

SZKOŁA

ORGAN STOWARZYSZENIA CHRZEŚCIJAŃSKO-NARODOWEGO

:: :: :: NAUCZYCIELSIWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH :: :: ::

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA W OGÓLNOŚCI,

A W SZCZEGÓLNOŚCI SZKOLNICTWU POWSZE HNEMU.

Redaguje: **Michał Siciński** ze współudziałem Komitetu redakcyjnego.

Redaktor odpowiedzialny: **Ludwika Rogowska**.

Adres Redakcji i Administr. Warszawa, Senatorska 19. Konto P.K.O. 10.185

Dr. MAREK PIEKARSKI — (Krzemieniec).

PROJEKT REFORMY SZKOLNEJ.

Z pewną nieśmiałością zgłaszam swoje uwagi w sprawie reformy szkół, tyczącej głównie stosunku szkół powszechnych do średnich. Ponieważ jednak nie czytałem, ani nie słyszałem nigdzie o koncepcji, zbliżonej do mojego projektu, ponieważ obecnie sprawa zbliża się do rozwiązania, ponieważ wreszcie wielu znawców szkolnictwa nalega na mnie, abym koniecznie ogłosił swoje poglądy, jako rozwiązujące wiele trudności i zdolne złagodzić zaciętość obozów przeciwnych, więc pozwalam sobie wyrazić jak najkrócej moje zapatrywania na organizację szkół.

A. Podstawa rozumowania. 1) Względy pedagogiczne w stosunku do planów nauczania wymagają przeważnie jednolitej ośmioklasowej szkoły średniej, ale inne względy również ważne, a może ważniejsze, jak społeczne, ekonomiczno-rozwojowe przemawiają za zniesieniem niższych klas gimnazjum i zastąpienie ich przez wyższe klasy szkoły powszechnej.

Ogół nauczycielstwa szkół powszechnych i ogromna większość społeczeństwa domaga się reformy w duchu demokratyzacji, co stanowi fakt, z którym się liczyć należy. Z żywiołowym pędem społeczeństwa trudno walczyć teoretycznymi wywodami; taka walka jest beznadziejną i wyczerpuje siły, które należy skupić na zagadnieniu, jak dokonać reformy, aby przyniosła jak najwięcej korzyści — jak najmniej szkody. Pedagodzy szkół średnich nie mogą groźbą utonięcia zatrzymy-

wać na lądzie tych nieprzeliczonych rzesz, które rzucają się na niepewne, ale rozległe ożywcze fale oceanu. Wiele będzie ofiar, ale wcześniej, czy później uda się zdobyć nowe obszary życia, a w najgorszym razie zdobyczą nie do pogardzenia byłoby przekonanie wszystkich, że częściowo należy wrócić do starego systemu.

Przeciętny obywatel woli posyłać dzieci do pobliskiej szkoły powszechnej, niż odległego gimnazjum, bo to kosztuje taniej, a względy materialne wpływają decydująco na opinie społeczne, polityczne a nawet naukowe. Nauczycielstwo szkół średnich zrazi do siebie społeczeństwo, walcząc z jego interesem ekonomicznym.

Po 6-tym względnie 7-mym roku życia dziecko wchodzi w wiek szkolny, a po 12-tym względnie 13-tym roku przeradza się w chłopca lub podlotka, przenoszenie go więc w 10-tym roku życia z jednej szkoły do drugiej, jest rozerwaniem jednolitego okresu rozwoju, stanowiącego rodzaj zamkniętej całości.

Różnicowanie uczniów według różnych typów gimnazjum klasycznego, humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego ułatwia wyższy rozwój młodzieży w 13-tym lub 14-tym roku życia.

Fakt, że tylko nieznaczny procent młodzieży zdaje egzamin do szkoły średniej po ukończeniu powszechnej, przemawia wyraźnie za reformą, nie przeciw niej. Do klasy pierwszej gimnazjum zadalaby egzamin potrójna ilość tej samej młodzieży, ale dwie trzecie przepadłyby w trzech klasach gimnazjalnych, bo bardziej miarodajna jest selekcja w 13-tym lub 14-tym, niż w 10-tym roku życia, a materiał egzaminu do klasy pierwszej nie wystarcza jako sprawdzian zdolności do studjów średnich, zwłaszcza w okresie przejściowym, a znaczną ilość młodzieży skieruje do szkół zawodowych.

2) Szkoła powszechna, jak i średnia powinna bezwarunkowo uzgodnić dwa cele częściowo sprzeczne z sobą: z jednej strony przygotowanie do następnego stopnia szkoły, z drugiej strony przygotowanie do życia. Jeśli reforma nie uwzględni tych dwóch konieczności, będzie chybiona. Ponieważ pogodzenie tych dwóch sprzeczności jest niezmiernie trudne, więc na tym problemie należy skupić najbaczniejszą uwagę.

B. Koncepcja reformy. 1) Sześć klas szkoły powszechnej ma na celu przygotowanie do szkoły średniej, siódma klasa

i nauka dopełniająca do 18-go roku ma na celu przygotowanie do życia.

2) Sześć klas szkoły średniej ma na celu przygotowanie do uniwersytetu, siódma klasa szkoły średniej ma na celu przygotowanie do życia.

3) Tylko niektóre szkoły powszechne i niektóre szkoły średnie posiadałyby klasy siódme.

4) Przy przejściu ze szkoły powszechnej do szkoły średniej i z średniej na uniwersytet obowiązuje ścisły egzamin.

5) Egzamin dojrzałości zdają ci, którzy ukończyli siódmą klasę szkoły średniej.

C. Korzyści takiego systemu: 1) Logiczność, zwartość i prostota konstrukcji z przystosowaniem do okresu rozwoju ucznia z dziecka w chłopca i z chłopca w dojrzałego młodzieńca.

2) Uwzględnienie przygotowania do następnego stopnia szkoły i do życia.

3) Gdy część młodzieży kształciłaby się przez 6 lat w szkole średniej, reszta jej w tym samym okresie przygotowałaby się do życia w siódmej klasie szkoły powszechnej i w nauce dopełniającej.

4) Ułatwienie selekcji, gdyż szkoła średnia i różne wydziały szkół wyższych wprowadzą takie sprawdziany przy egzaminie wstępnym, jakie odpowiadają zadaniom danej uczelni.

5) Wzgląd na szkolnictwo zawodowe, gdyż szkoły zawodowe krótkoterminowe (kursy) przyjmowałyby młodzież po ukończonej siódmej klasie szkoły powszechnej, uwzględniającej potrzeby życiowe, natomiast szkoły zawodowe długoterminowe podobnie, jak szkoły średnie zasilałyby młodzież z szóstej klasy szkoły powszechnej lub w dalszej nauce z odpowiednich klas gimnazjum.

6) Egzamin dojrzałości dzisiaj budzący poważne wątpliwości, zyskałby pełne uzasadnienie.

7) Zmniejszenie nadmiernej frekwencji w szkołach wyższych.

8) Kompromisowość projektu, która nie wpływa z chęci pogodzenia jednej i drugiej strony, lecz z uwzględnienia istotnych potrzeb życia i szkoły, zapewnia jednak tej koncepcji prawdopodobne przychylnie przyjęcie przez ogół.

Z przemysłanych argumentów przytaczam tylko najważniejsze, aby nie pomnażać niepotrzebnie materiału do dyskusji.

Będę szczęśliwy, jeśli moje uwagi przyczynią się choćby w jakimś drobnym szczególe do ulepszenia organizacji szkolnej; jeśli nawet zupełnie nie zostaną uwzględnione, zyskam spokój sumienia, że nie zaniedbałem zabrać głosu w tej ważnej sprawie, gdy mi się zdaje, że mam obowiązek wypowiedzieć swoje zdanie.

Od Redakcji. Z prawdziwą przyjemnością pomieszczamy poważny głos zasłużonego pedagoga-obywatela, traktującego zagadnienie reformy szkolnej pod kątem widzenia naturalnego rozwoju umysłowego dziecka, dobra młodzieży i stosunków życiowych dzisiejszego społeczeństwa. Przy rozwiązaniu tak ważnej dla przyszłości naszego narodu sprawy, należy rozważyć każdy moment, mogący mieć głębsze znaczenie na ustalenie formy ustroju szkolnictwa i dlatego obiektywny głos każdy jest tu nader pożądanym.

Sprawy ustroju szkolnego nie wolno załatwiać sposobem uchwał wiecowych, czy głosowaniem za lub przeciw „uświadamianych” sfer rodzicielskich przez tę lub inną grupę nauczycieli. Dziwnie też wygląda akcja, mająca na celu załatwienie sprawy ustroju szkolnego za pomocą wieców, rezolucyj, zbierania podpisów rodzicielskich i t. p., a ci, którzy na tę drogę weszli, zapominają, że szkolnictwo to „delikatny instrument”, który wymaga ciszy i spokoju, a zarazem artystycznej i swobodnej ręki.

STANISŁAW JANKOWSKI (Lwów).

O NAUCZANIU HISTORJI.

Jak należy uczyć historji. Historja należy do najtrudniejszych przedmiotów, jeśli chodzi o jej nauczanie. Trudność w nauczaniu leży nietylko w samym materiale bardzo bogatym i różnorodnym, ile raczej w środkach, któremi się przy nauczaniu posługujemy. A środki te mogą być albo mniej dostępne dla wielkiej ilości szkół jak np. muzea, galerje, zbiory historyczne, ruiny lub miejscowości silnie z historją związane lub też bardzo dostępne dla wszystkich kategorii szkół jak np. ryciny, obrazy, kartki widokowe, wycinki z pism ilustrowanych, rysunki na tablicy, zabawy i gry historyczne oraz biblioteka szkolna. Tak w pierwszym jak i drugim wypadku niezbędnym

jest przede wszystkim dobry i zajmujący wykład, wypowiedziany doskonałą dykcją.

W szkole powszechnej opieramy naukę o wybitne postaci historyczne, ich czyny i wypadki, które się za wpływem tych postaci rozgrywały bez względu na to, czy byli to królowie, czy bohaterowie narodu, pochodzący nawet z szarego końca ówczesnej społeczności. Postacie, to przykłady, któremi posługujemy się do urobienia charakteru i duszy dzieci. Więc zarówno Kazimierz Wielki lub Batory jak i Florjan Szary, Wieloch, Marcin Kątski, Zofja Chrzanowska, ks. Kordecki, Rejtan, Kościuszko, chłop Bartośz Głowacki i szewc Kiliński, czy też Stanisław Staszic, Szczepanowski, ks. Skorupka, będą zawsze wielkimi postaciami i doskonałymi wzorami do kształtowania duszy dziecka.

Z tego założenia wyłania się jeden wielki główny cel nauki:

rzucić przed oczy dziecka dobrze uwypuklony, dodatni typ do naśladownictwa, dla wyrobienia w wychowanku charakteru, a w szczególności charakteru obywatelskiego.

Poszanowanie praw, urządzeń państwowych i władzy, lecz nie ze strachu przed policją lub kryminałem, tylko z poczucia porządku i praworządności — miłość języka ojczystego kraju i narodu, — jednym słowem wzbudzenie miłości do ojczyzny i współrodaków, a wreszcie odpowiedzialność obywatelska za swoje czyny.

Na faktach historycznych i przykładach budujemy pogląd nie tylko na stosunki ówczesne, ale i na ludzi, którzy w tych stosunkach wyrastali do pewnej wysokości dzięki swemu charakterowi.

Z tego zainteresowania dziecka sprawami narodowymi z przeszłości, musi się wysunąć wniosek odpowiedzi do czasów terażniejszych i przedstawić przyszłość narodu, która zawsze zależeć będzie od dobrych obywateli i ich czynów takich, jakie nam przedstawia historia.

Dziecko ma samo wysunąć wnioski do własnego postępowania teraz i w przeszłości.

Dziecko w szkole — to mały obywatel — ono ma już obowiązki względem rodziców, szkoły, współuczniów i tych nie może zaniedbywać, bo w przeciwnym razie wyrośnie z niego obywatel, który będzie dalej zaniedbywał obowiązki, jakie do

niego należeć będą, a więc względem współobywateli, gminy, kraju i państwa.

Na to zwracam pilną uwagę Nauczycielstwa, bo wiem z doświadczenia, że nie w każdej szkole tę sprawę należycie się traktuje.

Do czego służą pomoce: obrazy, oraz biblioteczki szkolne?
W pierwszym rozdziale powiedziałem, że nie wszystkie szkoły mogą posługiwać się muzeami i zbiorami historycznymi, które nam dotykowo niejako przedstawiają naszą przeszłość. Z temi brakami, a raczej z niedostępnością tych pomocy musimy się pogodzić i zastąpić je rysunkiem, ryciną, kartką pocztową lub obrazem. **Te pomoce naukowe są dostępne dla wszystkich szkół, ale czy się je gromadzi?**

Wśród powodzi pism i dodatków ilustrowanych, które obecnie się pojawiają, należy wyszukiwać i gromadzić te ryciny, które mogą dla nauczyciela przedstawiać wartość pomocy naukowej, wycinać je i naklejać na szary papier, przygotowując w ten sposób „album historyczny” dla szkoły. Czy to trudno? Odpowiadam — trzeba tylko chcieć! A to jest nawet obowiązkiem, bo uważam to jako ciągłe przygotowanie się do lekcji z historii. Twierdzę także, że nauczyciel z inicjatywą znajdzie zawsze dosyć kart korespondencyjnych ilustrowanych lub rycin, które na lekcję przyniesie dla zilustrowania swojego wykładu. Widziałem także i takie lekcje z historii, do których nie było przygotowanego nawet najmarniejszego obrazka. — A rezultat z takiego suchego wykładu? Obrazu, na lekcji, żadnego, a w głowie dziecka pozostało wielkie zero, czasem przylepiła się do mózgu jakaś data, która potem przyłgnęła do całym in nego faktu.

Przypominam sobie jeden wykład historii w szkole miejskiej. — Pani nauczycielka poleciła dzieciom, aby sobie przyniosły na lekcję historii jednakową kartkę z ilustracją. Był to Matejki „Rejtan”. Zaczęła się lekcja: Wszystkie dzieci patrzyły w kartkę, a nauczycielka im w doskonałej dykcji opowiadała fakta. W klasie najzupełniejsza cisza — wszystko uważa, obrazek ożywia się, a postacie na kartce pod wpływem doskonałego wykładu ruszają się, mówią, działają. Dziecko widzi bezsilnego króla, czuje łapę rosyjskiego ambasadora na ziemi polskiej — oburza się na bezmyślność i bierność społeczeństwa, dziwi się, że możni w narodzie ulegają obcej supre-

macji, nie szanują własnego monarchy i z prawdziwą ulgą z palającymi oczami spostrzega Rejtana, który rzucił się u drzwi sejmowych ze słowami: „Zaklinam was na krew Chrystusa, nie bądźcie Judaszami!” — Te wszystkie postacie z kartki wystąpiły jak żywe przed oczyma dzieci, rozegrał się teatr — dramat historyczny utkwiał im w pamięci na całe życie. Stało się to tylko przy pomocy małego obrazka, którego nauczycielka słusznie nie ignorowała. W wyżej przytoczonym przykładzie lekcji także i drugi czynnik dydaktyczny spełnił wyraźnie swoją rolę, a było nim doskonałe, proste w słowach i barwne w tonie opowiadanie.

(Wykład ustny uzupełnić należy środkami poglądowymi. Program Min. W. R. i O. P. Ogólne wskazówki metodyczne str. 7).

Jak się na sprawę pomocy naukowych zapatrują inni pedagodzy, przytoczę na dowód słowa, wyjęte z broszury inspektora, Alojzego Wańczury p. t. „Wskazania metodyczne do nauki historii w szkole powszechnej”. Nakładem Księgarni Naukowej, Lwów 1923.

„Z pomocami naukowymi wiąże się ściśle sprawa umiejętnego ich wykorzystania, którego podstawowym warunkiem jest celowa obserwacja. Nie wystarczy bowiem, by uczeń choćby jaknajczęściej i najdłużej dany przedmiot czy rycinę widział, on musi się nauczyć umiejętnie, samodzielnie obserwować szczegóły i kojarzyć je w całości. Celem przeprowadzenia świadomej, celowej obserwacji, należy okazy względnie obrazy wywiesić w klasie na 2 — 3 dni przed odnośną lekcją. Dzieci same je obserwują, a spostrzeżenia te — każdy uczeń zauważy i podkreśli inny szczegół — dadzą ciekawy materiał przy właściwej lekcji do przeprowadzenia pogadanki lub opowieści”.

Co to jest dykcja? Nie za śmiałem będzie twierdzenie, że nauka historii wymaga tego, aby nauczyciel był aktorem. Sposób przedstawienia wykładu słownego nie jest obojętny. W historii zwłaszcza, gdzie dziecko musi pojąć rzecz słuchem i wzrokiem, bo faktów historycznych nie można przecież traktować doświadczalnie, jak np. przyrody, musimy silnie **oddziaływać na wzrok obrazem, a na słuch modulacją głosu.**

Nauczyciele, którzy mówią **niewyraźnie, cicho, niedbale, lub monotennie i nudnie, nie powinni historii uczyć.**

Ponieważ jest jednak dcść takich nauczycieli, którzy mówią nudnie, monotonnaie, a historii uczyć muszą, przeto wypływa stąd wniosek, że ci właśnie pedagogowie powinni **nauczyć się mówić i przyswoić sobie należyłą dykcję.**

Wyobraźmy sobie, że nauczyciel przedstawia „Bitwę pod Grunwaldem” głosem cichym, jęklwym, nieszczęśliwym... co za efekt? Żaden! Tu trzeba użyć głosu twardego, zimnego jak te twarde i ciężkie krzywdy, które zakon krzyżacki Polsce wyrządzał, a samą bitwę opowiedzieć dobitnie i mocno jak dźwięk mieczów o pancerze, jak zgrzyt rozbijanych blach ciężkimi toporami. — Lecz gdy ten sam nauczyciel, przyswoiwszy sobie odpowiedni wojenny ton opowiadania, zechciałby potem w tym samym tonie opowiadać dzieciom np. o śmierci Barbary Radziwiłłówny i ból Zygmunta Augusta... jakież byłoby wrażenie? Najfatalniejsze! Widzimy zatem, że opowiadanie nie jest rzeczą łatwą, ale nabyć wprawy może każdy, kto niema oczywiście wady organicznej. Trzeba się uczyć mówić, a zawsze o tem pamiętać, że opowiadanie powinno być: 1) spokojne, 2) językiem prostym, ujęte w krótkie zdania, 3) odpowiednie w tonie (barwne) bez napuszystości, 4) wyraźne bez polykania końcówek. (Zobacz Program Min. W. R. O. P. — ogólne wskazówki metodyczne, str. 8 c, e.).

Co podnosić w nauce historii? Przypominam sobie słowa wypowiedziane raz podczas jakiegoś obchodu narodowego w czasach, gdyśmy jeszcze nie mieli własnego, niezależnego państwa, że u nas w obchodach jest dużo łez, za wiele płaczu i narzekań, a za mało krzepimy ducha obchodem rocznic podniosłych. Było to wypowiedziane na krótko przed obchodem grunwaldzkim w r. 1910 w Krakowie.

Istotnie myśmy zawsze wybierali w czasie niewoli tylko rocznice smutne, może i dobrze, bośmy przez to podtrzymywali ducha, lecz nie krzepiliśmy go czczeniem tak wspaniałych rocznic jak: Chocim, Wiedeń, Unia Lubelska, Raclawice. W ostatnich czasach wysuwają się na czoło rocznice Rokitny, Kaniowa i „Cudu nad Wisłą”. Wyjątek w naszych obchodach stanowiła wspaniała i krzepiąca rocznica Konstytucji 3-go Maja. To są rocznice radosne, krzepiące ducha i serce, napawające nas, Polaków dumą narodową.

Dzisiejsze nauczycielstwo wyrosło przeważnie w epoce tych właśnie rocznic łzawych, ale dzisiaj czas już pozbyć się

smutku i zająć się przypomnieniem rocznic ~~budujących~~, twórczych i krzepiących ducha.

To też w szkole przy nauce historii jest rzeczą bardzo wskazaną podnosić w umysłach dzieci budujące momenty i na nich opierać kształtowanie charakteru przyszłych obywateli państwa polskiego. O tem nauczycielstwo winno poważnie pomyśleć.

Jak ma wyglądać lekcja historii? Mimo to, iż mamy już szczegółowe programy naukowe do nauki historii, które podają nam zakres materiału i wskazówki metodyczne, mimo, iż istnieje już literatura metodyki nauki historii, zdarzają się jeszcze wypadki w szkołach powszechnych, gdzie starym systemem uczy się nadal historii polskiej, jako historii królów polskich z nieodłączną datą wstąpienia na tron i datą śmierci przy równoczesnym wyliczaniu chronologicznem rodów królewskich. — Metoda to nieodpowiednia i czemprędzej zarzucić ją należy, a oprzeć się przy nauczaniu historii na programach wydanych przez Ministerstwo W. R. i O. P.

Każda lekcja powinna być jednostką stanowiącą dla siebie całość zamkniętą i odpowiednio związaną z tem, co dzieci już poznały. — To też warunkiem udania się lekcji jest odpowiednie przygotowanie się. — Nie rozumiem jak można rozpoczynać lekcję historii bez poprzedniego przemyślenia: 1) od czego zacząć, 2) jak podać rzecz nową, 3) jak ją utrwalić w pamięci dzieci i 4) jakich użyć do tego pomocy. (D. c. n.).

O ORGANIZACJI NAUCZANIA SELEKCYJNEGO. SYSTEM GARY¹⁾.

W organizacji szkoły publicznej w Gary punkt wyjścia i ewolucja problemu selekcji uczni są zupełnie odrębne i, rzechy można prawdziwie amerykańskie.

Wszelkie dane o organizacji szkolnej w Gary zaczerpnięte są z 2-ch źródeł: z jednej strony od takiego pedagoga, jakim jest Dewey, z drugiej — z dwóch sprawozdań, popartych dokumentami; a mianowicie: Burris'a. dziekana „College for Teachers“, z Uniwersytetu Cincinnati i ze sprawozdania z „Général Edycational Board“, który wydał 8-io tomową pracę o tym systemie (Hexner i Bachman: The Gary School a General Account New York 1918).

¹⁾ Revue Pédagogique. 1925 Nr. 12.

System był wprowadzony przez naczelnego inspektora Wirth'a, któremu polecono zorganizować nową szkołę, założoną przez Illinois Steel Company. Aby dać pojęcie o rozwoju tej szkoły podczas pierwszych jej lat istnienia, wystarczy podać kilka cyfr.

W 1906 roku egzystowała tylko jedna mała szkółka, która miała 143 dzieci i 4 nauczycieli; w 1916 — 5.654 dzieci i 147 nauczycieli, rozmieszczonych w 9 budynkach szkolnych.

Nastręczyły się trudności natury materialnej. Trudno było zwykłymi środkami zaspokoić potrzeby wychowanków, pomnażających się w sposób niemal cudowny. Za punkt wyjścia wzięto ideę prawdziwie amerykańską zużytkowania maximum środków działania przy minimum wydatków. Pierwszą myślą było wyzyskanie budynków szkolnych. Wirt zainstalował dwie szkoły w lokalu, przeznaczonym na jedną. Nie są to dwie szkoły, pracujące przez pół dnia każda, jak to przeważnie praktykuje się tam, gdzie brak lokali — lecz dwie szkoły naprzemianległe. Jest to system t. zw. „podwójnej szkoły“. Jedna część lokalu jest podzielona na zwykłe klasy, druga mieści sale gimnastyczne, rysunkowe i t. p. Obydwie części są kolejno zajmowane przez dwie grupy naprzemianległe. Aby móc zrealizować ten system, stworzono specjalny system nauczania. Dzieci pozostają w szkole do 5-jej po poł. Pozatem mieszczą się w niej: kursy uzupełniające, szkoła wieczorowa dla dorosłych i szkoła niedzielna. Szkoła służy również swymi salami na zebrania i rozrywki dla miasta. Zaznaczyć należy, że w miarę polepszania się sytuacji materialnej dążono do wysunięcia na pierwszy plan celów edukacyjnych.

Krótkie streszczenie organizacji szkoły w Gary, oparte głównie na rozkładzie zajęć szkolnych wprowadzonym od roku szkolnego 1913 — 1914 daje pojęcie o jej działalności. Pomędzy trzema szkołami: ogródkiem dziecięcym, szkołą elementarną i szkołą średnią (High School) niema ścisłego podziału. Dzień szkolny trwa 8 godzin.

Nauka podzielona jest na 4 grupy, w następujący sposób:

- 1) Nauczanie teoretyczne: nauczania „3 R“ (reading, riting, rithmetie), historii, geografji, angielskiego i matematyki — 2 godziny;
- 2) ćwiczenia specjalne: nauki przyrodnicze (laboratorja, warsztaty i zajęcia domowe — 2 godziny;
- 3) ćwiczenia fizyczne i gry — 2 godziny;
- 4) „Auditorium“, chóry, skrzypce, fortepian i sztuka dramatyczna — 1 godzina.

Jedna godzina jest przeznaczona na obiad.

Bardzo ważną rolę ma grupa ćwiczeń praktycznych: — przeznaczają się na nie 2 godziny na dzień. Pierwsze trzy oddziały mają 1 godzinę pracy ręcznej nie w warsztatach, lecz w specjalnych salach pod kierunkiem doświadczonego nauczyciela. Dzieci rysują, modelują, uczą się stolarstwa. Chodzą również do warsztatów i laboratoriów, przeznaczonych dla starszych, jako pomocnicy i widzowie. Nauka teoretyczna na niższych oddziałach podzielona jest pomiędzy dwóch nauczycieli: nauczyciela języka, historii, geografji i drugiego — matematyki i nauk przyrodniczych.

Poczynając od 5-go oddziału jest już 3 godziny nauki teoretycznej. Ta godzina dodana jest z uszczerbkiem grupy ćwiczeń fizycznych i gier.

Przypuśćmy razem z Burris'em, że mamy dwie szkoły naprzemianległe po 8 oddziałów każda, podzielonych na 4 grupy. Pierwsza stworzy grupę A, składająca się z I, 2, 3 i 4-go oddziałów i grupę B z 5, 6, 7 i 8-go. Druga w ten sam sposób stworzy grupy C i D. Można sobie wyobrazić zajęcia tych 4 grup w następujący sposób:

GODZINY	I	II	III	IV
	Język. Matema-tyka. Historia. Geografia.	Nauki przyrodnicze. Rzemiosła. Rysunki.	Audytoryjum	Ćwiczenia fizyczne. Gry. „applications”
8 ¹⁵ — 9 ¹⁵	A	B	CD
9 ¹⁵ — 10 ¹⁵	B	A	A	D
10 ¹⁵ — 11 ¹⁵	C	B	C	B
11 ¹⁵ — 12 ¹⁵	D	C
12 ¹⁵ — 1 ³⁰	A	D
1 ³⁰ — 2 ³⁰	B	A	D	C
2 ³⁰ — 3 ³⁰	C	D	B	A
3 ³⁰ — 4 ³⁰	D	C	AB

Ten schemat choć zbyt uproszczony pozwala nam zobaczyć, jak przy tego rodzaju rozkładzie dnia jedne dzieci pracują w klasach, inne — w warsztatach i laboratorjach i t. d. W ten sposób dzieci nie znają stałych miejsc, mają tylko przeznaczone do stałego użytku szafki na rzeczy. Nie jest to może wygodne dla dziecka, lecz oswajają się one szybko z tym sposobem bycia w szkole. Począwszy od 3 oddziału mogą być obecne przy pracy starszych oddziałów, jako widzowie — mogą im również pomagać. Ze swej strony znów dzieci ze starszych oddziałów mogą pomagać młodszym. W ten sposób kultywuje się poczucie solidarności i wspólnego pomagania sobie, tak cenne dla rozwoju moralnego i umysłowego dziecka. A także, co jest jeszcze ważniejsze, można lepiej selekcjonować dzieci, umieszczając je, zależnie od ich zdolności, w odpowiednich grupach i nie obdarzając je etykietą „zdolnych“, lub „zapóźnionych w rozwoju“. W Gary niema „specjalnej szkoły“. Jest tylko jedna klasa dla dzieci niedorozwiniętych w szkole Froebela i 3 klasy dla niemówiących po angielsku lub wymagających specjalnego nadzoru. Jeżeli dziecko jest słabe w jednym, lub dwóch przedmiotach, to może uczęszczać na nie do oddziałów niższych. Dozwolone jest również bywanie na lekcjach niższego i wyższego oddziału (z uszczerbkiem lekcji gimnastyki lub gier). Taki sam system stosuje się do dzieci, które przewyższają zdolnościami swoich rówieśników. Te znów dzieci, które nie lubią nauki teoretycznej mogą większą część godzin poświęcić ćwiczeniom praktycznym i rzemiosłom. I w ten sposób daje się dzieciom możliwość rozwinięcia ich upodobań i zdolności, a szkole ułatwia się selekcjonowanie.

Uczniowie wyższych oddziałów pracują 2 godziny dziennie w warsztatach (Emerson School i Froebel School) stolarskich, drukarskich, elektrotechnicznych i t. p. Zwykle dziecko pozostaje w warsztacie jeden trymestr, czyli 13 tygodni. Jeżeli praca nie podoba mu się, może zmienić ją

po 5 tygodniach próby. Conajmniej dwa razy na rok musi zmienić rzemiosło. Ma to na celu nie dopuścić do automatycznego wciągnięcia się, które mogłoby przesądzić rozwój młodego umysłu.

Ucząc dziecko coraz to nowych rzeczy, rozwija się w nim zmysł krytyczny i zdolność rozumowania.

Naukę rzemiosła prowadzą robotnicy, zatrudnieni stale przy konserwacji gmachów i materiału szkolnego. W niektórych warsztatach wydatki pokrywają się dochodami. Chłopcy przechodzą przez wszystkie potrzebne rzemiosła; dziewczynki uczą się rzemiosł kobiecych i gospodarstwa domowego. Tylko uczniowie, którzy chcą się poświęcić pracy teoretycznej są zwalniani od pracy w warsztatach.

W ten sposób system, stosowany w Gary może dać najlepsze rozwiązanie problemu wyboru fachu, gdyż zdolności dziecka najłatwiej określić, widząc je przez dłuższy czas przy pracy, a nie w ciągu krótkiego egzaminu, który stwarza nienaturalne warunki.

Dużą rolę w tej organizacji, tak bogatej we wszelkie innowacje, grają t. zw. „auditorium“ (podziałka III) i „application“ (IV). Ponieważ praca w szkole jest podzielona na teoretyczną i praktyczną, więc aby je połączyć wprowadzono ćwiczenia „zastosowywania“ (application).

Rola audytorjum jest jeszcze ważniejsza. Ma ono za zadanie pobudzać inicjatywę indywidualną i wytworzyć zmysł towarzyski w dziecku. Uczeń przedstawia często wobec zebranych kolegów rezultaty swojej pracy na polu naukowym, literackim, lub muzycznym. Deklamacje, dyskusje, projekty, filmy, przedstawienia dramatyczne, zabawy, muzyka, czytania — oto program audytorjum. Opracowywany jest zawsze przez komitet nauczycielski.

Zaznajomienie się z organizacją wychowania moralnego i towarzyskiego nie wchodzi w zakres niniejszego artykułu. Wystarczy powiedzieć, że cytowana jest, jako modelowa przez kilku sprawozdawców (miedzy innymi Dewey'a), którzy twierdzą, że będąc opartą na solidarności i stwarzaniu się pomiędzy uczniami, wywiera bardzo dodatni wpływ moralny.

Na zakończenie pytanie: czy wychowawcy z Gary dopięli swego celu? Hexner i Bachman zdają się przeczyć temu. Oto co mówią: w jednej klasie szkoły Froebela, składającej się z 31 uczeni tylko na dwóch godzinach (dzień szkolny składa się z 7 godzin lekcji) byli obecni wszyscy uczniowie — była to lekcja gimnastyki i lekcja angielskiego. Na wszystkich pozostałych były ciągle zmiany: 23 uczni nie uczyło się muzyki, 7-miu — historii i t. p. Otóż autorzy sprawozdania twierdzą, że, zbadawszy uczeni i nauczycieli nie znaleźli, aby zastosowane było w tym wypadku owo kryterjum wyzyskania czasu na przedmioty, do których dzieci mają zdolności. Prosty wypadek lub względy natury administracyjnej stanowiły o zmianach w rozkładzie dnia nauki. Lecz to są nieuniknione błędy, których źródło leży nie w samym systemie, ale w trudnościach administracyjnych, a przede wszystkim w nieodpowiednim przygotowaniu nauczycieli.

N. G.

J. DYMEK — (Bydgoszcz).

ZNACZENIE PSYCHOLOGJI POSTACI DLA PEDAGOGIKI¹⁾,

Psychologia postaci to nowy kierunek psychologii elementarnej, to moment wielkiej doniosłości w dziedzinie pedagogiki. Nowa teoria, w polskiej literaturze dotąd nieznaną, ma swoje źródło w Ameryce. W Niemczech została ona ujęta w system, którego najważniejszymi przedstawicielami są psychologowie Wertheimer, Otto Lipmann, Köhler, Koffka. Teoria ta, zwana w Niemczech Gestaltpsychologie, przeciwstawia się tendencjom rozdrabniania psychiki na tak zwane elementy świadomości, a pragnie raczej wychodzić od całokształtów, od psychicznych postaci, czyli struktur i usiłuje jakgdyby „od góry“ wnikać w elementy psychiczne. Całokształty wyobrażeń przedmiotów i przebiegów funkcji, jednolite, scalowane dążenia do celu na zasadzie struktury, są konkretnymi zagadnieniami tej teorii. Objektem jej badań są konkrety biologiczne, przede wszystkim dziecko w pierwszych stadiach jego życia oraz jego świadome postępowanie w sytuacjach jako jedność funkcyjna.

Jej metodą jest obok obserwacji i eksperymentu, psychologia porównawcza zwierząt i ludów pierwotnych.

Psychologia postaci napotyka na pokrewną naukę, która również zajmuje się całokształtami, przystępuje do rozwiązania problemu jednakże na podstawie innych przesłanek. Jest to nauka o personalizmie, która za punkt wyjścia bierze również całość strukturalną t. j. wartości duchowe, ich stosunki, tendencje celowości, ma wszakże zastosowanie raczej do dorosłych, dojrzałych ludzi. Jeżeli więc nauka o personalizmie czyli psychologia humanistyczno - filozoficzna bada produkt rozwoju, to psychologia postaci zaczyna przede wszystkim od podstaw.

Na zasadzie psychologii postaci stworzył K. Koffka, prof. uniwersytetu w Giessen, nowy system badań psychicznych ze szczególniejszym uwzględnieniem procesu uczenia się. Nowa nauka odrzuca hipotezę jakoby pierwsze postrzeżenia dziecka były chaotyczną masą czuć, w którą dopiero doświadczenie porządek wprowadza. Zachowaniem się bowiem noworodka w środowisku dowodzi, że jego pierwsze postrzeżenia nie są elementami psychicznymi, lecz zjawiskami całokształtów w pojęciu struktury. Lecz jak powstaje struktura wogóle? Wskutek podrażnienia przez bodziec zewnętrzny, na dotąd niezróżniczkowanym tle wyniesie się jakieś określone zjawisko, pewna jakościowość na nieokreślonym polu. Podłoże i zjawisko zlewają się w pewną określoną całość, są odtąd ściśle z sobą związane i od siebie zależne. Tak powstałe zjawiska świadomości nie są elementami, lecz są to wartości całych postaci przedmiotów i zdarzeń, które na wspólnym podłożu z innymi i przez inne istnieją i przez funkcje psychiczne się uzupełniają i udoskonalają. Podobne współistnienie zjawisk psychicznych otrzymało miano fenomenu strukturalnego, krótko struktury. Ten sposób powstania świadomości pozwala wnioskować, że

¹⁾ Streszczenie referatu, wygłoszonego przez p. prof. Dymka na posiedzeniu Koła powiatowego miasta Bydgoszczy.

wśród tych najpierwszych przeżyć psychicznych z góry panuje pewne ugrupowanie.

W umyśle dziecka powstają niezawodnie najpierw świadomości tych bodźców, które są ściśle związane z jego istnieniem, w pierwszym rzędzie świadomości mowy i twarzy matki, a są to bodźce bardzo skomplikowane. Dziecko pierwotnie nie rozpoznaje w twarzy matki wielkości, barwy, kształtu, formy nosa, ust, oczu, lecz zdobywa w pierw obraz całości.

U dziecka powstają tego rodzaju procesy jako wytwory strukturalne przedewszystkiem na polu sensorycznym i na polu motorycznym. W uczeniu się niesłuchanie ważną rolę odgrywa czynnik intelektualny, kiedy osobnik działający odrazu pojął strukturę otoczenia i postępuje ze zrozumieniem. W miarę rozwoju odgrywają owe czynniki coraz to większą rolę. Nasze najwybitniejsze czyny uzależniamy od ich umiejętnego zużytkowania. Rozwój tych czynników musi stać się wobec tego głównem zadaniem pedagogiki. To, co pod względem psychologicznem nazywamy pracą umysłową jest niemal wyłącznie rozwojem tych pośrednich czynników.

W taki sposób nowa teoria występuje jako konieczne uzupełnienie psychologii analitycznej i może wprowadzić dużo wyjaśnienia do pedagogiki i dydaktyki. Zasadniczo będzie ona miała przedewszystkiem zastosowanie w niższych stopniach szkoły powszechnej, w pierwszym rzędzie w przedmiotach opartych na postrzeżeniach wzrokowych. Występuje tu nauka pisania, rysowania, geometria, geografia, biologia. Dziecko powinno zdobyć najpierw ów charakterystyczny, ogólny obraz okazu, ażeby mogło dany przedmiot odpoznać wśród innych, podobnych zjawisk swego otoczenia. Zrozumiemy lepiej samą istotę geografji, której zadaniem jest łączyć wszelkie zjawiska przyrodnicze na pewnym skrawku ziemi jako podłożu tych zjawisk (charakterystyczne ukształtowanie danej krainy — mapy). W rachunkach opieranie się na figurach liczbowych, które niczem nie są jak stałemi konstelacjami na zasadach struktury. Nie mniejszą rolę może psychologia postaci odegrać w nauce malarstwa i architektury. To, czego psychologia uczyła o wyrobieniu dyspozycji dróg nerwowych, o wytwarzaniu związków logicznych, zdobędzie według nowego kierunku psychologii głębszego zrozumienia w akcie uczenia się.

W KLASIE.

Rachunki — wprowadzenie 9-ki, Kl. I. Wstaną dziewczynki z 1-ej, 2-ej, 3-ej, 4-ej ławki, a Staś policzy ile ich wstało? 8. Wstanie jeszcze jedna? Ile teraz 8 i 1 — 9. Ustaw 8 zeszytów na tablicy (na listwie u dołu) i przynieś jeszcze jeden. Zamknijcie oczy i posłuchajcie, ile razy klasę w ręce — (9); teraz sami liczycie w myśli do 9-iu; uderzacie lekko dłońią w ławkę. Janku czy się kto omylił? — Odliczcie 8 patyczków z waszych pudełek i dołóżcie jeszcze 1. Z 9 patyczków układajcie wzorki jakie chcecie, ale nie możecie mieć ani więcej, ani mniej tylko 9 patyczków (ćwiczenie na wyobraźnię przestrzenną). N. ogląda prace uczniów, lepsze wzory rysuje kreskami na tablicy, licząc każdym razem do 9 i wymieniając dziec-

ko, które dany wzór obmyśliło. — Na przyrządzie Lay'a dziecko ustawia obraz 8-iu i dodaje jeszcze jeden krążek. Reszta dzieci układa to samo z krążków na pulpitych, rysuje w zeszytach (najdogodniej kwadraciki, najpierw w położeniu takim, jak na przyrządzie, potem obracają figurę o 90° , o 180°). Zadania. Wyjmij z pudełka 8 żołnierzy i jeszcze jednego. Zapisz! — Kto potrafi napisać 9? N. wskazuje prawidłowy sposób pisania. $(8+1=9)$. Chłopiec ustawił z jednej strony stołu 5-iu żołnierzy, ilu postawi z drugiej? (dopełnianie w pamięci). Ilu żołnierzy stoi na stole. Ułóżcie pacytki — z jednej strony 5, z drugiej 4. Pokażcie to samo na palcach. Policzcie! Zapiszemy. Potem chłopiec ustawił żołnierzy tak, że w pierwszym szeregu stało 3 — a ilu w drugim, ilu razem? Zapiszcie! Chłopiec zrobił kule z papieru i rozpoczęła się bitwa. Pierwsza kula wywróciła dwóch żołnierzy. Ilu zostało i t. d. Dzieci mają zapisane w zeszytach dodawanie i odejmowanie w zakresie 9-iu i pg. formulek układają same zadania z treścią. (I).

Przyroda. Klasa III. „Wrzenie i skraplanie wody“.

Przyrządy: zlewka lub kolba z rurką, trójnóg z siatką, lampka spirytusowa, szybki lub spodki, opilki żelazne lub trociny, zimna woda.

Plan lekcji: 1) Krótkie powtórzenie lekcji o słotnej jesieni, 2) Ogrzewanie wody i obserwacja pęcherzyków powietrza, 3) Wrzenie i gwałtowne parowanie (ruch wirowy trocin), 4) Szczegółowa obserwacja mgły wodnej i skraplanie (deszcz). Rysunki i opis przerobionego materiału.

Przebieg lekcji. (Kilka pytań zadaje dzieciom o słotnej jesieni z lekcji ostatniej), pokazuję dzieciom wodę w butelce, poruszam nią kilkakrotnie, pytam dzieci, co się stanie z wodą, gdy butelkę przechyłę? (woda się wyleje!) dlaczego? (bo jest płynem). Jak jeszcze wodę można nazwać (cieczą). Jakie znacie jeszcze płyny-ciecze (woda, nafta, spirytus, mleko i t. d).

Zapalacie lampki, postawcie naczynie z wodą na podstawce nad samym płomieniem! Teraz uważnie patrzcie na wodę! Co w niej widzicie? (małe bańki, pęcherzyki). Czy wiecie co to jest? (To są bańki — pęcherzyki powietrza). Dobrze! Teraz mi powiedz, do czego nam powietrze jest potrzebne? (powietrze nam jest potrzebne do oddychania). Czy ludzie, zwierzęta i rośliny mogłyby się obejść bez powietrza? (Nie mogłyby, bo przestałyby żyć). Gdzie powietrze się znajduje? (powietrze znajduje się wszędzie). Więc, widzimy, że nawet i w wodzie. Czy widzieliśmy to powietrze w wodzie? (Powietrza nie widzieliśmy w wodzie, bo powietrze jest bezbarwne). A cośmy widzieli? (pęcherzyki wypełnione wewnątrz bezbarwnym powietrzem). Pomyślcie dzieci, dlaczego teraz zobaczyli te pęcherzyki powietrza? (woda się ogrzała i powietrze stało się również cieplejsze i jako lżejsze od wody idzie do góry).

Włóżcie teraz do wody trochę trocin i patrzcie na wodę? Co te trociny podnosi do góry? (trociny podnosi woda). Dlaczego gotująca się woda podnosi się od dna do góry? (Bo przy dnie woda ogrzewa się prędzej i jako lżejsza idzie do góry). A na jej miejsce co napływa? (napływa woda zimniejsza z góry). Jaki ruch tworzy woda? (patrzcie na ruch trocin! rysuję na tablicy ruch). Ruch kołowy lub wirowy. Dobrze!

Spójrzcie teraz nad naczynie, co się nad niem unosi? (Unosi się para). A mówiliście, że pary nie widać! (unosi się mgła). Co to jest ta mgła? (Gęsta para, składająca się z drobniutkich pęcherzyków wody). Przekonajmy się zaraz, czy w tej mgle jest rzeczywiście woda! Weźcie szybki i potrzymajcie w tej mgle! Co zobaczyliście na niej? (kropelki wody). Dlaczego z tych małych kropelek mgły zrobiły się duże krople wody? (Bo się więcej oziębily). Czy kiedy widziałyście na świetle coś podobnego? (deszcz, mgła). Cóż to jest deszcz? (para — mgła — wodna zamieniona w wodę).

Teraz pomyślcie, jakim ciałem może być woda? (płynem — wodą, lotnem — parą). Napisz to na tablicy. Narysujcie w zeszytach to, cośmy w klasie przerobili. (Z. P.).

J. GOŁĄB — (Sawin).

PEDAGOGJA W ŚWIETLE FILOZOFJI HOENE-WROŃSKIEGO.

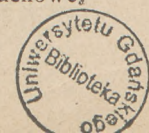
Przeżywamy krytyczny okres dziejów ludzkości. Wałą się w gruzy potęgi pod obuchem własnych błędów i zdrożności. Zapadają się w niepamięć pojęcia i zasady, a na ich miejsce nie powstaje nic rzeczywiście nowego i lepszego. Bezelowość jest głównem znamieniem naszych czasów. Kultura współczesnego człowieka w ogromnej większości wykazuje przerażające braki i płytkość. Groźny, a zwiększający się stale, zamęt społeczny wśród kulturalnych narodów dowodzi, że wychowanie współczesne nie daje człowiekowi tego, co mu potrzeba, aby mógł podołać wielkim zagadnieniom życia. Przeciwnie życie zaprzęga człowieka do swego kapryśnego rydwanu i wlecze go za sobą na pasku jego własnych nalogów i namiętności. Prawdziwa to katorga istoty ludzkiej.

Nie może być jednak inaczej, skoro „problem“ wychowania nie jest naukowo ustalony, jak mówi H. Wroński w swojej Filozofji Pedagogji. Ogólnikowe bowiem określenie wychowania, jako harmonijnego rozwijania fizycznych i psychicznych właściwości w duchu religijno-moralnym nie wystarcza. Jest to zaledwie pobieżnie zaznaczona konieczność drogi, po której wychowanie ma kroczyć. Nie wyznaczono jednak dotąd naukowo kierunku tej drogi, ani też celu, do którego ma prowadzić. To też każdy wybitniejszy wychowawca wykreśla sobie ów kierunek i cel wychowania według swego subiektywnego przekonania: stąd takie mnóstwo pomysłów i teorii wychowania, oraz dowolnych typów szkół w dzisiejszych czasach. Wprowadza to do szkolnictwa niesłychany chaos, a w końcu martwość ducha.

W takich warunkach szkolnictwo z naczelnego stanowiska zepchnięte bywa na szary koniec życia społecznego, jako mało użyteczne. Jakież więc jest ów kierunek i cel wychowania? Aby odpowiedzieć na to pytanie musimy przyjąć podstawowe prawo pedagogji, że cel wychowania winien być zgodny z samym celem ludzkości, „bowiem oczywistem jest, że wychowanie nie powinno i nie może mieć innego celu, jak cel samej ludzkości“ — mówi w tem samem dziele Wroński. Zagadnienie celu wychowa-

nia sprowadza się tym sposobem do zagadnienia celu człowieka. Problem ten celu ludzkości jest do dziś ogólnie pojmowany, jako dążenie do szczęścia przez moralność. Ponieważ jednak szczęście sobie ludzie rozmaicie wyobrażają, jest to bowiem pojęcie zbyt ogólne, przeto i moralność albo etyka bywa rozmaicie pojmowana według indywidualnych skłonności, zapatrywań i wycieczajów. Okazuje się tu potrzeba naukowego określenia moralności i celu człowieka. Cóż to jest moralność, jaka jest jej definicja naukowa? Moralnością nazywa się „prawność czynności ludzkich“ jak ją określa H. Wroński w cytowanym swoim dziele. Prawność owa zawiera w sobie dwa elementy, wzajemnie się uzupełniające, a mianowicie: wolną i świadomą wolę człowieka, oraz możliwość sądzenia swego postępowania we własnym sumieniu. Jakikolwiek czyn człowieka pożyteczny czy szkodliwy może być uważany za dodatni lub ujemny czyn moralny wówczas, kiedy źródłem tego czynu jest świadoma i wolna wola człowieka, oraz jeżeli człowiek może swój czyn osądzić w sumieniu. Widzimy stąd, że z moralnością łączy się bezpośrednio stopień jego świadomości czyli jego poziom umysłowy. Wyłania się więc sama przez się kwestja wykształcenia i wychowania. Oczywiście jest, że najbliższem i bezpośredniem zadaniem wychowania jest budzenie i podnoszenie świadomości, oraz w jej świetle gruntowanie moralności. Im wyższa będzie świadomość, tem subtelniejszą i bardziej wzniesioną będzie moralność.

Wyznaczyliśmy dopiero kierunek, w jakim wychowanie ma się odbywać. Moralność ściśle określona i nieodłączna od niej świadomość wykreślają ów kierunek wychowania. To jednak nie wystarcza. Moralność sama w sobie nie jest celem życia, jest ona tylko środkiem, wiodącym człowieka do jakiegoś celu końcowego. Człowiek musi wiedzieć, dokąd go moralność zaprowadzi, dlaczego on ma właśnie żyć moralnie. Innemi słowy cel człowieka staje się problematem, domagającym się rozwiązania rozumowego. Problem ten rozwiązuje H. Wroński w całej pełni w swojej filozofji historii dzięki odkrytemu przez siebie prawu stworzenia. Według tego prawa zastosowanego do historii, celem człowieka jest stworzenie swojej własnej nieśmiertelności, czyli „stworzenie się własne człowieka, co zresztą zgodne jest z religią, która stawia ten problemat filozofji do rozwiązania. Nieśmiertelność jednak człowiek może zdobyć jedynie własną zasługą (przez moralność) i samorzutnością swego rozumu, mając po temu wszelkie dane w swojej ludzkiej naturze oraz w warunkach życia ziemskiego. Wynika z tego konieczność istnienia wolnej woli człowieka i odpowiedzialności za swoje czyny. Z powodu wolnej woli jednak człowiek pierwotny w głębokiej starożytności przez zaniedbanie odpowiedniej kultury duchowej zabrnął w czyny niemoralne i zamiast zasługi w nagrodę wzmacniającej człowieka duchowo i wytwarzającej podstawę dla samorzutności rozumu, skutkiem swojej winy, ściągnął na siebie karę w postaci osłabienia odporności duchowej na ujemne wpływy pod względem moralności, oraz w konsekwencji w postaci zaciemnienia umysłu i jego zdolności samorzutnej. Tym sposobem założyła się w istocie człowieka przewaga idei zła nad ideą dobra, czyli jego upadek moralny, a z tego pojawienia się przepadła na długie wieki kwestja świadomej i pełnej nieśmiertelności. I trzeba było całych dziesiątków, a może i setek tysięcy pracy duchowej



człowieka i szczególnej Opatrzności Bożej, trzeba było bezpośredniej interwencji Stwórcy i odtworzenia wzoru człowieczeństwa przez Chrystusa, aby wśród żmudnego wysiłku dociekania zarysował się w umyśle naszego genialnego rodaka, a w ślad za nim w umysłach współczesnego świata kulturalnego, znowu w całej swojej prawdzie i wyrazistości cel człowieka t. j. jego stworzenie się własne. Do tego też celu musi się ściągać wychowanie i wykształcenie człowieka. Musi ono być tak postawione, aby było światłą i stałą pomocą w zdobywaniu mocy duchowej potrzebnej do odrodzenia duchowego, t. j. do wydobycia się z więzów upadku moralnego, a w następstwie do stworzenia się własnego. Dlatego też całe dzisiejsze wychowanie i wykształcenie trzeba poddać gruntownej rewizji i sprawdzić je na właściwe tory, są bowiem ku ogólnemu zmartwieniu wychowawców liczne oznaki, że w znacznej mierze nie idzie ono jeszcze po tej linii, jaka prowadzi do celu wskazanego przez rozum i odwieczne prawo stwórcze.

Od redakcji. Artykuł ten porusza głęboko problem wychowania człowieka w znaczeniu ogólnoludzkim i powinien pobudzić szerszy ogół do studjowania poglądów na wychowanie naszego filozofa; jednakowoż, jeżeli chodzi o postawienie celu wychowania specjalnie szkole polskiej, to poglądy wyrażone w artykule, mojem zdaniem są niewystarczające!

Szkoła polska musi dążyć nietylko do ideału człowieka, ale niemniej do ideału obywatela Polaka!

W dzisiejszej dobie upadku moralnego, braku należytego uświadomienia narodowego wśród szerokich mas, gdzie wrogie wpływy starają się przy pomocy gwałtownie szerzonej agitacji wydrzeć z serca Polaków najświętsze ideały narodowe i chrześcijańskie, w tej dobie szkoła polska musi postawić sobie jasny cel wychowania narodowego, opartego na etyce chrześcijańskiej, i dążyć do jego urzeczywistnienia!

Ponadto musi szkoła polska dostosować swój cel do dzisiejszych potrzeb i dzisiejszej rzeczywistości, która wymaga typu obywatela — obrońcy ojczyzny.

Wychowanie musi hartować młode dusze, wdrażać je do karności obywatelskiej, do poszanowania prawa i urabiać silne charaktery, które potrafią opierać się złym wpływom i wytrwać w życiu przy wszczepionych im w duszę przez szkołę ideałach nie tylko ogólnoludzkich, lecz i narodowych.

MYŚLI.

Czem właściwie demagog jest w języku czasów dzisiejszych?

Uwodzicielem ludu, kłamcą, który go zmyśleniem i deklamacją ogłupia dla celów partyjnych, schlebiaczem ciemnoty, tenorem ulicy, zaśłuchanym w wycie motłochu uwiedzionego, jak w najmiłszą muzykę.

Władysław Rabski.

— Można wprowadzać w błąd wszystkich przez krótki czas, lub grupę ludzi stałe, ale wszystkich stałe — nigdy.

Lincoln.

— Wszystkie najważniejsze prawdy są tylko zrozumiałe przy wysokim nastroju duszy, tak jak szeroki krajobraz roztacza się tylko wstę-

pującemu na wysoki wierzchołek. Są zaś nieprzystępne dla tych, którzy w kałuży pełzają.

St. Szczepanowski.

Zginą od prądów chwilowych zawiśli,
Za widmem sławy goniący sztukmistrze,
Lecz nie zaginie siew szlachetnych myśli
I nie przepadną natchnienia najczystsze.

Adam Asnyk.

— ... Żadna siła natury nie może być porównana z potęgą umysłów, zjednoczonych w jednym zamyśle.

Mulford.

HUMOR W SZKOLE.

Nauczycielka, pokazując kota na obrazku zapytuje: Powiedzcie dzieci, co to jest?

— Kot.

— To niedokładnie! Widziałyście żywego kota, a to jest obraz kota. — Powiedzcie mi teraz co tutaj widzicie?

— Mysz.

— Czy znów mam powtarzać, że należy się wyrażać dokładnie. To jest obraz myszy.

Nauka nie poszła w las, gdyż przy trzecim obrazku klasa wyrecytowała jednym tchem:

— Obraz kota zjada obraz myszy!

OCENY I SPRAWOZDANIA.

Klemensiewicz, Majewiczówna, Lehr-Spławiński: *Gramatyka w szkole powszechnej*, — podręcznik metodyczny dla nauczyciela. — nakł. K. S. Jakubowskiego we Lwowie, r. 1926, str. 280 z ilustr.

Trzeba przyznać, że nauka gramatyki w szkole nie cieszyła się zbyt dobrą opinią. Uczniowie uważali ją za nudną piłę, nauczyciele spełniali swą powinność, nie żywiąc zbyt wielkich sympatyj do przedmiotu, a zwłaszcza do podręczników szkolnych. Dziś sprawa gramatyki inaczej się w szkole przedstawia: zmieniły się czasy, a raczej metody i, o dziwo, uczniowie opowiadają o „b. przyjemnych“ lekcjach gramatyki, nauczyciele zaś uczą z takim zapałem, jakby to chodziło przynajmniej o dzieła trzech wieszczów. Jeśli jeszcze kto pozwala sobie na sceptycyzm w stosunku do zaznaczają, że ogół nauczycielstwa, nauczając gramatyki wg. programu ministerjalnego, natrafia na szereg trudności i stąd wynikła potrzeba napisania podręcznika metodycznego.

Autorom podręcznika idzie przedewszystkiem o poddanie czytelnikowi do przemyślenia całokształtu zagadnień, związanych z nauczaniem gramatyki, o pokazanie próby ich rozwiązania, a zachętę do dalszych, samodzielnych doświadczeń i wysiłków.

Część pierwsza podręcznika zawiera ogólne zasady dydaktyczne i wskazówki metodyczne do programu ministerjalnego. Ten dział został opracowany przez dr. Z. Klemensiewicza, wykładającego metodykę nauczania gramatyki na studjum Pedagogicznem Uniwersytetu Jagiellońskiego. Przykłady lekcyjne, stanowiące drugą część książki, podała p. Marja Ma-

jewiczówna, kierowniczka szkoły powszechnej im. Św. Jadwigi w Krakowie, i, co z prawdziwą radością możemy stwierdzić, — członkini naszego Stowarzyszenia. P. Marja Majewiczówna pierwsza rzuciła myśl stworzenia tego typu podręcznika, podzieliła się w tej książce z czytelnikami swą wielką znajomością języka, wieloletniemi doświadczeniami pedagogicznemi na terenie szkoły powsz. i kursów nauczycielskich. W przykładach lekcyjnych niema nic, coby nie było wypróbowanem w szkole.

Nad stroną naukową i redakcją całości czuwał sławista, prof. uniwers. Jana Kazimierza we Lwowie dr. T. Lehr-Spławiński, a wreszcie równoległe przykłady lekcji opracował dr. Henryk Gaertner, prof. uniwersyt. we Lwowie, a b. kierownik Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Lublinie.

Prasa o „Gramatyce Polskiej“ wyraża się z wielkiem uznaniem, my ze swej strony możemy wyrazić życzenie, by ta książka dotarła do wszystkich nauczycieli i stała się im w pracy rzetelną pomocą, gdyż taki jest jej cel.

L.

BIBLIOGRAFJA.

Klemensiewicz, Majewiczówna, Lehr-Spławiński. — Gramatyka Polska w szkole powszechnej — podręcznik metodyczny dla nauczyciela. — 1926 r., wyd. K. S. Jakubowskiego we Lwowie, str. 280.

Marjan Janelli i Julja Kisielewska. — Z dziejów ojczystych — część nych. Książnica-Atlas. Lwów — 1926. — 57.

Min. W. R. i O. P. — Program Nauki w państw. seminarjach nauczycielskich. — Wyd. drugie zmienione 1926. — Książnica-Atlas.

St. Burzyński. — Podstawy radiotechniki. — Radio dla wszystkich Nr. 2. — M. Arct, str. 51.

St. Burzyński. — Anteny — Radio dla wszystkich Nr. 3. — Str. 43.

Leonard de Verdmon Jacques. — Kuracja roślinna, wyd. M. Arct. — Warszawa. 1927. Str. 259.

Szkolne biblioteki dla młodzieży — instrukcja i katalog, str. 30.

Stanisław Arct — wiceprez. amerykańsko-polskiej izby handl.-przemysł. — Szkice do programu gospodarczego. — Wydł M. Arcta. 1926 roku, str. 60.

J. Watra Przewłocki. — W słoneczne jutro. — Książki życia I., str. 80. M. Arct. — Warszawa 1926.

Dr. K. Wachtł oprac.: Miljardy w służbie — myśli Henryka Forda. Str. 79 — M. Arct. 1926 r.

Książki dla wszystkich M. Arcta: serja praktyczna: Nr. 701 — Kanaerek — wychow. leczenie z 33 ryc. 47. Nr. 702 — Hodowla ptaków śpiewających.

Dr. fil. Piotr Pręgowski: Zasady racjonalnej reformy szkolnej. — wg. odczytu wygł. w Warszawie w dn. 16/IV/26. r. 1926. Skład u M. Arcta str. 27.

S. Klebanowski — M. Pęczalski — T. Sierzputowski: Rachunki z geometrią dla III oddz. szkoły powsz. — Książnica 1926 r.

I. Wł. Dawid: Inteligencja, wola i zdolność do pracy — 3 t. wyd. 2 wyd. „Naszej Księgarni”. 1926 r.

Dr. Kazimierz Sośnicki. — Wskazówki do rozwiązania zadań logicznych. — Książnica-Atlas. Lwów—Warsz. 1926, str. 57.

P. Trzeciakówna. — Nauczanie przyrody — nakł. „Szkolnicy”. Kraków — 1926 r. Podręcznik wyczerpuje materiał IV i V kl. szk. powsz.

Biblioteka Centraln. Biura Polsk. Macierzy Szkolnej. Biurowość w instytucjach Polskiej Macierzy Szkolnej. — Warszawa, Krak. Przedm. 7. Rok. 1926 str. 62.

Biblioteka Centraln. Biura Polsk. Macierzy Szkoln. Czytelnia Macierzy — podstawowa instytucja pracy kulturalno - oświatowej. — Warszawa r. 1926. Str. 47.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

„Młody Polak” ilustr. dwutygodnik dla młodzieży Polskiej r. II-i wydawnictwo Śląskiego Okręgu Stowarz. chrześc.-narodowego nauczycielstwa szkół powszechnych.

Pismem kieruje: Komitet redakcyjny. Redaktor naczelny: Marjan Kantor-Mirski, Katowice, Jagiellońska 18. Delegat Komitetu redakcyjnego: Mieczysław Gładysz, Katowice, Wandy 41. Oddział Redakcji: Kraków, Raclawicka 19. Redaktor przyjmuje w soboty od 14 do 16 godz. Administracja: Katowice, Słowackiego 28, tel. 20-37. Konto czekowe P. K. O. Nr. 304-638. Warunki prenumeraty „Młodego Polaka” z przesyłką pocztową: — miesięcznie 50 gr. — kwartalnie 1.50, półrocznie 3 złp. — rocznie 5 złp. Zagranicą rocznie 2 dolary. Numer pojedynczy 25 gr. Ogłoszenia: za wiersz wysokości 1 mm. szerokości 1 szpalty 30 groszy. Kolumna posiada 2 szpalty.

Żądać we wszystkich księgarniach i kioskach.

Szkoła Powszechna — zeszyt IV.1926, kwartalnik M. W. R i O. P. — Ś. p. Stanisław Sobiński — dr. T. Jaroszyński: Poradnictwo zawodowe na terenie szkoły powszechnej, — prof. St. Błachowski: Nauka o wyobrażeniach ejdetycznych a pedagogika. — dr. Z. Ziemiński: O sugestji i auto-sugestji II. — M. Potworowska-Dmochowska: Upodobania literackie dzieci szkolnych. 4 — 5. Jadw. Młodowska — Ze szkolnictwa wiedeńskiego — Z literatury — Wiadomości.

Przyjaciel Szkoty. Nr. 19 — 5/XII/26. — Poznań ul. Różana 4a. — W. Turowski: Na marginesie współczesnego wychowania. — E. Petechówna: W jaki sposób uczynić szkołę radosną? — W. S. Laskowski: Nauczycielstwo a czasopisma — Dr. F. Kulawski: Przyczyny upadku frekwencji — B. Kubiński: Z metodyki elementarnego nauczania — K. Łuczak: Stopnie formalne — Numer uzupełniają 3 lekcje praktyczne, uwagi dyskusyjne i t. p.

Przegląd Pedagogiczny, tygodnik T. N. S. W. Nr. Nr. 36 i 37 z grudnia 1926 r. zawierają artykuły, o sesji Budżetowej Sejmu, dyskusje w sprawie ustroju szkolnictwa, odpowiedzi prawne, obszernie sprawozdania z pracy, dział organizacyjny.

Sprawy szkolne, kwartalnik, organ związku inspektorów szkolnych Nr. 3: J. Kornecki: W obronie nadzoru szkolnego. — T. Szczerba: Zagadnienie warunków pracy inspektorskiej. — A. Czerwińska: Uwagi o szk.

element. w Paryżu i Brukseli. — J. Hellman — Szkolnictwo początkowe we Francji — J. Kornecki: Pragmatyka nauczycielska — Ś. p. St. Sobiński i ś. p. Al. Liszewski — W sprawie arkuszy organizacji szkół — Program p. Ministra Ośw. prof. Bartla.

Szkoła Zawodowa, miesięcznik — organ Stow. Nauczycieli i Przyjaciół Dokszałc. Szkół Zawodowych. — Poznań (Górna-Wilda 77/79). Nr. 3. 1926 r. M. Rydlewski: O program dla dokszałc. szkół przemysł.; K. Juszcak: Rzemiosło a kwestja młodocianych robotników i szereg innych prac.

Kierownik młodzieży — Młoda Polka, miesięczniki Stow. młodzieży. — Poznań, Poczta 15.

Maty Świątek — pismo ilustr. dla dzieci — Poznań, wyd. „Ostoja“. Poznań. Poczta 15.

Wyd. „Ostoja“ i „Moje Pisemko“, tyg. obrazkowy dla dzieci, wyd. M. Arcta w Warszawie.

„Iskry“, tyg. ilustr. dla młodzieży.

KRONIKA.

Biologiczny ogród szkolny. Podaje się do wiadomości Kolegów, że w Al. 3-go Maja Nr. 13 (obok ogrodu im. Raua) funkcjonuje miejski ogród szkolny biologiczny, zawierający działy botaniczny i zoologiczny. Wycieczki szkolne oraz personel nauczycielski korzystają z prawa swobodnego wejścia codziennie, nie wyłączając świąt i niedziel od g. 9-ej r. do zmroku. Informacyj co do korzystania ze składnicy roślin i zwierząt, oraz warunków współpracy w ogrodzie udziela się na miejscu przez dyżurnych członków Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego w dni powszednie o g. 2 — 4, w niedziele i święta o g. 11 — 1.

Rachunek Wychowawczy. Do niniejszego numeru „Szkoly“ dołączamy dodatek w formie kartki — wzoru, w jaki sposób ma dziecko zapisywać otrzymane pieniądze i poczynione wydatki.

Dokładne zdawanie sobie sprawy z użytku, jaki czynimy z każdego grosza, jest podstawą oszczędności, do której wezwano w roku bieżącym zarówno dorosłych, jak i całą młodzież szkolną (szkolne kasy oszczędności). Dzieci polskie muszą nadto wiedzieć, że każdym swoim grosikiem mogą się przyczynić do rozwoju rodzimego przemysłu, rzemiosła, dobrobytu kraju, lub je niszczyć, źle gospodarując otrzymanymi pieniędzmi, kupując niepolski towar od nie polaka. Stąd powstała akcja o doniosłym znaczeniu wychowawczem, zapoczątkowana przez księży: ś. p. Jana. Gralewskiego, ks. prał. M. Godlewskiego, prowadzona obecnie przez ks. L. Wolskiego, z którego broszurki „Rachunek Wychowawczy“ ta kartka jest wzięta.

Kursy Oświatowe Pol. Macierzy Szkolnej gromadzą wszędzie setki słuchaczy. Pińsk, Sandomierz, Włoszczowa, Zawiercie, Łask gościli u siebie wybitnych prelegentów: dyr. Józefa Stemlera, vice-dyr. Czesł. Ksawerego Jankowskiego, prof. Ludwika Skoczylasa. Tematami wykładów były sprawy oświatowe, narodowa kultura artystyczna i teatr popularny.

Towarzystwo Polsko-Duńskie. W dniu 18-ym listopada r. b. odbyło się Walne Zebranie Towarzystwa Polsko - Duńskiego, którego celem jest popieranie rozwoju stosunków polsko - duńskich, a to przez: wykłady, wyświetlanie filmów, wycieczki, kursy języka duńskiego dla Polaków i polskiego dla Duńczyków, wymiana pism i rozwój biblioteki, informacje turystyczne i handlowo - przemysłowe.

Prezesem Towarzystwa został obrany p. senator Ignacy Baliński. Do Zarządu weszli pp. Tadeusz Biliński, Dr. Wacław Brun, inż. Zygmunt Kobylański, inż. Vagn. Lemholt, prof. Zygmunt Lempicki, dr. Eustachy Nowicki, Mieczysław Piotrowski, Helena Radlińska, Leonja Rudzka, Józef Stemler, Ingeborg Stemann, sen. Józefa Szebeko, prof. Jan Szeruda, Ziemowit Śliwiński, Bohdan Wieliczko.

Siedziba Towarzystwa — Krakowskie - Przedm. 7 m. 4 (Gmach Polskiej Macierzy Szkolnej). Dyżury Sekretariatu — wtorki 5 — 7. P. K. O. 13673.

Czytanie globalne i postrzeżenie synkretyczne. Claparède nazywa percepcją synkretyczną „to pierwsze postrzeżenie ogólne i zrozumiane, lecz niejasne i niedokładne, w którym mieści się wszystko bez rozróżnień”. „...u dziecka punktem wyjścia dla złożenia całości jest przedewszystkiem widzenie globalne, a nie analiza szczegółów”. Crammssel (Journal de Psychologie, 1924 r. str. 161 — 196) twierdzi, że u dziecka nicma zainteresowania się całością — buduje ono postrzeżenie całości na szczegółach. Piaget dochodzi do wniosku, że dziecko postrzega jednocześnie i schematy globalne i niektóre wyraziste szczegóły.

Delaunay, nauczyciel normandczyk, próbował w tej dziedzinie doświadczeń. Obserwował on błędy popełnianie przez troje początkujących dzieci w ciągu pierwszych 25 lekcji, czytania zapomocą metody globalnej i zauważył, że w dwóch słowach, pomieszanych przez dziecko jest zawsze: 1) conajmniej jeden szczegół wspólny, 2) jednakowy schemat globalny. Słowa pomieszane są wyraźnie jednakowej długości („aussi“ zamiast „casse“, „copie“ zamiast „coupe“).

Rezultaty te zdają się potwierdzać tezę Piaget'a. Jednak Delaunay odrzuca ją, gdyż — jak twierdzi — nie tłumaczy ona, dlaczego niektóre słowa od początków nauki czyta dziecko szybko, podczas gdy wobec innych waha się i szuka z wysiłkiem często bezskutecznym. Delaunay sądzi raczej, że jeżeli postrzeżenie nie jest natychmiastowe, to dlatego, że proces postrzegania podobny jest do procesu fotografowania: dziecko nastawia na jeden lub kilka szczegółów, następnie łączy do decentracji podług schematu globalnego. Ma ono dwa różne wspomnienia wzrokowe napisanego słowa: jasne wspomnienie jednego lub kilku szczegółów i niejasne — schematu globalnego. Inaczej rzecz się ma w wypadkach, w których zapamiętany szczegół dziecko odnajduje w kilku słowach — zrozumiałem jest, dlaczego błądzi w poszukiwaniu słowa, którego kształt pisemny zawiera jednocześnie szczegół jasny i niejasny schemat globalny¹⁾.

¹⁾ Revue Pédagogique Nr. 7. 1925.

Z tego wniosek: dawajcie do czytania początkowo tylko słowa niepodobne do siebie, wymagające postrzegania małej ilości szczegółów, gdyż powiększająca się liczba słów podobnych wywołałaby stopniowo pomieszenie, wynikające z tego, że ten sam schemat i ten sam szczegół przypominałby jednocześnie kilka słów. Wynikłaby z tego konieczność nowych szczegółów, aż do osiągnięcia jasnego postrzeżenia wszystkich szczegółów.

Claparède i Piaget wyrażają zastrzeżenie w stosunku do hipotezy Delaunay i Piaget odsyła do swej książki: „Le jugement et le Zaismusement chez l'enfant“.

OD REDAKCJI.

W roku bieżącym „Szkola“ rozpoczyna 58 rok istnienia. Jako najstarsze pismo pedagogiczne wśród obecnie wychodzących¹⁾, służyć będzie „Szkola“ w dalszym ciągu sprawom wychowania publicznego i oświaty narodowej, a w szczególności szkolnictwu powszechnemu.

Znając dokładnie niedomagania i braki dotychczasowe dążyć będziemy w tym roku do usunięcia i uzupełnienia ich wedle możliwości. Pragniemy rozwinąć przedewszystkiem program redakcyjny w tym stopniu, iżby „Szkola“ odpowiadała swemu zadaniu i w tym celu zwracamy się do wszystkich Członków i Czytelników naszych z prośbą o współpracę.

Zastęp współpracowników „Szkoly“ powiększa się stale. „Szkola“ pragnie służyć swym Czytelnikom wszelkimi informacjami w zakresie wychowania, nauczania, praktyki szkolnej, samokształcenia prac oświatowych i chce być wyrazem idei, jakim służy nasze Stowarzyszenie.

Zamiary więc nasze spełnią się i tem lepiej zdołamy je urzeczywistnić, im więcej pomocy i wskazówek dadzą nam sami Czytelnicy.

¹⁾ Najstarszem czasopismem pedagogicznym w Polsce była wydawana przez Ewarysta Estkowskiego: „Szkola Polska“.