w Królestwie jak w Galicyi, żywszem jest jeszcze poczucie potrzeby pedagogiczno-naukowego

przygotowania i ulepszenia dotychczasowej praktyki. Świadczą o tem stowarzyszenia nauczycielskie, podejmowane przez nie próby w celu kształcenia się naukowego i fachowego, wydawane pod egidą stowarzyszeń tych czasopisma, organizowane przez nie kursy.

Zarówno jednak aspiracje ogółu, jak próby i usiłowania kół fachowych noszą charakter sporadyczny, przypadkowy. Ażeby rozproszonym tym próbom nadać szerszą a trwałą podstawę i uczynić je bardziej skutecznymi, niezbędnym jest stworzenie na ziemiach polskich specjalnej instytucji, poświęconej naukowej pedagogice i fachowemu kształceniu nauczycieli, instytucji o charakterze wyższego zakładu naukowego, tego typu, jak lipski Institut für experimentelle Pädagogik, l'Institut des Sciences de l'éducation im. J. I. Rousseau w Genewie, Fakultet Pedagogiczny w Brukselli, Akademia Pedagogiczna w Petersburgu i in. U nas taką instytucją ma być *Polski Instytut Pedagogiczny*.

Ogólny charakter i cele Pol. Instytutu Pedagogicznego.

1-o Instytut ma być wyższą szkołą, dającą fachowe teoretyczne i, o ile to możliwe, praktyczne wykształcenie osobom, które poświęcić się zamierzają pracy pedagogicznej, jako nauczyciele lub wychowawcy.

2-o Instytut stworzyć ma ognisko pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki i nauk pomocniczych, ułatwiać tę pracę i dawać do niej inicjatywę.

3-o Instytut ma być ośrodkiem, z którego wychodziłoby oddziaływanie na ogół, który przyczyniałby się do budzenia i rozjaśniania pedagogicznej świadomości ogółu, rozpowszechniania nowych na tem polu zdobyczy, krytyki istniejących urządzeń i metod, inicjatywy do reform.

Instytut w spełnianiu tych zadań nosić ma charakter ogólnie polski, to znaczy w zakresie i sposobach działania uwzględniać warunki polskiego życia oraz potrzeby wychowania i szkolnictwa w trzech zaborach, nie ograniczając się do oficjalnie ustanowionych lub faktycznie w tej lub innej dzielnicy istniejących programów, metod lub podręczników. Stojąc na gruncie naukowym i licząc się z wymaganiami praktyki, dążyć jednak będzie do wytworzenia pewnego jednolitego, zgodnego z duchem i potrzebami narodu systemu wychowawczego.

Miejsce. Jako siedlisko nowej instytucji w obecnych warunkach najodpowiedniejszym wydaje się Kraków. Miasto leży na pograniczu trzech zaborów. Warunki polityczne Galicyi dają najwięcej rękojmi, że Instytut będzie mógł zorganizować się i działać zgodnie ze swym celem, niekępowany ubocznymi względami. Uniwersytet polski w Krakowie stanowić może pożądaną dopełnienie niektórych studyów w Instytucji.

Forma prawna. Dla założenia i prowadzenia Instytutu tworzy się Towarzystwo według ustawy, wzorowanej na podobnych instytucjach, jak np. Towarz. Szkoły Ludowej, Towarzystwo Szkoły Nauk Społecznych i Polit. i in.

Srodki materialne Instytutu stanowią 1-o Składki członków To-

warzystwa. 2-o Wpisowe i inne opłaty uczniów i słuchaczy Instytutu. 3-o Subsdyja Rady m. Krakowa, Sejmu krajowego i Ministerjum oświaty we Wiedniu. 4-o Darowizny i zapisy osób prywatnych.

Program czynności i studyów oraz warunki przyjęcia w Instytucie. Szczegółowy program zajęć ułoży Rada Naukowa Instytutu. Jako wytyczne punkty, ogólny kierunek wyjaśniające, zaznacza się:

1-o Instytut obejmuje trzyletni kurs nauk na 6 semestrów podzielony. Przyjmowane są do Instytutu w charakterze uczniów zwyczajnych osoby bez różnicy płci z ukończonem średniem wykształceniem, mianowicie: ze świadectwem gimnazyów i szkół realnych, odpowiadających im szkół polskich w Królestwie Pol. ogólnych i t. z. handlowych, i seminaryów, nauczycielskich w Galicyi i w zaborze pruskim. Kandydaci, o ile nie wykażą się w świadectwie ze znajomości dwóch języków nowożytnych — z pośród: francuskiego, niemieckiego, angielskiego i włoskiego — obowiązani są złożyć z dwóch języków egzamin dodatkowy. — Prócz powyższej kategorii uczniów zwyczajnych, Instytut przyjmuje słuchaczy wolnych. — Uczniowie zwyczajni otrzymują dyplomy po złożeniu przepisanych egzaminów i prac piśmiennych.

2-o Na docentów Rada Instytutu powołuje osoby, które czy to pracą naukową czy praktyczną działalnością wykazały swą wiedzę i uzdolnienie pedagogiczne; prócz docentów stałych, miejscowych, przewiduje się zapraszanie docentów, którzy przyjeżdżać będą na czas krótszy.

3-o Instytut, jako *Wyższa Szkoła Pedagogiczna* ma na celu dawać fachowe wykształcenie pedagogiczne w najobszerniejszem znaczeniu, nie zaś dopełniać wykształcenie ogólne, jakie może się nauczycielowi potrzebnem okazać. Dążąc do przeprowadzenia zasad racjonalnych w nauczaniu ogólnem, elementarnem i średniem, Instytut nie może zasadom tym uchybić we własnej pracy dydaktycznej. W myśl zasad tych metoda nauczania w Instytucie będzie jaknajmniej wykładową, przedewszystkiem zaś opartą na samodzielnej pracy uczniów, na lekturze, zajęciach seminaryjnych i laboratoryjnych, lekcjach praktycznych tak w Instytucie, jak w szkołach ogólnych. Dążeniem będzie docentów, ażeby nie dawać gotowej wiedzy w postaci wygłaszanych ustnie „kursów“, ale kierować studjami uczniów, a to każąc czytać odnośne dzieła i opracowywać referaty, przeprowadzając dyskusye i kollokwia, wskazując zajęcia w laboratoryach, prowadząc badania psychologiczne w szkołach przez ankiety, kwestyonaryusze i specjalne eksperymenty. — W myśl tego jedną z pierwszych spraw Instytutu będzie utworzenie specjalnej biblioteki oraz laboratorium psychologiczno-pedagogicznego. Wobec braków w naszej literaturze psychologicznej i pedagogicznej Instytut dążyć będzie do wydania najpilniejszych dzieł pomocniczych.

Przedmioty studyów dobrane będą i rozdzielone wedle następujących punktów: a) przedmioty dotyczące *dziecka* i jego rozwoju; b) przedmioty dotyczące *metod i techniki* nauczania i wychowania, oraz ich historii; c) przedmioty mające związek z rozwinięciem i podniesieniem *osobowości nauczyciela*. — Nadto przedmioty dzielą się na a) *podstawowe*, stanowiące główny, obowiązkowy program każ-

dego semestru, *b) dodatkowe*, jako krótsze cykle wykładów lub zajęć, dotyczących specjalnych zagadnień naukowych i pedagogicznych.

A. Przedmioty główne pierwszej kategorii t. j. dotyczące *dziecka*.

Anatomia i fizjologia ze szczególnem uwzględnieniem organizmu dziecka i jego rozwoju,

Psychologia ogólna i eksperymentalna,

Metodologia i technika psychologii (eksperyment psychologiczny i pedagogiczny, ankiety, doświadczenia zbiorowe w klasie, antropometria),

Psychologia dziecka,

Psychologia stosowana (psychologia różnic indywidualnych i charakterów, psych. zeznań i świadczenia, psychologia pracy, energistyka psychiczna),

Patologia wieku dziecięcego,

Psychologia dzieci anormalnych i zapóźnionych,

Psychologia kryminalna wieku dziecięcego.

B. Przedmioty dotyczące *metod, techniki i organizacji*:

Logika i teoria poznania,

Socjologiczne i ekonomiczne podstawy wychowania,

Dydaktyka ogólna,

Nauczanie przedszkolne, ogródki dziecięce,

Nauczanie w szkole ludowej, średniej i wyższej,

Metodyka przedmiotów poszczególnych (akumulatywny wybór pojedynczych przedmiotów lub grup np. początkowe nauczanie wogóle, przedmioty przyrodnicze, językowe, historyczne i t. d.)

Podstawy wychowania moralnego,

Wychowanie fizyczne (systemy i metody gimnastyki),

Hygiena dziecka i szkolna,

Pielęgnowanie niemowląt (puericulture),

Wychowanie estetyczne (sztuka dziecka i sztuka dla dziecka),

Nauczanie dzieci anormalnych i zapóźnionych i dzieci wyjątkowo zdolnych (nadnormalnych),

Zboczenia mowy i ich leczenie,

Rysunek, dykcja i deklamacja jako techniczne środki w nauczaniu,

Organizacja szkolnictwa w różnych krajach,

Historia szkół i systemów pedagogicznych, ogólna i w Polsce,

Nauczanie i oświata pozaszkolne, systemy i metody.

C. Przedmioty w związku z *osobowością nauczyciela*. Czyniąc dziecko punktem wyjścia i głównym ośrodkiem wychowania, nie należy tracić z oczu, że w fakcie wychowania jest zawsze drugi czynnik, który stanowi motyw i siłę formującą dziecko — mianowicie społeczeństwo, a bezpośrednio osoba wychowawcy i nauczyciela, który w sobie ową siłę i myśl społeczną streszcza i w jej działaniu na dziecko pośredniczy. Przedmiotem więc instytucji pedagogicznej musi być nie tylko dziecko, ale i wychowawca, pewne przygotowanie i urobienie jego osobowości. Osobowość ta musi być 1-o w dostatecznej mierze reprezentatywną t. j. naprawdę streszczać i wyrażać w sobie

to, co ogólnie i co w danym momencie historycznym szczególnie jest wartościowego w społeczeństwie, i co ma się stać treścią wychowania; 2-o musi nauczyciel mieć warunki, któreby go zdolnym czyniły do wywierania wpływu, do pośredniczenia w przenoszeniu moralnych i społecznych wartości od jednego pokolenia do drugiego. Streszcza się to w dwóch wymaganiach: nauczyciel musi być żywym i współczującym człowiekiem swojego czasu i swojego narodu; nauczyciel musi mieć w sobie przymiót, który w stopniu większym lub mniejszym znamionuje wszystkich wychowawców z urodzenia, mianowicie to, co się nazywa duchem apostołskim. — Rozumie się, że urzeczywistnienie tych wymagań zależne jest od zbioru całego warunków, ogólnego charakteru i wykształcenia wychowawcy, warunków, które w części leżą poza sferą wogóle naszego świadomego oddziaływania, w części poza sferą zadań, które spełnić może szkoła fachowa, jaką jest Instytut Pedagogiczny. Niemniej jednak są przedmioty, których uwzględnienie przyczynić się może do zrealizowania tych wymagań, jakie osobie wychowawcy stawiamy. Są to przedmioty, które zapoznają i wiążą człowieka wewnątrznie z życiem ogółu, i przedmioty, które dostarczają podstawy do wytworzenia sobie światopoglądu, a jednocześnie budzą i rozwijają głębsze życie wewnętrzne i uczuciowe człowieka, będące źródłem jego moralnej siły a zatem i zdolności jego oddziaływania na innych. Do tych przedmiotów należą:

Nauka o społeczeństwie (stosunki prawne, ekonomiczne, społeczne i polityczne),

Historia polska czasów porozbiorowych,

Historia filozofii (treść i historia głównych poglądów na świat i życie),

Psychologia i Filozofia religii,

Systemy Etyki,

Wykłady i ćwiczenia z zakresu estetyki, mające na celu wyrobienie wrażliwości i sądu dla piękna w poezji, muzyce i plastyce,

Lektura z zakresu Literatury powszechnej i polskiej,

Oprócz powyższego programu, jako przedmioty *dotatkowe* dawane będą krótsze, parolub kilkogodzinne kursa w kwestjach specjalnych, np.

Psychologia zwierząt,

Dziedziczność psychologiczna,

O eugenicie,

Sądy dla dzieci,

Alkoholizm w szkole,

Literatura dla młodzieży i t. p.

4-o Instytut jako *ognisko pracy naukowej* zadanie swoje spełniać będzie w części już jako wyższa instytucja nauczania, przez to, że wykładowcy będą przygotowywali i ogłaszali kursa, pobudzali uczniów do badań, że badania przez uczniów dokonane niejednokrotnie stanowić będą przyczynki naukowe. Poza tem Instytut dawać będzie inicjatywę do badań specjalnych, urządzać posiedzenia i dyskusje naukowe, przez założenie biblioteki i laboratorium ułatwi badania tak swoim członkom, jak osobom postronnym, wreszcie rezultaty te ogłaszać będzie drukiem w swoich wydawnictwach.

5-o Instytut jako *ośrodek pedagogicznej propagandy*: 1-o organizuje popularne odczyty i demonstracje dla szerszej publiczności, 2-o dla nauczycieli urządza kursa dopełniające świąteczne i wakacyjne, 3-o wysyła swoich prelegentów na prowincję dla popularyzowania wiedzy pedagogicznej, 4-o peryodycznie dokonywa i ogłasza krytyczne oceny nowych podręczników i książek dla młodzieży, 5-o Instytut utrzymuje *Biuro Porad Pedagogicznych*, w którym specjaliści udzielać będą osobiście lub piśmiennie odpowiedzi i wyjaśnień we wszelkich kwestjach, związanych z wychowaniem i nauczaniem jak np. postępowanie z dziećmi wyjątkowo trudnymi do prowadzenia, ocena inteligencji i szczególnych uzdolnień dziecka, leczenie szczególnych zbroceń i wad dziecka, programy i plany dla nauczania domowego lub nowych szkół, wskazówki do wyboru szkół w kraju i zagranicą; wskazówki do samokształcenia; porady w wyborze zawodu na podstawie zbadania fizycznych i psychicznych właściwości osobnika.

Komitet Tymczasowy.

Szkic powyższy jest projektem, który Komitet Tymczasowy poddaje pod dyskusję osób zainteresowanych i kompetentnych w sprawach wychowania.

Wszelkie uwagi w sprawie Instytutu Pedagogicznego nadsyłać należy pod adresem członka Komitetu Tymczasowego, J. Wład. Dawida, w Krakowie, ul. Loretańska, l. 3, II. p.

Intuicya a inteligencya.

Dokończenie.

Otóż intuicya, jeżeli uchylić wszelkie mistyczne osłonki, któremi ten proces myślowy tak chętnie zazwyczaj się otacza, nie jest bynajmniej przeciwstawieniem inteligencyi, lecz przeciwnie najwięcej jej cenną właściwością. Istotą jej polega poprostu na tem, że umysł ludzki, niezależnie od zdolności zapamiętywania, analizowania, wnioskowania i t. d. wchodzących w skład tej złożonej władzy duchowej, którą nazywamy inteligencyą, posiada również zdolność odgadywania prawdy, domyślania się jej we wszystkich tych wypadkach, w których dane zagadnienie, w pewnym jego stadyum, nie przedstawia jeszcze dostatecznej ilości danych, aby je można było rozwiązać przy pomocy ścisłych, logicznych metod badania, jak indukcyja, dedukcyja, analiza, synteza i t. d. Innemi słowy intuicyą, mówiąc językiem matematyków, posługujemy się wówczas, gdy ilość równań, określających dane zagadnienie jest mniejszą od ilości niewiadomych i gdy wskutek tego umysł ludzki musi odgadnąć, które z kilku czy kilkunastu możliwych rozwiązań, jest dla danego, konkretnego wypadku najbardziej prawdopodobnem. Intuicyjną tę zdolność odgadywania prawdy posiada w pewnym stopniu każda myśląca jednostka. Już samo nauczenie się języka ojczystego w okresie dziecięcym wymaga bezustannego stosowania intuicyi, gdyż ilość wyrazów wyuczonych przez dziecko jest niezmiernie drobną w porównaniu z tą ilością wyrazów i form językowych, których znaczenie dziecko intuicyjnie odgaduje. Są jednak niewątpliwie organizacje duchowe, posiadające tę zdolność w wysokim bardzo stopniu, a niekiedy rozwój tej władzy, szybkość jej funkcyonowania i jej rezultaty są wprost zdumiewające. Wtedy to zwykliśmy mówić o genialnych intuicyach. O umysłach intuicyjnych można powiedzieć, że posiadają one nietyko poczucie prawdy, lecz przede wszystkim żywe poczucie nieprawdy, poczucie fałszu, przypominające ową przeczuloną wrażliwość jednostek muzykalnych na najłżejsze odchylenie od czystego tonu, od harmonijnego brzmienia w akordzie. To wrodzone poozucie rozwiązań nieprawdopodobnych sprawia, iż umysły intuicyjne z szeregu nasuwających się przypuszczeń przy rozwiązywaniu jakiegokolwiek naukowego, artystycznego lub życiowego zagadnienia z błyskawiczną niemal szybkością odrzucają rozwiązania dla dalszego konkretnego wypadku wręcz nieprawdopodobne i zatrzymują się odrazu na paru najprawdopodobniejszych przypuszczeniach, które poddają następnie zwykłej logicznej analizie.

Jak olbrzymią rolę odgrywać musiało w historii myśli naukowej tak pojmowana intuicya, łatwo ocenić możemy, jeżeli uprzytomnimy sobie, że w najściślejszych nawet gałęziach wiedzy każde twierdzenie naukowe, zanim zostało indukcyjnie lub dedukcyjnie udowodnionem, przejść musiało przez fazę intuicyjnego przypuszczenia, gdyż

inaczej niepodobna byłoby wiedzieć, ani w jakim kierunku należy gromadzić i sprawdzać odpowiedni doświadczalny materiał, — ani też na jakich pewnikach lub prawdach już udowodnionych należy daną, nową prawdę oprzeć.

Można więc śmiało powiedzieć, że cała wiedza ścisła opierała się w swym rozwoju na mniej lub więcej trafnych przypuszczeniach, na szczęśliwych pomysłach a raczej domysłach, które dopiero potem, gdy się już intuicyjnie nasunęły umysłowi ludzkiemu, mogły zostać przez ich twórców a niekiedy przez kogo innego, należycie udowodnione.

Tego rodzaju genialną intuicyją, genialnym rzutem myśli, genialnym domysłem była zasadnicza idea Kopernika, że nie ziemia, lecz słońce jest ośrodkiem planetarnego systemu. Genialnemu przypuszczeniu Newtona i Leibniza co do charakteru ilości nieskończone małych, zawdzięczamy powstanie rachunku różniczkowego i całkowego. Intuicyjnymi również były genialne rzuty myśli Maxwella i Hertza co do tożsamości fal świetlnych i elektrycznych, a z przykładów tych widzimy, jak olbrzymią rolę odegrała intuicyja w dziedzinie badań nad przyrodą martwą, t. j. w tej dziedzinie, którą zdaniem Bergsona, tylko inteligencyja wszechwładnie opanowała.

Jakimi metodami myślenia, jeżeli wolno użyć tego wyrazu, posługuje się intuicyja trudno jest ściśle określić, gdyż intuicyjne umysły nie zdają sobie same jasno sprawy z procesów zachodzących w ich umysłach przy intuicyjnym poszukiwaniu prawdy. Zdaje się jednak, że intuicyjne operacje umysłowe polegać muszą na przrzucaniu się od indukcji, opartej najczęściej na niedostatecznym doświadczalnym materiale, do luźnego bardzo, lecz w zasadniczych rysach trafnego wnioskowania, oraz że analogia w procesach tych niepoślednią odgrywa rolę.

Olbrzymią będnie, rzecz prosta, rola intuicyji w dziedzinie sztuki, gdzie żadna teoria nie daje pewnych wskazówek, jak należy nakładać farby, kształtować bryły, kombinować dźwięki i pojęcia, aby osiągnąć cel, o który przedewszystkiem artyście chodzi, a mianowicie, aby w ten lub inny sposób wzruszyć czytelnika, słuchacza lub widza. Tylko intuicyja, oparta w pewnym stopniu na osobistym doświadczeniu t. j. na wrażeniu, który dany utwór w czasie jego powstawania na samym twórcy czyni, wskazuje tu właściwe środki artystyczne i dlatego śmiało rzecz można, że w zakresie sztuki intuicyja panuje niemal niepodzielnie.

Ale nie mniej doniosłą, choć może nie tak wyłączną rolę odgrywa intuicyja we wszystkich dziedzinach życia praktycznego; każda bowiem sytuacja życiowa, w której się znajdujemy, przedstawia się jako system równań o niedostatecznej ilości danych, a równania te pod groźbą zupełnego wykołajenia się musimy w ten lub inny sposób w przybliżeniu chociażby rozwiązać. Intuicyjne przypuszczenia w tem znaczeniu, które my pojęciu temu przypisujemy, zniewoloną jest czynić każda jednostka, ilekroć znajduje się w położeniu odmiennem od sytuacji życiowych, już przez nią przeżytych. Żaden kupiec, żaden przemysłowiec, żaden bankier nie rozporządza tak dokładną znajomością stanu rynku w danej chwili, a tembardziej w najbliższej chociażby przyszłości, aby mógł przy rozwiązaniu nasuwających się

tu wątpliwości zastosować analizę naukową i na niej oprzeć swe kombinacje przemysłowe, handlowe lub giełdowe. A jednak wbrew pogładowi Bergsona o niemożności przewidywania w dziedzinie życia, muszą ci ludzie bezustannie przewidywać, a każde takie przewidywanie, każda spekulacja przedstawia się jako intuicyjny domysł, który naukowo udowodnić się nie da i o którego trafności decyduje wyłącznie późniejsze powodzenie lub niepowodzenie. W tem samym położeniu znajduje się każdy wódz w przededniu bitwy, bo sztuka wojenna daje wprawdzie ogólne wskazania, ułatwiające obmyślenie planu bitwy, ale zostawia pozatem szerokie pole dla intuicyjnej domyslności wodza — a gdy ten dar odgadywania najbardziej prawdopodobnych ruchów nieprzyjacielskiej armii i najwłaściwszej na nie odpowiedzi olbrzymio przerasta u wyjątkowych jednostek przeciętną miarę, wówczas mamy do czynienia z wodzami genialnymi jak Cezar, Cromwell, Napoleon i t. p.

Najczęściej jednak posiłkujemy się intuicyją, gdy chodzi o odgadnięcie charakteru, usposobienia, o przybliżoną ocenę zalet i wad tych jednostek, których współdziałanie w tym lub innym kierunku pragniemy sobie zapewnić. A zadanie to bynajmniej nie łatwe, gdyż opierać się z konieczności musi na tych nielicznych i wątpliwych nieraz oznakach zewnętrznych, w których charakter człowieka, pomimo jego woli, do pewnego stopnia się ujawnia. To też intuicyjne uzdolnienie wszelkiego rodzaju przywódców bez względu na to, czy kierują oni państwami, armiami, wielkimi przedsiębiorstwami czy wreszcie masami ludowymi, polega przedewszystkiem na dobieraniu sobie odpowiednich pomocników, na tej sztuce odbudowania charakteru danej jednostki ze skąpych zewnętrznych danych, w których charakter ten się zlekka zarysowuje.

I ta również intuicyjna zdolność odgadywania charakteru i usposobienia jednostek, któremi chcemy się posługiwać, lub na które wpływać usiłujemy, nie jest bynajmniej wyjątkową. W pewnym stopniu umiejętność tę wyrobić w sobie i posiadać musi każdy, kto kimkolwiek się wyręcza lub na kogokolwiek, chociażby na własne swe dzieci, wpływ pewien w danym kierunku wyrzucić pragnie. Każdy kupiec, angażujący nowego kantorzystę, każda gospodyni, zajmująca nową służącą, stoją w szczupłej sferze ich działania wobec zupełnie takiego samego zagadnienia, jakie stawiał sobie Napoleon, gdy zastanawiał się nad tem, komu ze swych marszałków powierzyć dowództwo armii, podczas oczekującej go nowej wojennej kampanii. I nie tylko, że samo zagadnienie nosi absolutnie ten sam charakter, lecz i operacje umysłowe potrzebne do jego rozwiązania są zupełnie identyczne, bez względu na to, czy chodzi o mianowanie nowego dowódcy armii, czy o przyjęcie nowej kucharki. Różnica, i to bynajmniej nie istotna, polega tylko na słabszej lub silniejszej intensywności tych procesów, na odmiennym zakresie ich stosowania, w mniejszej lub większej doniosłości następstw.

Tego samego charakteru zagadnienia bezustannie rozwiązywać muszą wychowawcy wobec swych wychowañców. Wpływ pedagoga o tyle tylko okazać się może skutecznym, o ile owo podstawowe zagadnienie co do charakteru uczniów, ich usposobienia, rodzaju zdol-

ności, granicy pamięci i wytrwałości w umysłowej pracy zostanie chociażby w przybliżeniu rozwiązaniem. — A zadanie to bynajmniej nie jest łatwym, gdyż dusza dziecka nie zawsze bywa otwartą zwłaszcza wobec wychowawcy, który nie umiał sobie zaskarbić jego zaufania. Wychowawca więc na podstawie studyów nad różnymi charakterami uczniów, opiece jego powierzonych, musi wciąż wyrabiać w sobie zdolność odgadywania charakterów swych wychowanców oraz środki najskuteczniejszego na nich oddziaływania i żadne recepty pedagogiczne nie pomogą, jeżeli nauczyciel tego uzdolnienia intuicyjnego w pewnym stopniu nie posiada i przez wyteżoną w tym kierunku wytrwałą wolę należycie jej w sobie nie rozwinię.

Ale ponadto na każdym myślącym pedagogu ciąży inny jeszcze bodaj ważniejszy obowiązek. Winien on dołożyć wszelkich starań, aby w wychowancach swych wykształcić ów najcenniejszy dar umysłu ludzkiego, ową zdolność do czynienia najprawdopodobniejszych przypuszczeń, która stanowi rdzeń tajemniczego napozór procesu psychicznego, zwanego zazwyczaj intuicyją.

W tem miejscu niepodobienstwem jest wdawać się w szczegółowe roztrząsania, w jaki sposób cel ten najlepiej dałby się praktycznie osiągnąć, gdyż obszerna ta i zawiła kwestya wymaga oddzielnego opracowania.

Musimy więc z konieczności poprzestać na ogólnikowych wskazaniach, że im mniej wykład nauczyciela nosić będzie charakter dogmatyczny, a im częściej przybierać będzie formę pytań i zagadnień, im mniej podawać będziemy młodzieży szkolnej twierdzeń już uodowodnionych, a im więcej podsuwać jej będziemy przypuszczeń do uodowodnienia, im mniej dbać będziemy, by uczeń zapychał swą mózgownicę masą bezużytecznych nieraz w życiu faktów, a im więcej czynić będziemy wysiłków, aby wyrobić w nim umysłową samodzielność, tem bliżsi będziemy celu, który każdy wytrawny i postępowy pedagog na pierwszy plan wysuwać dziś winien, a mianowicie, aby po za uwagę, pamięcią i umiejętnością wnioskowania — wykształcić też w miarę możliwości u wychowanców zdolność intuicyjnego odgadywania prawdy lub przynajmniej pierwszych jej przybliżeń.

Możemy przytem być pewni, że kierując się temi wskazaniem, nie tylko nie natrafimy na opór ze strony naszych wychowanców, lecz przeciwnie, spotkamy się z najżywszem z ich strony współdziałaniem i uznaniem. Graniczące nieraz z namiętnością upodobanie młodzieży szkolnej do rozwiązywania wszelkiego rodzaju zagadek, szarad, logogryfów, rebusów, konikowych zadań i t. p. świadczy o tem, do jakiego stopnia umysły młodociane spragnione są kształcenia tej tak cennej, a tak zaniedbywanej dotychczas zdolności do odgadywania zagadnień o niedostatecznej ilości danych. Trzeba tylko to zamiłowanie umiejętnie na poważniejsze skierować tory, a dodatnie rezultaty w postaci odpowiednio rozwiniętej intuicyi nie dadzą długo na siebie czekać.

Zygmunt Heryng.

Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza.

Dokończenie.

Kwestya wyboru alfabetu podstawowego.

Dawniejsze elementarze wprowadzały na początku nauki bądź abecadło drukowane, małe i wielkie, bądź też abecadła małe i wielkie, drukowane i pisane. W nowszych czasach naukę abecadeł wielkich dość ogólnie poczęto odsuwać na plan dalszy, opierając początki nauki na abecadłach małych; czasem na małym drukowanym i pisanem, czasem tylko na drukowanym lub tylko na pisanem. Powstaje więc pytanie, któremu z tych nowszych kierunków należy przyznać słuszność.

W początkach nauki chodzić powinno przede wszystkim o stworzenie takich warunków, któreby ułatwiły uczniowi poznanie samej zasady pisania i czytania, gdyż w poznaniu tej zasady leży punkt wyjścia dla całej nauki. Nauczanie od początku kilku alfabetów naraz warunkom tym nie odpowiada. Potrzeba bowiem zapamiętywania kilku różnych znaków dla każdego dźwięku, obarcza pamięć ucznia nadmierną pracą, rozprasza jego uwagę, a przez to utrudnia mu i czyni niedokładnem poznanie zasad czytania i pisania. Natomiast jedno abecadło, wystarczając zupełnie dla poznania tych zasad, trudności powyższe usuwa i daje uczniowi możność zużytkowania całej niemal pracy dla poznania zasad czytania i pisania.

Pozatem, kiedy uczeń zaznajamiać się będzie z innymi abecadłami po dokładnem poznaniu jednego, podstawowego — wówczas poznanie tych abecadeł będzie dla niego daleko łatwiejsze, bowiem liter nowych abecadeł poznawać będzie na zasadzie ogólnego ich podobieństwa do liter abecadła podstawowego.

Dla tych przeto względów naukę czytania oprócz należy na jednym tylko abecadle. Abecadłem podstawowem może być, oczywiście, jedynie abecadło małe, gdyż wielkie abecadło ma w piśmie tylko wyjątkowe zastosowanie. Które jednak abecadło małe przyjąć należy za podstawowe — drukowane, czy pisane? Uznając konieczność bezpośredniego łączenia nauki czytania z nauką pisania, za podstawowy alfabet konsekwentnie przyjąć powinniśmy alfabet pisany. W obrębie przeto małego pisanego alfabetu powinien uczeń przejść cały podstawowy kurs elementarza, nauczyć się więc na nim czytać i pisać — potem dopiero przejść powinien do abecadła małego, drukowanego, oraz do liter wielkich.

Zaznaczam tu błąd, tak często popełniany w naszych elementarzach, w których naukę liter wielkich przesunięto na plan dalszy — błąd tem bardziej karygodny, że zwracano już nań niejednokrotnie uwagę w czasopiśmie pedagogicznych. Wiele elementarzy wprowa-

dza od początku imiona własne, pisząc je małą literą. Pisownia taka jest niedozwolona. Należy więc albo imion własnych w kursie podstawowym unikać, albo też skoro je wprowadzamy, nie wahać się też wprowadzać tu wyjątkowo litery wielkie.

Przejsię od liter pisanych do drukowanych, jak wykazuje doświadczenie nie przedstawia prawie żadnych trudności, gdy tylko następuje po wprawieniu się ucznia w czytanie na literach pisanych. W tych metodach, które w nauce uwzględniają czytanie wyrazów z ogólnego kształtu, zaznajamianie uczniów z drukiem rozpoczynaćby należało nie od liter lecz od wyrazów, gdyż naogół podobieństwo wyrazów pisanych i drukowanych jest większe, niż podobieństwo między literami pojedynczemi.

Litery wielkie właściwiej jest również wprowadzać nie w szeregach alfabetycznych, lecz w wyrazach pewnego tekstu, gdzie będą one stały na początku imion własnych i po kropce, w naturalnem ich zastosowaniu. W tych warunkach poznanie liter wielkich będzie dla ucznia i ciekawsze i łatwiejsze.

Strona zewnętrzna elementarza.

Strona zewnętrzna elementarzy naszych; zwłaszcza przeznaczonych dla szkół ludowych, wymaga również gruntownej reformy. Naogół całkiem niesłusznie nadawane jest tej sprawie znaczenie drugorzędne, gdyż w istocie posiada ona znaczenie bardzo ważne. Gdy idzie o elementarz, o tę pierwszą w życiu dzieci książkę naukową, specjalnie dbać o to powinniśmy, ażeby ona była miłą dzieciom, ażeby je zachęciła do książki i do nauki. Elementarz więc specjalnie liczyć się powinien ze względami estetycznymi. Książkę piękną nie tylko dziecko polubi, ale i szanować, i dbać o nią będzie, a ten stosunek przeniesie na inne przedmioty ze swego otoczenia (zeszyty, zabawki, inne książki i t. d.). Książka powinna być pozatem trwała, a więc mieć mocny papier i silną okładkę.

Papier w elementarzu powinien być czysty, biały, nie przebijający; druk wyraźny. Pamiętać bowiem należy, że niewyraźny druk, niedokładności w odbiciu litograficznem wzorów pisanych dla dziecka, zwracającego wielką uwagę na każdy drobiazg w kształcie litery sprawia istotne utrudnienie, dezoryentuje dziecko. Każda litera, każdy wyraz, z których kształtem pragniemy zaznajomić ucznia, których kształt utwierdzić chcemy w jego pamięci, powinny być umieszczone w elementarzu tak, ażeby plastycznie odbijały od białego tła papieru. W tym celu odległość pomiędzy poszczególnymi wyrazami, oraz odległość między wierszami powinna być dość znaczna. Pod tym względem w elementarzach naszych dzieją się rzeczy zupełnie niedopuszczalne. W elementarzu np. Rady szk. kr. we wzorach pisanych wyrazy tak wskakują na siebie, że niewiadomo, gdzie się jeden kończy, a gdzie zaczyna drugi. Łaski zaś liter długich jednego wiersza spotykają się z łaskami liter wysokich drugiego i t. p.

Ilustracje w elementarzu i na okładce powinny być wykonane artystycznie; dla olbrzymiej większości dzieci jestto niemal jedyna sposobność zetknięcia się z dziełami sztuki i kształcenia na nich

zmysłu estetycznego. Miejsce więc dzisiejszych bohomasów elementarzystycznych zająć powinny ilustracye prawdziwie artystyczne, któreby dzieciom dawały rozkosz estetyczną. Ilustracye powinny być barwne; dzieci nie tylko nie lubią czarnych obrazków, lecz częstokroć nie rozumieją ich, nie poznają przedstawionych na nich przedmiotów; ilustracye zaś barwne zajmują bardzo dzieci i przedstawiają im świat zewnętrzny w tej szacie, w jakiej go one widzą. Prócz artystycznych względów, obrazki powinny czynić zadość wymaganiom metodycznym, powinny one wiernie, zrozumiale i jednoznacznie przedstawić dane przedmioty.

Cały materiał elementarza powinien być rozmieszczony na stronach książki planowo i zrozumiale; n. p. obrazek, jego podpis, lub tekst z nim związany powinny być tak ugrupowane, ażeby odrazu rzucała się w oczy ich przynależność do siebie; teksty i wzory, nie związane ze sobą powinny się znaleźć w pewnym oddaleniu od siebie. Wskazane byłoby, ażeby wzory dla analogicznych ćwiczeń znajdowały się zawsze na jednakowych miejscach na stronach elementarza. Kawałki tekstu, odpowiadające poszczególnym lekcjom należałoby oddzielać jedne od drugich, jako pewne całości. Uwzględnienie tych warunków byłoby istotnem ułatwieniem dla nauki. Nie błąkałoby się uczeń w swej książce, jak podróźny w obcym, nieznanem mieście.

To wszystko, co nie należy bezpośrednio do nauki, powinno być usunięte z elementarza, nie należy więc między wierszami do czytania umieszczać wskazówek dla nauczyciela (jak to n. p. czyni Promyk), ani ozdób drukarskich, nawet numeracyę stron chętniebym z elementarza usunął. Wszystko to bowiem niepotrzebnie absorbuje uwagę ucznia. Znaki pisarskie należy również przesunąć w elementarzu aż do tego miejsca, kiedy ucznia z zastosowaniem ich będziemy zaznajamiali. W kursie podstawowym najlepiej byłoby znaków tych jeszcze nie wprowadzać, oddzielając wyrazy nie należące do zdania większemi pustemi przestrzeniami: Pojedyncze zaś zdania najlepiej jest umieszczać w oddzielnych wierszach. Takie odsunięcie wyrazów i zdań od siebie daleko skuteczniej (czysto mechanicznie) pomoże uczniowi do czytania z właściwą intonacją i zatrzymywania się na końcu zdania, niż umieszczanie niezrozumiałych i mało widocznych między wyrazami znaków pisarskich.

Podniesienie zewnętrznej wartości elementarza związane jest co prawda z większym kosztem wydania i większą ceną. Gdy jednak chodzi o książkę tak pierwszorzędnej wagi dla oświaty, jak elementarz, gdy się łoży tak olbrzymie naogół koszta na nauczanie początkowe, władze szkolne nie powinny się zawahać nad tem, ażeby zamiast elementarzy odstrasżających od książki i nauki, dać wreszcie szerokim warstwom dzieci elementarz, czyniący zadość jak metodycznym tak estetycznym wymaganiom.

M. Falski.

Szkoła pracy.

(Ciąg dalszy).

Chcąc w dalszym ciągu naszego szkicu rozpatrzeć, jak pedagogowie urzeczywistniają zasady „szkoły pracy“ w praktyce wychowania i nauczania, trzeba uwzględnić ważniejsze momenty i okresy życia dziecięcego od chwili, gdy szkoła obejmuje nad niem kierownictwo, bierze poniekąd odpowiedzialność za przyszły rozwój dziecka. Może najbardziej decydującym o stosunku przyszłym dziecka do szkoły jest moment jego pierwszego wstąpienia do izby szkolnej, oraz pierwsze miesiące pobytu w szkole. W okresie tym kładzie wychowawca podwaliny przyszłego rozwoju dziecka, wprowadza je w świat myśli i czynów człowieka, umożliwia mu stopniowe zetknięcie się z kulturą ludzką, zmierza powoli do tego, aby je uczynić zdolnym do przyswajania sobie owoców tej kultury. W myśl zasad „szkoły pracy“ musi dziecko w tej pracy nauczyciela współdziałać, musi być ustawicznie czynne. Rozważyć tedy trzeba przedewszystkiem, o ile zasady „szkoły pracy“ powinny i mogą być uwzględnione w obecnych warunkach naszych już w pierwszych miesiącach pobytu dziecka w szkole.

Program galicyjskich szkół ludowych nie uwzględnia wcale owego ważnego momentu, kiedy dziecko wyrwane z życia domowego, z atmosfery rodzinnej, znajdzie się nagle w środowisku dlań nowem, zupełnie obcem. Właściwa nauka rozpoczyna się w myśl tego programu niemal z chwilą przestąpienia progu izby szkolnej. Oto według „Instrukcyi“ Rady szkolnej krajowej „wstępne rozmówki i rozmówki na podstawie poglądu trwają z początkiem roku klasy I-szej (pierwszy rok nauki) według istotnej potrzeby jeden do dwóch tygodni, poczem nauka poglądu łączy się już ściśle z nauką czytania i pisania“. Równocześnie z rozmówkami odbywają się ćwiczenia w przygotowaniu do pisania, które polegają na tem, że dziecko uczy się „kreślić punkty w rozmaitem wzajemnem położeniu, linie proste, pionowe, poziome, ukośne, o różnej długości, z linii krzywych koło i półkoło, łatwe rysunki przedmiotów w otoczenia w liniach prostych, podług wzorów z elementarza“. ¹⁾

„Rozmówki na podstawie poglądu“ odbywają się z reguły w izbie szkolnej przy pomocy nieszczególnych obrazków lub rycin, rzadko modeli, a czasami musi nauczyciel, wobec lichego uposażenia szkół naszych, obywać się i bez tych środków naukowych. Rozmówki takie, prowadzone zazwyczaj wśród czterech ścian izby szkolnej, nudzą dzieci i nużą tem bardziej, że już w pierwszym dniu swego pobytu w szkole zmuszone są do „przepisanego układu“, t. j. do siedzenia

¹⁾ Plany naukowe dla szkół ludowych pospolicich wraz z instrukcją. Lwów 1893.

prosto, równo poza sobą, z rękoma, opartymi na ławce. (Instrukcja, str. 52, 53).

Z jednej strony „karność“ tego rodzaju wpływa w wysokim stopniu ujemnie na zdrowie dzieci, na ich rozwój fizyczny, z drugiej zaś niema mowy, aby dziecko przy takiej nauce mogło być czynne, aby się mógł rozwinąć jego popęd do działania, do pracy.

Odrysuując z tablicy, czy z elementarza kropki, linie, kółka, celem przygotowania się do pisania, zachowuje się dziecko również biernie. Czynność tę spełnia ono mechanicznie, bez najmniejszego zainteresowania, i nic dziwnego — są to przecież rzeczy suche, abstrakcyjne, dla których umysł dziecka nie może mieć zrozumienia. Tego rodzaju punkt wyjścia w nauce elementarnej świadczy o zupełnym ignorowaniu natury dziecka, jest tedy w wysokim stopniu niepedagogiczny, a temsamem szkodliwy.

Naukę czytania i pisania, którą pobierają dzieci w myśl Instrukcji już w drugim tygodniu swego pobytu w szkole, uznała urzędowa pedagogika galicyjska za łatwy, naturalny niejako początek wiedzy elementarnej. Nowsze badania, w szczególności prof. Meumann, wykazały jednakowoż, że czytanie i pisanie, których się dziecko uczy równocześnie, są nader skomplikowanymi procesami psychicznymi. Spostrzeganie form, nieraz wcale zawiłych, przy pisaniu liter, w okresie, kiedy dziecko nie ma jeszcze pojęcia formy, wewnętrzne mówienie tego, co dziecko czyta, zrozumienie znaczenia wyrazów i związku myślowego, jaki zachodzi między nimi, wreszcie czynność motoryczna przy pisaniu — oto czynniki psychiczne, konieczne przy nauce czytania i pisania. Uwzględnić tu trzeba jeszcze fakt, że tak czytanie jak i pisanie są początkowo zajęciami bez treści, czysto formalnymi, z celu i znaczenia których dziecko wcale sobie sprawy nie zdaje.

Z powyższego wynika zatem, że zasadniczą jest rzeczą ułożenie takiego programu dla pierwszego roku nauki, któryby uwzględnił stopniowe, naturalne przejście z życia dziecka w domu do życia w środowisku nowem, jakim jest szkoła. W jaki sposób owo przejście możnaby w programie uwzględnić, naprowadza nas na to sama obserwacja dziecka w domu. Dziecko używa tu dużo ruchu, a z organów jego najbardziej czynne są ręce i organ mowny. Myślą przewodnią przy układaniu takiego programu winno zatem być ciągłe uwzględnianie natury dziecka, a zatem racjonalne wyzyskanie jego popędu do ruchu, do zabawy, owego instynktu twórczego, właściwego każdemu dziecku, następnie zużytkowanie naturalnego popędu do ustawicznego pytania o różne zjawiska z otoczenia i opowiadania o tem, co je żywo zajmuje, co jest treścią rzeczywistego świata dziecięcego.

W pierwszych tedy miesiącach nauka powinna jak najwięcej zbliżać się swą formą do zabaw, kształcących zmysły dziecka, rozszerzających sferę jego wyobrażeń i pojęć. Czy to w sali szkolnej, czy też w podwórzu lub ogródku szkolnym, czy nareszcie na przedchadze dzieci powinny być ustawicznie czynne, a przedmiotem pouczeń winna być sfera zainteresowań dziecka: jego życie codzienne, zjawiska z otoczenia, obserwacja rzeczywistości.

Na zasadach takich oparł swą książkę dyr. Wetekamp, który

na podstawie kilkuletniej praktyki, obok teoretycznego uzasadnienia nowej metody, podaje program nauki według zasad „szkoły pracy”. W drugiej części dzieła umieszczony jest plan naukowy klasy I, II i III. (1, 2 i 3 rok nauki) szkoły ludowej w Schönebergu pod Berlinem w szczególności opracowaniu tamtejszego nauczyciela.¹⁾

Nawiązując do natury dziecka, która je pobudza do ciągłego działania, do posługiwania się ręką przy różnorodnych zabawach w domu, często przez dziecko same obmyślanych, zaleca autor, aby przy „nauce poglądu” nie poprzestawać na pokazywaniu obrazków, czy modeli, ale pozwolić dziecku, by rzeczy znane sobie, samodzielnie lepiło z gliny i rysowało je następnie. Lepienie powinno z reguły poprzedzać rysunek z tego względu, że rzecz, zrobiona z materiału plastycznego, jest dla dziecka czemś konkretnym, podczas gdy rysunek jest już pewnego rodzaju abstrakcją. Zachęciwszy dziecko do opowiadania o rzeczach i zdarzeniach z jego otoczenia, z domu, pobudza je nauczyciel do obserwacji dokładniejszej przedmiotu, którym się dziecko szczególnie zainteresowało, poczem każe mu ulepić rzecz z gliny, a w końcu przedstawić zapomocą rysunku. Każde dziecko powinno mieć deseczkę (w szkole w Schönebergu używają płatków linoleum 25×15 cm.), mokrą gąbkę i zastrugane drewno. Dla utrzymania sukien w czystości dobrze, jeśli dzieci mają fartuszki ceratowe. Po przeprowadzeniu odpowiedniej pogadanki, obserwacji przedmiotu w rzeczywistości, lepią dzieci jajko, miseczkę, gniazdko z jaskami, koszyczek, garnuszek, dzbanek, różne owoce, grzyby, lichłarż, rybę, gęś, myszkę i t. p., od czasu do czasu pozostawia się dzieciom swobodę w wyborze przedmiotu, który mają przedstawić z gliny.

Lepienie jest znakomitą środkiem ćwiczenia ręki i oka, wyższą niejako formą „nauki poglądu”. Nie można tu jednakowoż wymagać od dziecka 6—7 letniego poprawności, ścisłości w przedstawieniu danej rzeczy; idzie głównie o uchwycenie typu tak, jak obraz tegoż utkwiał w pamięci i fantazyi dziecka. Będzie to zatem jedna z form wypowiedzenia się dziecka. Godzina takiego produktywnego zajęcia jest dla dzieci prawdziwą rozkoszą, wszystkie są czynne, podziwiają, jak z bezkształtnej bryłki gliny powstaje w ich rękach rzecz, poznana przedtem w rzeczywistości.

W związku z lepieniem pozostaje rysunek; poprzedza go przedstawienie konturu rzeczy przez układanie patyczków, poczem następuje rysowanie ołówkiem, barwnymi kredkami. Dzieci rysują to, co przedtem ulepiły. Odrysowywanie z tablicy powinno być uprawiane bardzo umiarkowanie; lepiej, jeśli dzieci same najpierw spróbują swych sił, a potem dopiero narysuje nauczyciel obrazek dokładniejszy, doskonalszy. Ilustracje barwne pogadank sprawią dzieciom ogromną radość, pobudzają ich fantazyę, kształcą pamięć. Obrazki, ilustrujące pogadankę, a wykonane przez nauczyciela powinny przez dłuższy czas skupiać uwagę dzieci. W tym celu przymocowane są wzdłuż ścian

¹⁾ Prof. W. Wetekamp: *Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht*. Lipsk 1912.

sali szkolnej w Schönebergu tablice z linoleum, na których mogą pozostać według potrzeby dłużej lub krócej wyrysowane ilustracje.

Obserwacja rzeczy w ogródku szkolnym, na podwórzu, na przedchadzkach, lepienie, rysunek, kształcą i rozwijają zmysły, przede wszystkim zmysł dotyku i wzroku, wyrabiają jasne pojęcia, co oczywiście w wysokim stopniu wpływa na ogólny rozwój dziecka. Posługując się takimi środkami jak najczęściej, nada nauczyciel „rozmówkom na podstawie poglądu“ czyli nauce o rzeczach realną treść, wytworzy w klasie współdziałanie uczącego i uczących się, pobudzi dzieci do produktywnego działania, co jest jednym z głównych zadań „szkoły pracy“.

Każdy nauczyciel, a jeszcze więcej rodzice w domu zauważyli niewątpliwie, jak wielką trudność sprawia dziecku w początkach swobodne kierowanie rysikiem czy ołówkiem, jak niezgrabnie obchodzi się ono z tymi instrumentami, jak się przytem często męczy i słusznie narzeka. Fakt ten nie może naturalnie wzbudzić u dziecka ochoty do pisania, owszem zniechęca je i nuży. Powodem tego stanu jest brak wyrobienia muszkułów, trudność w pojмовaniu form zawiłych niektórych liter. Spostrzeżenie to powinno naprowadzić pedagoga, że zbyt pospiesznie rozpoczął naukę pisania, że dziecko jeszcze do tej czynności nieprzygotowane. Trzeba przeto tę czynność poprzedzić innemi zajęciami, a więc lepieniem, rysowaniem, wycinaniem, układaniem patyczków.

Przed właściwą nauką pisania, którą dzieci szkolne w Schönebergu rozpoczynają dopiero po siedmiu miesiącach, poznają kształty liter i uczą się czytania zapomocą układania z patyczków liter drukowanych, najpierw dużych. Duże litery widzą dzieci na szyldach, afiszach i t. d., a mając pamięć łatwą, naśladowują ich kształty bardzo prędko. Litery te, układane z małych patyczków, są początkowo kanciaste, potem próbują dzieci łuki zaokrąglać przez dzielenie patyczków na drobniejsze części. Z liter składają dzieci następnie wyrazy i krótkie zdania, a po pewnym czasie rysują litery te ołówkiem na zeszyte. Kiedy już dzieci nabrały pewnej wprawy w układaniu liter i wyrazów z patyczków, otrzymuje każde z nich ruchomy alfabet. Na małych kartonikach wydrukowane są małe i duże litery, które przechowują w pewnego rodzaju kaszcie. Kaszty te są to naklejone na grubej tekturze pudełka od zapałek w takiej ilości, ile jest liter; każde dziecko ma własną kasztę. Jasnym jest, że składając równocześnie wyrazy, krótkie zdania, wszystkie dzieci są czynne, wszystkie biorą żywy udział w wspólnej pracy. Na takich samych zasadach oparta jest też nauka w publicznej szkole pracy w Dortmund, gdzie nauczyciele posługują się tymi samymi środkami metodycznymi.¹⁾

(D. n.)

H. Rowid.

¹⁾ Por. Dortmunder Arbeitsschule, hrg. vom Kollegium der Augustaschule. Lipsk 1911.

Z psychologii i filozofii religii.

Staraniem Sekcji pedagogicznej T. N. S. W. i Sekcji pedagogicznej Ogniska nauczycielskiego w Krakowie odbyły się dnia 4., 5. i 6. kwietnia b. r. trzy odczyty prof. Dawida: 1) Psychologia religii; 2) Filozofia zła; 3) O teozofii i teozofach. Celem zapoznania szanownych Czytelników z poglądami naszego psychologa na te ważne dziedziny życia duchowego podajemy odczyty w obszerniejszym streszczeniu:

Naukowe traktowanie religii jest zdaniem jednych profanacją, innych zaś zdaniem religia jest czemś, z czem już nauka skończyła, czem zajmować się już nie powinna. Ci ostatni myślą się zasadniczo i dla tych najbardziej może potrzebne jest naukowe, głębokie wniknięcie w przedmiot.

Psychologia bada religię, jako jedną z dziedzin życia duszy, analizuje to życie i znajduje w niem różne pierwiastki: intelektualny czyli poznawczy, następnie pierwiastek czynny, działania; tu należy kult, obrządek; jest to strona religii obiektywna; nie należy jej mieszać z postępowaniem moralnem.

Tym symbolem zewnętrznym odpowiadać muszą wewnątrznie pewne stany świadomości, psychiczne procesy, stanowiące właściwe, subiektywne życie religijne, przedstawiające się jako zbiór, przedewszystkiem pewnych uczuć.

Biorąc pod uwagę obiektywną stronę religii, będziemy mieli historię religii. Jeżeli się zwrócimy do stanów subiektywnych, możemy je: 1) opisywać, analizować, klasyfikować; 2) określić ich stosunek do innych stanów duszy; 3) możemy mówić o warunkach ich rozwoju.

Badania psychologiczne posługują się tu metodą introspekcyi, oraz ankiet i kwestyionaryuszy.

Dokumenta literackie (n. p. pisma św. Augustyna, św. Teresy i inne) są wprawdzie materiałem introspekcyi, niezrównanym pod względem subtelności, prawdy w przedstawieniu, ale odnoszą się zwykle do objawów wyjątkowych, nie typowych, nie przeciętnych.

Badania psychologiczne wykazały pewne uogólnienia i tak: nie pokrywają się wzajemnie pojęcia religii zewnętrznej i wewnętrznej. Przy różnych kultach, symbolach, dogmatach mogą być jednakowe stany uczuć. Ogólnym jest także, niezależnym od kultu zewnętrznego fakt „nawrócenia”. W pewnym układzie warunków człowiek żyje, jakby jedną swoją częścią, powiedzmy ziemską; ulega on wtedy zwykłym pobudkom egoistycznym, kieruje się rozumem, rzeczywistością realną — ale przychodzi moment, w którym się rodzi jakby inny człowiek; budzi się zmysł duchowości, transcendentalności, intuicya; moment, w którym człowiek osądza swoje dotychczasowe życie i od którego żyć zaczyna w wyższym porządku.

Z innych, ogólnych przeżyć religijnych omawia prelegent szerzej stan mistycyzmu, który charakteryzuje jako dalszy ciąg „odrodzenia”, o ile ono wyłobi sobie koryto głębsze.

Do zamącenia pojęcia mistycyzmu przyczynili się głównie literaci-poeeci. Pewne objawy cudowności, towarzyszące mistycyzmowi, ale objawy niekonieczne, biorą niektórzy za istotę mistycyzmu; inni sądzą, że mistycyzm jest wiarą w wędrówkę dusz, lub biorą za mistycyzm poetyckie twory na wzór Gnostyków lub Słowackiego, inni wreszcie uważają mistycyzm za objaw nienormalnego życia duchowego lub wprost — patologiczny.

Trudno sprecyzować pojęcie mistycyzmu — trzeba stan ten przeżyć. Istotnie, nieprzeżyty mistycyzm jest albo kabotyzmem, patologią albo poetyckością. Do stanu mistycyzmu dochodzi się przez proces duchowy, na początku którego stawia sobie osobnik pytanie: czym jest życie — czym dobrem je wypełnić — i po przez stany medytacji, kontemplacji, ekstazy, unii, dochodzi do właściwego celu; poznania, iż życie w swojej istocie — to miłość i ofiara; niemi też mistyk żyje.

Typowego przykładu dostarcza nam pod tym względem rozwój psychiczny Mickiewicza. U mistyków różnych epok i wyznań znajdujemy zgodność w tych stanach.

Następnie przedstawia prelegent różne typy religijne według James'a i innych. Typ o podstawie uczuciowej (pogląd Schleiermachera, Pascala, Goethe'go), następnie typ religijny o formie aktywnej, niezmiernie głęboki (Kant: Obowiązek jest Bogiem) i typ intelektualny. W dwóch pierwszych typach nie rozchodzi się o przedstawienie sobie Boga (buddyzm, gdzie niema jasnego pojęcia bóstwa). Krańcowo odmiennym jest typ człowieka, który musi mieć Boga dokładnie, niejako realnie określonego i stanowcze odpowiedzi na inne pytania, n. p. czy jest życie przyszłe i t. d.

Następnie zajmuje się prelegent teoretycznymi próbami objaśnienia istnienia religijnych stanów w duszy ludzkiej i określenia ich stosunku do innych stanów. Istnieją różne teorie. Jedna z nich, psychologiczna, usiłuje przedstawić życie religijne jako kombinację uczuć różnych, jak strachu, czci i t. p. Patologiczna teoria twierdzi, jakoby życie religijne pozostawało w związku z nierównowagą, odchyleniem od normy życia duchowego. Teoria biologiczna twierdzi, że religia jest wyborem przystosowaniem się do życia, do walki o byt środkami porządku wyższego, duchowego. Prelegent rozprawia się krytycznie z temi teoriami na korzyść życia religijnego i kończy swój wykład uwagą, że badania psychologiczne nad religią, przywodząc szereg świadków potwierdzających, rozstrzygają dla religii w sposób pozytywny.

W drugim wykładzie „Z filozofii zła” zajmuje się p. Dawid zagadnieniem zła wobec istnienia Boga i jak się z tem zagadnieniem zafatwiają różne religie.

Istnienie dobra i zła jest oczywiście uwarunkowane istnieniem naszego uczucia. Dobrem jest wszystko, co sprzyja utrzymaniu i rozwojowi życia, złem — wszystko, co życie neguje, uszczupla. Jak pogodzić istnienie zła z zasadą Boga, którego człowiek pojmuje jako życiotwórcę,

rozdawcę życia, więc dobro. Myśl ta dręczyła umysły ludzkie, snując się przez całe dzieje filozofii religijnej, szukając zarazem rozwiązania tego problemu.

I tak usiłuje człowiek zaprzeczyć istnieniu zła (Platon), to traktuje zło jako jakąś leczniczą maksymę i t. p.

Jak pogodzić ostatecznie istnienie Boga z istnieniem zła? Hume stawia cztery hipotezy: 1) bóg jest absolutne dobro, 2) bóg jest absolutne zło, 3) bóg jest jednym i drugim i zarazem walką tych dwóch pierwiastków, 4) bóg jest czemś obojętnym względem dobra i zła. Hume przechyliła się na stronę tej ostatniej hipotezy. Różne inne jeszcze są koncepcje pod tym względem, ale one nie są popularne. Człowiek chce utrzymać najwyższą zasadę, boga, jako coś nieobojętnego na zło i dobro, wszechmocną, wszechobecną i t. d. Jedną z tych koncepcyj starożytnych, Zoroastryzm, utrzymuje, że Bóg nie może dokonać wszystkiego, gdyż nie jest sam. Są dwie zasady: Ormuzd i Aryman. Każdy z nich ma swój cel, swój plan, wedle którego świat się tworzy. Świat nie jest jeszcze skończony; człowiek może wziąć udział w tem tworzeniu. Jest to religia walki, postępu, nadziei a zarazem pewnego rodzaju wyłomaczeniem zła. W kościele katolickim koncepcja szatana odpowiada Arymanowi. Jedną z pierwszych sekt chrześcijańskich, zwalczoną przez św. Augustyna, sekta Manichejczyków zbliża się do Zoroastryzmu; dziś są jeszcze podobne sekty w Ameryce. Pluralizm James'a, a także pewna forma politeizmu w religii ludu są wyrazem wielości Zasad najwyższych.

Z kolei rozpatruje prelegent, jak trzy głównie formy religijno-filozoficzne, stoicyzm, buddyzm, chrześcijaństwo, zachowują się względem cierpienia, jak usiłują je opanować. We wszystkich można znaleźć pewne wspólne pierwiastki.

Stoicyzm jest najprostsza, najbardziej ludzką formą. Ponieważ szczęście zależy od tego, czego pragniemy i od tego, co nam, niezależnie od nas, życie niesie, więc przeciw cierpieniu uzbroić się możemy, zwalczając to pierwsze, zwyciężając, niszcząc wszystkie pragnienia.

Buddyzm, filozofia i religia zarazem, stara się istnienie zła wyłomaczyć i zaradzić mu jednocześnie. Zasadą życia jest Wola — Karma, która rozdziela się na jednostki żyjące. Cierpienie zniweczymy, gdy wola życia dojdzie do poznania i zaprzeczenia siebie samej. Wtedy następuje forma bytu nadindywidualna i nadświadoma — Nirwana.

Antytezą stoicyzmu i buddyzmu jest chrystyanizm. W chrystyanizmie jest pożądanie cierpienia, dobrowolne jego powiększanie, niejako rozkoszowanie się cierpieniem (asceci i mistycy).

Po tej analizie wyznacza prelegent chrystyanizmowi, odnośnie do rozstrząsanego problemu zła, najwyższy szczebel w rozwoju uczuć religijnych.

W trzecim odczycie zajmuje się prof. Dawid teozofią i oświatłą życie i wartość moralną jej głównych twórców.

Na wstępie wskazuje prelegent na stale powtarzającą się w historii fakt tworzenia się obok wielkich religii, także ich sekt i usiłuje wyłomaczyć to zjawisko istnieniem wielkich różnic indywidualnych na tle potrzeb religijnych, tem, że wogóle wyznania w miarę tego,

jak zdobywają egzystencję państwową i zyskują na autorytecie — tracą na władzy działania na umysły, na świeżości, uroku nowości, a wreszcie tem, że w religiach urzędowych jest pewne odporne stawianie wobec myślenia naukowego i pewnych prądów społeczno-politycznych.

Do sekt nowoczesnych, objętych mianem teozofii, należy także spirytyzm, oczywiście rozpatrywany jako zbiór wierzeń, nie zaś zbiór zjawisk fizjologiczno-psychicznych. Jest to religia gruba, analogiczna z bardzo pierwotnym kultem przodków. Wyznawcy jej rekrutują się z niższych warstw społecznych i umysłowych.

Twórczynią właściwej teozofii jest Bławatska z domu von Hahn, z rodziny niemieckiej, osiedlonej w Rosyi. Główne centrum, jakby Rzym teozofów, Adyar koło Madrasu. Zasady zaś zawarte są w głównej książce Bławatskiej „Izys odsłonięta“, „Klucz do teozofii“ i w innych. Zasady te są mieszaniną najrozmaitszych systemów religijnych, w których najwięcej pierwiastku indyjskiego i buddyzmu. Jako próbkę tych zasad podaje prelegent teozoficzną koncepcję budowy świata i zarazem człowieka: „Świat, a więc i człowiek, jest zbudowany z siedmiu, różnego rodzaju substancji o niejednakowej gęstości, przenikających się wzajemnie: 1) ciało materyalne, 2) ciało astralne, 3) ciało mentalne, 4) bughy — sfera intuicji, 5) sfera nirwaniczna, 6) sfera paranirwaniczna, 7) sfera mahaparanirwaniczna. Gdy człowiek się doskonali, żyje na coraz wyższej płaszczyźnie i może dojść do 7-mej — ale tu może nastąpić reinkarnacja, to jest powrót przez te wszystkie stopnie do płaszczyzny i ciała materyalnego.

Teozofowie piszą wiele książek z rozmaitych dziedzin „nauki“, o zabarwieniu teozoficznym; jest zatem ich specjalna geografia, historia, sięgająca niesłychanie ubiegłych epok, wyginionej już ludzkości jakichś Atlantydy i Lemurów. I nasze handle księgarskie zarzucone są podobną literaturą teozoficzną, głównie tłumaczenie dzieł przywódcy niemieckich teozofów, Steinera. (h)

Z ruchu pedagogicznego.

Polski Instytut Pedagogiczny. Z inicjatywy grona osób, w szczególności p. J. Wł. Dawida, utworzył się we wrześniu ubiegłego roku ściślejszy Komitet tymczasowy, mający na celu rozpoczęcie akcji około utworzenia w Krakowie instytutu o charakterze szkoły wyższej, w którejby skupić się mogła praca nad rozwojem pedagogiki w Polsce, w szerokiem tego słowa znaczeniu. Po ukończeniu prac przygotowawczych odbyło się dnia 22. kwietnia b. r. staraniem Komitetu tymczasowego liczne zebranie w Seminarjum filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Na zebraniu tem, odbytem pod przewodnictwem prof. Dra Karbowa, przedstawił p. Dawid gruntownie opracowany i głęboko pomyślany program Polskiego Instytutu pedagogicznego. W dyskusji, w której zabierali głos prof. Karbowski, prof. Dr. Heinrich, insp. Łopuszański, Dr. Kanarek, Dr. Jakóbiec, p. Radlińska, p. Szymanowska, stwierdzono konieczność tego rodzaju instytucji na ziemiach polskich, oraz zastanawiano się nad sposobami urzeczywistnienia tej doniosłej akcji. Po omówieniu prawnych podstaw przyszłego Instytutu przez p. H. Radlińską wybrano Komitet wykonawczy, z prawem kooptacji, który ma się zająć dalszą akcją, w szczególności postarać się o ostateczną redakcję i zatwierdzenie statutów Towarzystwa Polskiego Instytutu Pedagogicznego. W skład Komitetu weszli pp.: prof. A. Karbowski (przewodniczący), Dr. Jakóbiec (sekretarz), prof. I. Chrzanowski, J. Wł. Dawid, Dr. H. Kanarek, insp. T. Łopuszański, H. Radlińska, Dr. Z. Szybalska, Wł. Weychert-Szymanowska, radca E. Wolf St. Zaleski.

Z Sekcji pedagogicznej Ogniska naucz. w Krakowie. Dnia 18 kwietnia odbyło się walne zebranie członków Sekcji, na którym p. Dr. Z. Dąszyńska-Golińska wygłosiła nader interesującą i wyczerpującą referat: „Znaczenie nauk obywatelskich w wychowaniu narodo-wem“. Prelegentka skreśliła stan, w jakim teraz młodzież się znajduje, gdy bez przygotowania obywatelskiego wchodzi w życie społeczne i polityczne. Wskazała, jak rozwój wszystkich działań masowych, społecznych zależy od przygotowania do życia obywatelskiego; więc byt kooperatyw, kredytów, uprzemysłowienie kraju, jak nawet ustawy państwa bez niego nie mogą być zrozumiane. Podstawą przygotowania — szkoła i nauczyciel ludowy.

W seminarjach nauczycielskich zatem ekonomia społeczna powinna zająć miejsce w planie, nie jako zbiór ustaw i zjawisk, ale, oparta na odpowiednim doborze książek, czasopism, mów parlamentarnych, winna dać obraz życia w jego różnych przejawach. Artykuły gazet powinny być nieraz przedmiotem rozpatrywania, aby wyrobić zmysł krytyczny czytelnika.

W szkołach polskich życie narodowe powinno być centrem nauki. Za wzór może stać Szwajcarya. Z teorya, połączone zapoznanie się z instytucjami społecznymi ożywi, rozjaśni naukę. Młodzież powinna się tedy zapoznać z kooperatywami, czytelniami i bibliotekami publicznymi, przysłuchiwać się nieraz sądom przysięgłych, posiedzeniom rad miejskich i t. p.

W dyskusji, w której między innymi poruszono znaczenie gminy szkolnej, jako czynnika, kształtującego społecznie, zabierali głos: pp. Cieślak, Tyrankiewicz, dr. Szybalska, Majer, dr. Kanarek. Prelegentka wyjaśniła w końcu kwestję, w jaki sposób skorzystać z historii, dzisiaj wykładanej dla nawiązania różnorodnych zjawisk życia społecznego i ekonomicznego.

Ze sprawozdania Wydziału Sekcji pedagogicznej za rok 1912 dowiedzieliśmy się, że praca Sekcji w roku sprawozdawczym miała przeważnie charakter, przygotowujący do samodzielnych badań. W tym celu urządziła Sekcja w ciągu roku 30 wykładów, pogadanek i zebrań naukowych przy udziale 1.024 uczestników. Z badań nad dziećmi zajęto się ubiegłego roku sprawą zamitowania dzieci do przedmiotów naukowych, sprawą ideałów naszej młodzieży i zebraniem wypracowań pisemnych dzieci na podstawie nadesłanego przez Polskie Towarzystwo

badan nad dziećmi kwestyonaryusza. Starania Sekcyi o utworzenie klas dla dzieci niedorozwiniętych i w tym roku nie ustały. W grudniu urządziła Sekcyja wspólnie z Uniwersytem Ludowym im. Mickiewicza I-szą wystawę książek dla młodzieży.

Wydział Sekcyi utrzymuje czytelną i stałe powiększa bibliotekę pedagogiczną, która obecnie liczy 311 dzieł polskich, niemieckich i francuskich wartości 908 K 49 h.

Sekcyja czyniła starania o utworzenie podobnych sekcyi przy Ogniskach nauczycielskich w kraju; dzięki żywemu zainteresowaniu się nowymi prądami pedagogicznymi ze strony szerszych sfer nauczycielskich powstały Sekcyje pedagogiczne w Skawinie, Lwowie, Tarnopolu, Bochni, Białej, Jaworznie, Zatorze, Stryju, Jarosławiu, Stanisławowie, Głogowie, Tarnowie.

W końcu dokonano wyboru nowego Wydziału sekcyi, w skład którego weszli: pp. Ameisenówna, Cieślak, dr. Kanarek, Kanarkowa, Klockówna, Leńczyk, Majewiczówna, Morecki, dr. Miodowska, Olszewska, Salustowicz, dr. Z. Szybalska, W. Szybalska, Tyrankiewicz.

Parcjeńnik Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi. (Warszawa 1913.) Pod tym tytułem ogłosiło Towarzystwo drukiem sprawozdanie z działalności swej za rok 1912, z którego okazuje się stały rozwój tej ważnej w Polsce instytucyi.

Właściwe sprawozdanie poprzedzają artykuły: I.) „Z naszej antologii“, zawierający wybór myśli z pedagogiki polskiej; II.) „Kilka zdań z Emila“ i III.) „Przegląd ruchu pedagogicznego w r. 1912“.

W roku sprawozdawczym działalność Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi znacznie się rozszerzyła przez otwarcie oddziału Towarzystwa w Łodzi, do którego wpisało się 89 członków. Towarzystwo opracowało i rozesało swym członkom kwestyonaryusz w sprawie wypracowań pisemnych dzieci. Akcyę tę poparła i Sekcyja pedologiczna Ogniska nauczycielskiego w Krakowie i przesłała w marcu b. r. wypracowania dzieci kilkunastu szkół krakowskich i z prowincyi.

W ciągu roku urządzono 10 zebrań naukowych, na których wygłoszono 13 referatów, między innymi: „Poznanie mowę dziecka“ (prof. Appel), „O deficytach dzieci“ Nowe pomysły i prace w dziedzinie badań inteligencyi (A. Szyćówna), „Estezyometr w badaniach pedologicznych“ (F. Jaros), „O twórczości dziecka“, „Twórczość podświadoma u dzieci“, „Gminy szkolne“ (A. Grudzińska). Sprawozdanie z kongresu w sprawie dzieci nienormalnych (E. Lublinerowa), Przyczynek do badań nad wypracowaniami dzieci (Z. Majewska).

W łonie Towarzystwa pracowały trzy komisye naukowe, a mianowicie: Komisya badań mowy dziecka, Komisya badania charakteru i Komisya badania rysunków dziecięcych, która zajmuje się obecnie opracowaniem 10 tysięcy zbranych rysunków dzieci. Oprócz Komisyi istnieją w towarzystwie Kółka samokształcenia. W r. 1912 liczyło Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi ogółem 220 członków. Przewodniczącą Towarzystwa jest p. A. Szyćówna.

Z Ogniska nauczycielskiego w Głogowie. Dnia 14. marca zawiązała się sekcyja pedologiczna przy tutejszem Ognisku. Przewodniczący zebrania p. J. Thor podniósł w swem zagajeniu potrzebę wspólnego kształcenia się zawodowego nauczycielstwa, które żywo śledzić powinno rozwój myśli pedagogicznej. Następnie przyjęto regulamin dla sekcyi ped. i wybrano wydział, w skład którego weszli: pp. J. Thor, prezes, T. Świątlik, zastępca, J. Leja, sekretarz, J. Drążkówna, skarbnik, A. Czekoński, bibliotekarz. Sekcyja liczy 15 członków.

Dnia 12. kwietnia b. r. odbyło się pierwsze posiedzenie sekcyi, na którym referat na podstawie dzieła Her. Spencera „O wychowaniu“ wygłosił pan Fr. Rab, nawiązując swe uwagi do naszych stosunków w wychowaniu szkolnem i domowem. W dyskusyi zwrócono szczególniej uwagę na potrzebę moralnego i fizycznego wychowania młodzieży.

Następne posiedzenie naukowe odbędzie się w maju; referat wygłosi p. J. Drążkówna na podstawie dzieła A. Bineta „Pojęcia nowoczesne o dzieciach“.

Klasy próbne. Towarzystwo reformy szkolnej w Bernie (utworzone w łonie Związku nauczycielstwa szwajcarskiego) domaga się utworzenia klas próbnych w myśl następujących zasad: 1) stopniowe przejście od wychowania w domu do szkolnego; 2) Odbywanie nauki, możliwie najczęściej, na wolnem powietrzu;

3) Silniejszy nacisk na indywidualizowanie w nauczaniu; 4) Więcej uwagi poświęcić należy rozwojowi fizycznemu dziecka i jego życiu artystycznemu; 5) Wprowadzenie zasady pracy ręcznej; 6) Redukcja godzin szkolnych; 7) Odroczenie nauki czytania i pisania na czas późniejszy; 8) Ćwiczenia wojskowe. (*Neue Bahnen XXIV, 6.*)

Nowe Instytuty psychologiczne. Organizacja nauczycielska w Hamburgu utworzyła przy pomocy subwencji rządu Instytut psychologii dziecka, na czele którego stanął prof. Meumann.

W mieście Gotha powoła do życia Instytut pedagogiczno-psychologiczny Zarząd tamtejszego Związku nauczycielskiego. Podobny Instytut powstaje także w Reuss.

Szkola próbna. Wychodząc z założenia, że tak zwane klasy próbne są w organizmie szkoły obecnej ciałem obcym, domaga się nauczycielstwo w Hamburgu utworzenia osobnej „szkoły próbnej“ celem czynienia doświadczeń praktycznych w dziedzinie nowych metod i idei pedagogicznych. W tej sprawie zabiera głos prof. dr. Günther, podając do wiadomości pogląd nauczycielstwa monachijskiego na całokształt wychowania publicznego. Nauczyciele monachijscy stawiają następujące żądania: 1) Zaprowadzenie szkoły jednolitej dla dzieci od 3 do 14 roku życia. 2) Szkoły wyższe dla młodzieży od 14 do 19 roku życia rozpadają się na cztery kategorie: a) gimnazjum, b) gimnazjum realne, c) szkoła realna, d) szkoła uzupełniająca przemysłowa i zawodowa.

3) Zniesienie seminariów nauczycielskich męskich i żeńskich. Kształcenie wszystkich nauczycieli tak ludowych, jak i średnich w szkołach wyższych (uniwersytetach), gdzieby obok innych nauk urządzone było studium psychologiczno-pedagogiczne na podstawach naukowych, połączone z ćwiczeniami praktycznymi. 4) Zniesienie instytucji fröblanek, na miejsce których mianować należy zwyczajne siły nauczycielskie dla ogródków dziecięcych. 5) W jednej klasie pracują dwie siły nauczycielskie; każdy nauczyciel zajęty jest w dwu klasach. Jeden z nauczycieli ma specjalne studia z zakresu nauk przyrodniczych, drugi z historycznych. Z reguły postępują ci nauczyciele z swemi klasami przez lat cztery. 6) We wszystkich klasach od ogródka aż do klas wyższych wprowadzony system koedukacyjny. (*Neue Bahnen XXIV, 6.*)

SPROSTOWANIE.

W poprzednim numerze (Nr. 3, marzec) „Ruchu pedagogicznego“ w artykule „Kilka uwag o „zasadach dydaktycznych“ Rady szkolnej krajowej“ na str. 62. w wierszu 4. od dołu przez pomyłkę opuszczono wyraz „wyjątkowo“, który sens zasady tam omawianej znacznie zmienia. Zasada ta brzmi dosłownie: „W szkołach średnich nauczyciel uczy a nie wyklada; wykład jest dopuszczalny, w yjątkowo w niektórych przedmiotach i to w klasach wyższych“.

TREŚĆ DODATKU: Polski Instytut Pedagogiczny. — Z. Heryng: Intuicyja a inteligencyja. (Dokończenie). — M. Falski: Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza (Dokończenie). — H. Rowid: Szkoła pracy (C. d.) — (h): Z psychologii i filozofii religii. — Z ruchu pedagogicznego.

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