

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

(Wychodzi z Końcem Każdego miesiąca prócz lipca i sierpnia).

Nowe prądy w nauczaniu elementarnem¹⁾.

Obok śmiałych nowatorów w dziedzinie pedagogiki, którzy pragnęliby całą dawniejszą organizację szkoły zburzyć doszczętnie, a na jej miejsce wznieść szkołę nową, na całkiem innych opartą podstawach, spostrzegamy w literaturze współczesnej ludzi bardzo umiarkowanych, a nawet konserwatywnych przekonań, którzy nie poruszają zagadnień zasadniczych filozoficzno-społecznych, dotyczących ogólnego charakteru oświaty i szkolnictwa, a przecież żywe okazują niezadowolone z obecnego programu szkoły ludowej. Cóż skłania tych ludzi, tak pod innym względem mało postępowych, do wejścia w szeregi bojowników o nową szkołę? To samo, co daje natchnienie wszystkim prawdziwym pedagogom: zrozumienie natury dziecka i miłość ku dzieciom. Badania naukowe nad stopniowym rozwojem dziecka wykazują całą przepaść pomiędzy jego umysłowością a wymaganiami programów urzędowych, swobodne obcowanie z dziećmi nasuwa mnóstwo cennych niczem nie zastąpionych obserwacji, a praktyka w szkole daje doświadczenie, rzucające światło na wartość zalecanych metod i środków. A więc w rozprawach nad nową szkołą należy dopuścić do głosu i psychologa, zbrojnego w wiedzę o dziecku, i matkę zbrojną w miłość i zasób bezpośrednich obserwacji, i nauczyciela, zbrojnego w doświadczenie: każdy z nich może ze swej strony powiedzieć wiele i jeśli nie rozstrzygnie ostatecznie sprawy, to nie czyzy frazes lecz pełen treści da do niej przyczynek. Takim przyczynkiem jest niedawno wydane dziełko Dr M. Kändlera p. t. *Rozwój dziecka do zmiany zębów a pierwszy rok nau czania*. Faktycznie daje ono niewiele, mniej nawet niż zapowiada tytuł; ale to, co daje, posiada wartość niezaprzeczoną.

Autor wychodzi z założenia, że w rozwoju dziecka należy wyróżnić pewne okresy, odmienne zarówno pod względem fizycznym jak psychicznym: pierwszy okres od urodzenia do lat siedmiu kończy się wzmocnieniem systemu kostnego i zmianą zębów mlecznych na stałe, pod względem umysłowym dziecko w tej epoce ćwiczy zmysły i wyobraźnię, objawia silny prąd naśladowczy i twórczy zwłaszcza w zabawie; drugi okres od 7-go do 14-go roku życia t. j. mniej więcej

¹⁾ Dr M. Kändler: *Die Entwicklung des Kindes bis zum Zahnwechsel und das erste Schuljahr*. Lipsk i Berlin 1911.

do dojrzałości płciowej, jest czasem najsilniejszego rozwoju zdolności przyswajania; rzeczy konkretne, fakty, słowa przy łatwej pamięci wzbogacają umysł dziecka, gdy pojęcia abstrakcyjne dużą jeszcze dla niego przedstawiają trudność; dopiero w trzecim okresie życia t. j. od roku 14-go do 21-go rozwija się najbujniej zdolność myślenia i stają się możliwe samodzielne sądy i rozumowania. Nie znaczy to bynajmniej, że we wcześniejszym okresie należy uczyć na pamięć rzeczy, których dziecko nie rozumie i całkiem nie pobudzać go do myślenia; lecz znaczy, że nauczanie, stosując się do natury dziecka, nie może na każdym stopniu jednakowo uwzględniać zasady „harmonijnego rozwoju wszystkich sił i zdolności“, lecz zawsze odwoływać się do tych popędów, które w danym okresie są najsilniejsze.

Z tego stanowiska zwykły program szkoły ludowej, polecający już w pierwszym roku nauczania t. j. dla dzieci 6 letnich historię biblijną, czytanie, pisanie, rachunki i mniej lub więcej nauki o rzeczach, wymaga we wszystkich swych punktach radykalnej reformy nie tyle może co do wyboru przedmiotów, jak co do sposobu ich traktowania. Przed skończeniem lat siedmiu dziecko jest zainteresowane rzeczami konkretnymi, pełne wyobraźni, czynne i twórcze, ale ani uczenie się na pamięć, ani suche rozumowanie zupełnie nie odpowiada jego naturze. „Moralizowanie, demonstrowanie i memoryzowanie, wnioski logiczne i dowodzenia chybiamy celu na pierwszym stopniu rozwoju, gdyż zwracają się wyłącznie do pamięci i inteligencji“ — powiada autor. Religia operuje pojęciami abstrakcyjnymi, których dziecko żadną miarą nie może zrozumieć, dziecko więc albo je przyjmuje obojętnie t. j. właściwie powtarza bezmyślnie na pamięć pewne formułki, albo też dzięki swej wyobraźni nadaje im całkiem konkretne, materyalne kształty. Aby przekonać o niemożliwości wykładania religii dzieciom 6 letnim, przytacza Kändler następujący obrazek, podany przez autora niemieckiego Roseggera.

„Podczas ciepłych dni prowadzę lekcję religii nie w izbie szkolnej, lecz na powietrzu, pod lipą. Kosy i łąby nam wtórują. Dziś mówiliśmy o czterech rzeczach ostatecznych. Śmierć i sąd nie wywołały właściwego nastroju, ale gdyśmy doszli do piekła, koło dzieci się zacieśniło, a Marysia Lenzel zachichotała: „Prawda, że tam są dyabełki z rogami?“ Dla dzieci długie zatrzymanie się w piekle nie jest zdrowe, pomyślałem więc nieco dłużej zastanowić się nad niebem. Kiedy im przedstawiłem niebo, jako mieszkanie świętych i błogostawionych, których wszystkie życzenia zostały już spełnione, zacząłem pytać, jak one sobie niebo wyobrażają. Dziewczynki pospieszyły z odpowiedzią prędzej od chłopców. Więc rzekła Różia Hüter: „W niebie jest bardzo wesoło, tam aniołki grają i tańczą“. Agatka Brennscheit powiedziała: „W niebie są codziennie pierniczki i miód, można jeść, ile kto zechce“. Janek Almbauer: „W niebie są płaszki z czerwonymi piórkami i złote klatki, do których można je wkładać“. Julka Schindler „W niebie moja mamusia będzie na mnie czekała“. Alojzy Stanzel zadał pytanie: „Panie pastorze, czy w niebie grają w kręgle?“ A Michaś Ramsauer: „Kiedy przyjdę do nieba, położę się na słomie i będę spał“. Na to zawołała mała Kunegunda Reitbeuer: „On się chce na sianie położyć! Przecież w niebie niema

siana; prawda, panie pastarze?" Wtedy spytałem się malca, który siedział trochę na boku, wpatrując się w liście żywoplotu: „A ty, Karolku, co myślisz o tem?" Przelakł się i jakając się powtórzył: „Myślisz o tem, myślisz o tem..." — „Czy już myślałeś, jak będzie w niebie?" — „Będzie w niebie — wyjąkał znowu i spojrział na mnie bezradnie. „Tak — zawołała mała Kunegunda — on nie wie jak jest w niebie". — „A ty wiesz?" — spytałem. Na to mała: „W niebie jest wszystko niebieskie, ludzie chodzą w białych sukniach i noszą zapalone świece w rękę". — A o Panu Bogu nic nie mówicie? — Jego tam niema w górze — zawołał głośno Aschenberger — Pan Bóg mieszka przecież w kościele". A Stefan Schnabeleger mówi na stronie do sąsiada: „Jeśli Bóg jest zawsze w niebie, to tam wcale nie jest wesoło, trzeba się ciągle modlić". Myślę, że ta lekcya religii była dla mnie bardziej pouczającą niż dla dzieci".

Niezawodnie takie odpowiedzi i zapytania dzieci mogą posłużyć za pewną wskazówkę co do treści, którą dziecko wiąże z wyrazami „Bóg, niebo, dusza, śmierć" tak różnej od pojęć, które usiłuje mu dać katechizm; a po materyał w tym względzie nie potrzebujemy nawet sięgać do literatury obcej. Już przed laty kilkunastu, zbierając odpowiedzi na kwestyonaryusz pojęć i poglądów, natrafiłam wiele sądów podobnych u dzieci warszawskich zarówno tych, które nie uczyły się jeszcze katechizmu jak tych, którym już pewne pojęcia religijne wpojono.

Wiele dzieci utrzymuje, że Pan Bóg w niebie siedzi i pisze, aniołowie śpiewają, grają na różnych instrumentach (najczęściej na trąbkach i harfach) zbierają kwiatki; według jednego 6 letniego chłopczyka dzieci nie widzą aniołków, bo aniołki są z powietrza, według innego dzieci ich nie widzą, bo są z tyłu, a jak dziecko się obróci, to i aniołek się obróci (por. Rozwój pojęciowy dziecka str. 97—108). W dalszym zaś materyale, którego nie opracowałam jeszcze do druku, znajduję między innymi takie poglądy: „Wyobrażam sobie Boga, jako bardzo staro wyglądającego, taki siwy stary szek. tak widywałam na obrazku (dziewczynka lat 7 z Podola) Pan Bóg w niebie odpoczywa, bo był bardzo zmęczony, gdy ludzi wyrobił (dziewczynka lat 5). Aniołów wyobrażam sobie z długimi jasnymi włosami, ze skrzydłami w białych szatach (dziewczynka lat 5 z rodzlny inteligentnej). Aniołowie przynoszą śliczne kwiatki, a Pan Bóg robi wieńce, które świętym wkłada na głowy i święci dziękują mu (dziewczynka lat 5). W niebie jest wszystko, co kto chce; nikt nie przynosi, ale wszystko jest i każdy może brać, bo to jest wszystkich. Tam jest dużo zabawek! trąby, skrzypce, bębny, fuzye, armaty. Nikt nie widzi, co tam jest, ale tam jest wesoło (chłopiec lat 5^{3/4}). Dusza to musi być podobna do obłoczka, lekka, szara okrągła i dlatego unosi się do nieba. (dziewczynka lat 7).

Lecz ludziom, powołującym się na takie dane psychologiczne, aby uzasadnić potrzebę reformy programu, zwykle stawia się zarzut, że pragnęliby szkoły bezwyznaniowej, bezreligijnej. Otóż zarzut nie da się żadną miarą zastosować do autora, którego poglądy tu omawiamy. Przeciwnie, jest on gorącym zwolennikiem wychowania religijnego, wypowiada i podkreśla w tekście aforyzm: „Szkoła ludowa

bez nauki religii jest organizmem bez życia“, chciałby tylko naukę tę rozpocząć dopiero w drugim roku nauczania, więc uwolnić od niej zupełnie dzieci 6-letnie. Malcom takim zamiast niedostępnego dla nich katechizmu należy dawać to, co lepiej odpowiada potrzebom ich umysłowości. Ładne bajki, powiastki i opowiadania o treści tak dobranej, iżby zdrowy i uszlachetniający pokarm dawały ich wyobraźni i uczuciu — te bowiem tylko rzeczy, które może sobie przedstawić w postaci barwnych obrazów, które budzą w niem radość i zachwyt lub inne wzruszenie, zdolne są pobudzić dziecko 6-io letnie do myślenia. Podobny pierwiastek kształcący zawierać będą stosowne wierszyki i piosneczki. Nie należy też zapominać o innych znamionach psychologicznych tego wieku, o ile dziecko 6-letnie mało okazuje zdolności i chęci do abstrakcyjnego myślenia, o tyle cała jego natura pomimo wspomnianej wyżej skłonności do swobodnego fantazywania, rwie się do czynu. Zarówno popęd naśladowczy jak i czynny rozwijają się silnie w tej epoce i najlepsze ujęcia znajdują w zabawie, której znaczenie kształcące nie powinno być obce żadnemu pedagogowi. W zabawach zbiorowych dzieci odtwarżają zwykle różne sceny z życia, zastosowując w nich całe bogactwo spostrzeżeń, uczynionych w otoczeniu bliższym i dalszem; zabawy indywidualne, którym się oddaje każde dziecko oddzielnie, przechodzą często w zajęcia, mające na celu wytworzenie jakiegoś przedmiotu ładnego lub pożytecznego: dziecko buduje, lepi, wycina, rysuje, maluje — słowem dąży do spełnienia określonych zadań, a więc tu ćwiczy uwagę, inteligencję, wytrwałość. Zabaw więc i zajęć pożytecznych nie powinna również szkoła ludowa usuwać ze swego programu, a godzin im poświęconych nie należy uważać za stratę czasu. Co się tyczy pisania i czytania, to jakkolwiek można je rozpocząć już w pierwszym roku nauki szkolnej, nie powinny być one w programie od pierwszego dnia po zapisie dziecka do szkoły, gdyż wymagają uprzedniego przygotowania za pomocą ćwiczeń mowy i ręki.

Oparty na powyższych przesłankach psychologicznych, program pierwszej klasy szkoły ludowej powinienby obejmować następujące przedmioty:

1. Pierwiastki nauczania moralnego i przyrodniczego (nauka o rzeczach), które materiał swój czerpie przede wszystkim z życia samego ucznia, ze świata otaczającego, który dziecko poznaje przeważnie bezpośrednio (między innymi na wycieczkach szkolnych) a dodatkowo tylko z wizerunków i obrazów; z pogadankami, opartymi na własnych spostrzeżeniach dziecka, wiążą się tu stosowne opowiadania, wierszyki i śpiewy, wśród nich niektóre treści religijnej.

2. Wstępne pojęcia o kształtach, które uczeń sobie wytwarza przez zajęcia praktyczne, jak: układanie, budowanie, lepienie, wycinanie, mieszanie, ważenie — słowem przez poznawanie i reprodukcję ciał trójwymiarowych.

3. Rysowanie i malowanie, przy którym uczeń z pamięci lub z natury reprodukuje zaobserwowane przedmioty, zwłaszcza te, o których była mowa w pogadankach i w powiastkach.

4. Nauka języka, w której uczeń obznajmia się ze znaczeniem wyrazów, następnie rozpoznaje dźwięki, co stanowi przygotowanie do nauki czytania i pisania.

5. Nauka rachunków, oparta na liczeniu przedmiotów rzeczywistych i wogóle wyrabianiu pojęć o stosunkach ilościowych w zakresie rzeczy, dostępnych doświadczeniu dziecka.

6. Gry i zabawy, połączone ze śpiewem. Ostatnie rozdziały książki Kändlera zawierają już plany szczegółowe dla zreformowanej klasy I (niejednakowe dla różnych pór roku i różnych części roku szkolnego) i wskazówki metodyczne co do nauczania wymienionych wyżej przedmiotów. Nie powtarzamy ich jednak tutaj, gdyż wiele tam rzeczy, znanych już z innych podręczników, a przytem autor ściśle się stosuje do warunków szkoły niemieckiej, różnej pod wielu względami od naszej. Pisząc o tej książce, chciałam jedynie podkreślić jej myśl przewodnią, która prowadzi do wniosków bardzo ważnych dla przyszłej organizacji szkolnictwa. Przytaczam je ku rozważeniu, a daj Boże, wprowadzeniu w czyn przez nasze nauczycielstwo:

1. Racionalne reformy programu i metod nauczania opierać się powinny na gruntownej znajomości uczniów w danym okresie rozwoju.

2. Klasa I szkoły ludowej stanowi przejście od wieku przedszkolnego, do szkoły właściwej; stąd nauczyciel tej klasy powinien dobrze zdawać sobie sprawę z rozwoju dziecka przed 7-ym rokiem życia.

3. Wynikiem poprzedniego będzie, że dla przeprowadzenia właściwej reformy szkoły elementarnej należałoby się też obznajmić z metodami wychowania przedszkolnego, stosowanymi w takich zakładach, jak: ochronki, ogródki freblowskie, domy dziecięce (np. we Włoszech zakłady systemu Montessori, w Warszawie Dom dziecięcy pońmystu S. Karpowicza), aby opracować całokształt zajęć dzieci i ustosunkować je odpowiednio.

4. Reforma I klasy szkoły ludowej pociągnie za sobą, z konieczności pewne zmiany w programie dalszych lat nauki; z jednej strony trzeba będzie niektóre rzeczy, (usunięte z pierwszego roku nauki), przenieść do kursu klasy następnej; z drugiej — spodziewać się należy, że dzięki racjonalniejszemu rozwojowi dzieci w pierwszym roku nauki przez zaznajomienie ich ze światem otaczającym, przez pobudzenie ich popędu czynnego i twórczego, nauka w tych latach następnych pójdzie łatwiej i cel szkoły zostanie z większą pewnością osiągnięty.

5. Reforma szkoły ludowej t. j. czterech pierwszych lat nauki stanowiących wspólną podslawę dla wszystkich uczniów, zwrócić powinna z kolei uwagę na dzieci, które w 11-ym roku życia przechodzą do szkoły średniej t. j. na program I klasy szkoły realnej czy gimnazjum — i tu znów powinno nastąpić porozumienie, aby nie było skoków, szkodliwych dla prawidłowego rozwoju dziecka.

Wszystkie te wnioski przekonywują, że krótkie wejrzanie w duszę dziecka 6-letniego, do którego dała nam sposobność książka Kändlera, otwiera nam szeroką perspektywę nie tylko na przeszłość szkol-

nego nowicyusza t. j. na wiek przedszkolny, lecz i na jego przyszłość t. j. w późniejsze lata szkolne. Tutaj nasuwa się jedno wspomnienie i jedno życzenie gorące. Na jesieni roku 1909 dr Bolesław Mańkowski wygłosił na kongresie pedagogicznym we Lwowie referat, w którym mówił o niedostatecznym przygotowaniu uczniów klasy I gimnazjalnej tak pod względem wiadomości naukowych, jak i ogólnego rozwoju. Referat ten wywołał wśród wielu uczestników zjazdu, nauczycieli ludowych, żywe objawy niezadowolienia, jako obniżający wartość ich pracy szczerzej, uczciwiej i w wielu razach umiejętnej. Nikt jednak nie spojrzął na tę sprawę ze stanowiska wyższego nad te osobiste żale, ze stanowiska programu zarówno szkoły ludowej, jak i średniej. Czy program szkoły ludowej odpowiada rozwojowi i naturze dziecka do lat 10-ciu? czy program I klasy szkoły gimnazjalnej liczy się z wymaganiami psychologii dziecka 10—11 letniego? czy nauczyciele ludowi i nauczyciele gimnazjum uwzględniają w metodzie nauczania te właściwe podstawy psychologiczne? Jaką mają wartość używane i polecane podręczniki szkolne, gdy je ocenimy z tego stanowiska? — oto pytanie, które należałoby naprzód rozważyć, a wówczas zamiast wzajemnych żalów i obwinień przystąpilibyśmy do stwierdzenia braków, a następnie do zgodnej pracy nad ich usunięciem. Jeśli więc doczekamy drugiego Kongresu pedagogicznego, który zgromadzi nauczycieli z całej Polski, niech wolno mi będzie wyrazić życzenie, aby ktoś wystąpił z referatem, opartym na studyach nad naturą i rozwojem dziecka polskiego i dążącym do nowego ukształtowania szkoły polskiej, poczynając od jej podstaw t. j. od pospolitej szkoły ludowej.

Aniela Szyćciówna.

Szkoła pracy.

(Ciąg dalszy.)

Szkoła w Schönebergu posiada też małą prasę drukarską w cenie około 150 marek), na której nauczyciel, starszy uczeń lub tereyan odbija przerobiony podczas jednej lekcji materiał do czytania w tylu egzemplarzach, ilu jest w klasie uczniów. Każdy uczeń otrzymuje jeden egzemplarz; na kartce z tekstem pozostawione jest u góry wolne miejsce, na którym dziecko może umieścić rysunek lub obrazek. W ten sposób dzieci wspólnie z nauczycielem redagują własny elementarz.

Kiedy oko, ręka i muszkuły ręki dziecka nabrały dzięki lepieniu, wycinaniu, rysowaniu, układaniu patyczków, dostatecznej wprawy, kiedy zynął dotyku i wzroku tak się wykształcił, że dziecko ma pojęcie formy, że ją należycie spostrzeżga, przystąpić można do nauki właściwego pisania, którą w szkole w Schönebergu, jak już wspomniano, rozpoczynają dopiero po 7 miesiącach, i to odrazu piórem na zeszytach. Dzięki ustawicznemu działaniu, czytanie i pisanie nie jest dla dziecka zajęciem formalnem, mechanicznem, owszem jest

ono bogate w treść i dziecko doskonale zdaje sobie sprawę z celu i znaczenia tej nauki.

Z tą pracą dzieci łączy się nauka o rzeczach, pogadanki, których treść zawsze czerpać należy z życia dziecka, z jego otoczenia. Komisya, utworzona przy sekcji pedologicznej Ogniska nauczycielskiego w Krakowie, która zajmuje się ułożeniem planów dla 8-klasowych szkół ludowych z specjalnem uwzględnieniem stosunków krakowskich, projektuje dla 1-go roku nauki następujący plan pogadanek i wycieczek: ¹⁾

Imiona i nazwiska dzieci. — Dom rodzinny dziecka. — Zabawy i zajęcia dzieci w domu. (Odpowiednie zabawy na podwórzu szkolnem). — Osoby w domu będące i ich zajęcia. — Sprzęty i naczynia domowe. (Lepienie miseczki, garnuszka, łyżki i t. p., rysowanie barwnymi ołówkami, wycinanie z kolorowego papieru). — Podwórze w domu; co na niem widzimy. — Zwierzęta w domu. — Kot. (Zwierzę bardzo czyste — powiastka). — Pies. (Opowiadanie — piesek lubi dzieci, wierszyk. piosenka). — Mysz. — Szezur. i Lepienie myszki.

Szkola. — Izba szkolna i jej urządzenie — Z czego są sprzęty szkolne? Kto je zrobił? Czem poznają dzieci wszystko? Oczy. Przedmioty duże i małe, dalekie i blizkie, długie i krótkie. Barwne: białe, czarne, czerwone, niebieskie, zielone, żółte. (Dać dzieciom do rąk barwną włóczkę, barwne papierki, wyplatanki kolorowe). O szanowaniu oczu — nie trzeć ręką brudną.

Podwórze i ogródek szkolny. Zabawy dzieci na pauzach. Szkoła i dom jako budynek — części budynku. Z czego zbudowane. Kto buduje domy (zaprowadzić dzieci przed budujący się dom). Droga z domu do szkoły. Ulica. Chodniki, sklepy (pouczyć o poszanowaniu placów publicznych — nie zaśmiecać). Środkiem ulicy jadą wozy. Koń. Turkot wozów słyszyny. Uszyna poznajemy, że wóz jedzie ulicą. Co jeszcze poznajemy uszami? (mowę ludzi, głosy zwierząt, śpiew ludzi i ptaszków, hałas dzieci, muzykę, ludzi poznajemy po głosie). Pouczenie o ochronie ucha.

Co dzieci jedzą: (mleko na śniadanie, jarzyny na obiad najzdrowsze). O jarzynach; marchew, burak, ziemniak, kapusta, ogórek, rzepa. (Zaprowadzić dzieci do ogrodu w warzywnego).

Idąc do szkoły, widzą dzieci często na drodze wróble, (Obrazek z życia wróbli). — Wróble widzimy na drzewach. W Krakowie najwięcej drzew na plantach. (Przechadzka po plantach). Kasztan. Klon. (Ulice obsadzają w Krakowie klonami).

Mama zakupuje żywność na targu. Na targu jest wesoło. Co tam sprzedają? Kura i kogut. Niekiedy hodują kury na podwórzu. W mieszkaniu chowają w klatce kanarka — ptaszek ten śpiewa. Kura i kogut nie śpiewają. Jakie wydają głosy? W Krakowie są osobne place na których sprzedają ryby. Karp żyje w Wiśle. (Przechadzka nad Wisłą). Opowiadanie o rybach. O wodzie. Gdzie jest jeszcze woda.

O św. Mikołaju. Życzenia dzieci na św. Mikołaju. Rynek krakowski pokryty drzewkami. Co to za drzewka? Gdzie rosną? (Przechadzka po rynku). Świerk, szyszka. Choinka wigilijna. — Drzewo na opał i smolne szczypy. — Teraz się dużo w piecach pali. — Węgiel wykopuje się z ziemi. — Kopalnia. — Nafta. — W ziemie dużo się świeci, bo teraz noc długa i coraz dłuższa aż do Bożego Narodzenia, a dzień krótki. Na wiosnę i w lecie będzie inaczej: dzień długi a noc krótka. — Czem są ulice w Krakowie oświetlone? — Czem świecą w kościołach? — O wigilii i świętach Bożego Narodzenia (Powiastka). — Jak się dzieci będą w domu bawili? — Szopka krakowska (Przedstawienie szopki w szkole). — Koledy.

Śniegu już dużo spadło — z czego? — Gdyby było ciepło, co by spadło zamiast śniegu? — Gdy dużo śniegu, dzieci robią bałwana — (pouczenie o ochronie ciała, przedewszystkiem nóg przed zimnem). — Kwiatki nie kwitną w ogrodach —

¹⁾ Po każdej pogadance dzieci, o ile to możliwe, lepią przedmiot, o którym mowa, z gliny, rysują barwnymi kredkami, układają stopniowo literę, wyrazy z paryczków, składają wyrazy i krótkie zdania z liter drukowanych.

można zato widzieć na szybach piękne gałązki i kwiatki. — Gdy jeszcze nie było tak zimno, była na szybach woda — rosa, a gdy było ciepło, szyby były zupełnie suche. Woda — lód — ślizgawka. — Wisła stanęła. — Gdy zimno, dziecko lubi ciepłe łóżeczko — pościel — pierze. — Gęś (obrazek lub powiastka). — Kaczka. — Dziecko chętnie zakłada czapkę futrzaną na uszy (wkłada ręce do mufki) — Futerko z królika. — Królik. — Mięso jego jadalne.

O soleniu potraw. — Sól. — Naczynia gliniane i porcelanowe. — Gлина. — Mogą być żelazne. Żelazo. — Naczynia utrzymuje się czysto i przechowuje w szafie przed kurzem i muchami. Muchy trzeba tepić. — Pająk. — Pajęczyna. — O porządku w domu.

Pierwszy kwiatek wiosenny (śnieżyce przynieść do klasy). — Bazie na wierzbie. — Palmy wielkanoce — Chrzą. — Rządkiw (wczesna z inspektów). — Indyk. — Drzewa owocowe kwitną. (Wycieczka na Zwierzyniec). — Motyl.

Krowa i cielę (Wycieczka na błonia krakowskie) — Kwiaty wiosenne: fiolek, bez, narcyz, blawat, róża. — Owoce: agrest, porzeczka, malina, poziomka, borówka.¹⁾

Odpowiednio rozszerzony zakres pojęć tworzy materiał do pogadanek w następnym roku nauki. Przy pomocy podręcznej biblioteczki dzieł metodycznych potrafi sobie nauczyciel ułożyć program pogadanek dla każdej klasy, program, stojący w ścisłym związku z bezpośrednim otoczeniem dziecka, a więc z przyrodą tamtejszą, z życiem mieszkańców, z ich obyczajami i zwyczajami, z podaniami i zdarzeniami historycznymi, związanymi z daną miejscowością²⁾. Pogadanki winny być zawsze ilustrowane pokazami w rzeczywistości, na przechadzkach i wycieczkach, na podwórzu i w ogrodzie szkolnym.

Chcąc tedy dzieci zapoznać z drzewami, rosnącymi w okolicy, z gatunkami zbóż, nie wystarczy, jeśli im nauczyciel pokaże rysunek, czy ilustrację barwną, a także nie osiągnie celu, jeśli nawet przyniesie do klasy liść, gałązkę, czy kłos — musi on zaprowadzić uczniów na miejsce, gdzie drzewo rośnie, w pole, gdzie łalują łany zbóż, ażeby je oglądali, ażeby poznali w jakich warunkach roślina żyje w przyrodzie. W szkołach naszych, szczególnie większych miast, przeprowadza nauczyciel zazwyczaj rozmówkę o drzewach, o zbożu, o zwierzętach, ilustrując ją obrazkami, względnie pokazami. Rezultatem takiej nauki jest fakt, że nasze dzieci wielkomięskie nie poznają drzew najpospolitszych, nie odróżniają zwyczajnych gatunków zbóż, nie widzieli nigdy narzędzi rolniczych, nie były świadkami orki. Nie rzadko zdarza się, że dziecko wielkomięskie, nie było nigdy w sadzie. W klasie I. wydz. zadano uczniom (11-letnim) wypracowanie na temat: „Jak wygląda sad na wiosnę?” Wówczas kilku oświadczyło, że nigdy w sadzie nie byli. Na zapytanie, czy wiedzą, co nazywamy sadem, dali odpowiedź zupełnie poprawną. Przykład ten świadczy

¹⁾ Przy „nauce o rzeczach“ konieczne są dzieła metodyczne, w które każda szkoła powinna być zaopatrzona (Podręczna biblioteka dla nauczycieli!) Materiał do pogadanek znajduje nauczyciel: A. I. Weryh o: Nauka o rzeczach. Warszawa 1906. — J. Chrzyszczewska: Pogadanki z dziećmi. Warszawa 1906. — B. Dyakowski: Z naszej przyrody. Warszawa 1907. Wyd. II. — Nasz las i jego mieszkańcy. Warszawa 1911. Książeczki Brzezińskiego.

²⁾ Pożądaną by była książka „Nauka rzeczy ojezystych“, uwzględniająca ważniejsze miejscowości w Polsce, tak pod względem materialu przyrodniczego, jak geograficznego i historycznego.

aż nadto wymownie, że szkoła nasza zadowala się zbyt często słowami, poprawną odpowiedzią, nie wchodząc w istotę rzeczy, czy podawane dziecku nowe pojęcia stały się rzeczywiście częścią jego ducha.

Na podstawie przeprowadzonej pogadanki poda nauczyciel dzieciom temat do opracowania pisemnego. Wypracowania pisemne powinny dzieci zaopatrywać w odpowiednie ilustracje (możliwie barwne); ilustrowanie ćwiczeń pisemnych budzi u dzieci niezwykle zainteresowanie, jest źródłem owej radości, jaką dziecko odczuwa w chwili, gdy jego wyobraźnia jest w stanie pobudliwości i ma sposobność ujawnienia się na zewnątrz, wypowiedzenia się nie tylko słowem, ale i zapomocą rysunku.

Lepienie, rysunek z tablicy, z natury i z pamięci, potem także roboty kartonowe i z drzewa (od 5 roku nauki), są i w następnych latach nauki w szkole ludowej jednym z najważniejszych środków metodycznych przy nauce o rzeczach, która w klasie III. i IV., rozszerzając coraz więcej swój zakres, obejmuje przyrodę ziemi rodzimnej, pojęcia i wiadomości geograficzne, oraz dzieje ojczyste, podawane w barwnych opisach i obrazach. Jest to według wyrażenia Estkowskiego „nauka rzeczy ojczystych“, która wraz z językiem ojczystym stanowić powinna rdzeń i istotę nauczania w szkole ludowej. Nauka rzeczy ojczystych rozpada się w czterech najwyższych klasach (mamy tu na myśli 8-klasową szkołę ludową) na systematyczną do pewnego stopnia naukę przyrody, geografii i historii.

Nauka rzeczy ojczystych, racjonalnie prowadzona, opierać się musi na rzeczywistości, na życiu samem. Dzieci powinny zawsze współdziałać z nauczycielem, a więc powinno się stwarzać sytuacje, które je pobudzą do zainteresowania się rzeczą, do działania, co jest głównym zadaniem „szkoły pracy“.

Podobnie jak w klasach niższych nauka o rzeczach, odbywają się i na stopniach wyższych pogadanki przyrodnicze, względnie nauka przyrody, w ogrodzie szkolnym, gdzie każdy uczeń powinien mieć własną grządkę, na przechadzkacli i wycieczkach, które winny być planowo obmyślane i należyście, ze znajomością rzeczy, przeprowadzone. Tak pojęte wycieczki — to może jedno z najtrudniejszych zadań pedagogicznych, najzmudniejszych obowiązków nauczyciela. W klasie powinni uczniowie pielęgnować rośliny w wazonikach i korytkach, śledzić proces kiełkowania, wzrostu, w szkole powinny być urządzone akwaria i terraria. Łatwiejsze doświadczenia przy nauce fizyki i chemii powinni uczniowie wykonywać samodzielnie, sami też powinni sobie sporządzać prostsze przyrządy fizykałne, jak dźwignię, wagę, pion, blok, równie pochylą i t. p. Wyzyskać należy skłonność młodzieży do kolekcjonerstwa i zachęcić ją do sporządzania zbiorów zwierząt, roślin, minerałów.

Chcąc rozpatrzeć, jak według zasad „szkoły pracy“ prowadzić się powinno naukę geografii, podamy nieco wskazówek metodycznych, opartych w znacznej mierze na doświadczeniu.

Mamy n. p. pouczyć dzieci V. kl. (5 roku nauki) o ukształtowaniu pionowem. Uczniowie mają sobie tedy przyswoić pojęcia:

góry, wzgórze, podnóże, stoku i szczytu, łańcucha górskiego, grzbietu, wąwozu, przełęczy, grotty, doliny poprzecznej i podłużnej i t. d. W tym celu idzie nauczyciel z dziećmi na wycieczkę n. p. w Krakowie na Krzemionki, gdzie mogą rzeczy oglądać wszechstronnie, zerknąć się z niemi bezpośrednio. Dzieci stają u podnóże góry (pagórka), wspinają się po stoku, wychodzą na szczyt, wchodzą do grotty. Odbywa się to naturalnie z równoczesnymi pouczeniami i w ten sposób rzecz i nazwa przenikają równocześnie do świadomości dziecka, którego umysł wzbogaca się nowymi pojęciami, stanowiącymi oddłą rzeczywistości cząstkę jego ducha.

Następna lekcya, która się odbywa w szkole, ma na celu skontrolowanie i utrwalenie nabytych wiadomości. Odbywa się to w ten sposób w „szkole pracy“, że uczniowie formują to, co poznali w rzeczywistości z mokrego piasku lub gliny, wogóle z materiału plastycznego, umieszczonego na odpowiednim stole (zapatrzonym ramami). Dzieci lepia tedy górę stromą lub o stoku łagodnym, górę stożkową, wyłabiają w niej grotę, przebijają tunel, robią łańcuchy górskie, przyczem powstają wąwozy, przełęcze i doliny podłużne. W dolinach wyłabiają koryta potoków, rzek, strumieni, posypując je np. zabarwionemi na niebiesko trocinami lub piaskiem innego koloru. Poprowadzona wzdłuż doliny włóczka barwy żółtej lub czerwonej, oznaczy gościniec, względnie tor kolejowy. W ten sposób powstaje relief. Ma się rozumieć, że nie idzie tu o ścisłość matematyczną, że relief tak wykonany nie stoi w żadnym stosunku do jakiegoś rzeczywistego terenu; idzie tu głównie o to, aby model odpowiadał obrazowi, utkwionemu w pamięci dziecka, aby uczeń wyniosłości i zagłębienia postrzegał nietylko zmysłem wzroku, ale także dotykiem. Przy takim toku lekcji uczniowie zamiast odpowiadać na pytanie: Co nazywamy wąwozem, grzbietem górskim, co to znaczy stok stromy, łagodny..., wykonują to wszystko w rzeczywistości, a nauczyciel ma niezbity dowód, że dziecko rzecz należyte pojęło. Po przedstawieniu plastycznym następuje rysunek na tablicy i w zeszytach, a wreszcie pisemne opracowanie odpowiedniego tematu, odczytanie i omówienie wypracowań. Nauka, tak prowadzona, daje dzieciom aż nadto sposobności działania, tworzenia, wypowiedzania się przez użycie różnych środków.

Takim mniej więcej tokiem pouczyć można dzieci o wodach. Konieczną jest rzeczą, aby nauczyciel wprzód zaprowadził dzieci nad staw, nad rzekę. Dziś się o tych rzeczach mówi, pokazuje na obrazku, podaje określenia, zamiast iść z dziećmi, aby na miejscu rzecz oglądnęły, dotknęły się jej niejako. Nie wystarczy dobra, poprawna odpowiedź, którą sobie uczeń mógł przyswoić mechanicznie, dążyć należy do tego, aby dzieci myślały konkretnymi obrazami. Wówczas nie będzie takich wypadków, jakie dziś często stwierdzić można, że dziecko zna nazwę rzeczy, potrafi nawet dać jej określenie, ale gdy je postawimy wobec sytuacji rzeczywistej, nie zdaje sobie jasno z niej sprawy. Dziecko 8-letnie w kl. II, czytając ust. „Woda“ (Pierwsza książka do czytania dla klas popsp.), uczy się, że gdy „stanie twarzą, zwróconą w stronę, w którą woda bieży, ma po prawej ręce brzeg prawy, a po lewej ręce brzeg lewy“. Podczas jednej wycieczki

kazałem 14-letnim uczniom IV. kl. wydziałowej wskazać brzegi rzeki, nad którą się zatrzymali; okazało się, że kilku o rzece, wbi-
janej w pamięć już w kl. II. posp. wyobrażenia nie mieli — po-
prostu zgadywali. Jeśli dziecko ma nabyć jasne pojęcie brzegu, ko-
ryta, biegu rzeki, musimy je zaprowadzić na miejsce, gdzie rzece
zobaczy na własne oczy. Tu można mu także pokazać półwysp,
wyspę, zatokę i t. d., co następnie przedstawi plastycznie i zapomocą
rysunku. Korzystając ze sposobności, nie pominię nauczyciel podczas
takich wycieczek pouczeń o bogactwach, ukrytych w łonie gór,
o znaczeniu gospodarzem i kulturalnem rzek i t. p.

Na takich podstawach dopiero oprzeć można geografję ziem
dalej położonych, krajów obcych, przyczem unikać trzeba suchych,
schematycznych opisów, a uciekać się do żywych, barwnych opo-
wiadań o wyglądzie kraju, o życiu jego mieszkańców. Zbiór odpow-
iednio dobranych opisów na tle wrażeń osobistych podróżników,
w rodzaju „Geografii malowniczej“ Wacława Nałkowskiego stano-
wiłby ważne uzupełnienie i urozmaicenie nauki geografii. Zamiast —
przypuśćmy — wykładu o krajach podbiegunowych, powinni uczniowie
przezczytać w szkole w wyjątkach, a w domu w całości „Podróż do
bieguna północnego“ Nansena, „Eskimosi, ich życie i obyczaje“ tegoż
autora i t. p.

D. n.

H. Rowid.

Samobójstwa uczniów.

Od szeregu lat zwrócono uwagę w prasie pedagogicznej na szere-
żącą się epidemię samobójstw szkolnej młodzieży w całej Europie.
Zdawałoby się, że nieznosny rygor pruskiej szkoły mógłby doprowa-
dzić jej uczniów do buntu, czy rozpaczy. Rygor ten jednak jest
widocznie niemieckiej młodzieży miły, a może dusze przyszłych jun-
krów więcej do niego nawykły, dosyć, że Berlin, a nawet całe Prusy,
stoją na trzeciem miejscu pod względem samobójstw młodzieży, Wiedeń
na drugim, a naczelne miejsce zajmuje tu Rosya.

Dr. K. Wikler, który od wielu lat prowadzi dział statystyczny
samobójstw szkolnych, w piśmie pedagogicznem „Kinderforschung“,
zastanawiając się nad przyczyną częstych samobójstw w szkołach
austriackich, przychodzi do przekonania, że głównym ich powodem
jest neurastenia, która się coraz więcej wśród młodzieży rozszerza.
Chorobę tę powodują: obciążenia dziedziczne, złe warunki wycho-
wania, alkoholizm, sztuczne karmienie, nadużycie płciowe, sensacyjne
przedstawienia i książki, zhytnia surowość nauczycieli, niedostateczne
rozpoznanie zdolności ucznia, brak oddziań dla zapóźnionych i te-
pnych, którzy z całą klasą podążyć nie mogą.

Nauczyciele austriaccy postanowili wymagać jak najszybszych
postanowień rządu co do wprowadzenia obowiązkowego wychowania
fizycznego, pracy ręcznej w szkołach; rozpowszechniania wiadomości
co do higieny mieszkań, higieny osobistej i dzieci, odżywiania i czy-
stości. Wprowadzenie opieki nad ludźmi, którzy z wielu względów

zeńić się nie powinni. Wprowadzenie specjalnego ministerjum, któreby się zajęło opieką nad: położnicami, matkami, niemowlętami, pracą dzieci, nauką ich i odżywianiem, itd., aby państwo mogło mieć zdrowych, silnych i uzdolnionych obywateli, a nie karłało pod względem fizycznym i moralnym.

Podług Dra Wilkera nauczycielstwo pruskie powinno wymagać tego samego, czyli utworzenia stałego ministerjum dla opieki nad uczącą się dźiatwą i młodzieżą, opieki, któraby je zasłoniła przed ciągłymi zmianami w postępowaniu i systemie, a także przed chorobliwie rozwiniętym, brutalnym sadyzmem nauczycieli.

To samo pismo w ciągu 1912 roku drukowało bardzo cenną pracę wrocławskiego profesora, który w celu badania sposobów postępowania nauczycieli z dziećmi, wiedział większość szkół ludowych w Prusach. Może to nastąpiło wskutek enuncyacji niektórych pism, w stosunku do dzieci polskich, dosyć, że zdając sprawę ze swej wycieczki, której celu nauczyciele nie znali, profesor ten twierdzi, że większość nauczycieli pruskich — nauczycieli ludowych — to sadyści i neurastenicy. Dzieci są bite, a niektóre dręczone w sposób okrutny. Dzieci miały ręce podrapane, czerwone, powyciągane uszy, były popychane, rwane za włosy.

Nauczyciele chorzy powinni być usuwani, a to leżałoby w kompetencji ministra, opiekującego się normalną nauką i wychowaniem dzieci i młodzieży.

W 1911 roku pisał o samobójstwach młodzieży szkolnej R. Nordhausen w piśmie „Tag“. Było to właśnie po rozdaniu kwartalnych cenzur, które jak zwykle przyniosły ofiary w uczniach. Tym reżem był to uczeń Koch w Magdeburgu, który, zastrzeliwszy swego nauczyciela za złą cenzurę, zastrzelił następnie siebie. Mówiąc o tem, pisze Nordhausen: „Przedewszystkiem musimy zreorganizować nasze szkolnictwo. Musimy mieć trzy rodzaje szkół, dla małozdolnych, przeciętnych i nadzdolnych dzieci“.

Dr. Wilker twierdzi, że są to rzeczy niemożliwe z punktu widzenia programu szkolnego, ale podnosi z uznaniem zdanie Nordhausena, który mówi, że zbrodnią jest pchać dziecko do szkoły średniej, gdy jego mózg nie podola gimnastyce umysłowej i z trudem zrozumieć jest w stanie program szkoły przygotowawczej; walczy z nauczycielami ludowymi za to, że widząc umysłowe upośledzenie dziecka, przez pozorną dobroduszość utrzymują rodziców w błędzie i pomagają przepychać głupiaków, przez wszystkie oddziały.

W numerze 10. „Kinderforschung“ zdaje sprawę z samobójstw uczniów w Rosji niejaki Dr. G. J. Gordon. Ponieważ statystyczne dane w Rosji zwykle nie są zbyt ściśle, możemy przypuszczać, że podane przez G. J. Gordona cyfry nie są wygórowane. Nie wiemy w jakiej ilości procent ten przypada na młodzież polską i czy — co możemy przypuszczać z całą pewnością — z utworzeniem szkół polskich nie zmalał.

Dr. Gordon obliczenia swe prowadzi od 1902 roku. W obliczenia wciągnął całą młodzież zamieszkałą w Rosji, uczęszczającą do uniwersytetów, szkół realnych, gimnazyów i szkół ludowych.

W 1902 roku	18 samobójstw	W 1906	"	112 samobójstw
" 1903 "	32 "	" 1907 "	212 "	
" 1904 "	41 "	" 1908 "	331 "	
" 1905 "	96 "	" 1909 "	482 "	

Nie wszystkie zamachy samobójcze zakończyły się śmiercią. Dr. Gordon jednak zupełnie słusznie sądzi, że nie sama śmierć, a pragnienie jej, są moralnem samobójstwem.

Na 1 miejscu uczących się, wypada samobójstw w szkołach średnich męskich i żeńskich:

W 1902 roku	64	W 1906 roku	337
" 1903 "	95	" 1907 "	419
" 1904 "	108	" 1908 "	567
" 1905 "	264		

Przeciętnie 264·8 rocznie na 1 milion uczniów.

W porównaniu ze statystyką Prus, obliczoną także w stosunku 1 miliona uczniów, rzecz tak się przedstawia:

W 1902 roku	98	W 1906 roku	77
" 1903 "	100	" 1907 "	91
" 1904 "	42	" 1908 "	124
" 1905 "	81		

Przeciętnie 87·5 rocznie na 1 milion uczącej się młodzieży.

Widzimy z tego, że samobójstwa młodzieży w Rosyi trzykrotnie przewyższają liczbę samobójstw w Prusach. Co jest jednak ciekawe jeszcze, to zestawienie profesora Chłopina, który czerpał dane z ministerjum oświaty i znalazł, że przeciętna dla szkół średnich męskich, w stosunku do samobójstw w latach od 1889 do 1909 — wynosiła 106·0; w Prusach profesor Gerhardt za lat 28 (1880—1908) oblicza przeciętną na 92·0, czyli prawie o 1·2 razy mniejszą, aniżeli w Rosyi. Nadto w Rosyi samobójstwa wzrosły o 150% (106·0 i 264·8), a w Prusach w tym samym czasie znacznie zmalały (90·0 i 87·5). Z tych danych wysnuwa Dr. Gordon wniosek, że młodzież pruska jest zdrowsza i umie lepiej znosić walkę z przeciwnościami. Umie żyć weselej i patrzeć raźniej w przyszłość.

Wiele przyczynia się do tego rozpolitykowanie młodzieży w Rosyi i zbyt srogi regulamin szkolny, który z żadnym, nawet z pruskim, w porównanie iść nie może. Egzamina i stawianie stopni są też jednym z powodów, dzięki któremu młodzież tak gromadnie opuszcza szranki żywych. Dr. Gordon oblicza 13·5% samobójstw spowodowanych złymi stopniami i nieudanymi egzaminami.

W kwietniu 1910 roku XI. zjazd lekarzy imienia Pirogowa postanowił wnieść do rady ministrów prośbę o skasowanie not w szkole średniej i egzaminów przejściowych. Uprzysięgnąć wogóle egzamina, do których dopuszczeni są ci, którzy w ciągu roku wykazali pilność i zdolność — notowanych prywatnie przez nauczycieli i profesorów — bez wiedzy uczniów. Projekt ten jednak nie był ani nawet przez rok próby wprowadzony do szkół w państwie rosyjskiem.

W Petersburgu powstało muzeum dla badania przyczyn samo-

bójstw uczniów pod dyrekcją profesora Charkotinina. Podług oficjalnej statystyki tegoż, zanotowano 382 samobójstwa dzieci w ciągu lat 21-ch. W ciągu 8 lat 54 uczenie szkół średnich pozbawiło się życia. W roku 1911 liczba dzieci, które sobie odebrały życie wskutek cenzur i egzaminów wzrosła do 125.

Dr. Reich zestawia podobne obliczenia z Gordonem i stwierdza, że w roku 1909 449 uczniów odebrało sobie w Rosyi życie.

W uniwersytetach — w 1909 roku —	157
W szkołach średnich	230
W szkołach zawodow.	36
W szkołach ludowych	17
Szkoła niepodana	9
	<hr/>
	449

W 20% — motywy samobójstwa była szkoła.

Egzamina były powodem samobójstw w 1909 r.	13.5%
Złe stopnie	5.2%
Kary szkolne	11.3%

Profesor Reich twierdzi, że stan ten wywołał niepokój w całej Rosyi i zwrócił uwagę ministra oświaty, że wszyscy w państwie zdają reorganizacji szkół i przedsięwzięcia środków zaradczych.

Reich sądzi, że naprzód należy rozpocząć walkę z alkoholizmem, który predysponuje już pokolenia do neurastenii i chorób umysłowych.

Pytanie jednak, czy i w jaki sposób z tym czynnikiem walczyć by było można?

Akcyza alkoholowa daje bardzo znaczne dochody a konsumpcja jest tak wielką, że samo Królestwo Polskie przeciętnie za pięć milionów rubli wypija wódki.

Statystyka szkół rosyjskich oblicza, że liczba nerwowo chorych uczniów szkół realnych i gimnazyów podnosi się stale z biegiem lat nauki. I tak: w klasie I-ej — 1.1%, w VIII-ej 6.5%.

W szkołach realnych Szwecyi jest zupełnie przeciwnie. O ile w I-szej klasie 1.8% nerwowo chorych i neurasteników, o tyle w VIII-ej jest tylko 1.1%.

W uniwersytetach rosyjskich procent nerwowo chorych i neurasteników jest jeszcze o wiele gorszy. I tak Dr. Czlenoff zbadał studentów w Moskwie, w roku akademickim 1903—1904 i doszedł do przekonania, że 23% wszystkich studentów było nerwowo i umysłowo chorych.

Byłoby ze wszechmiar ciekawem i pożądanem, by zarówno nauczyciele w zaborze rosyjskim, jak w Galicyi, notowali samobójstwa młodzieży szkolnej i jego przyczyny. Żałować należy, że o ile mi wiadomo, nie posiadamy takiej statystyki za lata dawne, któreby można było porównać z wynikami szkoły polskiej w Królestwie. Nie wiadomo nam, o ile ta wpłynęła na zmniejszenie się procentu samobójstw i o ile te, jeżeli się zdarzają, mają związek z nauką, szkołą, stopniami i egzaminami?

Anna Grudzińska.

Z ruchu pedagogicznego.

Pierwszy uniwersytecki kurs wakacyjny dla nauczycielstwa w Zakopanem od 20 lipca do 25 sierpnia b. r. obejmuje 34 cykli wykładów z dziedziny filozofii, psychologii, pedagogiki, dydaktyki, metodyki, przyrody (wraz z wycieczkami naukowymi), historii, literatury, ekonomii społecznej i politycznej. Na kursie wykładaczą będą: Wł. M. Kozłowski, Dr. Halpern, J. Wł. Dawid, Dr. L. Segal, Dr. E. Piasecki, A. Szcówna, Dr. H. Kanarek, St. Szober, H. Radlińska, A. Broszkiewicz, J. Moszczeńska, prof. Dr. M. Ernst, Dr. W. Kuźniar, dyr. A. Sujkowski, Wł. Wakar, Dr. Łodyński, Dr. Kukiel, Dr. Sokolnicki, Dr. Szykowski, red. Feldman, Dr. Reinhold, Z. Heryng, L. Kulczycki, prof. O. Bujwid, Dr. Z. Dązińska-Golińska, L. Wasilewski, Wł. Srudnicki, Dr. H. Landau-Gumplowicz.

Szczegółowy program wysłała: Sekretaryat kursów wakacyjnych w Krakowie, Rynek 29. (Biuro Związku naucz. lud.)

Z Selcyi pedagogicznej Ogniska naucz. w Krakowie. Dnia 18 maja b. r. przedstawiła p. M. Kanarkowa badania prof. Weichardt'a nad zmęczeniem. Na wstępie zaznaczyła prelegentka, że nowoczesna higiena szkolna stara się przeciwdziałać truciznom, wprowadzanym do organizmu dzieci pod postacią używek, jak kawa, herbata, alkohol, tytoń, nic jednak nie zrobiła dotychczas, aby działwę ochronić przed działaniem trucizny, powstającej w organizmie w postaci ciałek, tak zwanych kenotoksyn, które są wytworem wysiłku czy to mięśniowego czy każdego innego. Pogląd, że zmęczenie jest objawem zatrucia, jest stosunkowo świeżą zdobyczą wiedzy, którą zawdzięczamy głównie badaniom prof. Weichardt'a. Wskutek każdej pracy nagromadzają się kenotoksyny w soku muszkułów i zatrująwają organizm, sprawiając uczucie, które my znużeniem, zmęczeniem nazywamy. Organizm broni się przed działaniem tego jadu i wytwarza ciała przeciwdziałające, w tym wypadku antikenotoksyny; gromadzą się one w surowicy krwi. Tak kenotoksyny, jakoteż i antikenotoksyny można wytworzyć i to dwojakię: naturalne i sztuczne. Iniekcya niezmiernie małej dawki kenotoksyny zabezpiecza osobnika przed szkodliwym działaniem wytwarzających się wskutek wysiłku kenotoksyn, podobnie, jak szczepienie zarzaka ospy osłabia następne jego działanie. Jeszcze lepiej ochrania mała dawka antykenotoksyny (można także rozpylić ją w roztworze w powietrzu), która neutralizuje tworzący się w organizmie jad, podobnie jak szczepienie serum dyfterytycznego niszczy zarzerek dyfteryi.

Prelegentka skreśliła przebieg licznych i nader ciekawych doświadczeń prof. Weichardt'a i prób stosowania antykenotoksyny przez Lobsiena, Lorentza i innych oraz przedstawiła tych prób rezultaty.

Rozwinęła szerzej wpływ fizyologicznego przebiegu zmęczenia na stany psychiczne, polegający zwłaszcza na zmianach w dziedzinie uczuć i wyobrażeń, jak np. zjawiska zmniejszonej uwagi i pamięci, leniwci i błędnej reakcyi, powierzhowniejszej assymilacyi i uboższej assymilacyi, oraz jaką wskazówką winny być objawy te dla nauczyciela.

Omówiwszy wkońcu różne typy dzieci, ze względu na skłonność do zmęczenia, której przyczyna tkwi we właściwości komórek, wykazała prelegentka ważność odróżniania tych typów u dzieci i wysnuwania odpowiednich konsekwencyi, odnośnie do wymagań i oceny pracy dzieci.

Co do badań ze stosowaniem antykenotoksyny, jako będących jeszcze w toku, radzi prelegentka zachować wstrzemięźliwość, jakkolwiek badacze zapewniają, że dawki antykenotoksyny nie tylko, że nie wpływają szkodliwie na sen i apetyt, lecz z nimi współdziałają, wzmagają energię życiową, podobnie jak powietrze, przepelnione ozonem. działa na czynność płuc i inne funkcyę organizmu.

Dnia 23 maja odbył się odczyt p. Dr. J. Młodowskiej na temat: „Kłamstwa u dzieci”. Prelegentka dała kłamstwu podstawę fizyologiczną, zaznaczywszy następnie, że różne narody cechują się różnym stopniem skłonności do kłamstwa. Kłamstwo jest bezwzględnie złem i wzmaga się w społeczeństwach w miarę wzrostu cywilizacyi; zjawisko to stoi w sprzeczności z ogólnie przyjętym mniemaniem, że kultura poprawia i podnosi moralność. Prelegentka zajmuje, odnośnie do kłamstwa, stanowisko dogmatyczne, twierdząc, że jest ono bezwzględnie godnym potępienia w każdej formie i w każdej intencyi; niema kłamstwa usprawiedliwionego.

Następnie podaje prelegentka różne sposoby postępowania pedagogicznego, odnośnie do rozpoznawania, a następnie wytepidania kłamstwa u dzieci. Zwróciwszy uwagę, że największy procent kłamstw ma źródło w obawie kary, radzi prelegentka usunąć z postępowania szkolnego i wogóle z wychowania wszelką surowość i karę, słowem wszystko, co może budzić uczucie obawy.

W dyskusji zabierali głos pp.: Tyrankiewicz, Dr. Odrzywolski, Piotrowski, Dr. Kanarek i Cieślar. P. Tyrankiewicz zwalczał dogmatyczne stanowisko prelegentki i wykazał, jak w teraźniejszym społeczeństwie a zwłaszcza w naszym społeczeństwie, pozbawionem wolności, kłamstwo przeniknęło we wszystkie niemal dziedzin życia; trzebaż przez okresy nieskończenie dłuższe zmieniać społeczeństwo i przewartościowywać obecne wartości, by mózż kłamstwo wykorzeniać. Walczyć jednak należy z pewnymi rodzajami kłamstwa, jak np. z kłamstwem samolubnym. Dr. Odrzywolski wskazuje również na niezmierną trudność walki z kłamstwem. Przenikającym na wskroś życie. Radzi wychowywać dzieci w atmosferze, w której się nie spotkały z kłamstwem i nic o jego istnieniu nie wiedziały. (Da się to tylko pomyśleć w wychowaniu domowym i w ścisłej izolacji do obcych wpływów. Co jednakowoż nastąpi po zetknięciu się z życiem rzeczywistym? Czy moment ten nie narazi na wielkie niebezpieczeństwo? Sądźmy, że tak. P. R.).

Kurs metodyki historii, prowadzony przez p. H. Radlińską zakończył się 21 maja b. r. Kurs miał przeważnie charakter seminaryum, na którym uczestnicy na podstawie szeregu opracowanych referatów rozpatrywali różne problemy w dziedzinie nauczania historii polskiej w szkole ludowej. Omawiano poszczególne lekcje metodyczne na różnych stopniach, podręczniki historyczne, używane w szkołach naszych i zagranicznych, w szczególności francuskich, środki naukowe, stosowanie opracowań i źródeł historycznych w szkole, znaćczenie źródłowej wiedzy historycznej dla nauczyciela. Uczestnicy kursu mieli też sposobność przysłuchania się kilku lekcjom wzorowym p. Radlińskiej w dwóch prywatnych szkołach nowego typu, oraz jednemu wykładowi popularnemu o Krakowie (z obrazami świetlnymi), jako ilustracji pozaszkolnej pracy oświatowej nauczyciela. Na kurs p. Radlińskiej zapisało się 27 uczestników.

TREŚĆ DODATKU: A. S z y c ó w n a: Nowe prądy w nauczaniu elementarnem.
H. R o w i d: Szkoła pracy (Ciąg dalszy). A. G r u d z i Ń s k a: Samobójstwa uczniów.
Z ruchu pedagogicznego.

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