

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU

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

Współczesne kierunki filozofii.

HENRYK BERGSON.

Dokończenie.

III.

Najbardziej jednak znamienitą cechą „czystego trwania“ jako życiowego rozpędu, a zatem i ewolucyj jest — nieprzewidywalność, coś co się nie daje przewidzieć, co nie powtarza nigdy samo siebie, jest „nieprzerwanym wytryskiem nowości“. Nazywa więc Bergson swoją Ewolucję — Twórczą. Czy słusznie? Zdaje mi się, iż twórczość jest tu tylko eufemiczną nazwą nowości, która jedynie istotę tej Ewolucyj stanowi. Ewolucya ta jest nieprzewidywalną, niepowtarzalną, nowatorską. Ale nowość nie jest jednoznaczna z twórczością, twórczość niekoniecznie jest nowatorstwem. Zauważył już ktoś, że najwięksi twórcy nie byli najbardziej oryginalni (Szekspir, Goethe), a nowatorzy — nie byli wielkimi twórcami. Twórczość przypuszcza zamiar, plan, wzór, cel, ideę: twórczość jest to możliwie doskonałe wyrażenie się idei, urzeczywistnienie pewnego ideału. Ale idee, wyobrażenia, cel Bergson wyłączył ze swej „rzeczywistej intuicyjnej rzeczywistości“, oddał je do materialnej fabrykacji. W rzeczywistości tej niema celu, zamiaru, bo niema w niej nic stałego, wszystko w niej płynie, jest samym ruchem, zmianą — a cel, zamiar musi trwać, i być niezmiennym przynajmniej od chwili poczęcia go do wykonania. W życiowym pędzie działa nie pęd twórczy, ale pogoń i głód nowości: dla twórczości miejsca w nim niema.

Przychodzimy do tego, co stanowi rdzeń Bergsonowskich poglądów: zasady bezwzględnej stawiania się i ruchu.

Przez dzieje myśli ludzkiej snują się dwa zasadnicze sposoby pojmowania rzeczywistości, jeden i drugi będące wyrazem pewnego wewnętrznego doświadczenia, powiedzmy — dwóch podstawowych intuicyj. Mamy bezpośrednie doświadczenie życia, a więc ruchu, zmiany, dążenia naprzód, pożądania wciąż nowych zmian. Ale w kolei tych dążących się wciąż pożądań rodzi się nowe doświadczenie: przedradzających się wciąż pożądań rodzi się nowe doświadczenie: przecucie i potrzeba spoczynku, zatrzymania i utrwalenia tego co jest, czucie i potrzeba spoczynku, zatrzymania i utrwalenia tego co jest, do-powtórzenia i powrotu tego, co było. W świetle każdego z tych doświadczeń rzeczywistość odmienną przybiera postać, doświadczenia

nasze przerzucamy na zewnątrz i przekraczamy ich granice, uogólniamy je i tworzymy odpowiadający każdemu z nich obraz świata. W miarę, jak uwydatnia się i wyrażenia domaga jedno lub drugie doświadczenie, świat, rzeczywistość przedstawia się w tej lub innej postaci. Rzeczywistością jest to tylko co istnieje, jest trwałe, niezmienne, rzeczywistym i poznawalnym jest tylko Byt. Albo: niema nic, coby istniało, stałość Bytu jest złudzeniem zmysłów, wszystko staje się, wszystko płynie, nic się nie zachowuje, nie powtarza i nie powraca. Pierwszy szereg otwierają Upanishady, Eleaci, Parmenides, wytwory poglądu tego, poglądu statycznego, to pojęcia substancji, duszy, absolutu, Boga jako Bytu i Istoty. Pogląd drugi — dynamiczny, mobilistyczny — przedstawiają Budda, Heraklit, z nowszych Hegel, Fichte, Schopenhauer, Nietzsche, a wynikiem jego: jako ostateczna zasada, sens świata i Boga, pojęcie Rozwoju, powszechnego związku przyczyn i skutków, rządzącego w przyrodzie i w świecie moralnym.

Wszakże z dwóch zasadniczych doświadczeń ani jedno ani drugie nie jest wystarczającym sobie ani zupełnym, pociągają się one wzajemnie i dopełniają. Byt, to co jest i trwa, pożąda zmiany, uzewnętrznienia, objawiania się, dalszego stawania. Każde stawanie się dąży do tego, ażeby zacząć być, w stawaniu się rodzi się pragnienie spoczynku, tęsknota do powtórzeń, powrotu do źródła. Stosunek ten odbicie znajduje w pojmowaniu świata i życia. Jakkolwiek w poglądach na nie przeważa jeden lub drugi pierwiastek, statyczny lub dynamiczny, zawsze w pewnym stopniu usiłuje wyrazić się i drugi. W sferze praktycznej intuicya stawania się, ruchu, nadaje życiu rozmach i energię, intuicya bytu i stałości — wyznacza życiu temu cel i normę. W sferze religijnej, doświadczenie życia indywidualnego wzmocnione i rozszerzone przez intuicyę życia powszechnego, rodzi powszechne współczucie, poczucie naszej ze wszystkim jedności i wszystko obejmującej miłości; intuicya bytu, stałości czuć wierzyć każe, że wszystko, co kochamy, czego pragniemy i do czego tęsknimy, a co tu przemija, zawodzi, łudzi, będzie zachowane, zrealizowane, powrócone. Wreszcie i konstrukcyje metafizyczne, objąć mające całość rzeczywistości — życia, świata i zaświata — w pewien sposób godzić usiłują przeciwstawność dwóch, źródłem ich będących intuicyi. Buddyzm — najbardziej radykalny ze wszystkich dynamicznych system metafizyki — odrzuca wszelki pierwiastek stałości i bytu, ściera go i trzebi w najdalszych zakątkach otaczającego świata i własnej świadomości: niema żadnych substancji, „rzeczy“ poza zjawiskami, tylko obok każdego jest wywołująca je przyczyna i zrodzony przez nie skutek; świadomość ludzka jest czasowym, przemijającym agregatem, wiązką wrażeń, uczuć i pożądań, których nie utrzymuje i nie zachowuje żadna „dusza“ ani „jaźń“. A jednak — wbrew konsekwencji — ucieczkę i ostateczne uspokojenie ta istniejąca „dusza“ i „jaźń“ znajduje w pojęciu Nirwany: stan, który jest poza ruchem, zmianą i czasem, stan, który nie jest nicością, a tylko unicestwieniem stawania się i odradzania pożądań, zawodów i nowych pożądań, jakiś sposób istnienia nadświadomego albo wogóle poza formami świadomości. — Dla Heraklita symbolem pierwiastku stałości w świecie jest „żywy ogień“, słońce, które nieustannie promieniuje w świat żar, światło

i ruch, a samo trwa niezmiennie, jest pierwiastkiem tym także Logos, rozumne prawo. Heraklita przewycięża ostatecznie Platon: po nad potokiem wечно płynących zjawisk wznosi niezmienny, wечно sobą zostający świat idei, tego co nie staje się, a jest — co jest formą, zasadą, prawem, albo celem i wzorem poszczególnych rzeczy. Przez idee zakłada Platon na wszystkie późniejsze czasy filozofii zachodniej niewzruszony fundament idealizmu

Idealizmu, który w lat dwa tysiące natchnie poetę słowami:

Hoch über die Zeit und dem Raume webt
Lebendig der höchste Gedanke,
Und ob alles in ewigem Wechsel kreist
Es beharret im Wechsel ein ruhiger Geist.

tego idealizmu, który w filozofii, jako synteza stawania się i bytu, najdoskonalszy wyraz znajdzie w systemie Fichtego. Jaź istnieje o ile działa, tworzy, świat nie jest czemś danem, skończonem, on się dopiero stwarza, a stwarza go Bóg na swoje podobieństwo, to jest coraz doskonalej w nim się wyraża. To jest celem istnienia, ażeby Bóg został w niem objawiony, urzeczywistniony. A Bóg to idea najwyższa Dobra, moralnego porządku. Jest to dane, niezmiennie — der höchste Gedanke, der ruhige Geist.

Bergson należy do rodziny „dynamistów“, ale cechą jego odróżniającą jest zupełna wyłączość tego stanowiska, zaprzeczenie wszelkiego pierwiastku stałości: w jego rzeczywistości niema nic, coby istniało, powtarzało się lub powracało, ewolucya jego wydaje wciąż nowe tylko i nowe formy.

A przeciw doświadczenie pokazuje, że coś istnieje, że jest byt, cel, stała forma — więc trzeba z tem coś zrobić, musi to wejść do każdego systemu. Bergson miejsce temu znajduje tylko w rzeczywistości sztucznej, pozornej, którą człowiek tworzy dla utylitarnych celów, dla mierzenia i obrabiania materji. A więc idee Platona, w których w sposób najbardziej typowy wyraziła się intuicya duchowej rzeczywistości, przez które religia grecka oczyściła się i uduchowiła, a chrześcijańska — nabrała filozoficznej głębi; a więc dążność do zachowywania i utrwalania wszelkich wartości, która, jak wywodzi Höffding, istotę stanowi samej religii — a więc idea, cel, byt, norma należeć mają do warsztatu i fabryki, być przystosowaniem się intelektu do materji, do potrzeb „fabrykacyi“.

Rzeczywistość prawdziwa, bezinteresowna i sama w sobie poznawana jest dla niego samą nieprzewidywalnością i niepowtarzalnością — jest niewyczerpaną dostarczycielką nowości. Rzeczywistość ta jest także samym ruchem, pędem bez spoczynku, planu i celu. „Życie pędzi“, „ludzkość galopuje“ — niewiadomo skąd i ku czemu. To już nie ruch, ale newroza ruchu, nerwowość podniesiona do godności kosmicznej zasady. Bergsonizm jest to metafizyczna formuła niepokoju i nerwowości — ich projekcya na zewnątrz.

Jeżeli zechcemy teraz wyciągnąć sumę wartości, jaką przedstawia filozofia Bergsona, to, jak na początku, tak i tutaj rozróżnić wypada jej intuicyoniizm i mobilizm.

Intuicyę, jako źródło, środek filozoficznego poznania znalazł Bergson u poprzedników, i od nich, a bezpośrednio prawdopodobnie od

Schopenhauera, ją przejął. Właściwego jej znaczenia, zakresu i sposobu działania nie zrozumiał, na głos jej sam wrażliwości nie miał, zastosować jej ani w zastosowaniu od intelektu odróżnić nie potrafił. Ale w porę dał pobudkę i hasło, na które wielu czekało, rozgrzeszył ich niejako z przymusu wyłącznie naukowego i logicznego myślenia, dał im odwagę alogiczności, przekonanie, że i dziś pomimo i obok naukowego na świat poglądu, uczucie, instynkt, intuicya praw swych nie straciły. Tem pociągnął wszystkich, którym za ciasno już stawało się w świecie naukowo, mechaniczynie skonstruowanym, u których przeważają aspiracje artystyczne lub religijne, którzy chcą świat raczej czuć niż poznawać, albo którzy potrzebują wierzyć i chcą iżby im w imieniu nauki, filozofii — wierzyć było wolno. Ale pozytywnie wszystkim tym Bergson nie daje nic: treści, zaspokojenia potrzeby szukać muszą gdzieindziej — w sobie lub u innych, w starzych formach idealizmu i spirytualizmu, w mistycyzmie, w katolicyzmie.

Pozytywna treść Bergsona odpowiada i przemawia do innej kategorii umysłów. Filozofia, która widzi w świecie tylko nieustający pościg zmian i nowości, mogła się zrodzić i może być rozumianą i uznawaną tylko w epoce i środowisku oszalałego wprost ruchu i współzawodnictwa idei, kierunków, poglądów, wytworów, w epoce nerwowo wyteżonego, gorączkowego, nieznającego chwili spoczynku życia. Wskutek nadzwyczajnego wzrostu produkcji i wymiany towarów i myśli, nigdy zmiana i nowość nie były tak liczne i szybkie, nigdy tak się nie narzucały umysłowości i tak na nią głęboko nie oddziaływały, jak w epoce współczesnej. Nowość i zmiana stały się kategorią myślenia i przede wszystkim kategorią oceny. Jak niegdyś kryterium prawdy i wartości była dawność, długie przetrwanie czegoś, tak dziś dla wielu umysłów kryterium takim jest nowość, dla umysłów które trawi newroza zmiany i nowości, niepokój, iżby nie dać się wyprzedzić, i których najwyższą ambicyą jest być zawsze na poziomie ostatniej nowości. Kategorie te nowości i zmiany, w ich zupełnie nowoczesnem działaniu, Bergson wprowadził do filozofii.

Filozofia ta, jak sądzę, nie stanie się *philosophia perennis*, ale zostanie jako wierny wyraz swojego czasu.

J. Wł. Dawid.

Wskazówki praktyczne i lekcyje próbne z nauki czytania i pisania.

Po przerobieniu z uczniem wszystkich tych ćwiczeń odnośnie do wyrazu „las”. co poprzednio przy nauce wyrazu „las” nauczyciel ściera napisy „las”, „lis” z tablicy, poczem jeszcze raz wypisuje na tablicy oba te wyrazy (niezbyt gęsto!), obecnie pomieszane ze sobą, np. więc:

las lis las lis lis las
las las lis las lis lis

Pokazując teraz uczniom po kolei najpierw wszystkie, wypisane tu wyrazy „las”, potem wszystkie wyrazy „lis”, następnie wyrazy te od początku do końca w tem następstwie, w jakim zostały umieszczone na tablicy, wreszcie pokazując je na wrywkę — nauczyciel ćwiczy uczniów w coraz bieglejsem rozpoznawaniu i coraz prędzem odczytywaniu tych wyrazów. Ćwiczenia te mają na celu nietylko silniejsze utrwalenie wzrokowego obrazu tych wyrazów w pamięci ucznia przez wielokrotne przyglądanie się im i porównywanie, nietylko utrwalenie skojarzenia wzrokowych obrazów z obrazami dźwiękowo-ruchowymi, które powstaje przez to, że uczeń każdorazowo niezwłocznie po wzrokowem rozpoznaniu wyrazu powtarza głośno jego nazwę, — mają też one na celu pewne zautomatyzowanie powyższych procesów, uczynienie ich prostszymi i bardziej mechanicznymi. Jak wspominałem w artykułach o reformie, poznanie wzrokowe często następuje wcześniej od poznania brzmienia, co może być podłożem licznych błędów przy czytaniu i nieprawidłowości w postępach; dlatego już na tem miejscu baczyc nauczyciel powinien, ażeby do tej nierównomierności w poznawaniu kształtu wyrazu i jego brzmienia nie dopuścić i w tym celu powinien zapomocą powyższych ćwiczeń doprowadzić uczniów do możności wymówienia nazwy wyrazu natychmiast po rozpoznaniu kształtu.

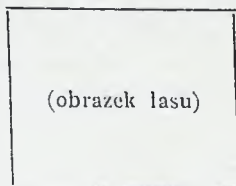
Przy powyższych ćwiczeniach w rozpoznawaniu i odczytywaniu wyrazów „las”, „lis” z tablicy, mogą uczniowie niekiedy napotykać trudności, — wówczas nauczyciel każe im porównać dany, niepoznany napis z podpisami obrazków, znaleźć, do którego z ostatnich jest podobny, i odczytać go już na podstawie znaczenia obrazka. Przy zaznajamianiu uczniów z czytaniem wyrazów z ogólnego kształtu nie należy nigdy zwracać ich uwagi na specjalne jakies cechy tego lub owego wyrazu. Będem byłoby więc np. że strony nauczyciela wskazywanie uczniom na to, że wyraz „lis” tem się różni od wyrazu „las”, że ma kropkę ponad sobą; takie postępowanie prowadziłoby do ciągłych nieporozumień i cały pożytek z rozpoznawania wyrazów jako całości, rzecz prosta, obróciłoby w niwecz. Żadnych więc tego rodzaju wskazań, żadnej „pomocy” do zapamiętania kształtu wyrazów podawać uczniom nie należy.

Kiedy uczniowie zaznajomią się dokładnie z wyrazami „las”, „lis”, nauczyciel przechodzi do nauki następnego wyrazu — „to”. Ściera on znów tablicę i wypisuje po jednej stronie w gory *las*, a pod nim

to las, przyczem wyraz „to“ podkreśla w dole linijką, po drugiej stronie tablicy pisze nauczyciel *lis*, i poniżej *to lis*. Zapytuje uczniów o pierwszy wyraz (odp. — las), następnie pokazuje zdanie „to las“, w którym przed „las“ umieszczony jest nowy, nieznany im dotychczas znaczek, podkreślony linijką (przy tej sposobności objaśnia uczniom, że wszystkie wyrazy nowe, nieznane, będą podkreślone zarówno na obrazkach jak i na tablicy); znaczek ten nauczyciel sam odczytuje głośno — oddzielnie (— „to“) i w połączeniu z wyrazem „las“ (— „to las“) i objaśnia uczniom, że używamy wyrazu „to“, gdy na coś wskazujemy; mówimy np. „to Janek“, „to Zosia“, kiedy wskazujemy na Janka i Zosię, podobnie mówimy „to las“, „to lis“, gdy wskazujemy na las lub na lisa; możnaby więc np. wskazać na pierwszy obrazek i powiedzieć „to las“, albo na drugi — „to lis“.

Następnie nauczyciel każe dzieciom powtórzyć, jak się „ten zna, czek“ (pokazując „to“ w zdaniu „to las“ i w zdaniu „to lis“ czyta (odp. — to) i objaśnić, kiedy się wyrazu „to“ używa. Potem każe uczniom przeczytać oba pierwsze znaczki razem: „to las“; tłumaczy im, że stoją tu dwa znaczki, pierwszy „to“, drugi „las“, razem „to las“, każe powtórzyć, ile tu znaczków, jak się czyta sam pierwszy (zakrywając drugi) jak sam drugi (zakrywając pierwszy), jak oba razem; każe powtórzyć zdanie „to las“ nie patrząc na tablicę i odpowiedzieć z ilu słów się składa (odp. — z dwóch), jaki wyraz pierwszy (to), drugi (las). W ten sam sposób zatrzymuje uczniów nad zdaniem „to lis“, każe przeczytać to zdanie, nazwać wyraz pierwszy, wyraz drugi, odpowiedzieć z ilu wyrazów składa się to zdanie. Nauczyciel wypisuje na tablicy wyrazy „to“, „las“, „lis“ i ćwiczy uczniów w rozpoznawaniu każdego wyrazu z osobna, w tym porządku, w jakim zostały napisane i na wyrywkę. Ćwiczenia te powtarza dopóty, aż uczniowie dobrze się wprawia w poprawne rozpoznawanie tych wyrazów i szybkie ich odczytywanie.

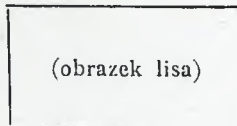
Po skończeniu wszystkich tych ćwiczeń nauczyciel każe uczniom wydostać elementarze, otworzyć pierwszą stronę i powtarza z nimi to samo na wzorkach elementarza. Na stronie pierwszej mego elementarza zamieszczone są więc np. wzory następujące:



(obrazek lasu)

las

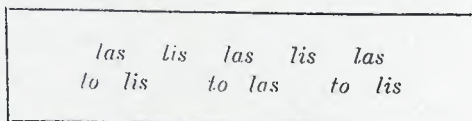
to las



(obrazek lisa)

lis

to lis



las lis las lis las
to lis to las to lis

Uczniowie oglądają pierwszy obrazek i odczytują podpis „las“, następnie drugi obrazek i podpis „lis“; „wybierają“ najpierw wyraz „las“, potem „lis“ w tabliczce na dole strony (takie tabliczki do wybierania wyrazów w celu wyróżnienia od tekstów do zwykłego czytania otoczone są w elementarzu moim obwódkami); dalej przechodzą do odczytywania zdań „to las“, „to lis“ — najpierw w tekście, potem w tabliczce. Na tem powtórzeniu kończy się lekcya.

W sposób identyczny prowadzone są wszystkie inne lekcye na tym stopniu nauki, poświęconym czytaniu wyrazów z ogólnego kształtu, poprzedzającemu rozbiór wyrazów tych na dźwięki i naukę ich pisowni. Jedyną różnicą będzie pewne wzbogacenie tekstów w rozdziałach dalszych; z wyrazów „to“, „las“, „lis“ mieliśmy możliwość ułożenia dwóch zdań: „to las“, „to lis“; z czasem, w miarę zwiększania się zasobu wyrazów, poznawanych przez uczniów, wzrasta możliwość układania barwniejszych tekstów przez łączenie wyrazów nowopoznanych na stopniu I każdego rozdziału z wyrazami, znanymi uczniom z rozdziałów poprzednich. Tak więc np. w rozdziale VI mego elementarza na stopniu I nauki poznaje uczeń tylko dwa nowe wyrazy *koza*, *łąka*; po kilkakrotnem rozpoznaniu i odczytaniu wyrazów tych z tabliczki, ćwiczą się uczniowie w rozpoznawaniu ich na całym szeregu zdań, gdzie je spotykają wśród wyrazów innych, znanych im z 5-ciu poprzednich rozdziałów; czytają więc np. w danym rozdziale tekst taki:

— *to łąka*
tu jest Janek i Ala
Janek i Ala idą do lasu
tu jest łąka a tam las

tu jest pole
na polu jest koza
tam koza je
to koza Ali

Streszczając wyżej powiedziane, stwierdzamy, iż przebieg nauki czytania wyrazów na stopniu I-ym, t. j. przy rozpoznawaniu wyrazów z ogólnego kształtu, pozostaje ten sam w każdym rozdziale; przechodzi on następują etapy:

1. nauczyciel pokazuje uczniom obrazek i przeprowadza z nimi krótką pogadankę o przedmiocie przedstawionym na obrazku. (Dla wyrazów, nie posiadających obrazków, (jak np. wyraz „to“ i inn.) punkt ten upada).

2. nauczyciel pokazuje uczniom podpis obrazka, każe przypatrzyć mu się uważnie i głośno kilkakrotnie odczytać.

3. nauczyciel wypisuje ten wyraz kilkakrotnie na tablicy szkolnej i pokazuje go uczniom, wymagając od nich głośnego odczytywania tego wyrazu.

4. nauczyciel pisze na tablicy zdania z wyrazów znanych uczniom z rozdziałów poprzednich i z wyrazu nowopoznanego i każe uczniom odczytywać kilkakrotnie te zdania.

5. powyższe ćwiczenia powtarza z uczniami na wzorach w elementarzu.

Lekcje powinny być zawsze prowadzone bez zbyteńnego pośpiechu, w tem tempie, które da uczniom możność dokładnego nauczenia się każdego ćwiczenia i pozwoli nie dopuścić uczniów do robienia błędów przy czytaniu. Wszelkie usterki w wymowie i intonacyi powinny być przez nauczyciela na początku należyście skorygowane.

D. n.

M. Falski.

Z podróży pedagogicznej.

Wrażenia i refleksye.

Rozwój edukacyi narodowej, zdrowy postęp na polu szkolnictwa pozostaje w ścisłej zależności od intensywności pracy nad teoretycznym i praktycznym rozszerzaniem horyzontów pedagogicznych ze strony tych, w ręku których spoczywa wychowanie publiczne. Z zawodem nauczycielskim nierozłącznie związany jest warunek nieprzerwanego samokształcenia, warunek ciągłego i baczego śledzenia postępu myśli pedagogicznej, jej ewolucyi, złączonej ściśle z całokształtem stosunków społecznych i kulturalnych. A myśl ta w ostatnich czasach ujawnia się tak intensywnie, jej siła, jej napięcie są tak wielkie, że wpływ problemów, będących przedmiotem jej badań, sięga daleko poza sfery specjalistów, że hasła, głoszone przez pedagogów, donośnym odbijają się echem i w innych dziedzinach życia społecznego. Myśl pedagogiczna wytycza dzisiaj polityce szkolnej zasady, według których ciała ustawodawcze regulować winny edukacyę publiczną, według których nadawać jej mogą ramy prawne. We współczesnym ruchu reformatorskim coraz wyraźniej ujawnia się tendencya, ażeby w sprawach wychowania rozstrzygały wyłącznie zasady i wyniki, zdobyte drogą ścisłych badań nad prawami, według których rozwija się i kształtuje fizyczna i duchowa strona dziecka, a nie, jak dotychczas z reguły bywa, że chwilowa przewaga pewnych poglądów, że panowanie pewnych koncepcyi politycznych wyciska swe piętno na całokształcie edukacyi publicznej. O stosunku szkoły do państwa, do kościoła decydować winny tylko prawa i doświadczenia pedagogiczne; one bowiem w pierwszym rzędzie zdolne są dać odpowiedź zadowalającą, czy i o ile wpływ tych dwu instytucyi społecznych istnieje w stosunku do szkoły. Pedagogika czerpie materiały do swych badań z różnorodnych gałęzi wiedzy, ale i nawzajem przenika ona i zapładnia wiele umięjętności, że wspomniemy tylko o antropologii, psychologii, socyologii, estetyce, prawie (młodociანი przestępcy), medycynie (wychowanie niedorozwiniętych, upośledzonych).

Ten imponujący rozwój myśli pedagogicznej przybiera w dobie obecnej takie rozmiary, że niepodobna już objąć wszystkich jej przejawów, z konieczności śledzić można tylko prace ważniejsze, zasadnicze, i na tej podstawie zmierzać do uporządkowania materiału, wy-

tworzenia pewnego całokształtu, ujmującego syntetycznie kompleks różnorodnych zjawisk wychowawczych.

Od zrozumienia, ujęcia zagadnień pedagogicznych, które dziś zajmują świat wychowawców, które przekształcają od podstaw instytucję społeczną, jaką jest szkoła, zależy też i pogłębienie roli nowoczesnego nauczyciela. Kraje, gdzie te zjawiska występują z siłą, gdzie zagadnienia pedagogiczne zdołały zaabsorbować sobą inne czynniki życia społecznego, gdzie stają się źródłem głębokich reform, przekształcających życie kulturalne mas ludowych, — kraje te uzyskały podstawy, warunkujące zdrowy postęp w dziedzinie edukacji narodowej. Stworzenie pomyślnych warunków dla tego rodzaju zjawisk, przyspieszenie ewolucji społecznej na tej drodze zależy w znacznej mierze od nauczycielstwa. Dla nauczyciela, który w ten sposób pojmuje swoje zadanie społeczne, wyłaniają się tedy dwa naczelnne obowiązki: po pierwsze, ciągła praca nad rozszerzaniem i pogłębianiem wiedzy fachowej; powtórnie, wypróbowywanie i stosowanie zdobytej wiedzy w praktyce, na terenie swej działalności.

Rozszerzanie horyzontów naukowych i wychowawczych zależy w znacznej mierze od stopnia, w jakim ogół nauczycielstwa danej narodowości bierze udział w międzynarodowym ruchu kulturalnym, o ile zaznacza swoją twórczość w danej dziedzinie pracy umysłowej, jakie wnosi przyczynki do ogólnego dorobku świata cywilizowanego. Z tego założenia wychodząc, stwierdzić trzeba, że poznawanie prądów wychowawczych, jakie nurtują obecnie na Zachodzie, jest obok samorzutnej inicjatywy, obok twórczości rodzimej, nieodzownym wprost warunkiem postępu polskiej pedagogiki, warunkiem rozwoju naszego szkolnictwa.

Bezpośrednie zetknięcie się z tymi prądami umożliwi nam zarazem krytyczną ich ocenę, wskaże, co z nowych zdobyczy ducha ludzkiego możnaby zastosować na naszym gruncie, z korzyścią dla naszych dzieci, a co przetworzyłyby należało odpowiednio do usposobienia, charakteru młodzieży polskiej.

Obowiązkiem tedy nauczycielstwa polskiego jest czynny współudział w międzynarodowej pracy pedagogicznej, jest ciągłe akcentowanie żywotności polskiej myśli w dziedzinie wychowania. Biorąc udział w życiu międzynarodowym, pracując w kulturalnych zrzeszeniach o charakterze internacjonalnym, oddajemy doniosłą przysługę sprawie narodowej, bo zaznaczamy temsamem wyraźnie żywotność naszego narodu, stwierdzamy czynem nasze prawo do życia samodzielnego, do decydowania o sobie. Czynny współudział w międzynarodowym ruchu pedagogicznym z naszej strony ma obok momentu wzmiankowanego jeszcze inne znaczenie.

W dobre intensywne napięcia ruchu pedagogicznego istnieje silny, wzajemny wpływ koncepcji wychowawczych między poszczególnymi krajami; przenikanie nowych idei, wcielanie w życie nowych pomysłów pedagogicznych odbywa się dzisiaj w stopniu o wiele silniejszym i szybszym aniżeli dawniej. Niezaprzeczony jest wpływ nowych prądów wychowawczych, jakie nurtują w Stanach Zjednoczonych, na Niemcy. Psychologia dziecka, jakkolwiek w Niemczech ma swój początek, rozwija się tak imponująco w tym kraju pod wpły-

wem dopiero niezwykłego jej rozwoju w Ameryce Północnej. Instytuty pedagogiki eksperymentalnej powstają najpierw za Oceanem, badania nad dzieckiem tam się wprzód odbywają na szeroką skalę — zastosowania praktyczne nowych zdobyczy pedagogii naukowej w szkołach amerykańskich przechodzą ogień próby, szerokie koła rodzicielskie tam zdołano pozyskać dla nowych systemów wychowawczych i tam też najpierw wśród mas, stojących poza kołami zawodowców, zdołano wzbudzić żywy interes dla sprawy wychowania młodych pokoleń. Podobny ruch, również silny, rozwija się obecnie w Niemczech, które nawzajem oddziaływują na Stany Zjednoczone, co wyraz swój znajduje i na kongresach wychowawczych, i w literaturze pedagogicznej, i we wzajemnej wymianie sił profesorskich.

Wpływ nowych metod francuskich w pedagogice eksperymentalnej, znaczenie uzyskanych na ich podstawie wyników sięga daleko poza granice Francji; metryczną skalą inteligencji Binet-Simona posługuje się dzisiaj cały świat pedagogiczny. Szkoły nowego typu, które stworzyła Anglia jeszcze w latach osmdziesiątych ubiegłego stulecia (New School Abbotsholme dra Cecila Reddie'go, Bedales School Badley'a), były bodźcem dla twórców podobnych zakładów wychowawczych na kontynencie. Nowy system wychowania przedszkolnego, któremu początek daje włoska uczona Montessori, znajduje zwolenników i wykonawców w wielu krajach Europy.

Postęp w dziedzinie wychowania u nas jest również uwarunkowany wpływem nowych na tem polu zdobyczy ducha ludzkiego — wpływ ten jest pożądany, wprost konieczny, jeśli uniknąć mamy owego zaskorupienia w pedagogice, owego rozpaczliwego застоju, jakiego świadkami jesteśmy w zaborze austriackim. Oczywiście, że wpływy te, jeśli ich działanie ma być dodatnie, nie powinny zacierać rodzimych cech w wychowaniu; nauka, teoria ma charakter międzynarodowy, jest własnością całej ludzkości, stosowanie zaś jej wyników w praktyce, w życiu, musi wśród różnorodnych warunków przyrodniczych, społecznych, narodowych i kulturalnych, różne przybierać postacie. Wychodząc z tego założenia, mając zawsze w pamięci tę zasadę, czerpać winniśmy u źródeł wiedzy także wśród obcych, poznawać bezpośrednio metody pracy naukowej, bo tą drogą zdobędziemy wiele środków owocnej działalności na gruncie rodzimym.

Faktem jest, że w dobie dzisiejszej kroczą na czele reformatorskiej działalności w dziedzinie wychowania Niemcy, że w pracy około budowania gmachu nowej pedagogii żaden naród w Europie nie dorównuje obecnie Niemcom, co najmniej pod względem ilościowym. Istna powódź literatury pedagogicznej na rynku księgarskim, na setki obliczana ilość czasopism pedagogicznych, tworzące się coraz to nowe towarzystwa, mające na celu propagandę nowych haseł w wychowaniu, instytucje, poświęcone ścisłym badaniom na tem polu, katedry pedagogiki na wszechnicach niemieckich, bogate biblioteki fachowe, muzea szkolne, różnorodne szkolnictwo prywatne, reformy, przekształcające mniej lub więcej szkolnictwo publiczne, ożywiony wśród nauczycielstwa ruch naukowy i jego tendencje, odnoszące się do przygotowania zawodowego, ogromna liczba kursów naukowych

dla nauczycieli — wszystkie te objawy świadczą aż nadto wymownie o silnem, przyspieszonym tętnie, jakie bije dzisiaj w pedagogicznym świecie Niemiec. Głównym ośrodkiem tego ruchu reformatorskiego jest Lipsk. Stąd płyną nowe prądy wychowawcze, stąd wychodzą fale, które z niezwykłą uderzają mocą o olbrzymią budowlę pedagogiczną, stworzoną pod wpływem intelektualizmu Herbart.

W Lipsku powstaje pierwsze w świecie laboratorium psychologiczne, tu Wundt po raz pierwszy wprowadza do psychologii eksperyment, a fakt ten tak doniósł w nauce daje też początek psychologii genetycznej, psychologii dziecka. Pracownia Wundta staje się ogniskiem ścisłych badań psychologicznych, między którymi nieopóźnionie zajmują miejsce badania nad rozwojem duchowym dziecka. Z czasem jednakowoż ta gałąź psychologii takie przybiera rozmiary, doniosłość jej dla psychologii ogólnej i dla pedagogiki praktycznej staje się tak wielką, że okazuje się potrzeba utworzenia osobnej instytucji, poświęconej wyłącznie pedagogice eksperymentalnej i psychologii dziecka. W ten sposób powstaje w Lipsku pierwszy w Europie Instytut pedagogiki eksperymentalnej i psychologii. Niezwykłe zainteresowanie się pedagogią naukową w kołach nauczycielskich powołuje tu do życia „Centralną bibliotekę pedagogiczną“ im. Komeńskiego, w Lipsku powstają w rządowych szkołach specjalne klasy nowego typu, w których tendencye reformatorskie w wychowaniu i nauczaniu przybierają kształty realne.

Rozwojowi tych instytucji, ich zadaniom i znaczeniu dla ogólnego postępu w pedagogice poświęcę garść uwag i spostrzeżeń, zebranych na podstawie bezpośredniej obserwacji, do czego miałem sposobność dzięki uczestnictwu na wakacyjnym kursie uniwersyteckim, urządzonym w Lipsku staraniem saskiej organizacyi nauczycielskiej.

I.

Instytut psychologii i pedagogiki eksperymentalnej.

„Nowoczesna psychologia eksperymentalna — pisze w r. 1906 w swej odezwie do nauczycielstwa Rudolf Schulze, nauczyciel ludowy i inicjator Instytutu lipskiego — ma swój początek w Lipsku. Psychologia Wundta podbiła świat cały.

„Nauczyciele, zajmując się w nieznacznej mierze psychologią nowoczesną, mały tylko brali udział w tej pracy. Powodem tego jest problem kształcenia nauczycieli, dotychczas nierozwiązany w sposób odpowiadający duchowi czasu.

„Głębsze zrozumienie danej gałęzi wiedzy może tylko ten zdobyć, kto drogą samodzielną pracy poznaje jej metody. Na to brak sposobności w sześcioletnim kursie seminaryjnym, gdzie wychowanek pozostaje do 20 roku życia.”)

...„Tylko znikoma liczba nauczycieli poświęcała się dotąd psy-

*) W Saksonii uczęszczają kandydaci po skończonej 8-klasowej szkole ludowej sześć lat do seminaryum.

chologii eksperymentalnej. To też umiejętność ta i jej metoda, jakkolwiek ciągle w niej widać postęp, nie znajduje szerszego zastosowania w pedagogice.

„Brak już dzisiaj w zupełności argumentów, którychby można użyć przeciwko stosowaniu metody eksperymentalnej w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych. Wiadomo, że wiele już dotychczas na tem polu zrobiono. Jednakowoż w pracy tej każdy badacz skazany jest jedynie na swe własne siły, brak w Niemczech Instytutu pedagogiki eksperymentalnej. To też jest przyczyną zastoju w tej nauce i nie dziwna, bo stosowanie metody doświadczalnej, pociąga za sobą znaczne wydatki na urządzenia, aparaty, na co poszczególni nauczyciele nie mogliby się zdobyć. Wyłoniła się tedy myśl, ażeby zrzeszone nauczycielstwo stworzyło instytucję, która się niezawodnie przyczyni do podniesienia organizacji, instytucji, która doniosłe mieć będzie znaczenie dla rozwoju szkoły narodowej.

Odezwa Schulzego odniosła pożądany skutek. W niespełna dwa miesiące później, w maju 1906 zakłada organizacja nauczycielska w Lipsku (oddział saskiego Związku nauczycieli ludowych) pierwszy w Niemczech Instytut psychologii i pedagogiki eksperymentalnej. Na pierwszym zebraniu złożyli członkowie fundusz zakładowy w kwocie 4650 marek.

Instytut jest zrzeszeniem członków w łonie Związku naucz. dla celów naukowych, a osobny statut określa jego zadania, któremi są: „zapoznanie członków z pedagogiką eksperymentalną i psychologią, umożliwienie podjęcia samodzielnych prac naukowych w zakresie obu umiejętności, budzenie zainteresowania dla obu tych gałęzi wiedzy wśród szerszych kół“.

Celom powyższym służą: a) kursy przygotowawcze, b) samodzielne prace członków, c) kursy wakacyjne dla zamiejscowych nauczycieli, d) publikacje, e) biblioteka naukowa.

Instytut pedagogiczno-psychologiczny, którego kierownikiem naukowym jest prof. Un. dr Brahn (przedtem Meumann), znajduje się w olbrzymim Domu Nauczycielskim (Kramerstrasse 4/6). Zajmował początkowo 3 ubikacje, obecnie mieści się w ośmiu salach, z których jedna, wykładowa, pomieścić może około stu słuchaczy. W 5 salach, wyposażonych w odpowiednie urządzenia elektryczne, odbywają się pod kierunkiem prof. Brahna i asystentów — nauczycieli i akademików — badania eksperymentalne.

Celem przeprowadzenia badań posiada Instytut wszystkie niemal ważniejsze aparaty psychologiczne. Obok aparatów fizycznych znajdujemy tam przyrządy do badania zmysłów, uwagi, pamięci, procesów reakcji, zmysłu czasu i grafiki fizycznej; dynamometry, estezymetry, krążki barwne, chronoskopy, metronom, chronograf, tachistoskopy, kymografiony, stymograf, pneumograf, ergografy tworzą zbiory pracowni psychologicznej, na które Instytut wydał dotychczas około 12 tysięcy marek.

Badania, przeprowadzone przez członków Instytutu w laboratorium i w szkołach, ogłasza Zarząd (od r. 1910) w specjalnem wydawnictwie p. t. „Pädagogisch-Psychologische Arbeiten“. Z ciekawszych rozpraw, zawartych w tej publikacji, której

dotąd ukazały się 3 tomy i 1 zeszyt tomu IV-go, wspomnieć należy o następujących: Badania nad objętością uwagi i nad pojęciem liczby u dzieci i dorosłych (dr Freeman), Stosunek między inteligencją a uczeniem się i zatrzymywaniem (Watkins), Jakim zmianom ulega fizyczna sprawność uczniów pod wpływem nauki szkolnej w różnych porach dnia? (Zieler), Wpływ pytania na odpowiedź (Bader), Badania nad postaciami i uwagi dzieci podczas czytania i reagowania (Pintner), Badania nad zdolnością kombinowania dzieci szkolnych (Piorkowski).

Obok prac laboratoryjnych odbywają się w Instytucie wieczory dyskusyjne na podstawie referatów, które wygłaszaą członkowie zawyżczaj w dwutygodniowych odstębach. Wśród referentów spotykamy obok profesorów uniwersytetu, nazwiska lekarzy, nauczycieli gimnazjów, seminariów, nauczycieli ludowych, słuchaczy wydziału pedagogicznego.

Dobrze zaopatrzona biblioteka fachowa, czasopisma pedagogiczne w języku niemieckim, angielskim i francuskim umożliwiają i ułatwiają członkom oddawanie się studjom.

O rozwój tej instytucji, której doniosłe znaczenie dla nauki, dla życia pedagogicznego Niemiec uznali tacy uczeni jak Wundt, troszczą się w pierwszym rządzie nauczyciele ludowi, którzy, tworząc w niej spory zastęp pracowników naukowych, poważnych badaczy, nie szczędzą jej też wydatnego poparcia materialnego. Sam oddział lipski saskiego Związku nauczycielskiego wydał do r. 1912 przeszło 21.000 marek na koszt utrzymania instytutu. Mniejszych subwencjami wspierają Instytut inne niemieckie organizacje nauczycielskie, saskie ministerstwo oświaty, gmina Lipska, grona nauczycielskie wielu zakładów naukowych (seminarya, gimnazya, szkoły ludowe i wydziałowe), wreszcie członkowie wspierający, wśród których, obok przeważającej liczby Niemców, spotykamy też nazwiska Anglików, Bułgarów i Japończyków. Budżet Instytutu wynosił w r. 1912 przeszło 8450 marek. Członków czynnych liczył w tym roku Instytut 194, z których 154 było nauczycielami ludowymi, reszta zaś, to profesorem uniwersytetu i nauczyciele szkół średnich. Między czynnymi członkami są też nazwiska kilku cudzoziemców: Amerykanie, Anglicy, Szwedzi, Rosyanie i Finlandczycy.

Instytut pedagogiczno-psychologiczny w Lipsku skupić zdołał podczas 6-letniego zaledwie istnienia swego spory zastęp badaczy na polu pedagogii eksperymentalnej. Dzięki entuzjastycznemu poparciu ze strony nauczycieli ludowych, dzięki prawdziwej żądzy wiedzy, jaka zapanowała w tych szeregach, powstało poważne — może najważniejsze w Niemczech — ognisko studyów pedagogicznych, którym się szczyłą nie tylko sami nauczyciele, ale także i najwybitniejsi uczeni niemieccy. Słuchacze filozofii i ukończeni seminarzyści, poświęcający się studjom na uniwersytecie lipskim, korzystają z urządzeń Instytutu; tu pod kierownictwem znakomitego profesora, pełnego dla sprawy zapału dra Brahna zdobywają metodę badań eksperymentalnych. Instytut pomimo krótkiego istnienia swego wykształcił szereg badaczy niemieckich i cudzoziemców, prace przeprowadzone tutaj dostarczyły sporo materiału dla rozpraw z zakresu psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej, a co najważniejsza, działa to

ognisko nauki na masę nauczycielstwa, które tu co roku zjeżdżają na kursy, pobudza je do pracy, do studyów, propaguje wśród nich nowocześniejszą myśl pedagogiczną¹⁾.

D. n.

H. Rowid.

Z ruchu pedagogicznego.

Komitet organizacyjny Towarz. Polskiego Instytutu Pedagogicznego ogłosił w ubiegłym miesiącu następującą odezwę, z którą zwraca się do ogółu społeczeństwa polskiego w sprawie Pol. Instytutu Pedagogicznego:

W warunkach polskiego życia narodowego wychowanie młodzieży jest sprawą szczególnie doniosłą, wymagającą skupienia wszystkich sił twórczych, wyzyskania wszystkich możliwości samopomocy społecznej. Gdybyśmy się nie zdołali dziś na świadomą i szeroką działalność wychowawczą, nie spełnilibyśmy nakazu sumienia narodowego. Rozrost szkolnictwa w Królestwie, ewolucja szkolnictwa w Galicji, ożywienie pracy oświatowej w Poznańskim ukazują potrzebę pogłębienia pracy pedagogicznej. Ciągłość polskiej myśli pedagogicznej zrywaną, niweczoną, trzeba odgrzebać z pod gruzów. Nawiązywać do niej można tylko z głęboką znajomością życia współczesnego i współczesnych zdobyczy naukowych. Obok pogotowia ofiarnych pracowników, którzy wedle sił swoich, oddawać się będą działalności codziennej, musimy wytwarzać zastępy przodowników.

W tym celu trzeba organizować naukową pracę pedagogiczną.

Seminarya nauczycielskie i studyum filozoficzne na uniwersytetach polskich robią w tym kierunku niezmiernie mało. Specyalne mają zresztą zadania i nawet dodanie nowej katedry pedagogiki w uniwersytetach nie może rozwiązać sprawy organizacji wykształcenia pedagogicznego. Musi być ono wszechstronnie musi zogniskować liczne działy nauki, zarówno podstawowe jak pomocnicze wokół zagadnień wychowawczych. Tym zadaniem podołać może tylko szkoła specyalna. W latach ostatnich powstaje też coraz więcej wyższych szkół pedagogicznych, że wymienimy: Międzynarodowy Fakultet Pedologii w Brukseli, Instytut im. J. J. Rousseau w Genewie, instytuty w Hamburgu, Lipsku, Petersburgu, Budapeszcie, Gracu.

W społeczeństwie naszym od szeregu lat tworzą się samorzutne ośrodki ruchu pedagogicznego. Towarzystwa nauczycielskie organizują wykłady i koła samokształcenia, czasopisma i wydawnictwa omawiają zagadnienia naukowe, coraz liczniejsze jednostki udają się zagranicę do szkół pedagogicznych.

Zywo daje się odczuwać potrzeba własnej placówki naukowej.

Jesienią ubiegłego roku rozpoczęła się praca nad jej stworzeniem. Wydano program Polskiego Instytutu Pedagogicznego, który ma być równocześnie szkołą wyższą i pracownią naukową i przystąpiono do wstępnych kroków organizacyjnych. Komitet tymczasowy przeprowadził legalizację Towarzystwa P. I. P., które ma na celu założenie i utrzymywanie w Krakowie wyższej Instytucji pedagogicznej.

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

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

W grudniu b. r. odbędzie się Walne Zgromadzenie członków, które wybierze Zarząd T. P. I.

Inicjatorowie zdają sobie sprawę z trudności zadania, które chcą włożyć na barki mającego się zorganizować Towarzystwa, zdają sobie sprawę przede-

¹⁾ Instytut lipski staje się wzorem dla tego rodzaju zakładów naukowych w innych miastach; za przykładem Lipska poszły wkrótce Tybinga, Getynga, Monachium, Hamburg.

wszystkiem z faktu, że cel będzie osiągnięty tylko wtedy, gdy skupią się koło niego i poprą go czynnie wszystkie jednostki, którym sprawa wychowania polskiej młodzieży leży na sercu, a przedewszystkiem wszystkie instytucje, mające sprawy wychowania w programie swego działania. Przeświadczenie to nakazuje Komitetowi tymczasowemu przed zwołaniem pierwszego Walnego organizacyjnego Zgromadzenia zwrócić się do wszystkich tych jednostek i instytucji z gorącym apelem, aby przez liczne przystępywanie na członków i obesanie Walnego Zgromadzenia zapewniły odrazu tworzącej się, a tak potrzebnej Instytucji silne podstawy materialne i moralne.

Odezwe powyższą podpisali: Prof. Dr. I. Zakrzewski, Dr. J. Piątek (Tow. Naucz. S. W.), Dr. E. Bandrowski, E. Januszewski (T. S. L.), Prof. Dr. K. Twardowski, Dr. A. Stögbauer (Pol. Tow. Fil. we Lwowie), Prof. Dr. M. Straszewski, Dr. K. Lubecki (Tow. Fil. w Krakowie), St. Nowak, J. Szado (Zw. Pol. N. L.), J. Piórkiewicz, J. Kornecki (Pol. Tow. Ped.), Poseł Dr. L. German, Prof. A. Łukasiewicz (Pol. Muzeum Szkol.), Prof. Dr. J. Grzybowski, H. Radlińska (Un. Lud. im. Mickiewicza), H. Filasiewicz, L. Eckert (Macierz Szkolna w Cieszynie), K. Buzek, B. Heczko (Pol. Tow. Ped. w Cieszynie). Prof. Dr. B. Mańkowski (Lwów), Prof. Dr. A. Karbowski (Kraków), A. Szcówna, M. Radziłłowa-Weryho, Dr. M. Stefanowska, L. Krzywicki, Wł. Piekarska Za Komitet organizacyjny T. P. I. P. Insp. T. Łopuszański. Prof. J. Wł. Dawid, Dr. J. Jakóbiec, Dr. H. Kanarek, H. Radlińska, Wł. Szymanowska, Dr. Z. Szybalska, Radca szkol. E. Woliń; St. Zalewski. Zgłoszenia członków przyjmuje: Dr. Z. Szybalska (Kraków. Kapucyńska 7 i Redakcja Ruchu Pedagogicznego Kraków, XII, Lelewela-4).

Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi rozpoczęło swą pracę po przerwie wakacyjnej posiedzeniem, odbytem d. 22 września, na którym p. Anna Grudzińska odczytała referat p. t. Nowe studia nad rysunkami dziecięcymi. Referentka zwróciła tu uwagę na różne metody, używane dotąd w badaniu rysunków dziecięcych, z których jedne opierają się na badaniach statystycznych, dotyczących znacznej liczby dzieci n. p. prace Kerschensteina, gdy inne raczej badają rozwój zdolności rysunkowej u jednego dziecka przez czas dłuższy. Taką metodę indywidualną znajdujemy w ostatniej pracy autora francuskiego Luquet p. t. *Les dessins d'une enfant*. Prelegentka zaznajomiła słuchaczy z tą książką, a nadto przedstawiła bardzo ciekawe tablice z rysunkami dzieci różnej narodowości, wśród których były i rysunki dzieci polskich z jej własnych zbiorów.

Drugim punktem zebrania był referat dr. ki Józefa Jotejkówny p. t. Organizacja fakultetu pedagogicznego w Brukselli, zaznając, mający słuchaczy z tą nową, a tak ważną instytucją. Nazajutrz d. 23 września dr. ka Józefa Jotejkówna wygłosiła odczyt publiczny p. t. Badania doświadczalne nad uwagą, urządzony również staraniem Polsk. Tow. badań nad dziećmi.

Następne posiedzenie naukowe odbyło się w d. 22 października. Na posiedzeniu tem p. Lucyan Zarzecki, redaktor „Wychowania” wygłosił rzecz p. t. Z psychologii początkowego nauczania arytmetyki. Współczesne teorie dydaktyczne i ich krytyka. Mówił tu naprzód o poglądach filozoficznych i psychologicznych na powstawanie pojęcia liczby i o ich odbiciu w nauczaniu początkowym rachunków, które bądź opiera się na obrazach liczb (wyobrażenia wzrokowa), bądź też na czynności liczenia. Zwracał uwagę, że żadna z tych metod nie wystarcza sama, lecz należy dążyć do ich rzeczywistego połączenia. Zachęcał też do dalszych badań nad pojęciami matematycznymi u dzieci. Drugi referat wygłosiła p. Józefa Gażyńska p. t. O kształceniu wrażliwości estetycznej u dzieci, podając w nim szereg uwag i obserwacji osobistych. Na końcu zebrania przewodnicząca p. Szcówna zwróciła uwagę członków na świeżo powstałe Tow. Pol. Instytutu pedagogicznego i wesała do jego poparcia.

Pedagogia na wszechnicach polskich. W półroczu zimowym 1913/14 odbędą się następujące wykłady i ćwiczenia z zakresu pedagogiki i nauk pomocniczych: a) na Uniwersytecie Jagiellońskim: Teoria poznania, Seminarium filozoficzne, Ćwiczenia w pracowni psychologicznej (prof. dr. Heinrich); Zasady wychowania i nauczania, Rozbiór źródeł i literatury do dziejów wychowania i szkół polskiej XVI. wieku (prof. dr. A. Karbowski); Szkoły średnie w Europie i Ameryce w związku z ostatnim okresem dziejów wychowania, konwersatorium pe-

dagogiczne (doc. dr. Kulczyński), b) na Uniwersytecie lwowskim: Główne kierunki etyki naukowej, Ćwiczenia i seminaryum filozoficzne. Lektura i interpretacja Bacona Novum Organum. Ćwiczenia wstępne i prace samodzielne z zakresu psychologii eksperymentalnej (prof. dr. K. Twardowski). Wstęp do filozofii, Pragmatyzm i intuicyonizm (prof. dr. Wartenberg). Filozofia wychowania. Seminaryum pedagogiczne (doc. dr. Mańkowski).

Konferenecye rodzicielskie. Konferenecya jest slowem dosyć odstrasżajacem w naszym pojęciu szkolnem. Staje w wyobraźni stos katalogów, świadectw, notesy nauczycieli, rubryki not. Są jeszcze jednak w naszym szkolnictwie inne konferenecye, niestety tylko w szkołach prywatnych, gdzie przychodzi się, nie żeby być sędzią dziecka, lecz żeby je poznać we wzajemnej rozmowie rodziców z nauczycielami, zastanawiać się nad usposobieniem jego, nad sposobami postępowania. Takie konferenecye wzajemnego poznania odbywają się co miesiąc w szkole p. Ramułtowej. Pierwszą w bieżącym roku szkolnym zagał Dr. Odrzywolski na temat: „Sfery wartości dziecięcych a wychowanie“. Wykazawszy różnicę między wartościowaniem dzieci, a ludzi dorosłych, wskazał, jako jedyną drogę porozumienia się, zniżanie się do poziomu ocen dzieciennych zdobycie zaufania wychowanków. Sprawa zaufania, szczerości w wychowaniu, motyw pogadanki, omawiana była szczegółowiej w dyskusyi. Szczerłość to hasło również szkoły. Do zastosowania planu nauki do sfery zamilowań, więc wartości dziecka, dąży szkoła p. R. z całej mocy. Krępują ją tylko egzamina coroczne, których domagają się rodzice. Dlatego też n. p. zatrzymano dotychczas łacinę od pierwszej gimnazyalnej, mimo, że wszyscy nauczyciele przekonani są, że jest niepotrzebnym balastem w tym wieku, niekształcącym umysłu, a w późniejszych latach poimuje ją młodzież skuteczniej, w krótszym czasie. Ażby przeprowadzić swój plan kształcenia, musi mieć szkoła więcej swobody, dlatego chciałaby egzaminów co lat 4, licząc się ponadto z dobrem dziecka, któremu egzamina zdawnoczo szkodzą. Postanowiono przeprowadzić kwestyionaryusz wśród rodziców o egzaminach, jaką wartość im przypisują i czy godzą się na odroczenie ich do lat czterech.

T R E Ś Ć :

J. Wl. Dawid: *Współczesne kierunki filozofii. Henryk Bergson (Dokoń.)* —
M. Falski: *Wskazówki praktyczne i lekcye próbne z nauki czytania i pisanja.* (Ciąg dalszy). — H. Rowid: *Z podróży pedagogicznej. Wrażenia i refleksye.* — Z ruchu pedagogicznego.



Prenumerata roczna:

W Galieyi 4— K
Z przesyłką 4-50 K
W Królestwie Polskiem i w
Cesarstwie rosyjskiem . . . 2.— rb.
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
Odbito w Drukarni Narodowej w Krakowie.