

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

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

Nauczyciel a teoria.

Na wieczornicy pożegnalnej po zakończeniu kursów zakopiańskich prof. K., reasumując przemowy uczestników, powiedział, że w okresie „pracy u podstaw“ uważano za zadania Polski — oświatę i dobrobyt, a teraz wracamy niejako do formułki tradycyjnej: że przede wszystkim potrzeba Polsce oświaty i potęgi. Dyrektor skarbości Lubecki za Królestwa kongresowego uznawał te wszystkie trzy dziedziny kultury narodowej za swoje zadania bezpośrednie. „Polsce — mówił — brakuje 1) szkół, t. j. oświaty i rozumu, 2) przemysłu i handlu, t. j. bogactwa i zamożności i 3) fabryk broni“. Stosownie do tego państwa zabiorcze zmierzają do lamowania tych właśnie pierwiastków życia narodowego. Prusy, dążąc do wynarodowienia swoich poddanych polskich, zwalczają naszą potęgę. Austria, stawiając przeszkody rozwojowi przemysłu w Galicji, czyniła zamach na nasz dobrobyt. Rosya systematycznie obniża poziom naszej kultury.

W walce z tymi zakusami wszystkie koncepcje powyższe na plan pierwszy wysuwają oświatę. W wieku pieniądza i dorobku prawda ich zostaje niezbitą, a oświata, jak ongi, największą dźwignią kultury i warunkiem potęgi nawet militarnej. Jesteśmy oświaty rzecznikami. Zadaniem naszym jest szerzenie nauki wśród ludu, młodzieży i dlatwy. Oświata jest więc tem samem w dziedzinie kultury duchowej, czem handel dla kultury materialnej: pośrednictwem pomiędzy twórcami a nabywcami. Jesteśmy pośrednikami wiedzy. Już z tego samego wypływa dla nas niezbędność kształcenia się.

Lecz tego pośrednictwa mamy liczne stopnie: profesorowie wszechnic, nauczyciele szkół, autorowie podręczników, wiedza pedagogiczna, korepetycy. Powstały liczne dzieła, pisma i rozprawy, specjalnie poświęcone technice pośredniczenia naukowego. Tworzy się coraz mniej lub więcej doskonałe metody uprzystępniania dzieciom wiedzy, specjalne zakłady naukowe freblowskie i nauczycielskie, które za zadanie mają przygotowanie fachowych pośredników wiedzy. Wreszcie przed naszymi oczami wyłania się nauka, służąca za podstawę pracy pedagogicznej, która studjuje dziecko, jego twórczość, rozwój i charakter — pedologia, oparta na danych wiedzy ścisłej i badań specjalnych.

My, nauczyciele, nie możemy, naturalnie, pozostawać obojętnymi wobec teorii nauczania. Przeciwnie, my głównie ją tworzymy, wychodząc z doświadczeń praktycznych, które nam praca daje. Jak

największymi wynalazcami w dziedzinie techniki byli niekiedy popolicci robotnicy, tak — o czym nie wątpię — i myśl teoretyczna w dziedzinie poznania dziecka błąka się wciąż w szeregach nauczycielskich, sięgając być może genialnych uogólnień. Posiąść teoryę pedagogiczną, już istniejącą, jest dla nas gwałtowną potrzebą, ażebyśmy mogli zastosowywać jej wyniki w praktyce, wyrobić stosunek świadomy do własnej pracy i należycie korzystać z własnych doświadczeń. Bo wiedza z potrzeb życiowych powstaje i do celów życiowych wraca. Nie dziw, że na kursie zakopiańskim najwięcej czasu zajęły kwestye podawania nauki łąkącym jej, czyli metodyka nauczania, wraz z jej uogólnieniem i podstawą psychopedagogiczną. A popularyzatorami wiedzy tej byli jej twórcy, jak J. Wł. Dawid i Joteykówna. Czerpaliliśmy ją z pierwszego źródła.

Jakżeż znacznie mniej od nas szczęśliwi są nasi uczniowie. — Wprawdzie, im bardziej zastanawiamy się nad tem, jak podawać i jak przyjmują naszą oświatę, tem lepiej im się dzieje, lecz jakżeż oddaleni są od bezpośrednich ognisk twórczości naukowej. I my i nasze podręczniki to tylko popularyzacya wiedzy, to nauka, zmieniona na drobne monety. Zanim zejdzie przez szereg stopni pośredniczących w padoły, przemieni się w nędzne ochłapy. Dojdzie przestarzała, zwulgaryzowana, urywkowa — jednym słowem, z wiedzy stanie się tresurą, rutyną lub falsyfikatem.

Naszym obowiązkiem jest więc przybliżenie dziecka do źródeł wiedzy. Zadanie to nielada. Trudno wymagać od nas pracy naukowej, ażebyśmy prócz szerzenia wiedzy brali udział w jej tworzeniu. Warunki pracy nauczycielskiej temu nie sprzyjają. Nie mamy ani czasu, ani książek, ani pieniędzy na kształcenie się teoretyczne specjalne. Musimy częstokroć poprzestawać, chcąc nie chcąc, na wykonywaniu obowiązków bezpośrednich. A jest ich aż nadto. Liczne wymagania stawia nam państwo, narzucając pewne programy i metody nauczania. Czując się obywatelami kraju, i wobec niego mamy niewątpliwie w szkole i poza szkołą poważne obowiązki. Liczyć się nader często musimy i z żądaniami — mniejsza na razie, czy zawsze słusznymi — bezpośredniej wierzchności szkolnej. Z drugiej strony w wykładzie poszczególnych przedmiotów nauczania sumienie nauczycielskie każe nam poznawać i uwzględniać, jak dowodziliśmy — teoryę pedagogiczną i zasady popularyzacyi. O ile mamy obowiązki wychowawcze i ma sama przez się charakter wychowawczy praca szkolna, jakżeż ciężkie i liczne są nasze zadania w stosunku do dzieci, z których ludzi mamy ukształtować, jakżeż wielką odpowiedzialność wobec ich rodziców. Jesteśmy wszędzie wszyscy członkami jednej korporacyi nauczycielskiej i w imię własnego rozwoju i dobrobytu przestrzegamy solidarności koleżeńskiej, bierzemy udział w stowarzyszeniach zawodowych, organizujemy wymianę zdań w kwestyach, dotyczących korporacyi na łamach naszych czasopism.

Wobec tylu poważnych obowiązków nauczycielstwa trudno nam obarczać siebie jeszcze jednym: obowiązkiem wobec wiedzy, którą szerzymy. A jednak wynika on bezpośrednio z samego charakteru naszych stanowisk. Ażeby szerzyć wiedzę, trzeba ją posiadać. I naturalnie, że im gruntowniejsze jest nasze przygotowanie teorety-

czne do kapłaństwa oświaty, tem większą będzie wartość naszych wysiłków, tem wyższą korzyść nauczania, tem głębszą kultura ludu. Tylko nauczyciel wykształcony, wierny powołaniu, krajowi oświecenie zapewnia. Dowodem mała Norwegia, która światu największych geniuszów wydaje, obok wielkich, lecz dotąd jałowych Chin lub Brazylii. Prawdę tę rozumiała zawsze Polska w okresach napięcia swego życia politycznego. Czasy rozbiorowe, księstwa i kongresowe dały Polsce największych pedagogów. Po zawierusze z przed siedmiu laty w Królestwie ostała się i żyje — szkoła. Galicyę od innych zaborów wyróżniają korzystnie wszechnice polskie. I nauczyciele garbą się do nauki, a coraz podwyższany jest poziom wykształceniowy nauczycieli ludowych: im szersze widnokręgi ogarniają, tem stosowniej dobierać mogą materiały naukowy, tem są pewniejsi siebie w zakresie swoich zadań.

Ale nauczyciel nie może poprzestać na przygotowaniu do swojej pracy zawodowej, jakkolwiekby ono gruntownem było. Powinien w miarę czasu i możliwości uzupełniać swoje wykształcenie. Kto wkłada, ten musi wkładać, powiedziałyby chłopski rozum. Nie każdemu to się udaje i udawać może niestety. Obserwujemy przecież, że wiedza ludzka nie stoi na jednym poziomie, że ulega ciągłym przeobrażeniom i rozwojowi, a to, cośmy niedawno jako pewniki wykładali dzieciom, nauka niebawem zaczyna kwestyonować, zastępując nowemi teoriami. Tyczy się to nawet wiedzy elementarnej, gramatyki i historii, przyrody i geografii. A nas, szermierzy oświaty, rozwój wiedzy najbardziej obchodzić powinien. Wraz z nim niesiemy w tłumy coraz doskonalszy i prawdziwszy pogląd na świat i życie, coraz wyższą inteligencyę i kulturę duchową i gospodarczą.

Zajmując się szerzeniem nauki, traktujemy ją, jako skończoną, gotową, ukutą. Naszem zadaniem jest tylko jej popularyzacya. Ale nie wątpię, że na tem nasz stosunek do wiedzy nie ustaje. Mimowoli napotykamy na każdym bodaj kroku, gdy myślimy tylko o sposobie podania jej młodzieży, kwestye sporne, nierozstrzygnięte przez samych uczonych, postulaty niedość sprawdzone, hipotezy niepewne, widoczne luki. Dobrzeby było, gdybyśmy usiłowali przypatrywać się uważnie kwestyom w nauce spornym i wyrabiać własny na nie pogląd. Kwestyonujemy to, czego nas uczono, sprawdzamy to, czego uczymy, śledźmy rozwój teorii, obserwujemy, co widzimy. Wiedza ludzka, mimo wielkie jej tryumfy, tak jeszcze nikłą jest w porównaniu z ogromem jej zadań, że lada dotyk myśli twórczej nowemi ją wzbogaca zdobyczami. Rozrzuceni na wielkich obszarach kraju, moglibyśmy jej służyć doskonale najrozmaitszemi obserwacyami naukowemi w dziedzinach meteorologii i gleboznawstwa, antropologii i wiedzy społecznej, które zewsząd zebrane zdobyłyby się na wielki pomnik wiekuisty nauczycielowi polskiemu.

Nie należy i przed uczniami ukrywać braków wiedzy dzisiejszej. Podajemy ją im częstokroć, jako nie wiedzieć skąd pochodzący zbiór pewników odwiecznych. Niech raczej wiedzą, ile mozolu i poświęcenia kosztowały te skromne wyniki wiedzy, jakie w szkole poznają. Z astronomii niech raczej poznają trudy Kopernika, niżli gwiazdozbiory. Z geografii niech uświadomią sobie, jakich prac i ofiar kosztowała

mapa czy globus odkrywców i teoretyków. Z historii niech bardziej im zaimponuje geniusz Champoliona, który odczytał hieroglify, niżli wojny Aleksandra Macedońskiego. Niech przekonają się, że i teraz wiedza na jednym nie pozostaje poziomic, niech widzą, że i my się staramy przyczynić do tej świetności. Im bliżej w swojej pracy pośredniczącej stać będziemy źródeł i laboratoryjów tworzącej się wiedzy, tem większy szacunek będzie wzbudzała nauka wśród naszej młodzieży i naszego ludu.

Przez strome skały i zasypy śniegowe Norwegii od wioski do wioski podąża nauczyciel wędrowny, niosąc działwie rodzimej skąpy promycek oświaty. Zbiera jej gromadkę w chacie zamożniejszego gospodarza albo rybaka, nauczy czytania, pisania, rachunku, pacierza i zmierza dalej w podróż ku łaknącej światła północy.

A może wreszcie zagospodaruje się gdzie na stałe. Wieśniacy z ubogich datków wystawią gmaszek szkolny, wcale jak na ich kieszenie pokażny, nauczyciel sprowadzi książki, tablice i wśród zawiei i fali głosić zacznie swoje słuzenie nauce. I zewsząd z wsi okolicznych na czółnach wzdłuż fjordów i wybrzeży nagich szkier, pieszo przez pola śniegowe co rano nadciągają doń będzie z książkami pod pachą północna zahartowana działwa w imię oświaty.

Jeszcze obrazek — ze stron rodzinnych, z Litwy. Dobra panienska ze dworu tworzy komplet do tajnego nauczania. Patrzy na sprawę wzrokiem prostym i czystym: to nie uczynek obywatelski, nie tytuł do zasług, to obowiązek serca. Idzie przez wioskę, jak niegdyś szły jej prababki na modły do katakumb: ostrożna, uroczysta, oddana... A w chałupce cichaczem zebrane dzieciaki z namaszczeniem i chciwością chłoną jej naukę, Oczy palą im się na widok polskich czcionek, usta żądne wiedzy pytają, tamując oddech, serca rozwiera mrok nauki tajemniczej, a świętej. Ona im daje wszystko, niemi żyje, dla nich przez dni i noce gromadzi w myśli materiały lekcyjny, kocha się w każdym z osobna zazdrośnie i złożyć w ofierze dla nich gotowa urodę i młodość.

Oświata — naszym sakramentem.

U stóp Giewontu wśród polskiej krainy alpejskiej za skromne oszczędności zrzeszonych nauczycieli powstaje kurs uniwersytecki. Zewsząd nadciągają na krótkie wakacje, z kresów najdalszych polszczyzny, ażeby wzbogacić swoją wiedzę i bliższe z nią zawrzeć obcowanie. Całymi dniami słuchają, jak uczyć i czego, jak się rozwija nauka, i chłoną jej światło prawdy. Zwiedzają Tatry, kopalnie wielkie, pamiątki krakowskie. Pracownik oświatowy uczy się sam. Uczy się jako dziecko, jako obywatel, jako nauczyciel.

Wiedza — naszym skarbcem.

Kształcąc siebie i drugich, spełniamy jeden z trójcy wzniosłych, a elementarnych obowiązków wobec Ojczyzny. Wł. Wakar.

Współczesne kierunki filozofii.

HENRYK BERGSON.

O filozofii Bergsona jeden z licznych jej zwolenników wyraża się, że jest z istoty swej „niełajacą się ująć“ — *insaisissable*. Znaczyłoby to, że należy ją brać jaką jest w swej bezpośrednio danej formie, konkretnie i w całości, zaś ryzykownem jest streszczać ją lub krytykować. Zawsze możliwy jest zarzut, że się to lub owó rozminęło, zmieniło lub wprowadziło coś, czego w niej nie ma.

Trudność ta w pewnym stopniu istnieje, a przyczynę ma nie tylko w niesystematycznej, wytwornej wprawdzie, lecz bardziej literackiej niż naukowej formie, ale i w zasadniczej tezie tej filozofii oraz w jej metodzie.

Dążeniem każdej filozofii jest zrozumieć i wytłumaczyć całą rzeczywistość, ewentualnie uzasadnić, że nie może ona być rozumianą wogóle lub w pewnych częściach. Tezą Bergsona, zasadniczym tematem, który w różnych wariantach powtarza jest: że rzeczywistość zarówno duch, życie, jak materya, jest „nieustającym ruchem“, „wiekuistym stawianiem się“. O tyle filozofię tę nazwać można m o b i l i z m e m. Rzeczywistości takiej, rzeczywistości będącej w ruchu, nie możemy poznać ani zrozumieć zapomocą umysłu, intelektu. Zwrócony do celów praktycznych, rzeczywistość unieruchomienia on, dzieli ją, wyobraża jako złożoną z szeregu gotowych, istniejących „rzeczy“, które czas jakiś przynajmniej pozostają niezmiennie i identyczne z sobą. Intellekt dzieli i składa rzeczy już gotowe, zrobione, ale nie dosięga nigdy — robiących się, w trakcie ich robienia się, stawania się. A że to stawanie się jest istotą rzeczywistości, zadaniem zaś filozofii — do tej istoty dotrzeć, to organem, metodą filozofii nie może być intelekt, ale jakaś inna władza. Władzą tą jest intuicja. Metoda przystosowana jest do przedmiotu i ze względu na metodę filozofia Bergsona jest i n t u i c y o n i z m e m ¹⁾.

I.

Zastanówmy się naprzód nad metodą. Cóż to jest intuicja? Możliwy wyliczyć 4—6 różnych znaczeń tego wyrazu, a Bergson nigdzie żadnego z nich nie ustala, używając terminu zupełnie dowolnie. Mówią: intuicji nie można zdefiniować, trzeba ją stosować samemu, a wtedy okaże się, czem jest. Dobrze, ale w użyciu potocznym istnieje także zamieszanie i wieloznaczność, która z intuicji, o których popularnie się mówi, mamy zastosować? Każdy stosuje po swojemu

¹⁾ Główne dzieła Bergsona: Wstęp do metafizyki. przekł. pol. K. Bleszyńskiego, Kraków 1911. — Ewolucja Twórcy. Przekł. pol. F. Znanieckiego. Warszawa 1913. — Nie przełożone dotąd: Les données immédiates de la conscience. Matière et mémoire, i in.

tę intuicję, która lepiej odpowiada skłonnościom lub przypadkowym nawyknieniom jego umysłu, a gdy mu wykaże się niekonsekwencją, odwołuje się do innej. Musimy pozostawić nazwy i ich użycie, jakie wytworzyła mowa potoczna, nie możemy nikomu zabronić mówić o intuicji w sposób, jaki mu się podoba. Ale z punktu widzenia naukowego ważnem jest ustalić rzecz, a nią jest pewien sposób poznawania, odrębny od intelektu. Czy jest taki sposób, i jaką jest jego wartość? Bergson sądzi, że jest i wymienia kilka jego zastosowań:

1-o Intuicją ma być bezpośrednie poznawanie przez zmysły lub introspekcję, w przeciwstawieniu do definicji, opisu. Żaden opis, rysunek nie da właściwego wrażenia Paryża — trzeba go widzieć; przez żaden opis ani definicję nie zrozumiemy, co to jest szare, seledynowe, smak bananu, musimy doznać odpowiedniego czucia; jak wygląda jaźń, bieg myśli, akt woli — możemy wiedzieć tylko przez wewnętrzną obserwację, introspekcję. Ale w tem wszystkiem nie widzimy jeszcze nic odrębnego. Jest to intelektcja, są to także postrzeżenia, obrazy, „stany“. Wiedziano zawsze, że „doświadczenie“ jest pierwotnem, właściwem źródłem poznania, że zanim zaczniemy abstrahować, uogólniać, analizować — trzeba doświadczyć, widzieć, dotykać rzeczy, konkretnie wyobrazać, poznać poglądom. Poglądowość jest zasadą dawno i dobrze znaną pedagogowi, a Francuzi metodę poglądową nazywają *methode intuitive*. Ale od Lekcyi o Rzeczach i metody poglądowej do metafizyki droga daleka.

2-o Intuicją jest to wiązanie szczegółów, znajdowanie sensu pośród rozproszonych faktów, ich syntezy, teorii: zbieramy naprzód wrażenia, postrzeżenia, dane; z początku są one chaotyczne, nie panujemy nad nimi, wymykają się nam z pamięci i myśli, później dopiero stopniowo, odkrywamy w nich ład, związek, reprodukowujemy je łatwo, przedstawiamy sobie jasno. Jest to fakt „dojrzwiania“ śladów, „układania się“ i organizowania wyobrażeń, podświadomej pracy mózgowej, którą zna dobrze każdy autor, twórca, nauczyciel. Ale ta praca dokonywa się w formie dyskursywnej — postrzeżeń, pojęć, wyobrażeń, rezultat jej — to także formy intelektualne, sądy ogólne, abstrakcje, wnioski.

3-o Gdy liczba danych jest niedostateczną, do rozwiązania dochodzimy przez intuicję: tak z niewielu postrzeżeń fizyognomista odgaduje charakter, lekarz stawia niektóre dyagnozy, kobiety, jak mówią, przez intuicję trafnie wiele rzeczy przewidują. Taką intuicją posługiwać się mają niekiedy uczeni, stawiając hipotezy, dając z góry rozwiązania, dla których dopiero późniejsze badanie dostarcza potwierdzających dowodów. Ale jeżeli się przyjrzymy bliżej rezultatom tego rodzaju intuicji, to przekonamy się, że są one wyrazem także czysto intelektualnych procesów; wynik tej intuicji jest to jakiś sąd ogólny, wniosek, otóż czy uogólnienie, wnioskowanie oparte jest na większej lub mniejszej, dostatecznej lub niedostatecznej ilości konkretnych danych lub przesłanek, to nie zmienia ich istoty, są to zawsze czynności intelektu, tylko raz więcej drugi raz mniej uzasadnione i wiarygodne. Otóż intuicją w tej formie działająca, jako skrócone i przyspieszone uogólnianie lub wnioskowanie, nie ma bynajmniej

przywileju nieomyślności, czasem okazuje się trafną, ale nieraz też zawodzi. Pozór zaś jakiejś wyjątkowej nieomyślności tego rodzaju aktów stąd pochodzi, że gdy okażą się zgodne z rzeczywistością — nazywamy je intuicyą, natomiast gdy z rzeczywistością się rozminą, wówczas sięgając do przyczyn błędu, mówimy, że są skutkiem niedozwolonego, zbyt przyspieszonego uogólniania lub wnioskowania, czyli uznajemy je za objawy intelektu.

Dotychczas nie widzimy nic w t. zw. intuicyi, co mogłoby ją wyodrębnić od intelektu. Pozostaje grupa objawów, które oddawna i z różnych punktów widzenia istotnie przeciwstawiane były działaniu zmysłów i rozumu.

4-o Jest to, jak określa je Bergson, „mgławicowa część świadomości, otaczająca jej jasne jądro intelektualne“, część plazmy duchowej, którą człowiek, rozwijając się w kierunku intelektu, zatracił, ale może ją rozwinąć, uświadomić i uczynić środkiem poznawania — nie pośrednio przez porównania, stosunki, ale bezpośrednio, przez odczuwanie istoty rzeczy, niejako od wewnątrz, przez jej przenikanie, rodzaj sympatii. Jeżeli dla tych ogólnikowych, metaforycznych określeń Bergsona, poszukamy odpowiedników w faktach doświadczenia, to działanie tego rodzaju władzy widzieć można w niektórych objawach somnambulizmu, jak n. p. instykt leczniczy, a przedewszystkiem w intuicyach mistyków, dotyczących życia wewnętrznego, jak poczucie duchowej rzeczywistości, świadomość konieczności, przeznaczenia i wolności, obowiązku, uczucie miłości, jako pewnej kosmicznej zasady i inne. Jeżeli zaś intuicya taka istnieje, jeżeli działała już ona w rzeczywistości, to chcąc ją uczynić organem filozofii, należałoby rozważyć, jak ona działała, jakie są jej cechy, sposób i zakres zastosowań. Otóż, jak starałem się wykazać w innym miejscu, intuicya tego rodzaju, zarówno u somnambulików, jak mistyków, nosi zawsze charakter konkretny, osobisty, dotyczy jakichś szczególnych wypadków i zadań, związanych z życiem i zaczerwianiem jednostki, nie ma w sobie nic ogólnego, pozbawioną jest wewnętrznego związku, daje często sprzeczne i chaotyczne wyniki, są to jakby pojedyncze, urwane błyski, których początku ani dalszego przebiegu nie znamy. Władza ta przytem budzi się spontanicznie, jako wyraz pewnej indywidualnej życiowej potrzeby, nie może zaś być dowolnie wywoływana, kształcona i do jakiegobądź przedmiotu stosowana. Rodzaj i ilość przez władzę tę dawaną wiedzy, zdają się być bardzo ograniczone i lista jej dzisiaj — zamknięta. Jest to pewna liczba zasadniczych „objawień“, faktów wewnętrznego doświadczenia, powtarzających się w różnych religiach i systematach teologicznych i metafizycznych. Intuicyę w tem znaczeniu znali i za źródło filozoficznego poznania uznawali mistyce i twórcy religii, a niemniej i filozofowie, jak Platon, Fichte, Schelling, Schleiermacher, Schopenhauer, Cieszkowski¹⁾

Bergson określa intuicyę tylko negatywnie, jako czynność, która nie jest intelektem, gdyż takie tylko określanie jej było mu potrzebne i wystarczającym dla ustanowienia jego pojęcia rzeczywi-

¹⁾ Por. O intuicyi Bergsona, Kraków, 1911, i O intuicyi w mistyce, filozofii i sztuce, Kraków, 1912 (także w „Krytyce“, 1911—12.).

stości. Rzeczywistość intelektu jest to coś, co jest Bytem, jest stałem, jest rzeczą, urzeczywistnieniem jakiegoś celu, jest to rzeczywistość sztuczna, pozorna. Natomiast rzeczywistość istotna, sama w sobie, absolutna, jest to coś, co się staje, nigdy nie jest. Jeżeli tamta jest przedmiotem intelektu, to ta dostępną jest i poznawalną dla intuicji, jako władzy, która po prostu jest tylko zaprzeczeniem intelektu. Ale czym jest intuicja sama przez się? Gdyby Bergson wejrzał w pozytywną treść intuicji, w jej sposób działania, historycznie i doświadczalnie dany zakres jej zastosowań i rezultatów, przekonałby, że tego, do czego jej potrzebuje, do metodycznego uzasadnienia szczególnego pojęcia rzeczywistości, intuicja ta nie daje, że nie może ona być stosowaną w sposób świadomy i planowy, jako metoda, a o ile działa spontanicznie, to daje rezultaty sprzeczne z tem, czego od niej oczekuje i co jej przypisuje.

.D. n.

J. Wł. Dawid.

W sprawie nauczania gramatyki w szkołach.

(Dokończenie).

Czy nie lepiej wyzyskać różnice dla obudzenia uwagi i zainteresowania dzieci sprawami językowemi? Jeśli idzie o pisownię, w której błędy mogłyby wynikać z różnic wymawiania głosek n. p. (z, s, c, zamiast ż, sz, cz), to wystarczy zwrócić na tę sprawę uwagę w czytaniu, aby dzieciom utrwaliły się wzrokowo obrazy wyrazów. W żadnym razie nie należy ich kępować ciągłemi poprawkami przy opowiadaniu, w którym styl specjalny dziecka powinien być szanowany. A zresztą ileż razy właśnie w pisowni przyda nam się wymowa gwarowa. Weźmy choćby tak rozpowszechnioną różnicę między ż i rz, wymawianym na wsi jako z i ż.

Niezależnie od sprawy gwar wszystkie zjawiska z działu głosowni nadają się do samoobserwacji. Układ ust przy wymawianiu samogłosek, i rola warg i języka przy wymawianiu spółgłosek — są to rzeczy wcale nie trudne, a bardzo interesujące już dla dzieci, uczących się czytać. Najmniej nawet zdolne i ruchliwe budzą się, gdy próbujemy w klasie wymawiać s, b, r, a z czasem wchodzi to w przyzwyczajenie, że się zastanawiają, co trzeba zrobić, żeby daną głoskę wymówić. Zdolność kojarzenia wyobrażeń wyrabia się przez wyszukiwanie wyrazów, od wspólnego pnia pochodzących, co dzieci, trochę starsze, bardzo lubią, a z czego wyciągnąć można naukę o pokrewieństwie słów i powinowactwie głosek. I tu, i w racjonalnie prowadzonych odmianach wykształcić można zmysł obserwacyjny. Tylko trzeba pamiętać, że nie o to idzie, by dziecko wiedziało na pamięć ile jest deklinacji i jaką końcówkę ma ten, czy inny przypadek, lecz o to, by umiało zestawiać i porównywać samodzielnie. Innego rodzaju zadanie stawiamy sobie, ucząc składni. Tu dzieci poznają układ zdań języka ludzi dorosłych, kształty, w jakie zanymamy nasze myśli i przez to zbliżają się do nas, uczą się nas rozumieć. Jednem słowem gramatyka powinna wpłynąć na ogólny roz-

wój umysłowy, wykazując prawa myślenia (składnia) i przyuczając do uświadomienia sobie tej pracy fizyologicznej i psychicznej, której mówienie od nas wymaga.

Takie stawiając sobie zadanie, zaakceptujemy silnie składnię, głosownie, oraz etymologiczne pokrewieństwo wyrazów; co zaś do fleksyi, to wyrzuciwszy z niej szczegóły klasyfikacyi, zwrócimy natomiast uwagę na fakt przetwarzania się form w czasie przy wzorach staropolskich, czyli na historję języka, na stosunek języka literackiego do gwar prowincjonalnych. Tą drogą będziemy się starali w umyśle ucznia zrodzić poczucie praw w zakresie myślenia, wytworzyć pojęcie o potędze języka, jako organu całego narodu, o jego granicach w czasie i przestrzeni, o jego życiu i rozwoju, o zbiorowej sile twórczej w zakresie zarówno przetwarzania się form, jak i stałego wzrostu słownika. Potęga czynu zbiorowego, czar niezrównany, jakim tętną słowa: życie i postęp — oto co powinno wyblysnąć z lekcyi języka, do czego ma nas doprowadzić gramatyka.

A teraz pytanie, kiedy nas do tego doprowadzić może?

Oczywiście pojęcie prawa czy to przyrodniczego, czy społecznego, niedostępne jest dla umysłu małości, co się zaledwie czytać nauczyło. Z psychologii dziecka wiadomo, że chwytą ono i doskonale pamięta szczegóły, ale zdolność tworzenia uogólnień wyrabia się w niem z czasem dopiero i ostatecznie staje się miarą dojrzałości umysłowej. Stąd nauka ze swą syntezą i prawami nie jest właściwie wcale dla dziecka dostępna, można je do niej przygotowywać, ale drogami zupełnie innemi, niż te, po których dąży umysł człowieka dojrzałego.

Jakże sobie w tej sprawie poradono w naukach przyrodniczych, w których metodyce jest najwięcej świeżości, może dlatego właśnie, że nie potrzeba tu było odrzucać balastu średniowieczyzny? Właściwa nauka przychodzi dosyć późno, ale ją poprzedzają pogadanki, prowadzone już w pierwszym roku nauczania. Czemże się one różnią od nauki późniejszej? Zawierają dużo ciekawych szczegółów, mało uogólnień i następują po sobie nie w porządku, wskazanym przez naukową klasyfikacyę, lecz w tym, jaki nam nasuwa żywa przyroda wokoło dziecka. Znana jest najnowsza metoda prowadzenia pogadań zbiorowiskami, jak las, łąka, rzeka i omawiania wszystkich zwierząt i roślin, żyjących w tym lesie, czy na łące lub w rzece tak, jak je dzieci obserwować mogą. Przenieśmy tę samą metodę w dziedzinę języka i nie lękajmy się tego, że tu zjawiska są mniej wyraźne, słabiej podpadające pod zmysły — dziecko będzie je umiało zaobserwować, jeśli mu je umiejętnie pudsuniemy. Odrzucić wypadnie całą klasyfikacyę naukową z głosownią na początku, a składnią przy końcu. Zbiorowiska zastąpi nam język czytanek, z którego materiały będziemy brali w miarę potrzeby, nie krępując się tem bynajmniej, że w tych pogadankach gramatycznych wypadnie nieraz przeskakiwać od jednego działu naukowego do drugiego. Budzimy zainteresowanie w kierunku poznawania faktów językowych i ich przyczyn, musimy więc zwracać uwagę na to, co mamy pod ręką, starając się równocześnie stworzyć w ciągu pewnego czasu np. roku zamierzoną całość, która się z czasem da ująć w ramy klasyfikacyjne. Przy takim sposobie prowadzenia gramatyki zyskujemy zaintereso-

wanie dzieci, a każdy nauczyciel wie, jaka to rzecz ważna. Gramatyka przestaje być czemś obcem, czemu nieraz poświęcamy specjalne godziny odcinające się od całości lekcji, czemś bez związku ze zwykłym językiem dzieci. Służy do pogłębienia tego materiału językowego, którym w danej chwili rozporządzamy.

Oczywiście nauczyciel musi sobie jasno zdawać sprawę, jak daleko mogą zajść objaśnienia i ułożyć plan tego, co w danej klasie omówić zamierza.

Spróbujmy taki plan naszkicować.

Przy nauce czytania w roku pierwszym dzieci uczą się rozróżniać samogłoski, wymawiane ustami otwartymi, tylko rozmaicie ułożonemi, od spółgłosek, przy których następuje na krótką chwilę zwarcie jakichś narządów mownych. Przekonywują się, że powietrze przy samogłoskach przepływa przez usta lub przez nos, że więc samogłoski bywają ustne i nosowe. Widzą, że ruchomymi narządami, które zbliżają się do innych przy zwarciu, są wargi i język, że więc spółgłoski bywają albo wargowe albo językowe. Przy każdej nowo poznawanej spółgłosce przekonywują się, co się w ustach dzieje gdy ją wymawiamy, więc np. którą część języka zbliżamy i dokąd. Przy analizie dźwiękowej słów, o której nie trzeba zapominać, ucząc nawet metodą wyrazową, dzielimy wyrazy na sylaby i przekonywamy się, że podstawą sylaby jest samogłoska. Wśród wyrazów zwracamy uwagę na imiona (nie rzeczowniki — to termin na później) własne, które trzeba pisać dużą literą. Dzieci widzą, że mowa składa się ze zdań, że po każdym zdaniu kładzie się kropkę i pisze dużą literę. Może się zdarzyć w czytaniu lub pisaniu wyliczenie jakichś przedmiotów. Wtedy dzieci dowiedzą się o przecinku i dwukropku. W II roku, a ściślej mówiąc, gdy od elementarza przejdziemy do pierwszej czytanki, zwrócimy uwagę na malutkie wyrazki przy imionach, i to nie tylko własnych, lecz przy wszystkich nazwach rzeczy. Te wyrazki możemy nazwać przyimkami lub wcale ich nie nazywać. Dzieci powinny wiedzieć, że się je czyta razem z imionami, nie zatrzymując się po nich i nie akcentując ich. Czasem zamiast imion możemy natrafić na ich zastępców (zaimki) i wykażemy, które wyrazy zostały zastąpione. Dzieci w szeregu czytańek popodkreślają przyimki, dążąc do czytania płynnego. Teraz właśnie zauważą je łatwiej niż potem, gdy już zatrzymywać się po nich w czytaniu nie będą. W drodze do czytania płynnego wysunie się też sprawa przynależności przyimotników do rzeczowników. Tu naturalnie o częściach mowy ani wspomnimy, ale nauczymy dzieci stawiać odpowiednio pytania.

Jest rzeczą niesłychanie ważną w początkach nauczania, aby wyrobić nałóg ortograficznego pisania. Można dojść do tego, przyzwyczajając oko dziecka, by widziało, jak każdy wyraz się pisze. Że jednak nie u wszystkich dzieci mają wybitną pamięć wzrokową, a nawet nie u wszystkich można ją łatwo rozwinać, trzeba się więc oprzeć jeszcze na czemś więcej — dać wyjaśnienie, dlaczego wyraz tak piszemy, a nie inaczej, dlaczego nie zawsze piszemy tę głoskę, którą słyszymy w wymawianiu. Tu wyłoni się sprawa spółgłosek dźwięcznych i głuchych (słabych i mocnych). Nie podając terminów, zwracamy jednak uwagę, dlaczego *b* wymawiamy inaczej, niż *p*, choć

zwieramy wargi tak samo? Znajdujemy przyczynę w krtani, położywszy rękę na szyi przy wymawianiu obu spółgłosek, gdyż przy dźwięcznych wyraźnie czuć drgnięcie, gdy powietrze porusza struny głosowe. Krótka pogadanka o budowie przewodu oddechowego z rysunkiem lub modelem wyjaśnia sprawę. Okazuje się, że na końcu wyrazów pisze się *b*, a słychać *p*, pisze się *d*, a słychać *t* i t. d. Cały szereg ćwiczeń, przykładów, dawanych przez dzieci, wyrazów, podkreślanych w książce, o tem przekonywa. Powinowactwo o—ó, r—rz, g—ż wykaże się przy odmianie wyrazów lub wynajdywaniu pokrewnych. Na fakt odmiany należy zwrócić uwagę, pokazać, że jedna część wyrazu zostaje bez zmiany, a druga, końcówka, ciągle się zmienia. Ale od tego jeszcze daleko do przypadków, ułożonych w zmienionym porządku, z odpowiednimi pytaniami. Dość, że dzieci narazie zauważą, jak to różne końcówki dodawać można do tej samej osnowy wyrazu i dowiedzą się, że końcówka *ów* pisze się *ó*. Zdolniejsze niewątpliwie same zapytają o zmianę głosek w osnowie (dziur—a, dziurz—e). Wtedy powiemy, że w pewnych razach jedna spółgłoska może być zastąpiona przez inną, np. *r* przez *rz*, damy dużo przykładów, oczywiście z pomocą całej klasy.

Na takich i tym podobnych pogadankach gramatycznych, spokojnie upłynąć może cały rok nauki, w którym przecież czytanie samo tyle jeszcze nasręcza trudności, a sprawa wystowienia i jakiego takiego dopasowania się dziecka do języka dorosłych jest rzeczą pierwszorzędną wagi. Dopiero w roku III-cim należałoby przejść do wiadomości o zdaniu — podmiocie i orzeczeniu, a równocześnie o rzeczowniku i zaimku (tylko osobowym), czasowniku i przymiotniku. Oczywiście nie należy zaniedbać tego, co już zdobyto.

Na IV rok przypadłoby zdanie rozwinięte. Mówiąc o dopełnieniach możnaby już formalnie odmieniać rzeczownik. Przy określeniu poznałoby się nie tylko przymiotnik, lecz liczebnik i zaimek (przymiotnikowy) i okazałaby się ich zgoda z rzeczownikiem. Określenia przysłówkowe to zarazem poznanie przysłówka i odróżnianie go od przyimka. Spójnik i wykrzyknik już musiały być nieraz wskazywane ze względu choćby na znaki przestankowe. Wobec tego dzieci znają wszystkie części mowy i zdania. Na rok V nauki pozostałoby zdanie złożone, całkowita odmiana czasownika z iniestowami i lepsze wyobrażenie o spójniku, a poza tem ugrupowanie i zaokrąglenie wszystkich wiadomości, całego wstępnego kursu gramatyki w pogadankach.

Jak zaznaczyliśmy z góry, poza głosownią akcentujemy przedewszystkim składnię. Kwestya, czy zaczynać od części zdania, czy od części mowy była niejednokrotnie omawiana wśród pedagogów. Utartą jest droga od fleksyi do składni. W historii nauczania gramatyki w Polsce pierwszy Jachowicz zaczynał od składni i wytknął jej znaczenie dla umysłu dziecięcego w „Pomysłach do poznania języka polskiego”. Myśl ta zbyt śmiała na owe czasy nie przyjęła się na razie, dopiero w ostatnich czasach zwrócono się do niej. Równocześnie coraz śmielej zaczyna się rozwijać inna jeszcze zasada — łączenia składni z fleksją, określenia części mowy na podstawie ich funkeyi w zdaniu. Jeszcze wprawdzie wielu nauczycieli obawia się chaosu, ale w miarę wypróbowywania i ulepszania metody, obawy te coraz są słabsze.

rozwinięte, rozbudzone, pragnie także fizycznego zajęcia, albowiem gdy ciało jego spętane, zacieśniona się też i duch jego. Siedzi ono tylko w tym wypadku spokojnie, a nawet bez ruchu, jeśli uwaga jego silnie napięta, jeśli podniecona wyobraźnia, n. p. podczas opowiadania pięknej bajki, niezwykłych historii. Ale w codziennej 3-godzinnej nauce szkolnej o tem mowy być nie może — trudno żądać, aby do tego stopnia nauczyciel mógł w ustawicznym trzymać napięciu wyobraźnię, ciekawość klasy, liczącej 40—60 i więcej dzieci i oto ucieka się on do środków przymusowych dla podtrzymania uwagi dzieci, co — zdaniem Gausberga — sprawia, że nauka elementarna nie rozwijająco, ale ogłupiająco działa na małych ludzi, a tego stanu tolerować nadal nie można.

Klasa elementarna wymaga tedy reformy, a wszelkie pod tym względem projekty streszczają się w jednym dążeniu, mającym na celu taką organizację klasy I., któraby zapewniła dzieciom dużo swobody, zaspokoila ich potrzebę działania, słowem, zbliżyła klasę elementarną do systemu ogródków dziecięcych. W myśl tej zasady czynią nauczyciele liczne próby w szkołach niemieckich (Wetekamp w Schönebergu*), szwajcarskich, włoskich (Montessori), belgijskich itd. Wymagują oni ciągle nowe środki pracy, nowe zajęcia dla dzieci w godzinach szkolnych. Wychodząc z założenia, że zabawy dzieci są naśladownictwem różnorodnych zajęć dorosłych, obierają nauczyciele ów świat w miniaturze jako temat prac szkolnych. Gromadzą materiały i najprostsze narzędzia — dzieci ochocko zabierają się do pracy: budują, wyplatają, lepia domki, namioty, dworce kolejowe, budki, mosty, zwierzęta, ludzi, latarnie, sprzęty, całe wreszcie sceny z życia codziennego, kształcąc przy tem zręczność, zmysł obserwacyjny, fantazję, pracując intensywnie nad poznaniem otaczającego świata. I jakkolwiek zazwyczaj nieudolne, naiwne są modele małych „rękodzielników“ i „budowniczych“ — przecież ogromną przedstawiają różnorodność, dowodzą u nich tyle pomysłowości, spostrzegawczości, tak subtelnej nieraz, że trudnoby ją było zauważyć u starszych.

Oczywiście przy takiej metodzie nastąpićby musiała daleko idąca zmiana w urządzeniu sali szkolnej: potrzebaby dużo wolnej przestrzeni, miejsca na przechowywanie narzędzi, materiałów, sporządzonych modeli, konieczne byłyby tablice ścienne wzdłuż sali, aby dzieci jak najwięcej rysować mogły, podwórze i ogród szkolny, gdzieby się bawiły i pracowały. Urządzenie takie usunęłoby dzisiejsze niedomagania, stan, który w wysokim stopniu mraży zdrowie 6-letnich dzieci; uwolniłoby je przedewszystkiem od 3-godzinnej, monotonnej nauki w pozycyi siedzącej, tak przeciwniej ich naturze, tak tamującej ich rozwój fizyczny i umysłowy, a mimo to zbliżyłoby je i zapoznało z późniejszym trybem szkolnym.

W miejsce elementarza i systematycznej nauki rachunków proponuje Gausberg obok wspomnianego wyżej lepienia, opowiadanie, malowanie, śpiew, gimnastykę, wreszcie pogadanki, naukę o rzeczach, która powinna być osią nauczania w klasie elementarnej, z którejby wypływały wszystkie inne zajęcia dzieci.

Nauka taka, rozwijająca znakomicie siły dziecka, nie spuszcza też z oka przedmiotów, które ostatecznie są głównymi filarami szkoły, t. j. czytania, pisania i rachunków. Do właściwej nauki pisania należycie przygotowują się dzieci przez lepienie i malowanie, wykonując coraz lepiej i staranniej najróż-

*) Por. art. „Szkoła pracy“ (Ruch pedagogiczny II, 1—6).

norodniejsze formy, postrzegane w otoczeniu; wtedy także elementy pisania żadnej im nie sprawią trudności. Wzmiankowane zajęcia zmuszają często dzieci do rachowania, dodawania i odejmowania (liczą n. p. kroki przy zabawie, okna przy budowaniu domków, barwy na piłce itp.), tak że w chwili rozpoznać systematycznej nauki rachunków dziecko posiada już jasne pojęcie liczby. Co się zaś tyczy czytania, powinno ono również według Gansberga odbywać się w klasie elementarnej wyłącznie okolicznościowo. Zwracając uwagę na różne głosy w przyrodzie, jak szum liści, szemranie strunyka, gwizd lokomotywy, na mowę małych dzieci, doprowadza nauczyciel słych uczniów do zrozumienia, że wogóle nasza mowa składa się z tychże właśnie elementów, które dzieci łatwo odnajdują w coraz to innych wyrazach. Równocześnie pokazuje nauczyciel znaki na te głosy. Poznają tedy często, ale zawsze okolicznościowo głosy i znaki, przygotowując się w ten sposób do czytania króciutkich powiastek i wierszyków w drugim roku nauki. Gansberg jest bowiem przeciwnikiem owych grup wyrazów, zdań luźnych, nie mających logicznego związku, jak to widzimy w elementarzach. Również pierwsze ćwiczenia pisemne służyć powinny produktywnemu myśleniu; niechaj dzieci piszą zrazu poszczególne wyrazy, mające pewne znaczenie, a następnie zdania z codziennego, własnego przeżycia.

W ten sposób kreśli Gansberg w ogólnych zarysach plan zreformowanej klasy elementarnej, który już dzisiaj zdobywa sobie coraz więcej zwolenników wśród nauczycielstwa. Reforma w tym duchu pojęta wytworzyłaby naszym zdaniem swoistą metodykę nauczania elementarnego, ściśle zależną od środowiska, wypływającą bezpośrednio z życia dzieci danej narodowości, uwzględniającą ich charakter. Taka metodyka nauczania elementarnego czerpałaby materiał u źródeł przyrody ojczyznej, uwzględniaćby musiała stosunki społeczne, religijne i moralne narodu, a to wszystko uchroniłoby szkołę od niebezpieczeństwa przeszczepiania żywcem zasad metodycznych, stosowanych w innym kraju, wśród odmiennych warunków. Ostatecznie zwycięstwo idei reformatorskich zależy od inicjatywy nauczycielstwa, które występować winno z projektami i wnioskami wobec władz szkolnych, bo jak słusznie podnosi Gansberg, wszelki postęp w nauczaniu dokonać się może przez nauczycieli samych w ten sposób, że coraz intensywniej przejmować się i ożywiać będą myślą pedagogiczną.

H. Rowid.

Recenzje.

Dr. Marya Montessori: *Domy dziecięce* (Le case dei bambini).
Metoda pedagogii naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci.

Pierwszy „Dom dziecięcy“ (Le case dei bambini), powstał w roku 1907 w Rzymie z inicjatywy Edwarda Talamo, dyrektora instytucji „Beni Stabili“, mającej na celu dostarczenie ubogiej ludności zdrowych, tanich mieszkań. Powziął on myśl genialną, by zebrać wszystkie dzieci od 3—7 lat, zamieszkujejące liczne lokale jednego takiego olbrzymiego domu i zgromadzić je w jednej sali pod dozorem nauczycielki, mieszkającej w tymże domu. W ten sposób urzeczywistnioną została idea szkoły w domu, której organizacją zajęła się na zaproszenie inż. Talamy Drka Montessori.

W książce powyższej rozwija Montessori swój system wychowawczy, którego główne zasady dają się sformułować w następujących punktach: wychowanie polega na zupełnej swobodzie dziecka, na systemie samodzielności i samokształcenia, dzięki stosowaniu metod, używanych przez Montessori celem rozwoju dzieci anormalnych. Wobec tego rola nauczycielki ogranicza się tylko do obserwacji, pomagania i dyskretnego kierowania. Za podstawę, za grunt kształcenia człowieka uważa się kształcenie zmysłów, na co wybitny położono nacisk. Odbywa się ono nie tylko za pomocą wybornie obmyślanych, licznych przyrządów i aparatów, ale przede wszystkim na tle zetknięcia się z przyrodą i zapomocą wprowadzania w życie rzeczywiste. Dzięki samokształceniu może być uwzględniona w całej pełni indywidualność. System cały oparty na badaniach psychologicznych dzieci, które rozwijają się wśród zupełnej swobody, bez jakiegokolwiek bądź przymusu. Swoboda ta warunkuje wartość czynionych przez kierowniczkę obserwacji, które w takim tylko wypadku mogą dać podstawę naukowej pedagogice; materiałów i wskazówek dostarczają same dzieci, a ten właśnie moment jest punktem wyjścia reformy wychowania i nauczania. Ale tem bardziej przy takim systemie wychowania rola kierowniczki (nauczycielki), choć pozornie schodzi na plan drugi, jest właściwie punktem ciężkości całej sprawy. Trzeba posiadać dużą wiedzę psychologiczną, znać antropologię pedagogiczną i t. p. trzeba mieć przytem pedagogiczną intuicję, by kierować umiejętnie, by, niby nie patrząc, widzieć wszystko, trzeba bezustanku trzymać rękę na pulsie dziecka, baczyć, by nie popsuć, ochraniać, we właściwym czasie interweniować. System sam w sobie znakomity, może się o ten szkopuł rozbić.

To też Montessori słusznie powiada, że przekształcenie szkoły powinno postępować równoległe z przekształceniem ciała nauczycielskiego. A przytem nauczycielka musi być przejęta utoczeniem ludzkości, cześć dla duszy człowieka, niezmierną jakby delikatnością w dotknięciu się tej duszy, poczuciem wielkiej niesłychanie za nią odpowiedzialności.

Metoda Montessori oparta jest na samodzielności dziecka, na jego jakby naturalnem rozwijaniu się i z tego właśnie powodu wyniki jej dobre zależne są w najwyższej mierze od tego, jaką jest nauczycielka.

Książka jest prawdziwą skarbnicą cennych wskazówek metodycznych

nie tylko dla wychowania przedszkolnego, więc dla matek i nauczycielek ochron i szkólek froeblovskich, ale może ona być również znakomitą podręcznikiem w elementarnem wychowaniu szkolnem.

System Montessori rozszerzył się nie tylko we Włoszech, lecz w Szwajcaryi, Ameryce, Francyi, Belgii Anglii, gdzie powstał cały szereg szkół, opartych na jej wzorach.

Czas byłby najwyższy, by i u nas przeprowadzono rewizję szkólek i ochron, opartych na dawnym systemie Froebła, zwłaszcza, że przy realizującej się powoli idei „taich domów“, szkółki takie mogłyby i na tym punkcie upodobnić się do szkół systemu Montessori. (h.)

Montgomery A.: *Ania z Zielonego Wzgórza*. Powieść, z angielskiego przełożyła R. Bernsztajnowa. 2 tomy, str. 232 i 224. Warszawa 1913. M. Arct.

Prześliczna opowieść o marzeniach i losach Ani, wziętej przez osadników kanadyjskich z „domu sierot“ do osady „na Zielonem wzgórzu“ w Avoulei. Bogata fantazyja dziewczynki, głęboka jej niezuciowość i wrażliwość otwierają przed czytelnikiem dorosłym skarby natury dziecięcej, przed dziećmi — nowe dla wielu horyzonty, budząc miłość przyrody i piękna. Na podniesienie zasługuje czysta, świeża atmosfera etyczna powieści. Przygody Ani i jej otoczenia są prawdopodobne, uczucia szczere i mocne, humor niewymuszony — niema śladu sztuczności, tak częstej w książkach dla młodzieży. Głęboki demokratyzm życia kanadyjskiego stanowi czynnik kształcący społecznie. Przekład staranny i żywy. Wadą książki jest pewna rozwlekłość pierwszej części.

H. O.

Z ruchu pedagogicznego.

Towarzystwo Polskiego Instytutu Pedagogicznego. Wobec licznie zgromadzonej publiczności, przebywającej w letniej stolicy Polski, zdawał sprawę z dotychczasowej swej czynności tymczasowy komitet Tow. Polskiego Instytutu Pedagogicznego. Zebranie odbyło się w sali „Sokola” w Zakopanem, dnia 17-go sierpnia b. r. pod przewodnictwem p. Anieli Szycówny z Warszawy.

W zagajeniu przedstawiła p. H. Orsza-Radlińska w treściwych słowach dążenia cywilizowanego świata w dziedzinie wychowania i nauczania młodzieży, przeciwstawiając tym dążeniom nasze braki. Ze jednak i tu coś się robić poczyna, dowodem tego to grono ludzi, którzy, stworzywszy komitet przed kilku miesiącami — dziś przedkładają społeczeństwu polskiemu wyniki swej pracy.

Referent komitetu p. J. Wł. Dawid oznajmia, że Towarzystwo Polskiego Instytutu Pedagogicznego już prawnie istnieje, gdyż ustawa jego zatwierdzona reskryptem c. k. Namiestnictwa we Lwowie z dnia 25. maja 1913. L. XIIIa 1757. Następnie przedstawił szczegółowo opracowany program studiów w Instytucie (patrz nr. 4. Ruchu pedag. z kwietnia b. r.).

Kiedys, przed stu przeszło laty, — mówił referent, — naród polski przodował Europie w dziedzinie wychowania i nauczania młodzieży. Mieliśmy Komisję Edukacyjną, Ministerjum Oświaty niejako pierwsze w Europie. Była to instytucja postępową chociaż rządowa. Wprowadzała ona do nauki wszystko, co najlepsze było, a prztem tworzyła sama oryginalne pomysły. Dziś jeszcze żyjemy tradycją jej, powołujemy się na nią, — lecz czas biegnie, instytucja się starzeje — a my nowego nic nie tworzymy. Nie wystarczy pamięć o przeszłości świętej — trzeba czynów, bo inaczej nadejdzie czas, że nie będziemy się mieli na co powoływać. — Dziś na dwóch polskich uniwersytetach, mających dawać społeczeństwu przygotowanych należycie wychowawców, niema wcale katedry pedagogiki. Przedmiot traktowany jest łącznie z filozofią. — Za granicą tymczasem pedagogice poświęcone są bądź osobne fakultety przy uniwersytetach (Bruksela, Argentyna), bądź samoistne uczelnie (Bruksela, Lipsk, Genewa, Petersburg, Buda-Peszt i. t. d.). Jeśli więc nie chcemy dobrowolnie wykreślić się z liczby narodów kulturalnych, musimy z nimi wspólnie kroczyć, stwarzając i u nas instytucję tak niezbędnie potrzebną, jak Polski Instytut Pedagogiczny. Tu jednak nie wystarczy już, choćby nadludzkie wysiłki osób prywatnych. Instytucja o tak wybitnie ogólnonarodowym charakterze powinna znaleźć w całym narodzie poparcie. Wprawdzie wiele już osób zgłosiło swe przystąpienie do Towarzystwa, przyrzekły silne poparcie dwie poważne organizacje: Tow. nauczycieli szkół wyższych i Związek polskiego nauczycielstwa ludowego w Galicyi¹⁾, lecz dla postawienia Instytutu odrazu na wymaganą wyżynę trzeba poparcia szerszego.

W dyskusyi zabiera głos pani Prof. Dr J o t e y k ó w n a z Brukseli, dzieląc się w dłuższym przemówieniu rozległym doświadczeniem, poczynionem w Fakultecie Pedologii, którego jest kierowniczką. Podnosi głębokie opracowanie programu studiów Instytutu, zaznaczając, że brukselski Fakultet pedologii nie ma tak szerokiego zakresu działania. Przewodnią myślą być winno kształcenie słuchaczy Instytutu w samodzielnej pracy i badaniu. Zdaniem znakomitej rodaczki naszej czas studiów w Instytucie powinien być rozłożony najmniej na dwa lata.

Prof. Dr E. P i a s e c k i (ze Lwowa) zaznacza, że wprawdzie nie ma mandatu do przemawiania imieniem Tow. nauczycieli szkół wyższych, lecz znając opinię z posiedzeń Zarządu jego, wita z radością akcyę celem założenia Instytutu, który będzie miał olbrzymie znaczenie straży nad wychowaniem narodem. Straży tej bowiem dotąd nie mogły wykonywać ani c. k. szkoły, ani szkoły utrakwistyczne, w których wre walka narodowościowa, a tembardziej zadania tego nie

¹⁾ W ostatnim czasie zgłosiło swe przystąpienie także Polskie Towarzystwo Pedagogiczne we Lwowie. (R. P.)

spełniają uniwersytety, nie mając katedr pedagogiki. Galicyjskie seminaria nauczycielskie mijają się z celem w obecnym ich ustroju. Zakres nauki należy w nich rozszerzyć. Pedagogika jest tam obecnie na ostatnim miejscu i dziwnym trafem we wszystkich seminariach wykładają ten przedmiot dyrektorowie, choć wiadomo powszechnie, że oni wcale nie są najlepszymi pedagogami. Dziś należy pedagogikę rozbić na cały szereg przedmiotów. Wynikiem macoszego traktowania pedagogiki jest to, że ukończeni uczniowie seminariów i uniwersytetów nie znają nowych prądów w dziedzinie wychowania.

P. Szyćówna stwierdza, że na terenie Królestwa Polskiego szczególnie, a także w Galicyi towarzystwa nauczycielskie, oraz pojedyncze osoby zajmują się sprawą wychowania, lecz skutkiem oddzielnej, nieskoordynowanej pracy, wpływ ich bardzo mały. Instytut powinien zjednoczyć wszystkie siły naukowe bez względu na różnice i zabory.

Dr H. Kanarek z Krakowa po omówieniu smutnego stanu seminariów naucz., zupełnego zastoju w pedagogice, fatalnego doboru sił nauczycielskich w seminariach, oraz przyczyn tego stanu, które widzi w braku osób o szerszych horyzontach pedagogicznych na stanowiskach kierowniczych w szkolnictwie galicyjskim, wyraża nadzieję, że nauczycielstwo, które ma świadomość niedostatecznego wykształcenia — poprze gorąco Instytut. — Wszak w Lipsku nauczyciele założyli sławny dziś w świecie „Institut für experimentelle Pädagogik“, podobnie w Monachium. Związek polskiego nauczycielstwa ludowego pospieszy z pomocą Instytutowi, wyda gorącą odezwę do Ognisk, aby przystępowały w charakterze członków wspierających, nauczycielstwo zaś w charakterze zwyczajnych. — Terenem doświadczalnym Instytutu mogą być obok szkół miejskich także szkoły prywatne w Krakowie.

Jeden z pracowników z Królestwa, znający stosunki prowincjonalnych kółek nauczycielskich, wyraża radość imieniem tamtejszych nauczycielstwa, że będzie ono mogło korzystać z prawdziwej skarbnicy wiedzy pedagogicznej i przyrzeka poparcie.

Gorącym wezwaniem o poparcie materialne Instytutu zamknęła p. Szyćówna obrady, poczem kilkadziesiąt osób przystąpiło do Towarzystwa w charakterze członków¹⁾ zwyczajnych.

Piękny był to naprawdę dzień dla miłośników sprawy wychowania polskiej młodzieży. Oby tylko zapał nie ostygł, lecz udzielił się najszerzszym warstwom naszego narodu, zniewolił je do materialnego i moralnego poparcia instytucji, której celem stworzenie wyższej uczelni, akademii pedagogicznej, „budzenie i rozjaśnianie pedagogicznej świadomości ogółu, rozpowszechnianie nowych na tem polu zdobyczy, krytyka istniejących urządzeń i metod, inicjatywa do reform“, a ideałem najwyższym zachowanie ciągłości polskiej myśli pedagogicznej, jej coraz doskonalszy i wszechstronny rozwój zarówno teoretyczny, jak i w praktycznym zastosowaniu.

M. Baścik.

Sekcja pedagogiczna Ogniska nauczycielskiego w Krakowie rozpoczęła już swą powakacyjną działalność. Na posiedzeniu wydziału ułożono program prac na najbliższe miesiące. Celem zainteresowania sfer decydujących, w szczególności członków Rady miasta sprawą dzieci mało-zdolnych, niedorozwiniętych, uchwalono poświęcić jeden wieczór kwestyi wychowania takich dzieci; referaty objęli Dr. med. Jan Landau (wychowanie anormalnych ze stanowiska lekarskiego) i p. Wanda Szybalska.

Postanowiono przeprowadzić w bieżącym roku szkolnym badania nad inteligencją dzieci szkolnych metodą Bineta-Simona i metodą „przyczyn i skutków“ Dawida. Teorii tych metod i samej technice badań poświęcone będą trzy odczyty, które wygłoszą Dr. M. Odrzywolski, prof. Jaworski i Dr. H. Kanarek. Równocześnie opracuje Sekcja odpowiedni kwestyonaryusz dla nauczycielstwa, celem zebrania jak najobfitszego materiału.

Nadto wygłoszą odczyty: p. Eugeniusz Frankowski, asystent Instytutu antropologicznego Uniw. Jagiel., (O rysunkach dzieci na podstawie zebranych

¹⁾ Zgłoszenia na członków Towarzystwa Polskiego Instytutu Pedagogicznego przyjmują i nadal Redakcja Ruchu Pedagogicznego, Kraków XII, Lelewela 4.

materyałów), p. Ameisenówna (Nauczanie śpiewu metodą Battkiego), prof. Do-
liński (Z metodyki nauk przyrodniczych), p. Bergründówna (O nauce zręczności),
p. Morecki (Rozwój pojęć moralnych).

Jako nowość wprowadził Wydział sprawozdania z czasopism pedagogi-
cznych polskich i zagranicznych. Posiedzenia sprawozdawcze odbywać się będą
w każdy pierwszy piątek miesiąca (ref. pp. Dr. Szybalska, Kanarkowa, Dr. Mło-
dowska, Majewiczówna, Rybczyńska),

W r. 1914 odbędzie się we Lwowie Kongres higienistów polskich. Do ko-
mitetu miejscowego należy też członek Wydziału Sekcji ped.; wobec tego, że
jedna z sekcji Kongresu poświęcona będzie higienie szkolnej, Wydział Sekcji
po porozumieniu z Komitetem miał się zająć sprecyzowaniem tematów, które
powinny być przedmiotem obrad Kongresu. Po dłuższej, ożywionej dyskusji
uchwalono przedstawić Komitetowi następujące kwestye, dotyczące higieny
szkolnej:

1. Wspólna nauka dzieci normalnych i anormalnych (zapóźnionych w roz-
woju) ze stanowiska higieny.
2. Higiena budynków szkolnych w Galicji.
3. Jakiej reformie uleż powinny plany naukowe ze względu na panujące
obecnie przeciążenie młodzieży.
4. Stosunki higieniczne uczącej się młodzieży w jej życiu pozaszkolnym.
5. Praca dzieci w polu i w ogrodzie szkolnym, a wychowaniem fizyczne.

Temat 1, 2, 4 referować powinien lekarz i pedagog.

I. Wakacyjny kurs uniwersytecki w Zakopanem, urządzony staraniem
Związku polskiego naucz. lud. trwał od 21 lipca do 23 sierpnia. Zwyczajnych
słuchaczy było 161, w tem 105 kobiet i 56 mężczyzn. Z Galicji było 53 procent
(86). z innych dzielnic Polski 47 procent (75). Wykłady obejmowały ogółem 162
godzin; z sześcioma cyklami wykładów połączone były konwersatorya. Z 24 pre-
legentów pochodziło z Warszawy 5, z Krakowa 15, ze Lwowa 2, z Brukseli 1,
z Nowego Sącza 1. Oprócz wykładów w sali głównej odbyło się zebranie dysku-
syjne i odczyt w sali bursy szkoły przemysłowej.

Uczestnicy kursu urządzili ośm wycieczek, z tych dwie naukowe, pod kie-
runkiem Dra W. Kuźniara.

Szczegółowe sprawozdanie I. W. K. U. ogłoszone będzie drukiem w oso-
bnej broszurze.

III. Kongres w sprawie kształcenia młodzieży i nauki o dziecku
urządza Związek reformy szkolnej (Bund für Schulreform) w dniach
4, 5 i 6 października b. r. we Wrocławiu. Głównymi tematami obrad będzie pro-
blem różnicy płci. W szczególności program kongresu przedstawia się następu-
jąco: Różnice płci pod względem fizycznym i duchowym (Prof. Dr. Meunann) —
Różnica płci na podstawie doświadczeń, poczynionych przy nauce wspólnej (Prof.
Dr. Cohn). — Własne badania, dokonane w szkołach Stanów Zjednoczonych
(Pani Dr. Moesch-Ernst). — Statystyczne badania dotyczące różnic płci (Dr. Lip-
niani). — O współczesnych stosunkach społecznych i gospodarczych i ich zna-
czeniu dla wychowania dziewcząt (Pani Dr. Klümpf). — Jakże postulaty wypływają
z odrębnych właściwości i ze stosunków społecznych obu płci ze względu na
wychowanie młodzieży? (Referenci: Radca szkolny Dr. Wychgram, Dr. Fischer,
Dr. Gertruda Bäumer). — Dom rodzinny i szkoła (zebranie publiczne, na którym
referują dyr. Dr. Weimer i naucz. Götze).

W tym czasie urządzona też będzie specjalna wystawa, odnosząca się do
porównawczej nauki o dziecku. Kierownictwo tej wystawy objął znany psycholog,
prof. Stern.

Biurowywiadowe w sprawach szkolnictwa. Ministerstwo oświaty
w Berlinie powołało z dniem 1-go kwietnia b. r. do życia nową instytucję, celem
której będzie szerzenie postępu na polu pedagogiki społecznej. Zadaniem biura
jest informowanie władz państwowych i miejskich, a w razie zażądania także
szerszej publiczności, o wszystkich kwestyach, dotyczących wychowania publi-
cznego w Prusiech. w szczególności o różnych kategoriach szkół, o zarządach
i władzach szkolnych, programach naukowych, podręcznikach dla młodzieży,
o środkach naukowych i t. p. Biuro wywiadowe udziela nadto informacji, do-
tyczących szkół niemieckich w krajach obcych i szkolnictwa zagranicznego.

Instytut Rousseau'a w Genewie, założony przez Claparède'a w paździer-
niku 1912 zakończył w lipcu swój pierwszy rok istnienia. Słuchaczy zwyczajnych

(20 w semestrze zimowym, a 29 w letnim) dostarczyły następujące kraje: Szwajcaria, Niemcy, Armenia, Belgia, Brazylia, Hiszpania, Stany Zjednoczone, Grecja, Palestyna, Holandia, Polska, Portugalia, Rumunia, Rosja. Nadto około 60 osób zapisało się na poszczególne cykle wykładów.

„Szkoła ma na celu — pisali przed rokiem założyciele — zapoznanie osób, mających się poświęcić zawodowi pedagogicznemu, z całokształtem umiejętności, dotyczących wychowania. Szczególnie zmierza ona do zaznajomienia swych słuchaczy z metodami naukowymi, które umożliwią postęp w psychologii dziecka i w dydaktyce. Nauka w Instytucie odbywa się głównie pod postacią konferencyjnych seminarijnych, uczniowie pracują samodzielnie pod kierunkiem profesorów”.

Owe zajęcia samodzielne były w istocie cechą najbardziej charakterystyczną Instytutu. Nadawały one życiu szkoły specjalny charakter intensywnego współdziałania. Instytut urządził w pierwszym roku kurs ogrodnictwa wychowawczego, szereg wycieczek botanicznych, zaprowadził akwaryum i terarium. Słuchacze mieli często sposobność zetknięcia się z dziećmi, które przychodziły do Instytutu, gdzie się odbywały lekcje wzorowe, badania lekarsko-pedagogiczne, próby z dydaktyki eksperymentalnej, badania psycho-fizjologiczne. Program studiów w Instytucie wysłał na żądanie dyr. P. Bovet, 5 place de la Tacconnerie, Genève (L'Éducateur moderne juin 1913).

Kwalifikacje inspektorów szkolnych we Włoszech. Włoski minister oświecenia Credavo wydał w marcu b. r. rozporządzenie, określające warunki konkursu na inspektorów szkolnych. W myśl tego rozporządzenia wymagany jest od kandydatów na inspektorów dyplom uniwersytecki, oraz specjalny egzamin, na który się składa część pisemna, ustna i praktyczna. Egzamin pisemny obejmuje pracę oryginalną z zakresu pedagogiki i drugą z ustawodawstwa szkolnego. Znajomość dzieł pedagogii nowoczesnej i jej związek ze stosunkami politycznymi, literackimi i religijnymi, psychologia, dydaktyka, etyka, higiena szkolna, ustawodawstwo szkolne w porównawczym zestawieniu z ustawodawstwem francuskim i pruskim są przedmiotem egzaminu ustnego. Na egzamin praktyczny wreszcie składa się lekcja w szkole elementarnej, wizytacja szkoły, po której następuje próbna konferencja. (L'Éducateur moderne, juin 1913).

Uniwersytecki kurs wakacyjny w Lipsku, zorganizowany staraniem Związku nauczycieli saskich, odbędzie się od 29 września do 11 października b. r. Program kursu obejmuje następujące ćwiczenia i wykłady: Doświadczenia psychologiczne w Instytucie pedagogiki i psychologii eksperymentalnej, 18 godzin (Prof. Dr. Brahn, nauczyciel Schulze i Schlager). — Pedagogika eksperymentalna 9 godzin (Prof. Dr. Brahn). — Stosunek polityki do pedagogiki w czasach nowożytnych, 6 godzin (Prof. Dr. Spranger). — Psychologia dziecka nienormalnego i patologia pedagogiczna wraz z terapią sugestywną, 9 godzin (Prof. Dr. Döllken). Wykłady ilustrowane obrazami świetlnymi. — Seminarium filozoficzne (Prof. Dr. Barth).

Koncepcja szkoły pracy w zastosowaniu praktycznym. Konferencja nauczycielska w Manheimie wniosła memoriał do Rady miasta w sprawie utworzenia klas zreformowanych, z którychliby powstały szkoły nowego typu na wzór już istniejących szkół w Augsburgu. Zasady, na jakich opiera się ustrój tych szkół, są następujące: 1) Nauka zręczności stoi w organicznym związku z innymi przedmiotami, a więc z nauką o rzeczach, z nauką rzeczy ojczyźstych (Heimatkunde), z realiami, z arytmetyką, z rysunkami; nauka zręczności jest tedy jednym ze środków metodycznych. 2) Nauka ta odbywa się w izbach szkolnych, a nie w osobnych, specjalnie urządzonych warsztatach. 3) Co do strony technicznej, nie należy stawiać wygórowanych żądań ani wobec nauczycieli, ani też wobec uczniów. 4) Nauki zręczności pobierają na osobnych godzinach tylko ci uczniowie, którzy specjalną okazują ochotę i uzdolnienie.

Problem koedukacji, który będzie głównym tematem obrad tegorocznego kongresu we Wrocławiu, znajdował się też na porządku dziennym Zjazdu nauczycielek niemieckich w Poznaniu, gdzie uchwalono następujące zasady:

1. Strona psychologiczna problemu. Dotychczasowe wyniki psychologii dziecka, odnośnie do różnic duchowych płci, są z jednej strony za mało wyczerpujące, z drugiej zaś tak sprzeczne, że pedagogia na tej podstawie nie mogłaby wydać stanowczego sądu w sprawie wspólnego nauczania. Na podstawie dotychczasowych badań stwierdzić można w przybliżeniu fakt, że niejednakowy rytm w rozwoju chłopców i dziewcząt — w szczególności szybszy roz-

wój dziewcząt w wieku od 14—17 lat — jest momentem, utrudniającym wspólną naukę.

2. Strona pedagogiczna: Doświadczenia, poczynione w szkolnictwie ludowym wykazały w dostatecznej mierze możliwość wspólnego nauczania na stopniu elementarnym. Co do szkolnictwa średniego, dotychczasowa praktyka w Niemczech i innych państwach nie rozstrzyga ostatecznie problemu koedukacji. Doświadczenia, poczynione w innych państwach, opierają się na odmiennym charakterze narodowym i nie możnaby ich wyników dodatnich czy ujemnych stosować w Niemczech. Dotychczasowa postać wspólnej nauki (uczęszczanie dziewcząt w poszczególne wypadkach do szkoły średniej męskiej, bez sił nauczycielskich żeńskich) urzeczywistnia tylko w części idee wspólnego nauczania i nie może dostarczyć dowodów. Doświadczenia te wykazują jednak, że wychowawcze i dydaktyczne trudności przy wspólnej nauce albo wcale nie miały miejsca, albo też można je było usunąć, albo wreszcie były wynikiem faktu, że w klasie, liczącej kilkudziesięciu chłopców, znajdowało się kilka zaledwie uczenic.

3. Strona socjalna. Ze względów natury społecznej jest wspólne nauczanie, zarówno w szkołach wyższych, jak i w szkołach zawodowych koniecznością.

4. Zadania praktyczne, wypływające z motywów psychologicznych, doświadczeń pedagogicznych i stosunków społecznych: a) Wspólna nauka w szkole ludowej, średniej i w zakładach wyższych jest z powodów natury socjalnej niezbędną, jako uzupełnienie urządzeń szkolnych zróżnicowanych według płci. b) Nauka wspólna, jako zasada, w szczególności w szkolnictwie wyższym, wymaga jeszcze praktycznego wypróbowania. Ze względów pedagogicznych należałoby tedy urządzić specjalne szkoły na zasadach koedukacji, w którychby zajmowali zarówno mężczyźni jak i kobiety stanowiska nauczycieli i kierowników.

Zupełnie inne doświadczenia w sprawie koedukacji poczyniono w Anglii. Z Londynu donoszą, że tam okres zapału dla wspólnego wychowywania dziewcząt i chłopców przeminął w zupełności. Dyrektorowie tamtejsi przyszli na podstawie dłuższej obserwacji do przekonania, że wspólne wychowanie działa opóźniająco na rozwój obu płci. W uzasadnieniu tego twierdzenia podnoszą, że błędem okazało się przypuszczenie, jakoby wspólna nauka była bodźcem dla dzieci, podniecała ich gorliwość. We wszystkich przeciętnie wypadkach poczyniono spostrzeżenia, że dziewczęta stały się obojętniejsze w pracy, a ich uwaga leniwsza. — Było to przeszkodą w postępach chłopców, których wychowanie opiera się na zupełnie innej podstawie, aniżeli wychowanie dziewcząt. Matematyka i.p., która dla chłopców jest umiejętnością koniecznie potrzebną, i w epoce techniki w programie szkolnym pierwsze miejsce zająć powinna, okazuje się dla większości dziewcząt niezmiernie trudną. Na 100 uczenic zaledwie cztery zdobyły sobie przyswoić tę umiejętność. W innych przedmiotach ściślejszych dotrzymywały kroku, ale prześcignięcia nie można było stwierdzić. Te powody zadczywały o powzięciu uchwały, domagającej się usunięcia w przyszłości systemu koedukacji (Zeitschrift i. päd. Psych. u. exp. Päd. XIV, 67).

Prof. Natorp o studiach uniwersyteckich nauczycieli. Jeden z najwybitniejszych filozofów i pedagogów współczesnych Paweł Natorp, omawia w publikacji „Volksbildungssarchiv“ kwestję kształcenia nauczycieli ludowych. Wiadomo — wywodzi Natorp — że w kołach nauczycielskich nurtują bardzo żywe prądy, zmierzające do uzyskania pełnego wykształcenia uniwersyteckiego dla całego stanu, a przynajmniej dla jednostek zdolniejszych, które uzyskać mają kierownicze stanowiska w szkolnictwie. Podzielone dotąd zdania na tę sprawę wyrównują się coraz widoczniej. Jedni żądają bez wszelkich ograniczeń studium uniwersyteckiego dla wszystkich nauczycieli ludowych, inni zaś domagają się utworzenia nowego typu wyższego zakładu naukowego, „akademii pedagogicznej“, instytucji niezawisłej od uniwersytetu, ale ustrojonej swym odpowiadającej charakterowi wszechnicy. Coraz liczniejsza grupa pedagogów oświadcza się za oddzielnym instytutem pedagogicznym w mieście uniwersyteckim, niekoniecznie związanym z wszechnicą organicznie, ale pozostającym z nią w pewnym określonym stosunku, celem wspólnej pracy, wzajemnego porozumiewania się najdoświadczniejszych praktyków i znakomych uczonych w sprawach, dotyczących kształcenia nauczycieli.

Za takim rozwiązaniem problemu oświadcza się też i Natorp; umożliwi to bowiem, jego zdaniem, współpracę profesorom uniwersytetu około wykształ-

cenia tej kategorii nauczycieli, w których ręku spoczywa najbardziej odpowiedzialna dziedzina narodowego oświecenia, a zarazem nastąpi oddziaływanie praktyki na teoryę oświaty ludowej, czego brak dotychczas dotkliwie odczuwać się daje. Według Natorpa jednak w tym duchu pomyślana organizacja instytutu pedagogicznego służyć ma nie tylko wykształceniu nauczycieli ludowych, ale wogóle nauczycieli wszelkich kategorii. W tym celu koniecznym okazałoby się połączenie z instytutem różnorodnych szkół ćwiczeń, a to przyczyniłoby się zarazem do rozwoju teoryi pedagogicznej, któraby czerpała bezpośrednio z życia, u źródła pracy wychowawczej i dydaktycznej na wszystkich stopniach.

Wychowywanie te znakomitego filozofa, dopiero co opublikowane, przypominają nam identycznie niemal pomyślaną organizację Polskiego Instytutu Pedagogicznego, który w najbliższym czasie powstanie w Krakowie. Inicytorowie, omawiając ustrój nowej instytucji, jej stosunek do Wszechnicy Jagiellońskiej, skrytykalizowali poglądy swe pod tym względem w duchu, nader zblizonym do obecnie ogłoszonych przez Natorpa zapatrywań na charakter akademii pedagogicznej.

Zdobywca naukowe w dziedzinie pedagogii na usługach lakatyizmu. Barbarzyńska polityka wynaradawiania przez szkołę, jaka od lat uprawia rząd pruski, czerpie środki ku osiągnięciu swego celu nawet z wyniku badań w dziedzinie nauki o dziecku. Wiadomo, że obecne prądy reformatorskie stoją pod hasłem stworzenia „szkoły pracy”, w którejby dziecko miało możność rozwoju swych sił fizycznych, intelektualnych, swej woli przez jak najszersze uwzględnienie czynnika produktywnego, samodzielnego działania we wszystkich dziedzinach zajęć szkolnych. Metodą, polegającą na tej zasadzie, posługuje się nauczyciel pruski, udzielając nauki dzieciom pruskim w języku dla nich niezrozumiałym, obcym. Organ nauczycieli pruskich (Posener Lehrzeitung) kreśli obraz szkoły w Poznańskiem, do której uczęszcza dziatwa polska, następująco:

„Nasze szkoły utrakwistyczne zawdzięczają swoje niezwykle rezultaty w pierwszym rzędzie intensywnej, ofiarnej pracy nauczycieli, a niemniej także naturalnej metodzie ich nauczania. W szkołach tych bowiem oparto nauczanie na rzeczywistości, na zasadzie poglądowości w najszerszym tego słowa znaczeniu. Dzieci obserwują przedmioty rzeczywiste, lub jako modele, uczą się, jak z nimi obchodzić się należy, jak je stosować w praktyce. Działając w ten sposób, uczą się jednocześnie nazw rzeczy i czynności, mówiąc, wykonują równocześnie różne prace, przez co dzieci polskie przyswajają sobie bardzo prędko znajomość języka niemieckiego. Równoległe z tak prowadzoną nauką języka, rysują dzieci przedmioty w prostych konturach z natury. Wobec tego, że rysunek jest niemyślnym środkiem wyrażania się, jest on tamsaniem znakomitym problemem, czy i o ile dziecko pojęło naukę ustną. Wykluczony przy takiej metodzie mechanizm bezmyślny, dzieci widzą i obserwują samo życie“.

Stwierdzenie tego faktu napawa radością pruskich „pedagogów”, którzy wyrażają przekonanie, że dziecko polskie, uczone metodą naturalną, nie tylko nabierze biegłości w mówieniu językiem obcym, ale, co ważniejsza, potrafi zarazem myśleć w tym języku. W tych uwagach pruskich „wychowawców” widoczne obok perfidyj zupełne przytępienie uczciwości pedagogicznej. Nowe zdobywca naukowe mają pełnić służbę destrukcyjną, mają służyć zamiarom wprost zbrodniczym, jakim jest wynaradawianie dzieci wbrew ich i woli ich rodziców. Barbarzyńska polityka szkolna wobec ludności polskiej pod zaborem pruskim tem silniej się ujawnia, jeśli zwrócimy uwagę na zasady, jakie na tegorocznym zebrańiu „Towarzystwa wychowania niemieckiego” wygłosił redaktor czasopisma pedagogicznego, Schulz: „Niedorzecznością byłoby — mówił — jeśliby dzieci do 10-tego roku życia maltretowano nauką języka obcego, jeśliby zakuwano umysły dziecięce uczeniem obcych słówek i frazesów, wobec tego, że nie opanowały one jeszcze języka ojczystego, t. j. niemieckiego“. Domagał on się szkoły jednolitej, a na pierwszym planie postawił naukę niemieckiej i języka niemieckiego. O tych zasadach wrogowie nasi, „szlachetni” przedstawiciele niemieckiej pedagogii. zapominają, ile razy mowa o dziatwie polskiej. Tem większy obowiązek samoobrony spada na społeczeństwo polskie pod zaborem pruskim, obowiązek czuwania nad tem, by dzieci nasze nie myślały, ani wyrażały swych uczuć w języku wrogim, ale poznawały coraz więcej piękno języka ojczystego, piękno kultury polskiej.



ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE.

(Książki nadesłane do redakcyi R. P.)

Dr. Marya Montessori: *Domy dziecięce* (Le Case dei Bambini). Z wydania ogłoszonego przez Instytut Rousseau'a. Nakład Henryka Lindenfelda. Warszawa 1913. Skład główny w księgarni E. Wendego i Ski. Rs. 1'40.

Z. Perkowska i M. Hertzberżanka: *Nauka poprawnego pisania*. Część pierwsza. Nakładem księgarni E. Wendego i Ski. w Warszawie.

Dr. A. J. Mikulski: *Działalność oświatowa Tadeusza Czackiego*. Poznań 1913.

Mieczysław Opałek: *Z dziejów szkolnictwa galicyjskiego* 1 Z 4 ryc. Lwów 1913.

Prof. Dr. Fr. Foerster: *Wychowanie człowieka*. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów. Tłóm. W. Osterloif. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1913.

Encyklopedia Wychowawcza. Tom IX. Warszawa 1913. Zeszyt 1 i 2 zawiera między innymi: Psychologia (K. Twardowski). Psychologia dziecka, Pytanie (A. Szcówna), Polska.

Reforma szkolna. Rocznik, poświęcony reformie, wychowaniu i nauczaniu (pod red. A. Szymańskiego). T. II. Kraków 1913. K 8, zawiera między innymi: Chrześcijaństwo i katechizm. O nauce religii w szkołach galicyjskich (St. Witkiewicz). Zarys nauczania, opartego na psychologii dziecka (P. Lacombe). — Badanie zmysłów u dzieci w zastosowaniu do potrzeb szkolnych (Dr. J. Joteyko). — O pedagogice Kanta (przełożył J. Szymański). Definicje dzieci (A. Szcówna). — Początkowa nauka rysunków (M. Ramułtowa). — Zmiana pojęć o znaczeniu nauki rysunków w szkole elementarnej (A. Szymański).

SPROSTOWANIE.

W zeszycie VI, str. 124. wiersz 12-ty od góry opuszczono kilka słów; powinno być: Jak przy nauczaniu geografii środkami poglądu są barwne...

TREŚĆ: Wł. Wakar: Nauczyciel u teorya. J. Wł. Dawid: Współczesne kierunki filozofii. Henryk Bergson. — Wł. Weychert-Szymańska: W sprawie nauczania gramatyki w szkołach. (Dokończenie). — H. Rowid: Reforma klasy elementarnej. — Recenzje: Dr M. Montessori: Domy dziecięce. (h.) — A. Montgomery: Ania z Zielonego Wzgórza. (H. O.) — Z ruchu pedagogicznego. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata roczna:
 W Galicyi 4— K
 Z przesyłką 4-50 K
 W Królestwie Polskiem i w
 Cesarstwie rosyjskiem . . . 2.— rs.
 W Cesarstwie niem. 4-50 Mk.

Adres Redakcyi:
KRAKÓW, XII, LELEWELA 4.

Adres Administracyi:
Kraków, Rynek 29, Linia C-D.

Redaktor: Dr Henryk Kanarek. — Nakładem Związku polskiego Nauczycielstwa Lud. Oddito w Drukarni Narodowej w Krakowie.