

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPNI

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO.

ADRES REDAKCYI
„RUCHU PEDAGOGICZNEGO”:
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACYI:
ZWIĄZEK POLSKIEGO NAUCZ. LUDOWEGO
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINIA C.D.

Rozważania nad pedagogiką naukową.

I.

1. Zagadnienie. Powiedział ktoś: „Pedagogika uczy bądź tego, co każdy wie, bądź też tego, czego nikt wiedzieć nie może”. — Ten „ktoś” stał tedy na stanowisku, że pedagogika jest zgoła zbyteczną, bo do praktycznej działalności wystarczy suma ogólnozyciowych i w ściślejszym zakresie pedagogicznym zdobytych doświadczeń, i prócz systematyki tych doświadczeń — w myśl autora powyższego powiedzenia — pedagogika nie jest w możności dać czegokolwiek ponadto; prócz sumy empirycznych wskazań, reguł i metod, odnoszących się do samej techniki czy rzemiosła pedagogicznego, niezdolna jest pedagogika podać ni nauczyć niczego. To jest to, „czego nikt wiedzieć nie może”, t. j. ując w system przesłanek, wniosków, zasad; może wszelako i musi umieć t. z. wykonywać nie zapomocą świadomych norm i przykazań, lecz niejako sam przez się, bezpośrednio, na mocy własnych przyrodzonych specjalnych zdolności, któreby „pedagogicznymi” nazwać należało, analogicznie do zdolności twórczych, mało oglądających się na teorye, systemy itd. Ow autor stał tedy na stanowisku pedagogii intuicyjnej. Nie sądzę, iżbym zbyt wiele pod owo powiedzenie podsuwał czy z niego wysnuwał, ponieważ ów autor nie był i nie jest odosobniony, przeciwnie powiedzenie to jest tylko dowcipnem ujęciem teoryi, podzielanej dziś jeszcze przez wielu teoretyków, a jeszcze bardziej przez praktyków pedagogii i opartej na bardzo poważnych argumentach, zaczerpniętych z jednej strony z psychologii pedagogicznej, a z drugiej z historii pedagogii, a wskazującej przedewszystkiem na jeden fakt uderzający, że, choć pedagogia sama należy do najstarszych niemal dziedzin działalności ludzkiej, kulturalnej, — to dotąd pedagogiki prawdziwie naukowej niema¹⁾.

¹⁾ Por. O. Willmann: „Allgemeine Didaktik als Bildungslehre” T. I. Wyd. II. Braunschweig 1894.

2. Geneza problemu pedagogiki naukowej. Problem ten należy jako wyodrębnione zagadnienie do czasów najnowszych. Genetycznie wywodzi się on z pedagogii eksperymentalnej, materialnie jednak obejmuje zakres o wiele szerszy. Właściwa zaś przyczyna pojawienia się naszego problemu jest analogiczną do tych przyczyn, które tylekrotnie już w dziejach nowoczesnej wiedzy powstawanie nowych nauk wywoływały, t. z. jest nią ekonomiczna potrzeba umysłu ludzkiego zorientowania się w rosnącym wciąż materiale zjawisk, spostrzeżeń, myśli, gromadzonych dotąd bez żadnego zgoła planu umiejętnego, a jedynie wokół empirycznego centra, jakim było ogólne zagadnienie pedagogiczne, a zarazem ekonomiczna również tendencja do stworzenia takiego planu pracy na przyszłość.

3. Rozwój nauk. Historia nauk wykazuje proces ustawicznej dyferencyacji. Proces ten okazuje pewne prawa. Historia nauk jest zarazem równoległą historią życia. To, co nazywamy wiedzą, wykazuje tendencję organizowania się, biegnącą równolegle do takiejże tendencji życia: i jak ono, zaznacza się ustawiczną falą śmierci i narodzin form. Logika tej ewolucji *ex post* da się ująć w pewną jakoby teologię, leżącą już zresztą w samym pojęciu organizowania się. W istocie zaś są tu czynne siły irracjonalne, których logika usuwa się może z ograniczonego szrankami umysłu naszego i czasu — pola widzenia. Lecz, jakkolwiek samego procesu stawania się życia i jego praw nigdy może dociec nie zdołamy, to śledzić możemy samo następstwo form życia. Logiczna ich dedukcja, organiczna ich interpretacja, przyczynowe powiązanie jest — tem tylko, czem jest myśl wszelka wogóle, t. j. orientacją człowieka. Tem jest też wszelka wiedza.

4. Organizacja nauki. Jej stosunek do życia jest więc nietylko samą równoległością, współbieżnością, lecz czemś więcej: funkcją. W tym sensie nietylko życie organizuje myśl ludzką, lecz i na odwrót: myśl organizuje życie. W ten sposób sama funkcja myśli dzieli się na dwie czynności: 1) interpretację życia i 2) plan organizacyjny. Obie te czynności tkwią korzeniami w funkcyjnym stosunku myśli do życia: to też już sama interpretacja dyktowana jest tendencją do organizowania życia (Bergson). Odnosi się to nietylko do treści myślowej, lecz i do samych nawet t. z. probierzy prawdy (form myślowych). — Pomyłki myśli w jej funkcji interpretacyjnej i planującej wywodzą się z tej właśnie heterogenii myśli i życia. Stąd owe niespodzianki, jakie myśli ludzkiej wyrządzają dzieje i — geniusz. Że natura okazuje się naogół „potulniejszą“ czy „posłuszniejszą“, wynika to zapewne z owej niewspółmierności „czasu ludzkiego“ i „czasu przyrody“, która sprawia, że widzimy jednorodność i stałość tam, gdzie dokonują się ustawiczne przemiany tak mikroskopijnej natury, że niedostępne nam zgoła; one to wywołują wrażenie owej stałości, złudzenie, które jednak dla celów działalności ludzkiej właśnie dzięki mikroskopijności owych przemian okazuje się prawdą, t. j. stałością, a tem samym praktyczną podstawą do działania; z tego też powodu owo złudzenie dla myśli ludzkiej nie posiada żadnego zgoła znaczenia i śmiało w jej

rachubach może być pominięte bez niebezpieczeństw narażenia się na konflikt z naturą.

5. Rola „pomyłek“ w rozwoju nauk. Wracając do stosunku wiedzy do życia — w sensie przedtem podanym — zaznaczyć należy: dyferencycyja wiedzy wypływa z jednej strony z samych przemian życia, a z drugiej strony z tendencyi człowieka do coraz doskonalszego ujęcia go tak, iżby mógł oprzeć na niem plan swoich działań bez narażenia się na pomyłki. Dlatego też właśnie pomyłki stają się w dziejach nauk momentem narodzin nowych nauk lub nowych praw. Możliwość tę ewolucyę ująć w paradoksalną formułę: że wzrost wiedzy idzie po linii pomyłek. Pomyłka wszelka przejawia się w konfrontacyi z rzeczywistością. Organem do rozpoznawania pomyłki jest t. zw. „prawo sprzeczności“. Każda taka pomyłka wywołuje zaburzenie równowagi w całości kształce myśli — a w konsekwencyi pobudza umysł do takiej przebudowy owego systemu pojęć, by zaburzona równowaga wróciła, oczywiście nie drogą zignorowania „nowego zjawiska“, lecz drogą zasymilowania go. — Póki owa rzeczywistość nie zakłada swego veta, panuje równowaga niewzruszenie, choćby elementy pojęciowe same przez się bynajmniej nie posiadały oczywistości logicznej. Najlepszy to dowód, że system pojęciowy nie ma wartości sam przez się, lecz dzięki swej „praktyczności“. Tak było np. z fizyką, nie budzącą bynajmniej zgorznienia pojęciami takimi, jak atom, siła i t. p., póki odkrycie radium nie zachwiało owej „przedustawnej harmonii“ między myślą a życiem. I nie o tę harmonię tylko w takim razie idzie, lecz o to, że sam fakt inkocydencyi budzi podejrzenie co do solidności całej wogóle podstawy w strukturze dotychczasowego systemu. — W ten sposób pomyłki stają się zawsze zaczynem, ożywiającym proces myśli.

6. Nauki „praktyczne“. Wiadomo, że Platon (Theaetetes) i Aristoteles (Metaph. I. 2.) wyprowadzają wszelką wiedzę z uczucia czy stanu psychicznego, które oni określają jako z adziwienie, rozumiejąc przez stan ten nie ów praktyczny czy logiczny tylko stosunek człowieka do rzeczywistości, zagrożonego w swym bycie nieznanomością (obcością) jakiegoś zjawiska i nie umiającego wcielić go w masę apercepcyjną zdobytych już kompleksów myślowych (Avenarius), lecz — na wyższym poziomie myśli — ów stan bezosobistego, bezinteresownego, obiektywnego zadziwu i kontemplacyi, wyniesionej ponad miarę subiektywnych dążeń i potrzeb do wyżyn „czystego“, przyczynowego czy intuitywnego myślenia, ów stan wyzwolenia z więzów biologicznej woli, jaki Schopenhauer zasadza u geniusza i — świętego. — Stan taki wymaga już zupełnego przedziału między samą myślą a praktycznym jej związkiem z życiem. I możliwość takiego przedziału decyduje o wcześniejszym czy późniejszym rozwoju rozmaitych dziedzin wiedzy. Te z nich, które, jak astronomia, wcześniej wyzwoliły się z biologicznych przystosowań, wcześniej też wzniosły się do wyżyn prawdziwie naukowych perspektyw; inne bardziej związane z konkretem życia, z bezmiarem jego potrzeb i dążeń, ustawicznie płynnym procesem jego rozwoju, nieskończonością indywidualnych odmian i których naczelnem, bezpośredniem, najżywotniejszym zadaniem: nietylko śledzić ralacye tego życia, lecz

i czynnie na nie wpływać, badać sposoby oddziaływania nie dla naukowych, lecz przede wszystkim praktycznych względów, — te nie mogły zdobyć się na ową wyniosłość, na ów dystans obiektywności i na stanowisko abstrakcyjnej kontemplacji. Do takich należy w pierwszym rzędzie pedagogika.

7. Charakter praktyczny pedagogii. Ów bliski stosunek myśli do życia nigdzie może tak wyraźnie się nie przejawiać, jak w dziedzinie pedagogii. Wynika to z samej istoty pedagogii, łączącej w sobie bezpośrednio czyn, akcję, życie i myśl, system pojęć, naukę. Myśl nie straciła tu jeszcze pierwotnej swej wartości, jako organu życia — jak w innych dziedzinach, w których od życia oddaliła się teoretyczną, wyłącznie naukową autonomią i — techniką, umiejętnością stosowaną. Myśl pedagogiczna łączy w sobie jeszcze ściśle obie swe pierwotne funkcje: interpretacji i planu, łączy, choć nie dość równomiernie obie je dotąd uwzględniała. I pod tym względem zachodzi istotna różnica między dotychczasową pedagogiką a innymi naukami: gdy bowiem te — zgodnie z zasadą podziału pracy — wzięły na się wyłącznie pracę interpretacji rzeczywistości, funkcję planu odstąpiwszy z jednej strony technicznym swym odgałęzieniom, a z drugiej syntetyzującej filozofii, — to pedagogika, bliżej życia stojąca, z samą techniką istotnie związana, naciska dotąd główny kładła na sam plan, organizację, program czy zastosowanie, zaniedbując sprawę w każdej nauce najważniejszą, podstawową, t. j. interpretację.

(D. n.)

Dr J. Kretz.

Nowy Elementarz.

Początki czytania i pisania czyli Elementarz, oraz zajmujące czytanki dla dzieci z obrazkami (?), ułożył Teodor Bernadzikiewicz. Drukiem F. Pilczka w Poznaniu. Nakładem Towarzystwa Czytelni Ludowych w Poznaniu (bez daty). Obrazki malowali pp. Lewański, Malina, Mukułowska, Tatula i Wroniecki.

Usiłowania wprowadzenia nauki czytania i pisania na nowe tory, stworzenia postępowego elementarza, odpowiadającego psychicznemu rozwojowi sześciolatniego dziecka, zaprzatają umysł świata pedagogów i przyjaciół dźwiaty tak u nas, jak i za granicą. Od lat szeregu usiłowania te zmierzają do stworzenia podręcznika, którego treść, wolna od metodycznego balastu, udręczających dziecko oderwanych szeregów zgłosek, słów i zwrotów, obracałaby się około świata i przeżyć dziecka w tym okresie czasu.

Wobec prawdziwej powodzi wydawnictw zagranicznych, mających na celu poprawę nauki w klasie elementarnej w ogólności, a w szczególności poprawę elementarza w duchu nowo głoszonych zasad, my, Polacy, nie mamy niesłety wiele w tym kierunku poważnych prac do zaznaczenia.

Dlatego każde usiłowanie poprawy nauczania w klasie elementarnej, każdy nowy elementarz, mający na celu ułatwienie bądź co, bądź trudnej pracy przyswojenia dziecku najrychlej sztuki czytania i pisania, musimy powitać, jako dorobek na polu nauczania narodowego.

W tym duchu przystępujemy do sprawozdania o elementarzu, którego tytuł na wstępie podano.

Przedewszystkiem zewnętrzną swą postacią wywołują „Początki czytania i pisania“ sympatyczne wrażenie. Format odpowiedni, oprawa trwała, co w książkach dla dzieci nie jest obojętne, papier dobry, druk wyraźny, dostatecznie wielki i wreszcie barwne przeważnie ilustracje: wszystko to swą zewnętrzną formą może i powinno pociągać dziecko i zachęcać do poznania treści.

Na pierwszych 6 stronach, paginowanych, jak cała książka, co znów podnoszę, jako zaletę wobec wielu strachajłów-metodyków, którzy się obawiają, aby się dziecko tą „przedwczesną“ znajomością cyfry nie otruło, — podano ćwiczenia w poznaniu 5 pierwotnych samogłosek (a, e, i, o, u), wyprowadzonych w podwójny sposób: raz z obrazka nad ćwiczeniem, drugi raz z „obrazka twarzy ludzkiej, tą głoskę wymawiającej, twarzy jednej i tej samej na wszystkich pięciu obrazkach, jednakże z ustami na każdym obrazku inaczej złożonemi“.

Autor zaczyna od pisania; przynajmniej w tych pierwszych ćwiczeniach podaje tylko pisane litery.

Sprawa pisna w tym elementarzu wymaga szczegółowego rozpatrzenia. Uczynię to przy omówieniu wskazówek metodycznych w elementarzu pomieszczonej. Tutaj jeszcze co do metody wyprowadzania tych pięciu samogłosek winniem zwrócić uwagę, że zachodzi różnica między tą metodą, a metodą galicyjskiej „I. Szkołki“, która tak samo zaczyna „grafikę“ od poznania 5 samogłosek. „Szkołka“ odrywa samogłoski od wyrazów, przedstawionych obrazkami: i (igła), u (ucho), o (oko), a (anioł), e (elementarz).

Tutaj wprowadzono rzecz nową. Litery te już nie przedstawiają się jako części, t. j. zgłoski, oderwane od wyrazów, ale stanowią niejako wyrazy, według określenia gramatycznego: wykrzykniki, jako części mowy nieodmienne, któremi wyrażamy radość, żal, ból, smutek etc.

Możnaby się z tem godzić, gdyby się wierzyło, że na widok jabłka dziecko musi wykrzyknąć *a*, płaczące mówi *e*, ból z powodu uszczypania przez raka wyrazi wykrzyknikiem *i*, powtórnie płaczące dziecko wykrzyknie *u!* To wszystko są jednak przypuszczenia, pobożne życzenia nauczyciela, — ale dziecko samo nie trafi bez pomocy, z oglądania tylko obrazka na dany — żądany głos — jeżeli mu go nauczyciel nie podda. Wobec tego i cała teorya o wydobyciu tego głosu z obrazka danego upada.

Dlatego jednak elementarz, ułożony metodą wyrazową, ma koniecznie zaczynać od tych samogłosek? Przecież dziś usiłują stosować w elementarzach metodę „amerykańską“ wyrazową, jeżeli się już koniecznie nie chce iść w ślady „Elementarza dla szkół parafialnych z r. 1785“, który tak wspaniale zainicjował metodę polską analityczno-syntetyczną, opartą na wyrazach normalnych, wziętych z otoczenia dziecka, dających podstawę do ćwiczenia umysłu przez rozmowę o „znanych i miłych“ dziecku rzeczach.

Wydoskonalamy tę swoją narodową metodę, a zostawmy Niemcom i Amerykanom troskę o poprawę ich metod, które jeszcze dotąd nawet w najnowszych wydawnictwach bynajmniej nie stoją na wysokości zadania, nie czynią zadość racjonalnym zasadom, opartym na znajomości duszy dziecka, — aczkolwiek nie można odmówić tym usiłowaniom stałego dążenia do poprawy elementarnej metody.

Jako pierwszą spółgłoskę wprowadza autor podobnie, jak w „I-ej Szkółce“, *m* w wyrazie *mama*, który się wywodzi z rozmowy na podstawie obrazka nad ćwiczeniem.

Odtąd już wszystkie spółgłoski następują w ten sam sposób, a więc metodą wyrazową na podstawie małego alfabetu pisanego, jednak tylko do str. 12. Od str. 13 łączy się pismo z drukiem. Dlaczego od str. 13 dopiero, a nie od początku, tego autor nie wyjaśnił w swych wskazówkach metodycznych, przygodnie w elementarzu zamieszczonych.

Praktyka szkolna u nas w kraju już dawno, mimo innego układu „I Szkółki“ — wprowadziła z najlepszym powodzeniem naukę pisma i druku równocześnie — od pierwszego ćwiczenia, posługując się bardzo skutecznie „alfabetem ruchomym“. Daje to pożądaną sposobność rozlicznych ćwiczeń i w samodzielnym nabywaniu przez dzieci wprawy w poznawaniu znaków drukowanych, układaniu wyrazów, zwrotów i t. d.

Wątpię bardzo, aby nauczyciel, który w tym względzie zdobył już doświadczeniem nabytą wprawę w łączeniu pisma z drukiem od pierwszej litery, skłonny był cofać się i za radą autora opóźniać o całe tygodnie łączenie tych dwóch rzeczy, które dziecku żadnej nie nastrożają trudności i owszem, wprowadzają w naukę urozmaicenie i jaśniejszy postęp.

Grafika małego alfabetu kończy się na str. 61 nieodzowną: „dżdżownicą; poczem idzie (str. 60) „abecadło małe“.

W tej części grafiki tu i ówdzie wprowadza autor bądź drukowane, bądź pisane wielkie litery: str. 26 *K* (druk), str. 27 pisane *A* i *L*. Jeżeli chodzi o prawidłowe pismo, to takiego *A* nie ma wielki alfabet, a „*L*“ jest jakies dziwaczne i dla dzieci trudne do naśladowania. Na str. 35 jest *W* (druk), na str. 53 przychodzi znów pisane *K*, jakiego zwykle nikt nie pisze. Na str. 54 *Z* pisane i drukowane. Czy warto było dla tych pięciu wielkich liter, psuć jednolitość metodycznego toku w grafice małego alfabetu? Nie sądzimy. Jeżeli jednak autor musiał wprowadzać już wielkie litery, to pisane powinny być kaligraficznie.

Autor naśladował tu niefortunny pomysł niektórych metodyków, którzy radzą w części graficznej wprowadzać jakiś „podstawowy“ czy konwencyonalny alfabet, gdzie wielkie litery zastępuje się literami małego alfabetu zwiększonymi: *m*, *M*, *n*, *N*, *w*, *W*, i t. d.¹⁾ — i na takim alfabecie „podstawowym“ radzą przejść cały kurs pisania i czytania, a dopiero potem przejść do „właściwych“ pisanych i drukowanych liter tak małych jak wielkich.

Autor tylko nieśmiało wszedł na tę zachwalaną drogę, dając nam w 5 literach próbkę takiego „podstawowego“ pisma, które się potem ma zamieniać na „właściwe“.

Skoro się wprowadza do grafiki równocześnie druk, niema żadnej potrzeby wymyślania jeszcze jakiegoś „podstawowego“ pisma, ale należy

1) Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza. M. Falski.

uczyć prawi dło wo pisma i druku małego, aż do wyczerpania alfabetu, aby nie obarczać dzieci nauką czterech alfabetów równocześnie, lub tworzyć niebывały alfabet „początkowy“, który się potem musi zamieniać na „wprawno“ pismo.

W grafice małego alfabetu zwrócić należy jeszcze uwagę na inne momenty. Autor w „przygodnych uwagach“ zamieszczonych w elementarzu podaje, że pismo ma być prostopadłe (Steilschrift), co nawet objaśnia ryciną, albowiem, jak powiada, tylko przy takim kierunku pisma może małe dziecko zachować prawidłową postawę ciała, która chroni od skrzywienia stołu kręgowego (pacierza) i od krótkowzroczności. Rzecz nie ulega wątpliwości. Hygiena to dawno już stwierdziła i zaleciła. Rzecz tę uznano już przed wielu laty u nas za słuszną i zalecano w naszym piśmiennictwie pedagogicznym, a nawet wzory pierwszych kreśliń w przygotowaniu do elementarza, wykonane są pismem prostopadłym¹⁾. I dziś jestem tego zdania i godzę się z autorem „Początków czytania i pisania“ na pismo prostopadłe. Żądam tylko konsekwentnego przeprowadzenia tej zasady od początku do końca — uczenia pisma prostopadłego, jako higieną wskazanego i tylko pisma prostopadłego.

Tymczasem autor postawił tak piękną zasadę i nie wytrwał. Po paru miesiącach każe dziecku, wdrożonemu już jako tako do pisma prostopadłego, (we „wskazówkach do nauki wprawnego pisma“) zmienić „położenie zeszytu“ tak, aby pismo zmięknęło się na szybkie, pochyłe i zapomniał widocznie, że ten kierunek pisma może narazić dziecko na „skrzywienia stołu kręgowego (pacierza) i na krótkowzroczność“.

Albo, albo. Jeżeli higiena prawdę mówi, jeżeli pismo „prostopadłe“ jest warunkiem uchronienia zdrowia dziecka od szkody, — należy je od początku do końca konsekwentnie w szkole początkowej uprawiać. Na tę drogę weszły najwybitniejsze zagraniczne, a nawet nasze elementarze najnowsze²⁾.

Jeżeli już poruszyłem sprawę pisma w „Elementarzu“, to muszę jeszcze rozpatrzyć w „Radach dla uczących“ inne wskazówki metodyczne, dotyczące pisma. W „IV radzie dla uczących“ na okładce elementarza umieszczonej, jest zdanie, że podstawą pisma polskiego jest koło. Z tem twierdzeniem fachowi znawcy nie godzą się. Podstawą polskiego (łacińskiego właściwie) pisma jest owal, a ściślej elipsa. W 3 uwadze, umieszczonej na odwrocie karty tytułowej elementarza, we wskazówkach: „Czego przestrzegać w początkach pisania? mówi autor, że „w początkowym piśmie nie daje kreskę łącznikowych, bo one w polskim piśmie nie należą do istotnych części litery. Są to kreski potrzebne, przy szybkim piśmie. Takiego pisma zacznie się dziecko uczyć przy wielkich literach“.

Mojem zdaniem, z którym zapewne nie będę odosobniony, z chwila, gdy dwa dźwięki łączymy w mowie — a więc przy pierwszej zgłosce — winno się to uwydatnić także w piśmie. Jestto logiczny związek między

¹⁾ Por. J. Maciłowski: Pierwszy rok nauki szkolnej. Przewodnik metodyczny 1. Kraków 1893.

²⁾ M. Falski. Nauka czytania i pisania. Kraków, 1910.

Moja książeczka. Nauka czytania i pisania ułożyło grono naucz. szk. pocz. Warszawa, 1911.

Chce czytać, ułożyły A. Dargielowa i A. Oderfeldówna. Warszawa, 1916. i t. d.

wrażeniem słuchowem a wzrokowem przy tworzeniu pojęcia zgłoski. A więc nie potem, nie dla „szybkiego pisma“, ale wogóle i to zaraz wiążąc głoski i wyrazy, należy je w piśmie również łączyć „kreskami łącznikowemi“.

Autor twierdzi, że „kreski łącznikowe“ nie należą do „istożnych części litery, ale również stanowczo twierdzi, że są „potrzebne do szybkiego pisma“. Przecież my uczymy nie liter dla liter, ale pisma. Pismo rozerwane nie będzie pismem, ani „początkowem“ ani „szybkim“, bo nie będzie płynnem. Ręka wykonująca ruch przerywany, skaczący — nigdy nie nabierze potrzebnej bieżności. A do tego od początku dzieci wdrażać należy. Castairse nie bez słuszność kazał ćwiczyć rękę właśnie w płynnej rytmice. Sądzę, że nie potrzeba niczego uczyć tak, aby potrzeba było potem zawracać, zmieniać — oduczać.

Litery nasze, zwłaszcza małe, mają zaczątki i zakończenia istotne, służące do związania z innymi literami¹⁾. I trudno zgadnąć, dlaczego byśmy mieli rozrywać np. *mi*, skoro *m* tak naturalnie i łatwo łączy się z *i*, lub z każdą inną samogłoską czy spółgłoską.

Według słusznego dzisiaj powszechnie występującego żądania mamy zapobiegać sylabizowaniu, dążyć od początku do pełnego czytania przez kojarzenie dwudźwięków z kształtami dwugłoski (M. Falski). Zresztą „posadźmy metodę do ławki“, jak mówił S. Zarański, — każmy dzieciom „rozrywać“ litery. Nie będziemy mieli z pewnością, ani zgłosek, ani wyrazów, lecz szereg luźno stojących liter; trudno bowiem wdroyć „początkując“, nieporadne dzieci do przestrzegania, by odstępy między wyrazami były większe, niż między literami. To się mogło udać autorowi w elementarzu, ale autor jest przecież mistrzem.

Na str. 1 pod tekstem ćwiczenia, jest drobniutko wydrukowana, a więc widocznie nie do użytku ucznia — Uwaga: Litery grubsze czytać „z naciskiem“. Znów nowa trudność — i to wcale a wcale — zbyteczna!

Zmuszanie dzieci zaraz przy pierwszym ćwiczeniu na elementarzu do rozróżniania, która litera jest grubsza, a która cieńsza, do zrozumienia co to znaczy czytać „z naciskiem“, a co to bez „nacisku“, jest, przyzna każdy praktyczny nauczyciel, gromadzeniem zaraz na początku trudności, a więc w okresie, w którym przedewszystkiem idzie o uchwycenie i zapamiętanie kształtu litery i związku między nią a dźwiękiem. I to się ma dziać przy przestrzeganiu, aby dzieci — broń Boże! — litery nie łączyły.

Jest to nowość, która się w elementarzu dotąd nie pojawiała i mimo tego uczono dzieci nie tylko czytać biegle, ale i należyście akcentować wyrazy. A przecież dążeniem każdego poprawnego elementarza winno być usuwanie trudności. Do tych „naciskowych“ trudności należy jeszcze na str. 3, też zbyteczna „Uwaga“: Gdy dwie samogłoski połączone są kreską, czytać pierwszą z naciskiem, gdy trzy lub więcej (!), to przedostatnią. Tak i w następnych lekcjach.

Na str. 49 (miękkiznie spółgłosek przez *i*) jest taka uwaga:

Gdy *i* stoi przed drugą samogłoską to zgłoska opiera się na tej drugiej samogłosce — nie na *i* (!). Dla lepszego uwidocznienia

1) Jedynie *s* nie ma zakończenia do związania z następną literą.

A. Elberg
wielkie?...

tej wskazówki jest obok zaklamrowane [ń=ni]. Sprawy tego „opierania się“ zgłoski nie chcę bliżej rozpatrywać, ale przecież jednemu muszę zaprzeczyć, mianowicie, jakoby *ń* równało się *ni*; *ń* to spółgłoska miękka, która nie stanowi z g ł o s k i; *ni* to zgłoska, w której *i* ma pełne prawa zupełnej samogłoski zmieszanej ze spółgłoską w z g ł o s k ę. Tymczasem *i* w zgłosce np. *nie* nie jest samogłoską, tylko znakiem miękczenia.

Kwestyę tę rozwinął „Promyk“ w swym elementarzu „poglądowo“, bardzo dowcipnie, pisząc takie *i* jako znak miękczenia w połowie wielkości np. *n'e*.

Na str. 68 zaczynają się ćwiczenia w poznaniu pisma i druku wielkich liter. Tu autor jest prawie zupełnie w zgodzie z panującymi od dawna wzorami tak co do genetycznego porządku liter wielkich pisanych, jak i układu i ćwiczeń do czytania, których treść atoli jest więcej urozmaicona. Ćwiczenia te są nadto przeplatane ustępami w prozie i rymie, ilustrowanymi obrazkami z życia i otoczenia dziecka. Wreszcie imiona osób historycznych polskich przy krótkich zapewne wyjaśnieniach nauczyciela budzić będą zainteresowanie i poczucie narodowe.

Co do liter wielkich nastęca się kilka uwag.

Na str. 75. Kształt litery *A*, by ją uprawnić do postawienia w grupie z literami *M*, *N*, winien być podobny do nich, a nie z zaokrąglonym szczytem, co wygląda niezgrabnie i u dzieci zamienia się w haflkę. — Duże *M* zbyt znacznie obdarzone na końcu zakrętasem, który stanowi do „istotnych“ jego części nie należy, a który zresztą zaraz poniżej w wyrazie „Mickiewicz“ zanika.

U, *W*, *Z*, (na str. 76) winno genetycznie następować zaraz po *I*, *J*, *H*, *K*, (str. 73). Pochodzą bowiem z tych samych elementów, przy tych samych ruchach ręki.

W wyrazach pisanych, rozpoczynających się wielką literą raz bywa ta litera z resztą wyrazu złączona, innym razem stoi osobno: *Skarga*, *Ignacy*, mimo, że następujące litery *k*, *g*, mają swoje „kreski łącznikowe“ na początku. Przecież one do tego służą.

Jeszcze jedna uwaga ogólna co do pisania.

We wskazówkach: „Czego przestrzegać w początkach pisania?“ powiedziano w drugim zdaniu punktu 1: „Zaleca się (od początku pisania) pisać na jednej linii“.

We wskazówkach do nauki wprawnego pisma (str. 67) jest przepis:

1. „Tu niech dziecko pisze „w liniach“, aby poznało (?), czego wymaga się przy pięknym piśmie“.

Przez szereg miesięcy pisało dziecko na jednej linii i nie miało świadomości o tem, „czego wymaga się przy pięknym piśmie“. Dopiero od str. 67 ma pisać „w liniach“ i tu dopiero ma poznać, czego się wymaga przy pięknym piśmie.

Jedyną zasadą „pięknego pisma“ jest rytmika linii. Widocznie więc poprzednio nie wprowadzano dzieci do porządnego pisania: panowała dowolność, pozwolono np. kreślić w różnych kierunkach, litery różnej wielkości, bo to właśnie nie jest rytmiczne — a więc piękne. Według „wskazówek“ tu dopiero tj. przy wielkich literach, rozróżnia się kreski idące „w dół“ grube i kreski pociągane lekko „ku górze“. Ale przecież do piękności pisma nie należą wyłącznie różnice między tak zwanymi kreskami „włoskowemi“ i „cieniowanemi“.

To powstało dopiero właściwie, przez wprowadzenie piór stalowych. Przedtem rylec, trzcina, pióro gęsie dawały litery jednakiej grubości — a mimo to uczono „pisma pięknego“, przez przestrzeganie rytmiki linii.

Po rozdziale z literami wielkimi, następuje kilka ustępów ciągłych do ćwiczenia w czytaniu płynnym, których treść zaczerpnięta z otoczenia dzieci. Ponieważ autor oświadcza, że druga część elementarza, jako „Pierwsza czytanka“ jest już w przygotowaniu do druku — wstrzymujemy się z szczegółowymi uwagami o ustępach ciągłych elementarza — do ukazania się zapowiadzianej „Pierwszej czytanki“. Nie mogę jednak pominąć dwóch fatalnych — zapewne drukarskich błędów na str. 86: „Zagadka. Leci biały puszek z niebia, korzuszka dla ziemi trzeba“. Trafi się to każdemu, ale przestroga nie zawadzi, że w elementarzu zwłaszcza korekta musi być niezmiernie ścisła.

A teraz nieco o ilustracji tego elementarza.

Strona ilustracyjna, zawsze bardzo ważna, jako dopełnienie tekstu pisanego, tem jest ważniejsza, gdy ma być punktem wyjścia, jak to jest wprowadzone w niniejszym elementarzu.

Obrazek dla dzieci małych, które widzą wszelkie zjawiska zupełnie „płasko“, t. j. nie pojmują jeszcze przestrzennego rozmieszczenia i brylowatości przedmiotów¹⁾, winien być tak skonstruowany, by wszelkie skróty perspektywiczne były pominięte.

Twórca oryginalnej metody polskiej uczenia rysunku Jan Feliks Piwarski²⁾, powiada, że „dzieci mają właściwą swemu wiekowi wyobraźnię, osobne pojęcia, wyłączny świat, dzieci inaczej widzą i wszelka drobiazgowość w zarysach nie ma dla nich powabu, bo widzą, pojmują i naśladowają tylko ogólnie!“

Małe dzieci reagują więcej na objawy życia, ruchu, akcyę, mniej zaś na kształt. Widzimy to na dziecięcych rysunkach, gdzie dzieci „wyrażają“ — a nie „odtwarzają“. Dlatego musimy się zgodzić na takie zasady, obowiązujące ilustratorów książek dla małych dzieci, jakie podaje np. Kunzfeld: Silny zdecydowany kontur, żywe proste barwy, ani mdle, ani jaskrawe; unikanie trudności perspektywicznych, jak również gry światła i cieni. Tę prostotę należy równoważyć bogactwem ruchu i życia. Należy także przestrzegać, w myśl przestrogi Piwarskiego, unikania i pomijania zbytecznych szczegółów.

Rysunki w „Początkach czytania i pisania“ rzadko tym zasadom odpowiadają. W szczególności: Perspektywa izby wadliwa. Matka pokazuje jabłko, z którego spada w ręce dziewczynki — zielony garnuszek. (Wisi on niby na tej samej ścianie, w której są drzwi — jeżeli dokończymy rysunek ścian brakującą linią ich przecięcia się) (str. 1).

Pomijam już rysunki twarzy, mających ilustrować układ ust przy wymawianiu samogłosek, rysunki bardzo słabe, a zdanie moje zresztą sam autor poparł (str. 1—3).

Perspektywa stołu i klatki — błędna. Motyw śmierci kanarka i porwanie „żółtej“ kury przez „zielonego“ drapieżcę — nieco za srogie.

¹⁾ Teorya Berkeleya.

²⁾ Elementarz rysunkowy. Warszawa 1840—45.

Można także grubo wątpić, czy wyrazem przestrachu, będzie głos o — i żalu po kanarku głosu u.

Domy w głębi macą kompozycję i są wcale zbyteczne (str. 4—5). Cień matki (z lewej) niepotrzebny (str. 7).

Cienie rzucone kotów, wadliwe i niepotrzebne (str. 13).

Kura pod obrazkiem zbyteczna, wobec kur u góry, na obrazku; przytem przedstawiona w skrócie, mało charakterystyczna. Kogut rysowany słabo (str. 15). Ślady lisa, zbyteczne (str. 21).

Dąb i deby, przypominają raczej kolonie polipów (str. 23).

Stołowi brakuje drugiej — dalszej — pary nóg. Chłopiec wcale nóg nie ma (str. 25).

Traktowanie pejzażu manieryczne. Lipa podobna raczej do kłębu zielonej włóczki. Jest to raczej witraż, niż obrazek dla dzieci (str. 26).

Piła, piłka, zbyt wielkie w stosunku do dzieci. Tłomaczenie ruchu spadającej piłki zapomocą krupeczek, niewłaściwe (str. 28). Bijaki cepów, za grube (str. 30). Niebieskie tło i czerwone plamki (krew?) zbyteczne (str. 36). Kot i mysz mało wyraźne (str. 42). Fioletowe góry zbyteczne (str. 45). Czerwona zorza zbyteczna (str. 47). Serce dzwonu za długie (str. 57). Dżdżownica potworna w stosunku do kota (str. 61).

Pejzaż jesienny traktowany podobnie, jak owa lipa i topole. Przytem w tekście czytamy, że na dębach i bukach rumienią się liście; na obrazku zaś są żółte (str. 64).

Rece Tadzia, zwłaszcza lewa, rysowane wadliwie (str. 81).

Wogóle rysunki dość słabe. Grzeszą przeciw wyżej treściwie podanym zasadom, bądź to zbytecznem wprowadzaniem perspektywy, przeważnie wadliwej, bądź zbytecznem nadużyciem cieni, bądź mało dosadną charakterystyką, wreszcie często przeladowaniem szczegółami, a tu i ówdzie manierycznem traktowaniem.

Powiedział jeden z naszych pedagogów poważnych niedawno, że kto chce zbadać gruntownie problem elementarza tak, jak go postawiono w ostatnich latach na Zachodzie, kto potrafi wytworzyć sobie obraz naszego 6—7-letniego dziecka pod względem jego stanu fizycznego i psychicznego, zakresu jego wyobrażeń — a jest mistrzem słowa i pióra — niech próbuje napisać elementarz polski.

Tak wysokiej miary do niniejszej pracy przykładać nie możemy. „Początki pisania i czytania“ nie weszły na tę nową drogę. Elementarz opracowany na dotychczasowych zasadach metody analityczno-syntetycznej, wyrazowej, usiłuje jedynie wprowadzić pewne ulepszenia, które się streścić dadzą w następujących punktach:

1. Wprowadza barwne przeważnie obrazy, na podstawie których zdobywa wyrazy normalne i te są podstawą do poznania pojedynczych brzmień i znaków głosowych.

W ćwiczeniach na dany głos usuwa wszelkie oderwane zgłoski, podając wszędzie całe wyrazy, które w miarę poznania nowych liter wiąże w zdania, stanowiące pewną treść spoiwą w zakresie pojęć i warunków otoczenia dziecka. To trzeba zaznaczyć w porównaniu z naszymi elementarzami, jako rzeczywisty krok naprzód w uczynieniu treści ćwiczeń przystępnymi i zajmującymi dla dzieci.

2. Wprowadza równoczesną naukę pisma i druku; czyni tem za- dość słusznym domaganiem się nauczycielstwa, które już oddawna na

tę drogę weszło, choć oficjalny elementarz tego nie uwzględnia, a więc nie ułatwia.

3. Uznaje w zasadzie potrzebę wprowadzenia pisma prostopadłego, choć nie jest w tem konsekwentny.

4. Ustępny ciągle wplatane w tekst ćwiczeń w „grafice“ zwłaszcza przy wielkich literach, przyczyniają się znacznie do ożywienia nauki. Ustępy ciągle na końcu książki więcej niezawodnie obudzą swą treścią zainteresowanie u dzieci, niż takie ustępy w naszej „I. Szkółce“.

W końcu wypadła para słów powiedzieć o „Metodycznych radach i wskazówkach“ rozmieszczonych w tekście elementarza.

Zasłużony autor „Zarysu dziejów nauki czytania w celu zawyżania dydaktyki narodowej i reformy elementarza“ Stanisław Zajączkowski, pisząc o „Elementarzu“ Rady szkolnej krajowej w Krakowie w r. 1871 zarzuca, że do elementarza nie wydano równocześnie „Wykładu elementarza“.

Wykład elementarza, powiada, to jest właściwy dla nauczyciela elementarza. Jakoż w pracach podobnych, wykład przedmiotu stanowi właściwe dzieło, a napisanie doń samego elementarza staje się rzeczą podrzędną; albowiem w wykładzie takim składają się myśli i zasady autora, niemniej onych powody, mające na każdym kroku rozświecać nauczycielowi drogę postępowania. W żadnym zaś stadium nauczania uznawana powszednia zasada: że jaki nauczyciel, taka szkoła, nie staje się prawdą tak oczywistą, jak w elementarzach, a mianowicie w pierwszym nauki kroku. Elementarz bez wykładu, to w oplakanych stosunkach naszej oświaty ślepe w rękę nauczyciela, zwłaszcza wiejskiego, narzędzie, choćby nawet najogólniej ułożony, cóż dopiero, gdy bala-mutny“. Słowa te poważnego pedagoga po pięćdziesięciu blisko latach, nie na aktualności nie straciły.

Zwłaszcza teraz, gdy elementarz w nauczaniu elementarnem powoli zaczyna schodzić na drugi plan, kiedy się elementarz zwolna ale konsekwentnie uwalnia od metodycznego balastu, który się składa w ręce nauczyciela, konieczne są wskazówki dla nauczyciela o użyciu takiego postępowego elementarza. W jaki sposób owe bezpośrednie ćwiczenia poza elementarzem, a raczej obok elementarza prowadzić ma nauczyciel, w jaki sposób i jakimi środkami przygotować należy dzieci do nauki czytania i pisania przed użyciem elementarza: to wszystko obejmować ma owa instrukcja, czy przewodnik metodyczny, tem więcej w dzisiejszych warunkach reformy, na nowych zasadach elementarnego nauczania.

Niemcy kładą na tę część instrukcji nauczyciela niezmierny nacisk i znacznym nieraz nakładem wydają całe tomy wspaniałe wykonanych przewodników metodycznych do elementarza, że tylko mimochodem wspomnę o niektórych: Das erste Schuljahr von W. R. Richter, Wien—Tryest 1912 Das kann ich auch. Eine Anleitung zum Bilderschriften und Fibeldichten, Fritz Gansberg, Leipzig 1913. Licht und Leben im ersten Lesenuntersicht. Eine Einführung in meine Hansalibel v. Otto Zimmermann, Hamburg, Braunschweig und Berlin, 1914. Begleitwort zur Fibel Guck in die Welt vom Leipziger Lehrerverein, Leipzig 1915 i t. d.

Że autor czuł potrzebę takiego metodycznego przewodnika do

swego elementarza, świadczą o tem rozrzucone po elementarzu różne „Rady dla uczących“ i „Wskazówki do nauki“. Nie mogły one być ani wystarczające, ani jasno sprawę wyjaśniające, ani intencji autora przy wprowadzeniu nowych rzeczy gruntownie uzasadniające. Niejedna sprawa możeby w innym wystąpiła świetle, gdyby się autor w takim wykładzie do swego elementarza, jasno, wyczerpująco wypowiedział.

Gdy autor zapowiada nowe wydanie swego elementarza, przypuszczam, że uwzględni w nim może niejedną z moich obiektywnych i z całą otwartością podanych uwag, a zarazem wygotuje do elementarza tak pożądany przewodnik, czy poradnik metodyczny, podający należyte wyjaśnione i uzasadnione sposoby jego użycia.

J. Maciowski.

Stosunek dzieci do przedmiotów nauki szkolnej.

W rozwiązywaniu zagadnień z zakresu dydaktyki nasuwają się między innymi dwie nader ważne kwestye w nauczaniu, wymagające wszechstronnego oświetlenia. Pierwsza — to stosunek nauczyciela do przedmiotu nauki, druga — to sposób reagowania dziecka na podawany mu materiał naukowy, objęty programem szkolnym. Zagadnienie stosunku nauczyciela do przedmiotów nauki wchodzi od dawna w zakres badań teoretycznych i rozwiązań praktycznych, mało jednakowoż uwagi zwracała dotychczas dydaktyka na osobisty stosunek dziecka do przedmiotów nauki. Nauczyciel, mając wyznaczony zakres materiału, zmierza do tego, by dziecko mniej lub więcej dokładnie opanowało przedmiot i w tym celu stosuje różne metody nauczania. Momentem najbardziej dlań wartościowym pod względem metodycznym jest umiejętność łatwego i przystępnego podawania materiału naukowego. Nie wchodzi natomiast głębiej w kwestyę stosunku dziecka do przedmiotu, nie zastanawia się bliżej nad tem, jakie czynniki poznawcze i uczuciowe, jakie napięcie woli wywołuje w dziecku praca szkolna, którą ma wykonać. Zadaniem dydaktyki jest zbadać te czynniki, wykazać przyczyny ich ujawniania się, zwrócić uwagę na okoliczności, wśród jakich występują. Zastanović się nam więc trzeba nad tem, do którego z przedmiotów nauki szkolnej nasze dzieci najczęściej okazują zamiłowanie, które w nich najwięcej stosunkowo budzą zainteresowania, a które najmniej i jakie się na ten fakt składają przyczyny. Należyte oświetlenie tego zagadnienia może się przyczynić do udoskonalenia stosowanych metod, albo też do poczynienia odpowiednich zmian w programie naukowym, polegających na ewentualnem ograniczeniu materiału na stopniach niższych nauki, a rozszerzeniu na wyższych, wreszcie na przesunięciu niektórych przedmiotów na okres późniejszy.

Wobec tego, że nauka w szkole jest zbiorowa, że odbywa się w liczniejszych grupach, ważnem jest poznanie zainteresowań ogółu dzieci. Możliwe, że pewne zamiłowania w zakresie nauki ujawniają

się w zależności od płci i od wieku, że występują typowo w pewnych okresach nauki szkolnej. Zjawisko takie uwzględnić winien zarówno program nauki, jak i metoda nauczania. Poznanie zainteresowań dzieci da nam niejedną cenną wskazówkę, dotyczącą organizacji programu naukowego, wyboru i porządku przedmiotów nauki szkolnej.

Zagadnienie stosunku dzieci do przedmiotów nauki rozpatrywać możemy w dwojaki sposób. Na podstawie poczynionych przygodnie obserwacji, opartych na odpowiedziach dzieci, na ich pracach, wyrabiamy sobie sąd o mniejszym lub większym stopniu zamiłowania dziecka do danego przedmiotu. Powtórę możemy sąd nasz w tej kwestyi oprzeć na bezpośrednim wypowiedzeniu się dziecka o jego stosunku do poszczególnych przedmiotów nauki w szkole. W tym ostatnim wypadku zastosować można metodę statystyczną. Zebrane drogą ankiety odpowiedzi dzieci na zadane im konkretne pytania segregujemy i obliczamy według przyjętych zasad.

Postawiwszy dzieciom odpowiednio sformułowane pytania, dotyczące ich stosunku do przedmiotów i zajęć szkolnych, wywołujemy pewne refleksje, wyzwalamy w duszy dziecka pewne czynniki uczuciowe. Te pierwiastki emocjonalne były nieświadome, względnie podświadome aż do chwili, kiedy pobudka zewnętrzna, jaką w tym wypadku było właśnie zadane pytanie, nie spowodowała ich wywołania i ujawnienia na zewnątrz. Małe jest prawdopodobieństwo, by dziecko samorzutnie zastanawiało się nad swojemi zainteresowaniami w zakresie nauki. Z reguły dzieci uczą się i odrabiają zadane prace z mniejszą lub większą ochotą, nie zdając sobie sprawy z osobistego stosunku do poszczególnych przedmiotów. Dopiero wówczas, kiedy bezpośrednio zwrócimy uwagę dziecka na tę sprawę, wypowiada się w ten sposób, że możemy stąd wysnuć pewne wnioski.

Zagadnieniem zamiłowania dzieci do przedmiotów nauki szkolnej zajmują się od lat kilkunastu dydaktycy w krajach zachodnich, poświęcając tej kwestyi liczne artykuły, tudzież specjalne rozprawy. Jeszcze w roku 1903 ogłosił M. Lobsien sprawozdanie z ankiety p. t. „Ideały dzieci“¹⁾. W ankiecie tej, urządzonej w niemieckiej szkole w Kiel, było obok innych pytanie, dotyczące zamiłowania dzieci do przedmiotów nauki. Dzieci miały odpowiedzieć na pytanie „Który przedmiot nauki najbardziej lubisz?“ Ankieta objęła ogółem 500 dzieci, a mianowicie 250 chłopców i 250 dziewcząt.

W niespełna trzy lata później badał tę kwestyę psycholog niemiecki W. Stern, a badania jego wykazują w stosunku do poprzednich znaczny postęp wskutek udoskonalenia metody, stosowanej przy gromadzeniu dat statystycznych. Obok pytania „który z przedmiotów nauki szkolnej najwięcej lubisz?“ podał Stern drugie „który z przedmiotów nauki najmniej lubisz?“ Ankieta Sterna, obejmująca ogółem 2556 dzieci (1461 chłopców i 1095 dziewcząt) umożliwia dokładniejsze wglądnięcie w kwestyę stosunku dzieci do przedmiotów nauki szkolnej. Stern zebrał daty wśród młodzieży różnych środowisk, i tak: w środowisku wielkomijskim, jak Wrocław, w małym mieście i w szkołach wiejskich. Uwzględnił nadto młodzież różnych kategorii

¹⁾ Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1903, zeszyt 5.

szkół, jak seminaryjów nauczycielskich, szkół średnich, licejów żeńskich i szkół ludowych¹⁾.

Z zestawień Lobsiena i Sterna wynika, że chłopcy niemieccy jako najbardziej ulubione przedmioty wymieniają: gimnastykę, rysunki, rachunki, śpiew, historię; dziewczęta zaś: roboty kobiece, rachunki, historię, rysunki.

W r. 1909 przeprowadził Lobsien poraz wtóry taką ankietę wśród wielkiej ilości dzieci między 9—15 rokiem życia. Ogółem zebrał odpowiedzi 6248, w tem 3343 chłopców i 2905 dziewcząt. Wyniki swoich badań ogłosił w osobnej rozprawce, gdzie podaje technikę przeprowadzenia ankiety i szereg tablic, zawierających odnośne zestawienia. Okazało się, że wyniki tej ostatniej ankiety nie różniły się od poprzednich.

Odpowiedzi uczniów wykazują, że najwięcej zamilowania budzi: gimnastyka (około 19¹/₆), historia (13⁰/₆), rysunek (10⁰/₆), rachunki (9⁰/₆). Dziewczęta podały jako najbardziej ulubione przedmioty: roboty kobiece (21⁰/₆), naukę gotowania (20³/₄⁰/₆), historię, rachunki i rysunki (9⁰/₆). Do najmniej ulubionych przedmiotów należą wśród chłopców niemieckich: katechizm (13¹/₂⁰/₆), historia biblijna (11⁰/₆), śpiew (9¹/₂⁰/₆), przyroda i geometrya (około 8⁰/₆), u dziewcząt zaś: naturalna (9⁰/₆), i katechizm (8⁰/₆).

Lobsien znalazł, że najwyższy współczynnik zamilowania na stopniu niższym i średnim wykazuje gimnastyka, na wyższym zaś — historia. Jako najmniej ulubiony przedmiot wymieniają dzieci niemieckie wogóle katechizm, a tylko na stopniu najniższym pisanie²⁾.

Wspomnieć jeszcze trzeba o ankiecie, urządzonej przez *Wiederkehr* w szkole ludowej w Mannheim, gdzie zebrał odpowiedzi 500 uczniów i 500 uczenic. Rozróżnia on według podziału, zastosowanego przez Sterna cztery grupy odpowiedzi dzieci: pozytywne, negatywne, bipolarne i obojętne. Do przedmiotów najbardziej ulubionych i w tej ankiecie należy gimnastyka, do najmniej ulubionych geografia, gramatyka, geometrya i kaligrafia. Dość znaczną ilość zarówno zwolenników jak i przeciwników mają: rysunki, historia, niemieckie, śpiew i rachunki. Do obojętnych należą: religia, naturalna, fizyka i dyktat.

Podobne ankiety urządzały towarzystwa pedagogiczne w Ameryce, w Holandyi i na Węgrzech. Węgierskie Towarzystwo badania dzieci zebrało około 40 tysięcy odpowiedzi. Wykazują one, że w sprawie zamilowania do przedmiotów zachodzi między dziećmi niemieckimi a węgierskimi znaczna różnica. Widzieliśmy, że młodzież niemiecka daje pierwszeństwo głównie przedmiotom technicznym, natomiast dzieci węgierskie wymieniają przeważnie przedmioty humanistyczne, jako najbardziej ulubione. Ulubionym przedmiotem uczniów szkół elementarnych (8—12 r. życia) jest historia, następnie język

¹⁾ W. Stern: Über Beliebtheit u. Unbeliebtheit der Schulfächer. Zeitschrift für päd. Psychologie. 1905.

²⁾ M. Lobsien: Beliebtheit u. Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. Langensalza 1909.

³⁾ G. Wiederkehr: Statistische Untersuchungen über die Art und den Grad des Interesses bei Kindern der Volksschule. Neue Bahnen 1907/8.

ojczysty. Uczniowie węgierskich szkół wydziałowych (10—14 r. ż.) podają jako ulubione przedmioty religię i historię, gimnazjaliści naturalną i historię. Zarówno w szkole ludowej, jak i w gimnazjum największe zainteresowanie okazuje młodzież dla historii.

Do najmniej ulubionych przedmiotów należą gramatyka, rysunki, śpiew, a w szkołach średnich języki obce³⁾.

Podając krótki przegląd prac w sprawie zamięłowania dzieci do przedmiotów nauki szkolnej, rozpatrzmy najważniejsze wyniki, do jakich doszły odnośne badania. Lobsien we wspomnianej rozprawie zauważa, co następuje:

1) Współczynniki zamięłowania do przedmiotów nauki są bardzo różnej i bardzo zmiennej wielkości. Ta różność nie jest jednak tak duża, by przy pomocy ostrożnych obliczeń statystycznych, dokonanych na podstawie materiałów faktycznych, nie można stwierdzić dokładniejszych linii wytycznych i związków.

2) Wpływ osobowości nauczyciela na rodzaj zainteresowań dzieci jest znaczny, jednakże nie można wyłącznie temu czynnikowi przypisywać ujawnionych zainteresowań. Większość dzieci objawia do różnych przedmiotów zamięłowanie indywidualne, którego przyczyny tkwią w środowisku, w dziedziczności i t. p.

3) Z teoretycznych przedmiotów żaden nie należy do najbardziej ulubionych wśród młodzieży niemieckiej.

4) Z wiekiem zmniejsza się zamięłowanie do całego szeregu przedmiotów, a tylko nieznaczna ilość doznaje coraz wyraźniejszego uwzględnienia.

5) Na stopniach niższych i średnich jest u chłopców gimnastyka, na wyższych historia najczęściej ulubionym przedmiotem. Dziewczęta na wszystkich stopniach oddają pierwszeństwo przedmiotom technicznym: gimnastyce, śpiewowi i robotom kobiecym.

Wspomniane wyżej prace są cennym przyczynkiem do dydaktyki, w szczególności rzucają one sporo światła na kwestyę reformy programów nauki w szkołach zagranicznych. Nasuwa się z natury rzeczy kwestya zainteresowań dzieci polskich w zakresie przedmiotów nauki szkolnej.

Z końcem roku 1912 urządzono staraniem Sekcji pedagogicznej Związku Pol. Naucz. Lud. w Krakowie ankietę celem zebrania dat statystycznych w sprawie zamięłowania dzieci do przedmiotów nauki szkolnej. Rozesłano kwestyonaryusz z podaniem odpowiednich wskazówek co do przeprowadzenia ankiety. Kwestyonaryusz zawierał wszystkie przedmioty obowiązkowe w naszych szkołach ludowych (pospolitych i wydziałowych), tudzież sześć pytań:

³⁾ Wl. Nagy: Psychologie des kindlichen Interesses. Lipsk, 1912.

Kwestyionaryusz

w sprawie zamiłowania dzieci do przedmiotów nauki.

Data wypełnienia kwestyionaryusza

Szkoła

Klasa

Rok urodzenia (wiek)

Zatrudnienie ojca (matki)

Który przedmiot najlepiej lubisz, a który najmniej i dlaczego?

Przedmioty	Ocena	Uwagi dla nauczyciela(ki)
Język polski Gramatyka polska Język niemiecki Gramatyka niemiec. Historia polska Historia powszech. Geografia Historia naturalna Fizyka Chemia Rachunki Geometria Rysunki odręczne Kaligrafia Śpiew Ślōjd Roboty ręczne Gimnastyka		a) N. pisze na tablicy nagłówek, pytanie i przedmioty naukowe. b) Rozdaje uczniom kartki. c) Każe odpisać z tablicy (mogą być przygotowane druki). d) Po odpisaniu objaśnia, że obok przedmiotu, do którego U. ma największe zamiłowanie pisze 1. obok najmniej lubianego 0. (Jeżeli drugi jeszcze przedmiot bardzo lubi, pisze obok niego 2. e) N. nie daje ponadto żadnych objaśnień, nie wpływa na uczniów. f) Podpisy uczniów zbyt czyste. g) Po wypełnieniu należy kartki zebrać, włożyć do arkusza i u góry napisać: Szkoła kl. . . . L. uczniów

a) Dlaczego wymieniony przedmiot najbardziej lubisz?

b) Dlaczego wymieniony przedmiot najmniej lubisz?

c) Który przedmiot uważasz za najłatwiejszy?

d) Który przedmiot uważasz za najtrudniejszy?

Na umieszczony tu kwestyionaryusz nadeszło przeszło 1700 odpowiedzi, ale można było uwzględnić zaledwie 460 (322 chłopców i 138 dziewcząt), bowiem z powodu niezastosowania się ściśle do przytoczonych w kwestyionaryuszu wskazówek, większa część dostarczonego materiału okazała się bezużyteczną.

Technika przeprowadzenia ankiety jest, jak to wynika z „Uwag dla nauczyciela“ bardzo prosta i łatwa. W postawieniu pytań są pewne różnice w porównaniu ze wspomnianymi ankietami Lobsiena, Sterna i innych. Obok pytania „który przedmiot najbardziej lubisz, a który najmniej?“ umieszczono jeszcze pytania dodatkowe, mające na celu podanie motywów zamiłowania, względnie braku zamiłowania do wymienionego przedmiotu. Ostatnie zaś dwa pytania zmierzają do wyjaśnienia, o ile stopień łatwości w przyswajaniu sobie pewnych wiadomości oraz w nabywaniu zręczności wpływa na upodobania dzieci. Słowem pytania, podane w kwestyionaryuszu, miały na celu wykazanie stosunku do przedmiotów nauki zarówno pod względem intelektualnym jak i uczuciowym.

Jak już wspomiałem, uwzględniono w niniejszej ankiecie 460 odpowiedzi uczniów i uczenie szkół krakowskich w wieku między 10 a 15 rokiem życia. Była to młodzież, uczęszczająca do klasy IV-tej pospolitej i do klas wydziałowych. W podanych niżej tabelkach będą podane odpowiedzi:

A)

z klasy IV. pospolitej . . .	33	uczniów
„ I. wydziałowej . .	140	„
„ II. „ . .	44	„
„ III. „ . .	68	„
„ IV. „ . .	37	„
Razem . . .	322	uczniów.

B)

z klasy IV. pospolitej . . .	34	uczenie
„ I. wydziałowej . .	17	„
„ II. „ . .	8	„
„ III. „ . .	67	„
„ IV. „ . .	12	„
Razem . . .	138	uczenie.

Dokonane obliczenia dały następujące wyniki ¹⁾:

¹⁾ Uwaga: Rubrykę, w której są przedmioty najbardziej ulubione, oznaczono cyfrą 7, rubrykę z przedmiotami najmniej ulubionymi cyfrą 0; rubrykę z przedmiotami łatwymi literą l, z trudnymi literą t.

A) Chłopcy.

L. p.	Przedmioty nauki	1	0	l	t
1.	Religia	68	2	49	3
2.	Język polski	73	4	65	5
3.	Język niemiecki	9	128	6	138
4.	Historia	61	8	38	12
5.	Geografia	8	19	9	24
6.	Historia naturalna	11	10	9	6
7.	Fizyka	11	5	11	10
8.	Chemia	11	—	4	3
9.	Rachunki	20	28	23	30
10.	Geometria	2	52	2	52
11.	Rysunki odręczne	23	12	22	8
12.	Kaligrafia	1	6	18	3
13.	Śpiew	7	24	28	15
14.	Gimnastyka	12	15	25	10
15.	Slöjd	5	9	13	3
	Razem	322	322	322	322

B) Dziewczęta. •

L. p.	Przedmioty nauki	1	0	l	t
1.	Religia	37	—	19	—
2.	Język polski	48	6	25	4
3.	Język niemiecki	2	81	2	77
4.	Historia	31	4	13	2
5.	Geografia	1	—	2	6
6.	Historia naturalna	1	—	3	—
7.	Fizyka	4	6	5	4
8.	Chemia	1	2	1	—
9.	Rachunki	8	12	12	30
10.	Geometria	—	8	2	5
11.	Rysunki odręczne	2	9	8	5
12.	Kaligrafia	—	4	7	2
13.	Śpiew	2	2	15	1
14.	Gimnastyka	—	—	8	1
15.	Roboty	1	4	16	1
	Razem	138	138	138	138

Na podstawie tych dat trudno było wysnuć wnioski o znaczeniu ogólniejszem. Niezawodnie okazałyby się znaczne różnice, gdyby opracowanie ankiety było oparte na materyale obfitym, gdyby uwzględniono dzieci zarówno miejskie, jak i wiejskie. Uwzględniłoby też trzeba wyznaczenie, albowiem, jak wynika z odpowiedzi, zachodzą wcale znaczne różnice pomiędzy upodobaniami dzieci wyznania katolickiego i żydowskiego. W ankiecie tej wzięto w rachubę tylko odpowiedzi dzieci katolickich. Ale i ten skromny materyał daje pewne interesujące wyniki, mogące oświetlić niejedno zagadnienie natury dydaktycznej.

(D. n.).

H. Rowid.

Kronika pedagogiczna.

Ogólno-polski Zjazd nauczycielski w Piotrkowie. W styczniu 1918 r. obradowali w Krakowie przedstawiciele zrzeszeń nauczycielskich i oświatowych trzech dzielnic polskich nad ustrojem edukacji narodowej w całej Polsce. Przebieg tych obrad zawiera specjalna publikacja, która niedawno ukazała się na półkach księgarskich¹⁾. Zjazd krakowski poświęcony był całemu szeregowi zagadnień z zakresu szkolnictwa narodowego, przeprowadzono dyskusję ogólną nad ustrojem szkoły powszechnej i średniej, nad zasadami ogólnymi organizacji szkolnictwa polskiego. Rozważano sprawę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich, zasady organizacji władz szkolnych w państwie polskim, pragmatykę nauczycielską i t. p. Uczestnicy Zjazdu styczniowego w Krakowie nie powzięli jednak uchwał ostatecznych, któreby były wyrazem poglądów ogółu nauczycielstwa polskiego. Celem wyrażenia opinii w sprawach wychowania narodowego w formie uchwał odbył się w Piotrkowie w dniach 25—27 sierpnia 1918 II-gi Zjazd delegatów zrzeszeń nauczycielskich. Do starożytnego i gościnnego grodu trybunalskiego przybyło około 50 przedstawicieli stowarzyszeń nauczycielskich z Królestwa Polskiego, Galicyi i Śląska. Zabór pruski nie miał tym razem przedstawicieli. Związek Pol. Naucz. Lud. reprezentowali prezes St. Nowak, Dr. H. Rowid, sekretarka Związku A. Dobrowolska. Zjazd obradował pod przewodnictwem prof. Jana Kasprowicza. Do prezydum wybrano nadto: pp. Bojasińskiego, Nowickiego, Kopczewskiego (Warszawa), St. Nowak (Kraków), Szczurkiewicza (Lwów).

Obrady rozpoczęły się referatem przedstawiciela Zrzeszenia Naucz. Pol. Szkół Początk. p. Cz. Drabarka na temat stosunku władz administracyjnych do szkolnictwa. Omówiwszy projekt min. Steckiego o ustroju administracji Król. Polskiego, zgłosił referent następującą rezolucję:

Zjazd stwierdza, że oddanie szkolnictwa polskiego, jak to przewiduje złożony Radzie Stanu przez rząd polski projekt ustroju administracyjnego Król. Polskiego pod zarząd organów administracyjno-politycznych grozi uzależnieniem wychowania przyszłych pokoleń narodu od bieżących tendencji politycznych, wprowadzeniem walki politycznej do szkolnictwa i w szeregi nauczycielstwa. Zjazd stwierdza, że zrealizowanie tego projektu byłoby klęską dla spraw wychowania w Polsce i wyraża ufnosć, że Rada Stanu projektu nie zaakceptuje.

Rezolucję p. Drabarka jednomyślnie uchwalono, poczem X. J. Gralewski przedstawił ogólne zasady ustroju szkolnictwa polskiego w myśl wywodów, umieszczonych we wspomnianej publikacji. Po uchwaleniu zgłoszonych przez referenta wniosków przystąpili uczestnicy Zjazdu do dyskusji nad pytaniami, sformułowanymi na podstawie referatu o szkole powszechnej (ref. Dr. Rowid z Krakowa). Przyjęto, że zadaniem szkoły powszechnej jest: a) dać wychowankom warunki rozwoju fizycznego i duchowego, b) budzić ideę wspólną wszystkim obywatelom, ideę umiłowania ziemi ojczystej na podstawie poznania jej przyrody i dziejów,

¹⁾ O Szkolej Polskiej. Protokół Zjazdu Delegatów Stowarzyszeń nauczycieli z Królestwa, Poznańskiego i Galicyi, odbytego w Krakowie 6—9 stycznia 1918 r. Lwów 1918. Nakładem Książnicy Polskiej T. N. S. W.

c) wyposażyć wychowanków w zdolności, które im z czasem umożliwią pomnażanie i wzbogacanie dóbr materialnych i duchowych własnego narodu, d) stworzyć podstawę, na której rozwinięciu się charakter religijno-moralny człowieka. Obowiązek uczęszczania do szkoły ma trwać od 7-go do 14-go roku życia. Szkoła powszechna ma charakter ogólno-kształcący, bez zaprawy zawodowości. W mieście i na wsi obowiązuje jednakowy program, a różnice są tylko natury metodycznej. Przed rozpoczęciem szkoły powszechnej obowiązuje wychowanie przedszkolne, które powierzyć należy samorządom gminnym. Ustalono przedmioty nauki w szkole powszechnej i przyjęto, że nauka języka obcego rozpoczyna się od 5 roku nauki. Na jednego nauczyciela przypada powyżej 40 dzieci.

Zjazd uznał za najniższy typ szkoły powszechnej, mogący spełnić swe zadanie, szkołę dwuoddziałową o dwu siłach nauczycielskich. Ze szkół tych winny mieć dzieci wstęp do pełnych szkół powszechnych 7-klasowych, które już obecnie zakładają, gdzie tylko na to warunki pozwolą, a przynajmniej po jednej w każdym okręgu.

Szkoła powszechna pozostaje w organicznym związku z 5-letnią szkołą śródnią, do której dzieci mają wstęp już po 6 roku nauki. W sprawie przejścia dzieci do klasy I. szkoły średniej już po 6 roku nauki nie wyrażono opinii zgodnej. Niektórzy uczestnicy Zjazdu, w szczególności nauczycielstwo ludowe, domagali się, by dzieci przechodziły do kl. I. szkoły średniej dopiero po VII. klasie szkoły powszechnej.

W sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych uchwalono, że okres przygotowania do zawodu nauczycielskiego obejmuje: 1) studia w zakresie szkoły średniej ogólno-kształcącej i 2) dwuletnie studia zawodowe na poziomie szkoły wyższej. W okresie przejściowym winny być tworzone 5-letnie seminaria nauczycielskie, w których 3 lata poświęconeby były kształceniu ogólnemu, a 2 lata zawodowemu. Warunkiem przyjęcia na kurs I-szy powinno być przygotowanie, jakie daje 7-letnia szkoła powszechna.

Dalszy ciąg obrad poświęcony był organizacji szkoły średniej. Referował prof. B. Kielski z Krakowa, który przedstawił projekt 5-letniej szkoły średniej ogólno-kształcącej. Celem szkoły średniej powinno być zdobycie wszechstronnej kultury, a więc kultury myśli, uczuć i woli z uwzględnieniem pierwiastków ogólnoludzkich, społeczno-narodowych i indywidualnych, w czym wszystkim mieści się zarazen pojęcie etycznego charakteru i zdolności do czynu. W programie nauki ma się wyrazić związek szkoły z życiem. W tym celu należy położyć nacisk a) na współczesność, b) stronę praktyczną nauk, c) przygotowanie do życia społecznego i d) przygotowanie do dalszego rozwoju i wyższych studiów.

Na temat ustroju szkół zawodowych mówił prof. M. Heilpern z Warszawy. Załować należy bardzo, że doniosłe zagadnienie, poruszone w znakomicie opracowanym referacie, nie wywołało dyskusji z powodu braku fachowych znawców szkolnictwa zawodowego wśród uczestników Zjazdu. Kwestya ta będzie przedmiotem obrad na najbliższym Zjeździe.

W ostatnim dniu omawiano sprawę uposażenia nauczycieli (referenci pp. Z. Nowicki, redaktor „Głosu nauczycielskiego“ z Warszawy, i prez. St. Nowak z Krakowa). Zgłoszone rezolucje co do wysokości płacy uchwalili Zjazd jednogłośnie. Następnie Dr K. Dawidowski referował projekt organizacji Związku polskich towarzystw nauczycielskich. Celem Związku jest: 1) wytworzenie i utrzymywanie ideowej łączności poszczególnych stowarzyszeń nauczycielskich i osób, pracujących naukowo na polu pedagogii, 2) porozumienie w sprawach zawodowych nauczycielstwa, 3) wytworzenie współdziałania z polskimi władzami oświatowymi przy budowie szkolnictwa narodowego. Członkami zwyczajnymi Związku są delegaci stowarzyszeń nauczycielskich, desygnowani przez ich zarządy w stosunku do ilości członków danego zrzeszenia. (Na pierwszy tysiąc członków przysługuje zrzeszeniu prawo wysłania dwu delegatów, na każdy następny po jednym). Zjazdy delegatów Związku odbywają się dwa razy rocznie. Organem wykonawczym Związku jest sekretaryat pod nazwą Biura szkolnictwa polskiego. Na wniosek prez. St. Nowaka wybrano na pierwszego przewodniczącego ogólnopolskiego Związku nauczycielskiego prof. Jana Kasprowicza, a sekretarzem oraz kierownikiem Biura Dra K. Dawidowskiego z Krakowa. W nowym Związku widzimy początek potężnej organizacji, obejmującej cały stan nauczycielski w niepodległej, zjednoczonej Rzeczypospolitej polskiej.

Ostatni punkt porządku „Organizacja władz szkolnych i szkolnictwa“ referował p. Wł. Radwan z Warszawy w zastępstwie prof. Kutrzeby. Omawiane były następujące kwestye:

1. Wpływ państwa na szkolnictwo a swoboda w zarządzaniu szkół. Zjazd wypowiedział się za możliwie szeroką swobodą dla szkół prywatnych; w szkołach publicznych należy również pozostawić znaczną swobodę gronom nauczycielskim w sprawie modyfikowania programu zasadniczego, wyboru podręczników, metod nauczania i wychowania.

2. Centralizacja i decentralizacja w szkolnictwie. W zasadzie wypowiedziano się za decentralizacją w szkolnictwie, a tylko w okresie budowania i organizowania szkolnictwa narodowego należy położyć większy nacisk na centralizację.

3. Uznano za niezmiernie doniosły czynnik udział społeczeństwa w sprawach wychowania narodowego. Współdziałanie czynników obywatelskich w rozpowszechnianiu sieci szkolnej, w zarządzie gospodarczym, oraz w sprawach pedagogicznych umożliwią powołania do życia Rada państwowa szkolna i Rady szkolne wojewódzkie.

4. Wyrażono opinię, że inspektorowie szkolni winni podlegać Ministerstwu oświaty, jednak z pozostawieniem Radom szkolnym prawa zgłaszania wniosków do Ministerstwa o usunięciu inspektora w razie nieodpowiedniej jego działalności.

5. Nominacje nauczycieli. Kwalifikować kandydatów winny ciała lokalne samorządu, jednak nominacja winna należeć do inspektora.

6. Koszta szkolnictwa w zakresie przydatków personalnych ponosi państwo, gospodarczych — samorządy.

Na tem wyczerpano porządek trziedniowych obrad i uchwalono, że najbliższy Zjazd Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich odbędzie się w styczniu 1919 r. we Lwowie.

Kursy wydziałowe z grupy językowo-historycznej i techniczno-rysunkowej. Staraniem Naczel. Zarządu Zw. Pol. Naucz. Lud. odbył się w Krakowie od 10 lipca do 25 sierpnia b. r. wakacyjny kurs, mający na celu przygotowanie uczestników do egzaminu kwalifikacyjnego dla szkół wydziałowych z grupy I. i III. W kursie uczestniczyło ogółem 41 osób. (25 nauczycielek i 16 nauczycieli). Wykładali: prof. Wiśniowski (dzieje literatury polskiej), prof. Sławomirski (historia i geografia), prof. Jaworek (język polski i literatura niemiecka), Dr. Rowid (pedagogika), inż. Kostecki (geometria wykreslna), prof. Raszka (rysunki), p. Horoszkiewiczowa (roboty kobiece), p. Orszulski (ślöjd), dyr. Krzanowski (kaligrafia) Uczestnicy zwiedzili zabytki Krakowa pod kierunkiem p. Majewiczówny i byli na kilku lekcjach praktycznych, urządzonych w szkole inwalidów).

Wakacyjny kurs nauczycielski „Szkoły pracy“ w Krakowie. Idea „szkół pracy“ obudziła w ostatnich latach żywe zainteresowanie wśród naszego nauczycielstwa. Ujawniają się coraz częściej próby stosowania zasad „szkół pracy“ nawet w obecnych warunkach, w ramach dzisiejszych programów nauki. Poważną przeszkodę w przeprowadzeniu tego rodzaju prób stanowi przedewszystkiem brak głębszej znajomości nowego kierunku pedagogicznego wśród ogółu nauczycielstwa. Chcąc temu zaradzić, urządziło grono nauczycielskie szkoły wydziałowej im. św. Jana Kantego z inicjatywy dyr. J. Maci o ł o w s k i e g o wakacyjny kurs teoretyczno-praktyczny celem zaznajomienia uczestników z prowadzeniem klasy elementarnej według zasad „szkół pracy“. Kurs trwał trzy tygodnie, od 1 do 20 lipca 1918 r., uczestników było 31 z Galicji i Król. Polskiego (30 nauczycielek i 4 nauczycieli).

Na program kursu złożyły się wykłady teoretyczne, seminaria, zajęcia praktyczne, oraz lekcje wzorowe z dziećmi kl. I-szej. O elementarzu, jego dziejach, znaczeniu i przyszłości mówił dyr. Maci o ł o w s k i, o teoretycznych podstawach „szkół pracy“ Dr. Rowid; Zajęcia praktyczne odbywały się pod kierunkiem pp. S. t. W ó j c i k a (rysunek metodyczny), M. M o r e c k i e g o (modelowanie) i K. Schosserówny (wycinanki, drobny ślöjd). Uczestnicy kursu byli w kl. I. elementarnej na kilku lekcjach wzorowych, przeprowadzonych według zasad „szkół pracy“ przez p. J. B ł a d o w s k ą. Po zamknięciu kursu otwarto nader interesującą wystawę prac uczestników, którą zwiedzili liczne sfery nauczycielstwa i rodziców.

Starania grona nauczycielskiego około urzdzenia kursu „szkół pracy“ doznały przychylnego poparcia ze strony władz szkolnych, w szczególności Rady szkolnej kraj., która udzieliła wydatnej subwencji. Byłoby nader pożądane, aby tego rodzaju kursy odbywać się mogły stale, także i w ciągu roku szkolnego, aby jak najliczniejszym sferom nauczycielstwa umożliwić praktyczne przysposobienie do podejmowania prób w zakresie nowych metod nauczania elementarnego.

Król Polski Instytut Pedagogiczny w Warszawie. W „Dzienniku Urzędowym“ Ministerstwa wyz. rel. i ośw. publ. (Nr 5 z 20 lipca 1918) podany jest

statut organizacyjny Instytutu Pedagogicznego, omówienie którego odkładamy z powodu braku miejsca do następnego zeszytu *R. P.*

Od Redakcyi. Z powodu zmiany dotychczasowego nazwiska Kanarek podpisywać będą odłąd „Ruch Pedagogiczny” nazwiskiem Rowid.

Czasopisma pedagogiczne.

Przegląd Pedagogiczny. Organ Stow. Naucz. Pol. w Warszawie Nr 5—6 (maj i sierpień 1918) zawiera: Wykład wstępny, wygłoszony w Uniwersytecie warszawskim 9 października 1916 przez ś. p. Bronisława Chlebowskiego. — Prace Komisji Pedagogicznej: II. Wychowawca (J. Ostromęczek) III. Samorząd w szkole (Wł. Przanowski). IV. Szkoła jako czynnik wychowania fizycznego (Dr St. Koczyski). — Księga nieobebranych (A. Kudelski). — Recenzje, kronikę, korespondencje, notatki statystyczne.

Głos Nauczycielski. Organ Zrzeszenia Naucz. Pol. Szkół Początkowych. Warszawa. Treść Nru 1 (wrzesień 1918): Cios. — Ustawa tymczasowa o płacy nauczycieli — Memorjał w sprawie „Ustawy o ustroju administracyjnym Król. Polskiego”. — Mowa ministra W. R. i O. P. P. Ponikowskiego w Radzie Stanu. — Pierwsze lekcje nauki czytania i pisania podług elementarza „Chcę czytać” (Z. Nowicki). — Jakże działy geografii powinny być uwzględniane w szkole elementarnej (Cz. Drabarek). — Szkolnictwo polskie na Ukrainie (J. Perzyna). — Wycieczki szkolne po Warszawie (M. Wyszynacka). — Kronika i korespondencje.

Polska Macierz Szkolna. Warszawa. Nr 5—8 (lipiec—sierpień) zawiera oprócz artykułów sprawozdawczych i kroniki: Rola i zadania Zarządu gl. P. M. S. (L. Zarzecki). — Skauting a rodzina i szkoła. — O potrzebie reformy szkoły średniej dla dziewcząt (J. Kisielcwska).

Szkola Polska. Dwutygodnik pedagogiczny, wydawany staraniem Stow. Naucz. Pol. w Lublinie. Nr 37—41 przynoszą artykuły: Problem klasyfikacji uczniów w szkole średniej (F. Sliwiński). — O budzeniu poczucia prawa wśród młodzieży (Z. K.). — Bndowa szkolnictwa polskiego (T. Sinko). — Uroczyste akty szkolne (St. Tynec). — Musimy wprowadzić powszechne i obowiązkowe nauczanie (J. P.).

Miesięcznik Pedagogiczny. Pismo poświęcone szkole i rodzinie. Cieszyń. Nr 1—5 (styczeń—maj 1918): Reforma seminarjów nauczycielskich (P. Bobek). — Kronika i sprawozdania.

Szkoła. Organ Pol. T-wa Ped. Lwów. Nr 4 i 5 (kwiecień i maj 1918) zawiera m. i. artykuły: Jeszcze o nauce języka niemieckiego w szkole ludowej (W. Hozerowa). — Praca społeczna a kobieta (W. Zakrzewska). — Trójkąt pedagogiczny — Dom, szkoła, skauting (M. Wołańczyk). — Tizy zjazdy oświatowe (Dr St. Zdziarski). — Szkolnictwo polskie na Litwie.

Nauczyciel Ludowy. Lwów. Nr 3—5 (marzec—maj 1918): Kwestya kierownictwa szkołą ludową (Pisarz Nauczyciela Ludowego). — Na drogach do reformy szkoły ludowej. — Czasopisma pedagogiczne i oświatowe obecnie istniejące. — Szkoły wydziałowe w szkolnictwie galicyjskiem. — Brak skali ocenienia pracy nauczycielskiej. — Instytucje oświatowe w Galicyi. — Recenzje i notatki literackie.

Muzeum. Czasopismo T-wa N. S. W. we Lwowie. Zeszyt 3—4 (marzec—wiecień 1918) przynosi artykuły: Ostatnie wypadki. — S. p. Maryan Smoluchowski (T. Godlewski). — Uwagi o ustroju kolonii wakacyjnych (Dr St. Ciechanowski). — Oceny i sprawozdania.

Przewodnik Oświatowy. Organ T. S. L. Nr 5—9 (maj—wrzesień 1918): Uniwersytet i egzamin kwalifikacyjny dla nauczycieli szkół średnich (St. Zaręmba). — O nauczaniu chemii w szkole średniej (A. Korczyński). — Polskie Muzeum oświatowe i Instytut oświatowy T. S. L. (Dr Wł. Kiernik). — Sprawozdanie Zarządu Głównego T. S. L. z działalności za r. 1917.

W Słońcu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Warszawa. Nr 17 i 18 (wrzesień 1918): Nowicjusz (B. Hertz). — Pierwszy dzień szkoły (J. Korezak). — O szkole. — Jak się dawniej listy pisało. — Z dzienniczka przyrodniczego — Zbieranie roślin lekáarskich we wrześniu. — Moja przygoda a jabłkami (W. Scharrelmann).

Zapiski bibliograficzne.

(Książki nadesłane do Redakcyi).

O Szkołę Polską. Protokół Zjazdu delegatów stowarzyszeń nauczycieli z Królestwa, Poznańskiego i Galicyi, odbytego w Krakowie w dniach 6—9 stycznia 1918. Nakładem Książnicy polskiej T. N. S. W.

K. P. Ministerstwo wyznań, rel. i ośw. publ. Sprawozdanie Kursu pedagogicznego dla nauczycieli szkół elementarnych za r. 1917/18. Warszawa 1918.

W. Osterloff. Przędownicy myśli pedagogicznej na Zachodzie od czasów Odrodzenia. Obrazy i szkice. Serya I. Warszawa 1918.

J. Kosmowska. Tadeusz Czacki 1765—1813. Warszawa 1918. Wydawnictwo M. Arcta.

W. M. Kozłowski. Krótki zarys logiki wraz z elementami ideografii logicznej. Warszawa 1918. Wydawnictwo M. Arcta.

A. Krasnowolski. O samokształceniu (podług Pawła Hochege). Wyd. II. Warszawa 1918. Wydawnictwo M. Arcta.

J. Ciembroniewicz. Jak wychowywać dzieci w szkole elementarnej. Podręcznik praktyczny dla nauczycieli. Warszawa 1918. Wyd. M. Arcta.

P. Górška. 36 pogadanek religijnych z małemi dziećmi. Warszawa 1918. Wyd. M. Arcta.

St. Szober. Związła gramatyka języka polskiego. Część II. Warszawa 1917. Wydawn. M. Arcta.

St. Sempołowska i J. Unszticht-Bernsteinowa. Pierwszy Zbiorek powiastek, opowiadań, wierszyków i ćwiczeń dla dzieci od lat 7 do 9. Wyd. 7-me.

— Drugi Zbiorek dla dzieci od lat 9 do 11. Wydanie 5-te. Warszawa 1917. Wydawn. M. Arcta.

L. Komarnicki. Historia literatury polskiej wieku XIX do r. 1830. Książka dla młodzieży szkolnej i samouków. Cz. II. Warszawa 1917. Wyd. Gebethnera i Wolffa.

Homer. Iliada. Streścił i opracował A. Wrzesień. Warszawa 1917. Wyd. M. Arcta.

J. P. Woronicz. Świątynia Sybilli. (Biblioteczka Narodowa Nr 99) ze wstępem i objaśnieniami K. Króla. Warszawa 1918. Wyd. M. Arcta.

H. Witkowska i W. Krzyżanowska. Kozaczyzna. Wyjątki z dzieł historyków polskich. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

A. Janowski. Chelmszczyzna Warszawa 1918. Wyd. M. Arcta.

B. Dyakowski. Historia naturalna, ułożona podług zbiorowisk. Część I. i II. Warszawa 1917. Wyd. M. Arcta.

Dr W. Haberkantówna. Z naszych wycieczek. Z 59 rysunkami. Warszawa 1918. Wyd. M. Arcta.

H. Boguszewska i T. Radliński. Patrz dokoła! Pogadanki przyrodniczo-geograficzne dla szkoły ludowej. Nakł. J. Lisowskiej.

J. Dzierżyński. Zarys geografii Polski. Cz. I. Przyroda. Warszawa 1918. Nakł. autora. Skład główny w księgarni Gebethnera i Wolffa.

T. Radliński. Geografia dla szkoły ludowej. Cz. II. Świat i jego mieszkańcy. Warszawa 1918. Nakł. Pol. Składnicy pomocy szkolnej

Dr T. Heryng i Dr W. Osmolski. Hygienu sportu. Warszawa 1918. Wydawn. M. Arcta.

Dr W. Osmolski. Hygienu w harcerstwie. Warszawa 1918. Wyd. M. Arcta.

A. Górski. Na nowym progu. Warszawa 1918. Wyd. M. Arcta.

Komitet redakcyjny Kola T. S. L. w Białej. Sprawa polska w Białej. Biała 1914. Nakł. Kola T. S. L. im. Władysława Jagielly.

W. Surowiecki. O upadku przemysłu i miast w Polsce. Warszawa 1918. (Biblioteka dzieł społeczno-ekonomicznych pod red. Dr Z. Daszyńskiej-Golińskiej t. XI). Wyd. M. Arcta.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** — Redaktor odpowiedzialny: **Stanisław Nowak.**

Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Galicyi.

Czcionkami Drukarni Ludowej w Krakowie, ul. Dunajewskiego 5. Nr telefonu 1310.