

452
of
RUCH
PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

POD REDAKCJĄ
DRA HENRYKA ROWIDA

ROCZNIK XV
1928



KRAKÓW 1928

NAKŁADEM ZWIĄZKU POL. NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
CZCIONKAMI DRUKARNI SZKOLNICZY W KRAKOWIE, GRZEGÓRZECKA 32
POD ZARZĄDEM WŁ. JAROSZA.

425

SPIS RZECZY.

I. Artykuły i rozprawy.

Str.

<i>Henryk Rowid.</i> Wrażenia z podróży pedagogicznej. Organizacja studjów nauczycielskich w Zurychu i Bazylei . . .	1
<i>Paweł Oestreich.</i> Reforma szkolna w Niemczech . . .	10
<i>Tadeusz Czapczyński.</i> Pomocnicze ćwiczenia stylistyczne . . .	15, 43, 89
<i>Dr Zofja Szybulska.</i> Uwagi o poradach w wyborze zawodu . . .	22
<i>M. Mścisz.</i> Jak przystąpić do poznania mapy w szkole powszechnej . . .	25
* * * Reforma studjów nauczycielskich. Zjazd członków Sekcji kształcenia nauczycieli . . .	33, 79
<i>Dr Michał Friedlaender.</i> Gazeta w nauczaniu szkolnem . . .	47
<i>Anna Oberfeldówna.</i> Kartkowe zbiory rycin, a samokształcenie w bibliotekach . . .	51
<i>Dr Mieczysław Ziemnowicz.</i> Autorytet a wolność w wychowaniu . . .	65, 97
<i>Marja Dzierzbicka.</i> Kształcenie nauczycieli szkół początkowych we Włoszech . . .	74
<i>Henryk Rowid.</i> Wrażenia z podróży pedagogicznej. Reforma szkolnictwa w Austrii . . .	109
<i>Paweł Otlet i Anna Oberfeldówna.</i> Materiał dydaktyczny . . .	118, 141
<i>Marja Grzegorzewska.</i> Pożegnanie Prof. Dr Józefy Joteyko . . .	129
— Zadania nauczyciela-wychowawcy szkoły nowej . . .	136
<i>Dr Junina Antoniewicz.</i> Ogrody szkolne . . .	145
S. Konferencje społeczne . . .	151
<i>Dr Wł. Filipczyk.</i> Kongres pedagogiczny w Berlinie . . .	156
<i>M. Orłow.</i> Sokrates. Geneza szkoły twórczej . . .	161
<i>Stefan Szuman.</i> Zwierzę — dziecko — człowiek . . .	169
* * * Prace Międzynarodowej Komisji Pomocy szkolnych . . .	182
<i>Henryk Rowid.</i> Zainteresowanie jako istotny czynnik nauczania w szkole twórczej . . .	193
* * * Międzynarodowe Biuro Wychowania . . .	202, 248
* * * Państwowa Pedagogja . . .	209
<i>Dr Karol Zagajewski.</i> O kształceniu nauczycieli języków obcych do szkół powszechnych . . .	212
<i>Marja Mujewiczówna.</i> Konferencja w sprawie systemu daltonistycznego . . .	215
<i>Dr Anna Broszowa.</i> Kościuszko jako szermierz oświaty . . .	225
<i>Henryk Rowid.</i> Psychologja klasy jako grupy społecznej . . .	231
<i>Helena Radlińska.</i> Potrzeba badania czytelnictwa młodzieży szkolnej, metoda i program tych badań . . .	244
<i>Dr K. Věleminsky.</i> Podręczniki szkolne w Czechosłowacji . . .	247
<i>Dr Michał Friedländer.</i> Znaczenie środowiska w wychowaniu . . .	157, 298

	Str.
<i>Dr Stanisława Niemcówna.</i> Geografia w daltońskim systemie pracy szkolnej	268
<i>Ludwik Bandura.</i> Prehistorja w szkole powszechnej	271
<i>Helena Witkowska.</i> Działalność pedagogiczna Emmy Pieczyńskiej	275
<i>Henryk Rowid.</i> Rozwój systemu studiów naucz. w odrodzonej Rzplitej Polskiej w ciągu 10 lecia (1918—1928).	279
— Kongres Powszechnej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych	303
— Międzynarodowy Zjazd Ligi nowego wychowania	304
<i>Janina Melchertówna.</i> Wystawa rysunków w Genewie	307

II. Literatura pedagogiczna i przegląd czasopism.

<i>Ludwik Pawłowski.</i> Szkoły im. Zamojskich w Szczepieszy- nie (Z. Ł.)	30
<i>Kazimierz Tyszkowski.</i> Jan Zamojski, hetman i kanclerz wielki koronny. (Nasza Biblioteka Nr. 19)	31
— Hetman Stanisław Żółkiewski. (Nasza Biblioteka Nr. 20)	31
<i>Stefan Szuman.</i> Sztuka dziecka. Psychologja twórczości ry- sunkowej dziecka (<i>Ludwik Misky</i>)	55
<i>Fr. Mittek.</i> Idea spółdzielania w szkole nowoczesnej. (<i>Wł. Horoch</i>)	60
<i>Bolesław Kielski.</i> Leçons de français (<i>Ed. Semil</i>)	60
<i>Dr Franciszka Baumgarten.</i> Kłamstwo dzieci i młodzieży (<i>H. R.</i>)	93
<i>Alfred Binet.</i> Pojęcia nowoczesne o dzieciach. (<i>M. Friedländer</i>)	124
<i>Bol. Kielski i L. Pionnier.</i> En France (<i>Edm. Semil</i>)	125
Rocznik Pedagogiczny. Tom III. (<i>Dr M. Friedländer</i>)	184
<i>Marjan Sokołowski.</i> Ochrona przyrody w szkole, (<i>M. Ł.</i>)	186
<i>Dr W. Haberkantówna.</i> Protokoły lekcji przyrodoznawstwa (<i>rlb.</i>)	187
<i>Tadeusz Lehr-Splawiski i Roman Kubiński.</i> Gramatyka ję- zyka polskiego (<i>M. Majewiczówna</i>)	217
<i>G. H. Green.</i> Psychoanaliza w szkole. Tłum. <i>Zyg. Ziemiń- ski</i> (<i>M. Friedländer</i>)	219
<i>St. Tync i J. Gołąbek.</i> Czytanki polskie dla IV oddziału	251
Biblioteczka przyrodnicza	251
<i>Inż. Wł. Jankowski.</i> Podręcznik radioamatora	253
<i>R. Hajnos i L. Sawicki.</i> Metodyka geografji dla stopnia I szkoły powszechnej (<i>Stan. Niemcówna</i>)	277
<i>M. Mścisz.</i> Zarys metodyki geografji (<i>Stan. Niemcówna</i>)	278
<i>Dr Wanda Bobkowska.</i> Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowem (<i>Dr A. Brossowa</i>)	308
Z niemieckiej literatury pedagogicznej (<i>Dr A. Brossowa</i>)	312
Przegląd obcych czasopism pedagogicznych:	
<i>Hel. Witkowska.</i> Z czasopism francuskich	187, 280
<i>Mfr.</i> Z czasopism niemieckich	190
<i>Edmund Semil</i> Z czasopism francuskich	283
Zapiski bibliograficzne	64, 96, 224, 255, 288

III. Kronika pedagogiczna.

	Str.
Cele wychowawcze szkoły na Zachodzie, a w Polsce	32
Z Zarządu Gł. Sekcji Kształcenia Nauczycieli	62, 95
Koło S. K. N. we Lwowie	62, 314
Sekcja Polska Międz. Ligi Now. Wychowania	63
Państw. Wyższe Kursy Nauczycielskie	64
Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Berlinie	96
Uniwersytet w Nancy	96
III ogólnopolski Zjazd nauczycieli geografii	126
Konkurs na urlopy płatne i stypendja na studia pedagogiczne	127
Kursy Wakacyjne Instytutu Rousseau'a w Genewie	127
Międzynarodowe Biuro wychowania w Genewie	128
Dzień Dobrej Woli	128
Międz. Wakacyjny Kurs Rysunkowy	128
Szkolnictwo w Anglii	158
Pedagogika współczesnej Rosji	159
Koło S. K. N. w Ostrogu n/H	160
Akademja ku czci Józefy Joetyka	160, 316
Związek radykalnych reformatorów szkoły	160
Zagadnienia dwujęzyczności w szkole	160
Przeciw egzaminom dojrzałości	192
Polski Instytut Socjologiczny w Poznaniu	220
Nowy Statut i Regulamin Wyż. Kursów Naucz.	221
Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Niemczech	222
Szkoła pracownic społecznych	222
Poradnia dla samouków	222
Szkoły na dalekim Wschodzie	223
Umysłowe przeciążenie młodzieży szkolnej	223
Ku idei szkoły produktywnej	223
Szkolna Biblioteka im. M. Arcta	223
Demokracja w budowie szkoły	233
Ankieta w sprawie zabaw i gier ruchowych polskich	253
Instytut Pedagogiczny w Katowicach	315
Dwuletni Kurs Pedagogiczny	316
Reforma studjów nauczycielskich w Genewie	316
Tydzień pedagogiczny w Pradze	317
Międzynarodowa Wystawa pracy w Kolonji	318
Rozstrzygnięcie konkursu im. Piramowicza	318
Pokłosie pracy oświatowej	319
Polska Oświata Pozaszkolna	319
Konkurs Instytutu Oświaty Dorosłych	319

IV. Współpracownicy „Ruchu Pedagogicznego” w r. 1928.

Dr Janina Antoniewicz	145
Ludwik Bandura	271
Dr Anna Brossowa	225, 308, 312
Tadeusz Czapczyński	15, 53, 89
Marja Dzierzbicka	74

	Str.
Dr Władysław Filipczyk	157
Dr Michał Friedländer	47, 124, 284, 190, 219, 257, 298
Dr Marja Grzegorzewska	129, 126
Władysław Horoch	60
Marja Majewiczówna	215, 217
Janina Melchertówna	307
Ludwik Misky	55
Michał Mścisz	25
Dr Stanisława Niemcówna	268, 277, 278
Anna Oderfeldówna	51, 118, 141
M. Orłow	161
Paweł Otlet	118, 141
Paweł Oestreich	10
Helena Radlińska	234
Dr Henryk Rowid	1, 93, 109, 193, 231, 279
Edmund Semil	60, 125, 285
Dr Stefan Szuman	169
Dr Zofja Szybalska	22
Dr Karol Véleminsky	246
Helena Witkowska	187, 275, 280
Dr Karol Zagajewski	212
Dr Mieczysław Ziemnowicz	65, 97

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Wrażenia z podróży pedagogicznej.¹⁾

III.

Organizacja studjów nauczycielskich w Zurychu i Bazylei.

Zurych, w listopadzie 1927.

W Szwajcarii wysuwają się na plan pierwszy dwa miasta, jako ogniska bujnego życia umysłowego, tj. Genewa i Zurych. Oba te miasta szczycą się też wysoko rozwinięciem szkolnictwem i słynnymi instytucjami naukowymi, w których kształci się także duży zastęp młodzieży obcej ze wszystkich niemal krajów całego świata. Podobnie jak w Szwajcarii romańskiej Genewa, tak wśród kantonów niemieckich pierwsze miejsce pod względem twórczości pedagogicznej zajmuje Zurych, największe miasto w Rzpltej Helweckiej, miejsce urodzenia Pestalozziego, którego 100-ną rocznicę zgonu obchodził ub. roku cały świat cywilizowany.

Kult Pestalozziego jest tu nader żywy i nie tylko koła zawodowe, ale i sfery mieszczańskie otaczają głęboką czią swego wielkiego rodaka i z pietyzmem gromadzą po nim pamiątki. W zurychskiej bibliotece uniwersyteckiej znajduje się pokaźny zbiór dzieł, dokumentów i listów, dotyczących życia i działalności Pestalozziego. Ku jego czci powstała tu osobna instytucja „Pestalozzianum”, umieszczona we wspaniałym, starożytnym pałacu „Beckenhof”, ongiś własności patrycjuszowskiej rodziny zurychskiej a obecnie zakupionym przez gminę z okazji uroczystości Pestalozziego w r. 1927. Tu mieści się wiele pamiątek po Pestalozzim, bogate muzeum szkolne, biblioteka, czytelnia pedagogiczna, muzeum społeczne, nadto urządzona tu jest stała wystawa szkolna. Na czele „Pestalozzianum” stoi jeden z wybitnych znawców wielkiego pedagoga profesor uniwersytetu Dr Henryk Stettbacher, który wielkie położył zasługi około dotychczasowego rozwoju

¹⁾ Zob. *Ruch. Ped.* Nr. 8 i 9 z r. 1927.

instytucji. Jako miesięczny dodatek do organu Szwajcarskiego Związku Nauczycielskiego „*Schweizerische Lehrerzeitung*”, wychodzi biuletyn „*Pestalozzianum*”, zawierający informacje o rozwoju tej instytucji i przyczynki do twórczości Pestalozziego.

Kontynuując idee Pestalozziego, Zurych szczególniejszą otacza opieką szkolnictwo powszechne i stara się o jego ciągłe doskonalenie. Świadczą o tem wspaniałe gmachy szkolne, zna komicie wyposażone, liczne instytucje oświaty pozaszkolnej, na czele których stoi osobny urząd (*Kantonales Jugendamt*), wysoki poziom wychowawczy i naukowy szkół tutejszych. Nawiązując do działalności Pestalozziego, który w swym zakładzie wychowawczym w Iwerdun kształcił przyszłych nauczycieli, stara się Zurych o wysoko ukwalifikowane nauczycielstwo.

W ciągu XIX stulecia przygotowują się przyszli nauczyciele w seminarjach, ale w miarę podnoszenia się kultury szerokich warstw ludowych, wymagania w stosunku do nauczycieli zwiększały się coraz bardziej i stąd powstała tu dążność do reformy studjów nauczycielskich, podobnie jak i w innych krajach Europy. Seminarja nauczycielskie spełniły swoje doniosłe zadanie w ubiegłej epoce, ale obecnie są już anachronizmem i nie mogą podołać potrzebom współczesnego społeczeństwa. Stopniowo też powstaje w dobie dzisiejszej nowa organizacja kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w myśl następujących zasad: 1. Wykształcenie ogólne przyszłego nauczyciela odbywa się w szkole średniej. 2. Wykształcenie zawodowe, oddzielone od kształcenia ogólnego, rozpoczyna się dopiero po skończonym 18 roku życia młodzieży. 3. Studja zawodowe mają charakter uniwersytecki i odbywają się w szkołach wyższych.

Zgodnie z temi zasadami dokonano już reformy studjów nauczycielskich w wielu państwach. W Anglii kształcą się przyszli nauczyciele po skończeniu gimnazjum (*Secondary School*) w wyższych zakładach naukowych, zw. *Training Colleges* dwuletnich, lub w czteroletnich *University Training Departments*.¹⁾ W Niemczech, z wyjątkiem Bawarii i Wirtembergii, zniesiono już seminarja nauczycielskie, a w ich miejsce powołano do życia Instytuty Pedagogiczne trzyletnie, w związku z uniwersytem w Saksonii, w Turyngii, w Hamburgu lub też dwuletnie Akademje Pedagogiczne w Prusiech i Badenie. Warunkiem przyjęcia jest matura gimnazjalna.²⁾

Podobne dążności ujawniają się w Czechach i Austrii, gdzie na razie zorganizowano dwuletni Instytut Pedagogiczny we Wiedniu. Wiadomo, że w Polsce obok 5-letnich seminarjów naucz. istnieje od 10 lat nowy typ zakładów kształcących nauczycieli, Państw. Kursy Nauczycielskie dla abiturjentów gimnazjalnych. W myśl nowego projektu Ustawy o ustroju szkolnictwa Min. W. R. i O. P. zakłady te będą w najbliższej przyszłości

¹⁾ Report of the Departmental Committee on the Training of Teachers for Public Elementary Schools. 1925.

²⁾ A. Eckardt. Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschlands. Weimar 1927.

przekształcone na Studja Pedagogiczne. Ustawa ta przewiduje również stopniową likwidację istniejących obecnie seminarjów nauczycielskich¹⁾. Stąd widzimy, że sprawa reformy studjów nauczycielskich jest obecnie aktualną we wszystkich państwach i stanowi ona dziś jeden z najważniejszych problemów kulturalnych. Od należytego rozwiązania tego problemu zależy rozwój szkolnictwa, urzeczywistnienie idei szkoły jednolitej i podniesienie stanowiska socjalnego nauczycielstwa szkół powszechnych.

W czasie mej wędrowki pedagogicznej główną uwagę poświęciłem organizacji studjów nauczycielskich za granicą i po zwiedzeniu Instytutu Russeau'a w Genewie starałem się zapoznać z instytutami pedagogicznymi w Zurychu i Bazylei. Bezpośredni kontakt z profesorami i młodzieżą w ciągu kilku tygodni umożliwił głębsze wglądnięcie w życie i pracę tych zakładów naukowych. Ze względu na aktualną i u nas reformę studjów nauczycielskich Czytelnicy *Ruchu Pedagogicznego* niezawodnie zainteresują się organizacją zakładów kształcących nauczycieli w Zurychu i Bazylei, ich programem naukowym i stosowaną tam metodą pracy.

W Szwajcarii każdy kanton ma pełną autonomję także i w dziedzinie wychowania. Stąd też pod względem ustroju szkolnictwa zachodzą dość znaczne różnice między poszczególnymi kantonami. W zasadzie jednak istnieją przeważnie cztery rodzaje szkół publicznych: a) wychowanie przedszkolne, b) szkolnictwo powszechne, c) szkoły średnie, d) szkoły wyższe. W kantonie zurychskim i bazylejskim istnieje szkoła powszechna, obejmująca dwa stopnie: A. szkołę elementarną (*Primarschule*) i B. szkołę „wydziałową” (*Sekundarschule*). Nauczanie w tych szkołach jest bezpłatne i trwa od 6 do 14 roku życia. Szkoła elementarna obowiązkowa obejmuje ośm klas; szkoła „wydziałowa” (*Sekundarschule*) jest fakultatywna o kursie trzyletnim dla młodzieży zdolniejszej po VI kl. szkoły elementarnej. Na VI kl. szkoły elementarnej (*Primarschule*) opiera się też gimnazjum, gdzie nauka trwa 6½ roku. Na wspólnej podbudowie o kursie dwuletnim opiera się gimnazjum humanistyczne i realne o kursie 4½ roku. Szkoła realna i handlowa opierają się na II kl. szkoły wydziałowej (*Sekundarschule*) i mają kurs 4½ roczny. Szkoły średnie są płatne²⁾.

Nauczycieli dla szkół elementarnych kształcą istniejące dotąd w Zurychu i w Küssnacht seminarja nauczycielskie o kursie czteroletnim, tudzież roczne studjum pedagogiczne na uniwersytecie. Nauczyciele szkół wydziałowych (*Sekundarschulen*) kształcą się na uniwersytecie i studja ich trwają co najmniej 4 se-

¹⁾ Zob. art. Państwowe Kursy Nauczycielskie (*Ruch Ped.* Nr 7—8 r. 1920) *Ministerstwo W. R. i O. P.* Ustawa o ustroju szkolnictwa. Projekt Komisji powołanej przez Ministra W. R. i O. P. Warszawa 1927. Pedagogjum w Krakowie (*Ruch Ped.* Nr 7—8 r. 1924).

²⁾ Die Organisation des Unterrichtswesens des Kantons Zürich, hrg. v. der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. Zürich 1924.

mestry¹⁾. W Bazylei istnieje zarówno dla nauczycieli elementarnych (*Primarlehrer*) jak i wydziałowych (*Sekundarlehrer*) tylko studjum pedagogiczne uniwersyteckie.

A. Studjum Pedagogiczne w Zurychu pozostaje w organicznym związku z tamtejszym uniwersytetem. Na studjum to o kursie rocznym zapisują się abiturjenci(cki) na podstawie świadectw dojrzałości i po złożeniu przepisanych egzaminów otrzymują patent na nauczycieli elementarnych (*Primarlehrer*). Kandydaci Studjum są zwyczajnymi słuchaczami uniwersytetu i uczęszczają wspólnie z innymi na wykłady, przeważnie na Wydział filozoficzny. W b. r. akademickim liczba słuchaczy wynosi tu 15 (11 m. i 4 k.). Kandydaci na nauczycieli wydziałowych (*Sekundarlehrer*) muszą studjować conajmniej 4 semestry. Studjum to obejmuje dwie sekcje: językowo-histeryczną i matematyczno-przyrodniczą, nadto uczęszczają wspólnie ze słuchaczami studjum rocznego na przedmioty pedagogiczne. Uniwersyteckiemu Studjum Pedagogicznemu przydzielona jest jedna ze szkół miejskich, obejmująca obydwie stopnie, jako szkoła ćwiczeń. Szkoła elementarna (*Primarschule*) ma charakter szkoły niżej zorganizowanej; w jednej klasie uczą się wspólnie dzieci trzech pierwszych roczników, w drugiej zaś rocznik 4, 5 i 6-ty. Osobno ma naukę kl. VII i wszystkie 3 kl. szkoły wydziałowej. Obie szkoły ćwiczeń są koedukacyjne i uczą w nich nauczyciele z wyższymi kwalifikacjami, niektórzy mają stopnie naukowe.

Program studjów w semestrze zimowym 1927/28 przedstawia się następująco: Rozwój życia duchowego. — Podstawy psychologii. — Psychologia eksperymentalna wraz z ćwiczeniami. — Zasady psychotechniki. — Dzieje nowszej pedagogiki. — Ćwiczenia pedagogiczne. — Dydaktyka szczegółowa nauczania elementarnego. — Dzieje starego testamentu. — Osobne godziny przeznaczone są na rysunki, roboty ręczne, śpiew i gimnastykę. Kandydaci na nauczycieli szkół wydziałowych uczęszczają na wykłady swych przedmiotów i mają nadto dydaktykę przedmiotów historyczno-językowych, względnie dydaktykę przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Nadto ćwiczenia praktyczne i konferencje w szkole ćwiczeń. Ogółem mają 30 do 36 godzin tygodniowo.

Metoda pracy wykładowa i seminaryjna. Z początkiem semestru otrzymują słuchacze tematy do opracowania. *Prof. Lipps* np. zaproponował następujące tematy. Rysunek i twórczość artystyczna. Ujmowanie form przestrzennych. Wzajemny stosunek przedmiotów nauki. Metody czytania. Rozwój pamięci. Badanie inteligencji i t. d. Przygotowaniem praktycznem studentów pedagogiki kieruje *prof. Henryk Stettbacher*, który jest wogóle duszą tego Studjum i najwybitniejszą tu indywidualnością. Człowiek niezmordowanej pracy i wytwornej kultury, do-

¹⁾ Die Lehrerbildung in der Schweiz. Herausgegeben von der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. Zürich. 1925.

skonały znawca szkoły powszechnej, którą zna z własnej praktyki, przygotowuje już od szeregu lat nowoczesnych nauczycieli. Obok wykładów teoretycznych z dziedziny dydaktyki kieruje ćwiczeniami słuchaczy i prowadzi konferencje. Gorący wielbiciel Pestalozziego, przyjaciel młodzieży i szkoły powszechnej budzi w duszy uczniów szlachetne myśli i uczucia. Przytem jest znakomitym znawcą Zurychu, dziejów, kultury i przyrody swego miasta rodzinnego, tak że swoją pracę dydaktyczną opiera na zasadzie środowiska. Miewa też specjalne wykłady o Zurychu. W związku z temi wykładami mają słuchacze opracować monografię podanej okolicy w kantonie zurychskim, jako pracę grupową (przyrodnicy, geografowie, literaci, historycy, zależnie od zainteresowań i kierunku studjów obierają sobie dział i w ten sposób powstaje całość).

Po skończonych studjach, przed egzaminem dyplomowym słuchacze zostają też przydzieleni do różnych szkół powszechnych w Zurychu lub w okolicznych wsiach, gdzie pod kierownictwem wybitniejszych nauczycieli prowadzą samodzielnie klasę przez kilka tygodni. Podobne urządzenie jest też w koedukacyjnem kantonalnem seminarjum w Küssnacht, na czele którego stoi wybitnie uzdolniony pedagog *Dr Jan Schaelchlin*, redaktor czasopisma „*Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*“.

Młodzież IV kursu udaje się z końcem I go półroczna na 3-tygodniową praktykę do wybitnych nauczycieli na wieś lub do miasta. Z odbytej praktyki pisze każdy kursista obszernie sprawozdanie, do którego dołącza plany przygotowania do swych lekcji, protokoły lekcyjne, szkice, rysunki, ilustracje, nadto swoje osobiste spostrzeżenia i uwagi o szkole, nieraz zdjęcia fotograficzne szkoły i okolicy. Sprawozdania niektórych kandydatów, ujęte w formie „dziennika“, były opracowane nader sumiennie i inteligentnie. To też nic dziwnego, że opinie nauczycieli, pod kierunkiem których kandydaci odbywali kilkutygodniową praktykę, były na ogół niezwykle pochlebne. *Dr Schälchlin* wspominał, że nauczyciele ci nie tylko z prawdziwem oddaniem opiekują się tą młodzieżą, omawiają z nią każdą lekcję, informują o warunkach ich przyszłej pracy, ale wielu z nich udziela nawet bezinteresownie przyszłym swoim kolegom całkowitej gościny przez cały czas praktyki. Po powrocie w ciągu ostatniego półroczna ich studjów sprawozdania te są przedmiotem dyskusyj i konferencyj pedagogicznych.

Po dwu semestrach studjów na uniwersytecie składają kandydaci egzamin i w razie pomyślnego wyniku otrzymują patent na nauczyciela elementarnego (Primarlehrerpatent). Zgłaszając się do egzaminów (przed semestrem zimowym następnego roku), składają gimnazjalne świadectwo dojrzałości, poświadczenie odbytej nauki rysunków, śpiewu, teorii muzyki i gimnastyki, gry na skrzypcach lub na fortepianie w czasie studjów w szkole średniej, zaświadczenie z ćwiczeń odbytych w pracowni fizycznej i chemicznej w szkole średniej, dowody conajmniej rocznych

studjów uniwersyteckich i wreszcie świadectwo zdrowia. Po złożeniu tych dowodów zostaje kandydat dopuszczony do egzaminu, który obejmuje: psychologję, pedagogikę ogólną, historję wychowania, metodykę, higienę szkolną, nadto lekcję próbną, śpiew i teorię muzyki, rysunki, gimnastykę, religję, (fakultatywnie¹⁾.

Warunkiem dopuszczenia do egzaminu na nauczyciela szkół wydziałowych (Sekundarlehrer) jest: patent na nauczyciela szkoły elementarnej lub matura szkoły średniej, dowód conajmniej dwuletnich studjów uniwersyteckich, poświadczenie pobytu conajmniej 5-miesięcznego w kantonach francuskich (celem praktycznego opanowania języka francuskiego), dowody odbycia praktyki w zakresie obranej grupy przedmiotów. Egzamin obejmuje dydaktykę przedmiotów danej grupy i dwie lekcje próbne, psychologję i pedagogikę ogólną, wreszcie obraną grupę przedmiotów (1 przedmiot główny i 2 lub 3 poboczne). Wymagania przy tych egzaminach są wcale duże, prawie jak przy egzaminie na nauczycieli szkół średnich²⁾.

Organizacja Studjum Pedagogicznego w Bazylei różni się nieco od zurychskiej. Istnieje ono pod niewłaściwą nazwą „*Kantonales Lehrerseminar*“, jakkolwiek pozostaje w związku z uniwersytetem i uczniowie są zwyczajnymi słuchaczami tut. uniwersytetu³⁾. W instytucie tym kształcą się przyszli nauczyciele wszystkich stopni i rodzajów szkół, istniejących w kantonie bazylejskim według ustawy z 22. III. r. 1922. Wykształcenie ogólne otrzymują przyszli nauczyciele szkół elementarnych w szkole średniej przed wstąpieniem do instytutu, nauczyciele szkół wydziałowych i średnich na uniwersytecie, natomiast wykształcenie pedagogiczne wszystkich kandydatów nauczycielskich odbywa się w samym instytucie. Nadto istnieje tu kurs dla kierowniczek Ogródków dziecięcych. Instytut ma własną szkołę ćwiczeń elementarną i wydziałową. Na czele całego zakładu stoi *Dr Wilhelm Brenner*, który z nadzwyczajną uprzejmością zaznajomił mnie bliżej z rozwojem zakładu i z jego organizacją. Studja kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych trwają tu po maturze gimnazjalnej 3 semestry i odbywają się częścią w uniwersytecie, częścią w instytucie. Program tych studjów przedstawia się następująco: (patrz str. 7).

Wykłady z psychologji (*Prof. Häberlin*) i z historii wychowania odbywają się na uniwersytecie dla wszystkich kandydatów nauczycielskich wspólnie, podobnie wykłady z pedagogiki ogólnej i seminarja pedagogiczne, któremi kieruje *dyr. Brenner*. Na naukę muzyki chodzą studenci do miejscowego konserwatorium, gdzie mają do wyboru skrzypce lub fortepian. Nauką religji zajmują się odnośne władze kościelne.

¹⁾ Reglement betreffend die Fähigkeitsprüfungen zur Patentierung zürch. Primarlehrer an der Universität v. 11 Sept. 1912.

²⁾ Reglement über die Fähigkeitsprüfungen zürch. Sekundarlehrer von 15. II. 1921.

³⁾ *Dr W. Brenner*. Das kantonale Lehrerseminar Basel-Stadt.

Przedmioty:	Sem. I	Sem. II	Sem. III
Psychologia	3	3	—
Historja wychowania	2	2	—
Pedagogika ogólna	—	—	2
Dydaktyka ogólna	—	—	3
Metodyka szczegółowa	2	2	—
Seminarja pedagogiczne	2	2	2
Język niemiecki	4	4	—
Higjena szkolna	—	—	2
Nauka rzeczy ojczystych	—	—	2
Kaligrafja	2	2	—
Rysunki	—	2	2
Gimnastyka	2	2	2
Gry i zabawy	2	—	2
Śpiew	2	2	2
Nauka muzyki	1	1	1
Praktyka	6	6	6
Razem	28	28	26

Kandydaci na nauczycieli szkół wydziałowych (Sekundar-lehrer) i średnich po 4 co najmniej semestrach studiów uniwersyteckich zapisują się obowiązkowo do instytutu celem pedagogicznego kształcenia się, które trwa 2 semestry i obejmuje następujące przedmioty: psychologję, historję wychowania, pedagogikę i dydaktykę ogólną, metodykę specjalną obranej grupy przedmiotów, seminarja pedagogiczne, higienę, praktykę, ogółem 18 do 21 godzin. Nadto wszyscy słuchacze instytutu muszą przejść kurs wykładów (2 godz. w 1 sem.) o sztuce plastycznej, jako podstawę zrozumienia pomników artystycznych w Bazylei. Kandydaci na nauczycieli niższych klas szkół średnich przechodzą w ciągu 2 sem. kurs stenografji i gimnastyki lub też robót ręcznych, a ci którzy nie studjują specjalnie języka niemieckiego na uniwersytecie także i język niemiecki po 4 godz. tyg. w ciągu 2 semestrów.

Odpowiednio są tu też zorganizowane studia pedagogiczne dla nauczycieli szkół zawodowych, oraz dla kierowniczek przedszkoli i dla nauczycielek gospodarstwa domowego.

W ten sposób zespolona została praca nad kształceniem pedagogicznym ogółu nauczycieli wszystkich stopni pod wspólnem kierownictwem, co jest celowe i ze względów ekonomicznych, oraz ma doniosłe znaczenie dla stworzenia jednolitego stanu nauczycielskiego,

Metoda pracy w samym instytucie bazylejskim jak i w szkole ćwiczeń oparta jest na zasadach szkoły pracy. Kandydaci mają do dyspozycji bibliotekę i czytelnię czasopism pedagogicznych, mają wiele sposobności do opanowania umiejętnej techniki na-

uczania pod kierunkiem dyrektora instytutu i doborowego grona w szkole ćwiczeń. Na seminarjach pedagogicznych, prowadzonych na podstawie opracowanych referatów, zaznajamia się młodzież z różnemi zagadnieniami wychowawczemi, metodycznymi i z organizacją szkolnictwa. Z inicjatywy Dra Brennera jedno seminarjum pedagogiczne poświęcone było w czasie mojego pobytu w Bazylei obecnej organizacji szkolnictwa polskiego. Po treściwym wstępie historycznym przedstawiłem słuchaczom obecne stosunki w naszym szkolnictwie na podstawie danych statystycznych, zasady projektu Ustawy o ustroju w opracowaniu Ministerstwa Ośw., oraz dążności do reformy wychowania i nauczania. W dyskusji, w której uczestniczył i dyr. Brenner i wielu słuchaczy, okazało się żywe zainteresowanie stosunkami szkolnemi w Polsce, w szczególności zwracali się z pytaniami w sprawie nauki religii w szkołach polskich, w sprawie wyznaniowości szkół, języka wykładowego w szkołach dla mniejszości narodowych, w sprawie obecnej organizacji studjów nauczycielskich w Polsce, wreszcie, czy młodzież polska po uzyskaniu kwalifikacji od razu uzyskuje posady; w Bazylei bowiem i w innych kantonach szwajcarskich zaznacza się na tem polu silne „bezrobocie“ i po ukończeniu studjum czekają tam zazwyczaj 4 do 6 lat na posadę, w szczególności siły żeńskie.

Instytut bazylejski mieści się we wspaniałych gmachach stylowych na najpiękniejszym placu w Bazylei (Münsterplatz); roztacza się stąd widok na pobliski starożytny tum, wspaniały zabytek sztuki gotyckiej, na Ren, na Alpy i Jurę szwajcarską. W pobliżu znajduje się bogate Muzeum i Galerja obrazów, wśród których przedewszystkiem zwracają uwagę dzieła Böcklina, genialnego Bazylejczyka i drugiego znakomitego malarza Stuckelberga. Oczywiście podobne, otoczenie artystyczne umożliwia przyśłym nauczycielom zdobycie wysokiej kultury estetycznej.

Problem kształcenia nauczycieli nie został dotąd rozwiązany w sposób zadowalający ani w kantonie bazylejskim, ani w zurychskim. Dwa, względnie trzy semestry studjów zawodowych, to okres zbyt krótki na zadowalające przygotowanie; stąd też istnieje tam dążność do rozszerzenia studjów na dwa lata co najmniej. W kantonie zurychskim zostały obecnie podjęte prace nad nową ustawą o kształceniu nauczycieli i referat w tej sprawie powierzyły władze Drowi Schaelchlinowi, który jest zwolennikiem wyższych studjów nauczycielskich. Wspomniał mi, że istnieje projekt kompromisowy, według którego kształcenie nauczycieli szkół powszechnych odbywać się będzie w gimnazjum, gdzie powstanie nowa sekcja pedagogiczna (obok klasycznej, realnej i handlowej). Studja w tej sekcji trwać mają po skończeniu szkoły powszechnej 4½ roku, następne zaś studja zawodowe w szkole wyższej, zw. Lehramtsschule dla nauczycieli szkół elementarnych 3 semestry, a dla wydziałowych 5 semestrów. Program sekcji pedagogicznej w gimnazjum zbliżony do programu typu neohumanistycznego: język niemiecki, historia i kultura niemiecka

stanowią główny ośrodek, nadto dwa języki obce, francuski i włoski, względnie angielski, język łaciński fakultatywnie, grupa techniczno-estetyczna, t. j. śpiew, gra na skrzypcach lub fortepianie, rysunki, roboty ręczne, wreszcie propedeutyka pedagogiczna. Przyjęcie z innych sekcij gimnazjum na Studium nauczycielskie uzależnione będzie od złożenia egzaminu z tych przedmiotów, które nie wchodzą w zakres danej sekcji. Ostateczne rozstrzygnięcie zależne jest od referendum. Ciekawe jest ustosunkowanie poszczególnych stronnictw do tego zagadnienia. Stronnictwa burżuazyjne (bogate mieszczaństwo) są zasadniczo przeciwne wyższemu studjum naucz., stronnictwo chłopskie obawia się, że wyższe studia nauczycieli pociągną za sobą zwiększone koszty na szkoły i na płace nauczycielskie, a nadto, że nauczyciel z wyższym wykształceniem pozostanie obcy środowisku wiejskiemu i z tych motywów jest za utrzymaniem seminarjum dawnego typu. Sprzeciwiają się też organizowaniu kształcenia nauczycieli szkół elementarnych w ramach uniwersytetu sfery profesorskiej, przynajmniej w swej większości. Natomiast stronnictwa lewicowe, socjalistyczne i rzecz jasna ogół nauczycielstwa szkół powszechnych domaga się gruntownej reformy studjów nauczycielskich.

Wspomnę wkońcu, że podobnie jak w Genewie, tak i w Bazylei i w Zurychu spotkałem się z niezwykle uprzejmością i życzliwością, zarówno ze strony przedstawicieli władz szkolnych, jak i sier pedagogicznych. To też duże można było odnieść korzyści na podstawie udzielonych informacji i bezpośredniej obserwacji życia szkolnego. Bardzo interesująca np. była całodzienna wędrowka piesza w towarzystwie wizytatora szkół w Zurychu *Dra Mantla* po szkołach wiejskich w kantonie zurychskim. Miałem sposobność przypatrzeć się pracy w wioskach górskich, w szkołach niżej zorganizowanych, gdzie szczególnie w pierwszych latach nauka odbywa się w dialekcie szwajcarskim. I tu można spotkać próby wprowadzenia nowych udoskonalonych metod do szkoły, oraz dużą pomysłowość pedagogiczną.

Szwajcarski świat pedagogiczny interesuje się wcale żywo stosunkami szkolnemi w Polsce. Ostatnio Szwajcarzy byli żywo zainteresowani Polską z okazji przewiezienia zbiorów muzealnych z Rapperswyłu do kraju. W świadomości wykształconych Szwajcarów nie wygasła dotąd pamięć pobytu Kościuszki w wolnej ich ojczyźnie. Prof. Stettbacher np. bardzo był zaciekawiony, gdy mu wspomniałem o korespondencji Kościuszki w związku z jego zwiedzeniem szkoły Pestalozziego w Iwerdunie i prosił o nadesłanie listów tych w tłumaczeniu dla biblioteki w Pestalozzianum.

H. Rowid.

Reforma szkolna w Niemczech.

Po przewrocie politycznym r. 1918 każdy przygotowany był w Niemczech na zasadnicze zmiany w budowie wychowania narodowego. Stary rząd, pragnący pobudzić masy narodu do dalszych wysiłków i ofiar na rzecz wojny, przyrzekł przez demokratyzację wiedzy stworzyć wolną drogę rozwoju dla uzdolnionych („freie Bahn den Tüchtigen“). Zrealizowanie tego przyrzeczenia, taksamo jak i co do zmiany prawa wyborczego odwlekano tak długo, aż przyszyła katastrofa r. 1918. Masy oczekiwały więc od nowego rządu, rządu ludowego, przeprowadzenia i zrealizowania tego wszystkiego, czego im dotychczas dać nie chciano: sprawiedliwości, chleba, wiedzy! Ale formalna tylko „sprawiedliwość“ przypadła im w udziale; zamiast chleba przyszedł kryzys nędzy i inflacji. a sprawa szkolnictwa tak dalece stała się jabłkiem niezgody i przedmiotem targu między stronnictwami, że stan jego ukształtował się beznadziejniej, niż kiedykolwiek indziej.

W Niemczech kapitalistyczno-imperjalistycznych przymus szkolny usunął analfabetyzm, zaniósł intelektualizm aż do najodleglejszej wsi i spowodował stworzenie karnego systemu kontroli szkolnictwa, w którymto systemie duchowieństwo było czynnikiem o wielkiem znaczeniu. Wzrastająca coraz bardziej armja nauczycieli szkół powszechnych, usamodzielniając się w coraz szerszej mierze, zwrócić się musiała tak przeciw tej obcej jej zawodowo instancji kontrolującej, jakoteż przeciw szkole wyższej, szkole naukowej, dającej przywileje „uprawnienia“ do najwyższego wykształcenia i do wyższych urzędów; powstało więc żądanie, by wszystkim dzieciom narodu dać jednakową możliwość kształcenia się, (a więc postulat „szkoły jednolitej“), oraz by w szkole miarodajną była jedynie zasada rzeczowości, a więc by w sprawach szkolnych rozstrzygały grona nauczycielskie i aby one ze swych członków wysuwały najodpowiedniejszych na stanowiska kontrolujące. W ten sposób wykrystalizował się program szkolny, który znalazł swoje klasyczne ujęcie jeszcze w r. 1914, w t. zw. tezach kilofskich (Kieler Thesen) Jerzego Kerschensteinera: W państwie demokratycznym wychowanie publiczne musi uwzględniać uzdolnienia każdego poszczególnego dziecka, a każde dziecko zobowiązane jest z tego swego prawa w najszerszym wymiarze korzystać. Różniczkowanie społeczne jest równoznaczne ze złamaniem prawa. Koniecznem jest jednak różniczkowanie psychologiczno-pedagogiczne wedle stopnia dojrzałości wychowanka, wedle jego specjalnych uzdolnień, wedle metodyki przedmiotów naucza-

¹⁾ Por. tegoż autora: „Reforma szkolna, społeczeństwo i kryzys kultury“ w „R. P.“ Nr 1/27, oraz dopisek tamże o autorze i jego działalności, jakoteż art. „Oestreicha idea szkoły produktywnej“ w „R. P.“ Nr 2/27.

nia. Etapy nauczania, początek jego i różniczkowanie mają się zgadzać z okresami rozwoju życia dziecka (koniec właściwego dzieciństwa ze 7-mym rokiem życia, zmiana myślenia i zainteresowań z 10 rokiem, rozwój pewnych określonych zainteresowań życiowych z 17 rokiem). Obok tego różniczkowania sukcesywnego koniecznym jest różniczkowanie w systemie: oddziały dla uzdolnionych, różnice w tempie nauczania, swoboda wyboru przedmiotów, typy szkół.

W r. 1918 oczekiwał niemiecki świat pedagogiczny realizacji wysuniętych postulatów. I rzeczywiście zapowiadały się znaczne zmiany. Najpierw w największym i najkarniej rządzonej kraju niemieckim, w Pruszech: usunięto kontrolę szkolną duchowieństwa, próbowano — choć nieudolnie — rozdzielić szkoły i kościoła, nauczycielstwu dano prawo współuczestnictwa w systemle rad nauczycielskich, system kolegialny miał zastąpić dotychczasową organizację władz szkolnych. I wszyscy — masy ludowe, władze, nauczyciele ze stopniem akademickim, jak i ci z wykształceniem seminarjalnem — wszyscy zgadzali się na to, że czas już na „szkołę jednolitą”. Nikt jednak dokładnie nie wiedział, jak ona ma wyglądać. Warstwy posiadające i duchowieństwo rozumiały pod tem mianem swoje szkoły. I oto znowu — jak to już często pokazało się w historii niemieckiej — nastąpił rozłam na tle wyznaniowem. Nowa rzeczpospolitą musiała oprzeć się na kooperacji stronnictwa socjalistycznego i centrum, to jednak połączenie, pomyślnie może chwilowo dla dziedziny politycznej i gospodarczej, okazało się zgubnem w dziedzinie kulturalnej. Już konstytucja weimarska jest tego dowodem. Artykuł 146 przyrzeka taką budowę szkolnictwa, w którem dla wykształcenia dziecka miarodajne być mają „jego uzdolnienia i zainteresowania, a nie gospodarcze i społeczne stanowisko albo wyznanie religijne rodziców, zarazem jednak pozwala na zakładanie szkół powszechnych „po gminach na wniosek uprawnionych wychowawców dla ich wyznania lub światopoglądu, o ile przez to normalny tok nauczania i organizacja szkolna nie ucierpi”... Był to owoc kompromisu socjalistyczno-centrowego, dla dalszego rozwoju sprawy szkolnictwa wielce szkodliwego. Gwarancje konstytucyjne pozostały na papierze albo też poprostu zostały fałszywie pojęte. W r. 1921 uchwalił parlament, że art. 149, który powiada: „udział dzieci w przedmiotach religijnych i w praktykach religijnych zależy od oświadczenia uprawnionego wychowawcy dziecka”, należy interpretować negatywnie, t. j., że dzieci należy specjalnie zwalniać od nauki religij i praktyk religijnych, które są regułą obowiązującą (podczas gdy w r. 1919 oficjalnie i w parlamencie komentowano ten artykuł pozytywnie, t. j. że — o ile dzieci miałyby brać udział w tych przedmiotach — trzeba je specjalnie zgłosić).

To był pierwszy krok na drodze ku zasadzie szkoły wyznaniowej. Projekt ogólnej ustawy o szkolnictwie z r. 1921, rozróżniający szkoły wspólnoty (międzywyznaniowe) (Si-

multanschulen), wyznaniowe (Bekenntnisschulen i Weltauschaungeschulen), oraz świeckie szkoły (weltliche Schulen) natrafił na silną opozycję, wskazującą na niebezpieczeństwo obniżenia poziomu z powodu takiego rozbitcia jednolitości ustroju. Także projekt z r. 1925, umożliwiający każdej szkole przejście na „wyznaniowość”, nie znalazł większości. Przeprowadzenie jednak podobnych projektów grozi każdej chwili i jest zależnem od chwilowego układu sił partij politycznych¹⁾.

Walki o wyznaniowość czy bezwyznaniowość szkół zatamowały jej rozwój w kierunku demokratyzacji i uniemożliwiły gruntowniejsze reformy. Tylko w niektórych krajach Rzeszy, gdzie rządy ujęły stronnictwa postępowe, wzięto się do poważniejszych reform na większą skalę. (Wolne miasta hanzeatyczne, zwłaszcza Hamburg, dalej Saksonja, Turynja i Brunswik). Ale i tu późniejsza reakcja zniweczyła po większej części to, co zrobiono; nie zdołała tylko zniweczyć samych idei.

Wskutek przemysłowego rozwoju Niemiec, wskutek ciasnoty życia wielkomiejskiego, wskutek kształcenia intelektu dla celów konkurencji we wszystkich dziedzinach, stawała się dotychczas młodzież szkolna coraz bardziej obcą właściwemu światu dzieciństwa i młodości. Reformy oficjalne były głównie natury dydaktycznej: udoskonalenie techniki nauczania. Postulaty zrzeszeń nauczycielskich odnosiły się głównie do spraw stanu i zawodu nauczycielskiego. Kiedy wreszcie zauważono zgubne skutki wybujałego szkolnego intelektualizmu, dano jako lekarstwo większy wymiar gimnastyki. Śluszniejszem jednakże było to, czego Kerschensteiner, Seidel, Scharrelmann, Gansberg, Gaudig i inni częściowo żądali, częściowo próbowali: nauczanie, oparte na zainteresowaniu, produktywność, „szkoła pracy”. Kerschensteiner zwłaszcza żądał uwzględnienia uzdolnień praktycznych już w szkole powszechnej i w myśl swych zasad, jako członek monachijskiej rady szkolnej zorganizował szkoły dokształcające w Monachjum. Gustaw Wyneken ujął problem młodzieży w jego istocie, żądając dla młodzieży uznania jej odrębnego świata jako „kultury młodzieńczej” (Jugendkultur), która własnym wysiłkiem i na własną odpowiedzialność ma sobie zdobywać swą dojrzałość. Ażeby uchronić naturalny rozwój przed spaceniem, chciałby on pozostawić rozwojowi młodzieży zupełną swobodę zdala od rodziny, inni natomiast reformatorzy wychowania upatrywali warunki społecznego rozwoju we wzajemnem na się działaniu i współdziałaniu szkoły, rodziny, młodzieży i społeczeństwa.

Zarodków dość było w każdym razie w świecie ducha

¹⁾ Telegram „Pata” z 16. 7. 1927 r. z Berlina: „W dniu wczorajszym ogłoszony został projekt ustawy szkolnej, uchwalony przez gabinet. Projekt przewiduje 3 typy szkół: 1) szkoły międzywyznaniowe, 2) szkoły wyznaniowe i 3) szkoły świeckie. Rodzicom przysługuje prawo żądań otwarcia jednej z wymienionych szkół, o ile wykazą się odpowiednią ilością dzieci, mających korzystać z nauki w tej szkole”. (Przyp. tłóm.).

w Niemczech, kiedy katastrofa r. 1918 stworzyła sytuację dla działania. Czas jednak odpowiedni minął na bezowocnych sporach i dyskusjach. Uniwersytety i wyższe szkoły coraz energiczniej zaczęły bronić treści i zakresu dotychczasowej szkoły, zwłaszcza wyższej (höhere Schule), a rzesze nauczycielstwa szkół powszechnych, prowadząc w swych grupach spory nacjonalistyczno-pacyfistyczne lub konserwatywno-wolnomyslicielskie, przestały tworzyć czynnik, z którymby się należało poważniej liczyć. Zabagniała się w ten sposób sprawa reformy szkolnej coraz bardziej. Kiedy w r. 1920 Rząd Rzeszy zwołał ogólną konferencję szkolną, to i ona nie mogła stać się dzwignią sprawy. Nie było jedności poglądów, były tylko „wyniki” problematycznej wartości. Co najwyżej stwierdzić można było wspólność poglądów w tym kierunku, by nie tamowano swobody pedagogicznych doświadczeń i prób.

Na tej konferencji szkolnej wyhili się na plan pierwszy Radykalni Reformatorzy („Entschiedene Schulreformer”), sami jedni zdobywając się na pełny plan reformy wychowania, wypracowany w poprzednich latach jałowych sporów. Jako zadanie „nowej szkoły” postawili wychowanie młodego człowieka na fizycznie rozwiniętego, duchowo wolnego członka narodu i ludzkości, na człowieka o silnej woli, duchowej wrażliwości i poczuciu przynależności i odpowiedzialności społecznej. Jako drogę do tego celu wskazywali „wprowadzenie jednolitej szkoły życia” (Einheits-und Lebensschule), różniczkującej się wedle kierunku i stopnia uzdolnień młodzieży, a utrzymywanej z powszechnego, odpowiednio sprawiedliwie rozłożonego podatku szkolnego” oraz „przemianę dotychczasowej szkoły uczącej („Lehrschule”), jednostronnie tylko kształcącej intelekt, w szkołę produktywną („Produktionsschule”), uwzględniającą wszystkie siły duchowe wieku młodzieńczego, oceniającą i rozwijającą na równi uzdolnienie intelektualne, jakoteż techniczno-rękodzielnicze oraz artystyczne, kształcącą siły fizyczne i świadomość społeczną”. Tak oto musiałaby wyglądać ta szkoła prawdziwej kultury: przed bramami miasta, wśród ogrodów, pól i lasów, z gospodarstwem rolnem i warsztatem rzemieślniczym, w ścisłym związku z życiem przemysłowym, w wymianie z rodziną — to odpowiednia dla wychowania młodzieży dziedzina, gdzie nie dąży się do „uprawnień”, lecz do rozwoju istoty człowieka; wpływ wszystkich społecznych czynników życia, równa ocena wszystkich twórczych uzdolnień, wychowywanie obu płci przez obie płci, a więc żywa szkoła, szkoła życia, w której rozwój obejmuje uczucie, wolę i ducha; „szkoła produktywna”, nie tylko „szkoła pracy”, oparta na pogładowości, modelowaniu, czy nowych metodach, lecz przede wszystkim — miejsce bezpośredniej rzeczywistości...

Ten program miał przez pewien czas widoki urzeczywistnienia, tak długo przynajmniej, jak długo reakcja nie brała udziału w rządach. Za zgodą pruskiego ministerstwa oświaty

zrobiono szereg prób w licznych szkołach średnich w kierunku zróżnicowania w wyższych klasach, dzieląc naukę na obowiązkową i z wyboru wedle zamiłowania. Wszystkie te jednak początki poszły na marne, kiedy niektóre rządy krajowe poczęły nie uznawać egzaminów dojrzałości takich szkół, a w Prusach nastąpiła „reforma“ r. 1922 z inicjatywy ministerstwa, oparta na zasadzie podziału szkół średnich na typy, którym przypisano poszczególne przedmioty; uważano bowiem, że ogół wiedzy za obszerny jest dla jednej szkoły, że wymaga pewnej specjalizacji. Główny nacisk kładzie się za gruntowne opanowanie metod nauczania i odpowiedni rozkład materiału nauczania, a nauczycielstwo wysiła się na wyszukiwanie punktów stycznych między poszczególnymi przedmiotami celem „koncentracji“ zamiast postawić wychowanka w ośrodek wszelkich rozważań i badań i poimć mu w wyborze przedmiotów i duchowej koncentracji. Ta „reforma“ musi się radykalnie zreformować. Rozpoczęły się już ustępstwa, a będzie ich z czasem coraz więcej, gdyż ich wymaga samo życie. Ilość przedmiotów egzaminowych wzrasta coraz bardziej, możliwość więc opanowania wszystkich przedmiotów przez przeciętnego ucznia jest coraz mniejsza. Wysuwają się coraz nowe przedmioty na plan pierwszy: nowe języki obce, esperanto, ćwiczenia techniczne, praca warsztatowa, ogrodnictwo, stenografia i t. d., i t. d., żądające dla siebie równouprawnienia z przedmiotami dotychczas uprzywilejowanymi. Rośnie zarazem liczba „uprawnionych“ abiturjentów, dla których zaczyna brakować miejsca w Niemczech nie-imperialistycznych.

Sprawa reformy szkolnej w Niemczech jest w stanie płynnym. Wprawdzie niemiecki świat pedagogiczny jest w ogólności zmęczony — zrezygnowany — ale pod naporem konieczności i ducha czasu — tu i ówdzie idzie się naprzód. Działająca jednostki, dokonuje się doświadczeń, opracowuje specjalne problemy. Z całej tej walki o szkoły pracy i szkoły produktywne, o nauczanie tą lub ową metodą, o poradnictwo zawodowe i wybór zawodu, o higienę w szkole i w domu, o przedszkole i ochronki, o wolność nauczania i współdziałanie rodziców i t. d., z wszystkich prób i doświadczeń, udanych czy nieudanych — bije wiara w to, że z chaosu tego narodzi się nowy kosmos, do którego prowadzi zapal, cierpliwość, praca i ofiarność pionierów¹⁾.

(tłóm. z rękopisu M. F.).

¹⁾ Powyższa charakterystyka poczyniń reformatorskich w szkolnictwie niemieckim powinna uspokoić wszystkich tych, którzy rozpaczają nad chaotycznością takichsamych poczyniń u nas i tęsknią do bezwładu i ustalonego szablonu „spokojnej“ pracy przedwojennej w epoce przemiany życia we wszystkich dziedzinach życia współczesnego szkoła nie może być wyjątkiem... I tu z chaosu zrodzi się wreszcie inna, nowa szkoła, odpowiadająca potrzebom czasu. (Przyp. tłóm.).

Pomocnicze ćwiczenia stylistyczne.

Zgodnie z programem ministerjalnym dla wyższych oddziałów szkół powszechnych i dla niższych klas szkół średnich do pomocniczych ćwiczeń stylistycznych zaliczamy wyjaśnienia rzeczowe i ćwiczenia słownika i logiczne w przeróżnych ich postaciach, jak to przedstawiliśmy już w Nr. 5, 6 i 7 „Ruchu pedagogicznego” z r. 1925. Obecnie pragniemy te teoretyczne wywody poprzeć szeregiem praktycznych wskazówek.

Grupa pierwsza, obejmująca ćwiczenia stylistyczne pomocnicze, polega na wyjaśnieniach rzeczowych i ćwiczeniach słownikowych i logicznych, w luźnym na ogół pozostaje związku z istotnymi ćwiczeniami stylistycznymi, tworzy ona niejako drabinę, po której uczeń powoli zbliża się do istotnych ćwiczeń stylistycznych, zdobywając sobie z jednej strony jasność pojęć, z drugiej zaś zwiększając bogactwo posiadanego materiału słownikowego. Z charakteru przygotowawczego tych ćwiczeń pomocniczych wynika, że 1) nie mogą one być celem same dla siebie czyli, że nie powinny się zbyt rozrastać; nie wolno ich jednak pomijać lub lekceżywać tak pod względem jakościowym jak ilościowym, powinny one zawsze doprowadzać do jasnego, dokładnego, ścisłego, a nie powierzchownego zrozumienia zjawiska. Po 2) zasadą, obowiązującą te ćwiczenia, winno być, gdzie to tylko możliwe, opieranie się na materiale znanym uczniowi lub dostępnym jego doświadczeniu zewnętrznemu czy też pojemności psychicznej. Chodzi bowiem z jednej strony o przyzwyczajenie ucznia do badania i zdawania sobie sprawy ze zjawisk bezpośrednio mu danych, z drugiej zaś o zerwanie z wszelkim werbalizmem, a nadto o nauczanie go sięgania raczej w głąb niż wszędy, to znaczy unikać należy poznawania coraz nowych pojęć bez dostatecznego przerobienia tego materiału, który pozwoli na ogarnianie coraz szerszych kręgów.

Pozornie najłatwiejsze są wyjaśnienia rzeczowe, ale tylko pozornie. Przedewszystkiem zaznaczyć należy, że wyrazy, które mają być wyjaśnione, muszą podać uczniowie, a dopiero gdy się wyczerpie lista ¹⁾ zgłoszonych wyrazów przez uczniów, nauczyciel podaje wyjaśnieniom wyrazy, co do których nie ma pewności, że je uczniowie dostatecznie rozumieją. Wyjaśniają także przedewszystkiem uczniowie przy pomocy nauczyciela, a dopiero, gdy uczniowie nie posiadają dostatecznych danych, uczyńić może to nauczyciel sam, posługując się już nietyle metodą synonimiczną, co opisową, a zwłaszcza, jeśli to tylko możliwe, pogładową. Ponieważ użycie danego wyrazu wynika z treści utworu i użycie jego ma swoje uzasadnienie w treści, wyjaśnienia rzeczowe mogą nastąpić dopiero po przeczytaniu całości

¹⁾ Wyrazy nieznane, zgłoszone przez uczniów, wypisuje się na tablicy i w zeszytach i dopiero wtedy się je wyjaśnia. Na poziomie szkoły powszechnej i niższych klas szkoły średniej jest to konieczne ze względów, nie wymagających „wyjaśnienia rzeczowego”.

czytanki, a nie zdania lub zdań kilku. Po wyjaśnieniu wszystkich nieznananych wyrazów nastąpić winno, zwłaszcza jest to konieczne w klasach niższych, powtórne odczytanie czytanki, by uczniowie mogli dokładniej i głębiej opanować treść.

Przy wyjaśnieniach drogą synonimiczną lub opisową, jeśli jest odpowiedni materiał, szukać należy wyjaśnień przedewszystkiem w przerabianej czytance lub w czytankach już przerobionych, o ile nie nastąpi bezpośrednio (intuicyjne) zdanie sobie sprawy ze znaczenia danego wyrazu. Przy wyjaśnieniu pogładowem należy oprzeć się na rycinach, obrazach okazach, użyć rysunku, gestu i t. p. Wszystkie wyjaśnienia muszą pozostawać w związku z treścią czytanki, zmierzać do celu najbliższą drogą i dawać tylko to, co jest konieczne potrzebne. Nie można z wyjaśnień rzeczowych robić pogadanek o rzeczach, które posiadają swój własny cel i którym poświęca się specjalne lekcje. Wyjaśnienie rzeczowe musi mieć charakter podrzędny, pomocniczy i nie może przesłaniać sobą treści czytanki, której zrozumieniu służy. Dotyczy to wyjaśnień rzeczowych zarówno historycznych, geograficznych, przyrodniczych, jak i językowych. Rozpatrzmy tę sprawę na przykładzie. Jako przykład weźmy ustęp z „Czytań polskich” Dra M. Reitera, tom I. p. t. „Zimorodek”.

„Zimorodkowi sprzykszyły się spokojne nurty rzeki ojczystej. Poleciał więc nad dalekie, wspaniałe morze. Tutaj założył nowe gniazdo dla siebie i potomstwa.

Coż jednak stało się? Pewnego dnia ptak wyfrunął po żer. Wtem wpadła burzliwa fala i uniosła jego gniazdo razem z dziatwą.

Gdy zimorodek powrócił, było już po wszystkim. Na myśl o losie dzieci żałować go wielka przejęła.

*O ja nieszczęsny! — białat — Czemuż rzuciłem cichy za-
kątek ojczysty dla ciebie, o bezlitosne morze!*

*Zwykle tak bywa z tymi, którzy wzgardzają rodzinną ziemią
i szukają szczęścia u obcych”.*

Z treści wynika, że objaśnień wymaga przedewszystkiem bohater opowiadania: zimorodek. Gdybyśmy stosowali wyjaśnienia przed przeczytaniem całości utworu, musielibyśmy poświęcić zimorodkowi dużo czasu; Odczytanie jednak całości zaoszczędzi nam tej pracy, bo tekst dość dokładnie wyjaśnia, gdzie i jak żyje zimorodek, uczniowie sami do tego dojść mogą drogą bardzo łatwego wnioskowania. Nauczyciel winien jedynie przynieść barwny obrazek, przedstawiający ptaka.

Na dowód, jak popsuloby nam wartość utworu, jego sens moralny i nastrój, wyjaśnienie obszerne, przytoczę ustęp o zimorodku z „Przyrody” B. Dyakowskiego: ¹⁾

Z ptaków nadwodnych jest takim samym (jak wydra) rybakiem zimorodek, odznaczający się świetnem upierzeniem. Jest to

¹⁾ Książka dla oddziału IV szkół powszechnych z rycinami, wyd. M. Arcta w Warszawie 1925 r. (str. 89.)

jeden z najpięknej upierzonych ptaków naszych. Z powodu tego świetnego upierzenia prowadzi on nadzwyczaj ukryte życie, inaczej bowiem łatwo stałby się łupem różnych drapieżców. Zimorodek ma krępy tułów, krótką szyję, dużą grubą głowę z długim, mocnym, czworograniastym dziobem, zajmującym ćwierć długości ciała; nogi krótkie, szczupłe i niemocne, o palcach bez błony, ale za to częściowo zrosłych z sobą; skrzydła dość krótkie i tępe. Widać z tej budowy, że zimorodek nie umie szybko chodzić, ani zbyt szybko i długo latać, ale za to może sobie dawać jako tako radę w wodzie. Poluje w odmienny sposób od wydry: czatuje całymi godzinami na ryby, a gdy którą dojrzy bliżej powierzchni, rozwija skrzydła, rzuca się na nią lotem strzały, daje nurka i chwytą ją potężnym dziobem. Karmi się wyłącznie mniejszymi rybami oraz owadami wodnymi. Gnieździ się w norach na brzegu wody.

Gdyby nauczyciel chciał to wszystko wydobyć od uczniów czy też im opowiedzieć w formie objaśnień rzeczowych, przemieniłby lekcję języka polskiego na lekcję przyrody i zagubiłby cel, jaki winien osiągnąć przez lekturę bajki Ezopa. Do zrozumienia treści wystarczą wiadomości, zawarte w pierwszym i ostatnim zdaniu opisu Dyakowskiego.

W czytanie tej wyjaśnienia jeszcze wymagają wyrazy: *nurt*, *potomstwo*, *zér*, *łós*, *zakątek*. Niektóre z tych wyrazów również można wyjaśnić na podstawie tekstu, szukając pokrewnych pojęć, a więc: *nurt*, *rzeka*, *fala*.

Zaliczenie *nurtu* do tego szeregu opiera się na tekście „*spokojne nurty rzeki*”, z czego uczeń łatwo się domysli, że pojęcie to dotyczy rzeki, czy wogóle wody, podobnie jak *fala*, na kierunku wnioskowania naprowadzi też przymiotnik „*spokojne nurty*” w przeciwstawieniu do „*burzliwej fali*”, jest to zatem, coś, co oznacza ruch wody, prąd, pęd. O ile tych wyrazów nie znają uczniowie, poddaje je nauczyciel, który tylko daje wyraz wnioskowaniu uczniów, opartem na tekście. Podobnie do wyrazu „*potomstwo*” znajdują się synonimy w czytance: *dzieci*, *dziatwa*, do wyrazu *zakątek* *gniazdo*, *ziemia*, pokrewieństwo zaś tych wyrazów uwydatnią przymiotniki „*zakątek ojczysty*” i „*rodzinna ziemia*”. Rozumie się, że o ile uczniowie od razu wyjaśnią dany wyraz, ta droga okrężna jest zbyteczna. Inna rzecz, że wspomniane synonimy dostarczą nam materiału do innych jeszcze ćwiczeń. Czasem brak materiału w przerabianej czytance do tego rodzaju wyjaśnień, wtedy, jak już wspomniałem, trzeba wyjść poza ustęp, uciec się do synonimiki, metody określań (definicji) czy poglądu, ale zawsze w granicach, wymaganych przez treść utworu. Błędy pod tym względem spotykamy niestety zbyt często. W jednej z czytanek w wierszu lirycznym spotykamy takie zdanie:

„i ty, miesiączku, żegnaj mi,
patrzący jaśnią mleczną”.

w wyjaśnieniach zaś znajdujemy takie pytania: „*Co znaczy: droga mleczna? Mleczne szkło? Ząb mleczny? Potrawa mleczna?*” Wątpię, ażeby te wyjaśnienia pogłębiły treść przenośni i nastrój utworu, albo pod jakimkolwiek względem wyjaśniły „*jaśń mleczną*” nieba. Raczej nastrój zburzą, a sens spaczą. Nawet w podręcznikach o bardzo wysokiej wartości spotykamy się z objaśnieniami rzeczowymi, które są dłuższe od danego utworu i przemieniają się w fachowy wykład. Jest to naturalna reakcja, wywołana brakiem wyjaśnień lub błędnymi objaśnieniami rzeczowymi, jakie do niedawna spotykano w podręcznikach szkolnych. Zdaje mi się jednak, że utwór, który wymaga tak obszernego komentarza, a zatem przekraczający ramy poziomu umysłowego czy też wiadomości ucznia, traci przez to swą wartość literacką, która polega przedewszystkiem na bezpośrednim oddziaływaniu na wyobraźnię i uczucie. Trzeba bowiem zdać sobie jasno sprawę z tego, że tak pojęta metoda wyjaśnień rzeczowych doprowadziłaby nas w konsekwencji do wykładów czy pogadanek o chlebie czy niebie, o wodzie czy trawie, bo przecież i o tych pojęciach możnaby mówić całymi godzinami. Należy zatem wyjaśnienia rzeczowe traktować umiarkowanie, jako konieczne objaśnienie treści i w związku z tą treścią, by nie psuć wrażenia całości, którą daje utwór. O ten bowiem utwór przedewszystkiem chodzi. Należy zawsze skupiać, a nie rozpraszać.

W przeciwieństwie do wyjaśnień rzeczowych, które poprzedzają rozbiór treści, ćwiczenia słownikowe i logiczne nastąpić mogą dopiero po analizie utworu i po przerobieniu ćwiczeń związanych z rozbiorem treści. Są to już ćwiczenia o charakterze samodzielnym, mają swój cel: wzbogacenie słownictwa i wyjaśnianie pojęć, względnie utrwalanie ich i wysubtelnianie. Pod względem metodycznego charakteru najbardziej zbliżone są one do ćwiczeń gramatycznych.

Należy do nich przedewszystkiem tworzenie szeregów synonimicznych na tle danej czytanki. W ćwiczeniach tych chodzi o poznanie bogactwa języka danego autora względnie języka wogóle, o zwrócenie uwagi na różnorodność wyrażań przy określaniu pokrewnych pojęć, myśli czy uczuć, na ten twórczy a tak celowy, tak przemyślany i odczuty wysiłek autora, który w trosce o prawdę, jasność i dokładność, a przytem o piękno utworu, subtelnie cieniuje, wybiera i dobiera wyrazów. To badanie warstwu pracy czy środków ekspresji uczy z jednej strony poszanowania dla twórcy, z drugiej daje wzór i nakaz analogicznego postępowania ucznia przy opowiadaniu lub przy pisaniu, a więc doboru wyrazów na wyrażenie odcieni swych myśli, uczuć i pragnień, wreszcie prowadzi z wolna do ćwiczeń dalszych, które wykażą, jak te wyrazy wiążą się ściśle z całością, jak są ściśle spojone z myślą czy panującym w utworze uczuciem, jak służą charakterystyce postaci, obrazów i t. p.

Szukanie materiału w samym utworze ma to znaczenie, że uczeń jeszcze głębiej wgryza się w ustęp, że nie uczy się czytać

go powierzchownie, ponadto pozwala na współpracę i twórczy wysiłek całej klasy, wreszcie daje też możliwość kontroli spostrzeżeń tak nauczycielowi jak i kolegom.

Zaznaczyć przy tem należy, że nauczyciel może, a nawet powinien ułożyć sobie pewien plan tych szeregów, ażeby w ten sposób rozszerzać słownictwo i światopogląd młodzieży. Wzory do takiego planu znajdzie w „Stylistyce” Wóycickiego lub Komarnickiego. Wymagają one jednak pewnego uzupełnienia, a mianowicie: plan musi być dostosowany do wiadomości, posiadanych przez uczniów, liczyć się musi z ich poziomem psychicznym i o ile możliwości uwzględniać zasadę koncentracji w stosunku do innych przedmiotów. Jeśli chodzi o zasadę koncentracji w stosunku do innych działów nauczania języka polskiego, to powinien się przede wszystkim liczyć z materiałem gramatycznym, równolegle przerabianym. A więc kiedy się przerabia z gramatyki rzeczowniki, szeregi synonimiczne winny ten dział przede wszystkim uwzględniać, podobnie przy przymiotnikach czasownikach, przysłówkach, aby się nie opierać na materiale nieznanym dla uczniów pod względem roli, jaką odgrywają te wyrazy w języku.

Przypatrzymy się przykładom.

W czytance „O Słowianach” (t. I. str. 14) znajdziemy następujące szeregi:

*lud, bracia, ród, gromada, człowiek, ludzie, kmieć, plemię;
imię, nazwa, miano;
obszar, szmat, kraj;
władca, mocarz, bóg;
świątynia, kantyna;
rozstaje, uroczyska, cmentarzyska, puszcza ustroń, moczary,
manowce, tonie.*

Szeregi te ustalają i ustawiają uczniowie na tle tekstu czytanki, co ma jeszcze i to znaczenie oprócz wyżej wspomnianych stron dodatnich, że pozwoli im przekonać się, jak niektóre wyrazy nabierają znaczenia pokrewnego, synonimicznego dopiero w związku z tekstem, z treścią. Wydzielenie z treści burzy ten związek. Podobnie często przymiotnik nadaje obcym sobie wyrazom wartość synonimiczną, jak np. w ustępie p. t. „*Lud polski*” (t. I. str. 41):

<i>pot</i>	<i>lecz krwawy pot</i>
<i>trud</i>	<i>trud</i>

albo:

ojczyzna
ziemia — polska
ziemia — ojczyzna

albo:

<i>stany</i>	<i>wszystkie stany</i>
<i>naród</i>	<i>cały naród</i>
<i>rodzina</i>	<i>słowiańska rodzina</i>

albo w czytance p. t. „*Śnieżna kula*“, (t. I. str. 18)
malcy, chłopcy, koledzy, zbóje — tworzą w danym
 tekście szereg synonimiczny o wartości tak znaczeniowej jak
 i uczuciowej.

Niektóre czytanki zawierają tych szeregów olbrzymie mnóstwo tak, że nauczyciel nie potrzebuje szukać z trudem przykładów do ćwiczeń słownikowo-logicznych np.

Czytanka p. t. „*Założenie Gniezna*“ (t. I. str. 18)

*rzeka, rozlew, zatoka, woda, nurt;
 muł, błotko, błoto;
 rój, zgraja, tłum, zastępy, gromada, oddział, drużyna,
 stado, plamię;
 trwoga, popłoch;
 pył, kurz;
 łeb, głowa;
 brzęk, głos, skrzeczenie, wrzask, odgłosy, śpiew, gwar,
 rozmowa, szczekanie, okrzyk;
 bór, las, zarośla, gęstwina;
 obóz, obozowisko, osada, mieszkanie, siedziba, miasto,
 pielesz, gniazdo;
 łąka, polana;
 koniec, kraniec;
 psy, brytany;
 koń, rumak.*

Czytanka p. t. „*Dzwon we Włoskiejewkach*“ (t. I. str. 21)

*jezioro, głębia, woda, fale, powódź;
 smutek, tęsknota, lęk, przestrasz, strach, niemoc;
 miasto, sadyba;
 głos, plusk, granie, dźwięk, dźwięki, podzwonne;
 ludzie, tłum, mieszkańcy.*

Czytanka p. t. „*Skąpiec*“ (t. I. str. 25).

*majątek, skarb, bryła, złoto;
 jęk, płacz;
 rozpacz, nieszczęście, zmartwienie.*

Czytanka p. t. „*Korona polska*“ (t. I. str. 26).

*chata, dom, zagroda;
 kraina ojczyzna, obszar;
 kmieć, chłop, gospodarz;
 pole, łąn;
 wędrowiec, przychodzień, gość, przybysz,
 dobytek, dostatek, posiadłości, majątki.*

Obfitość zatem olbrzymia. Jak widzimy, szeregi te odnoszą się do najrozmaitszych dziedzin, dotyczą różnych zmysłów, wyszukiwanie zatem ich przez samych uczniów, układanie, badanie ma daleko większe znaczenie dla rozwoju duchowego niż podawanie przez nauczyciela gotowych przykładów.

Podobne bogactwo znajdziemy co do przymiotników i czasowników, czy przysłówków. Naprzykład w czytance p. t. „*Dotrzymuj*

słowa" (t. I. str. 10) znajdziemy oprócz szeregów rzeczownikowych, następujące szeregi:

przymiotniki: *grzeczny, uprzejmy; doskonały, schludny, czysty, porządkny, sumienny;*
 przysłówki: *ślicznie, prześlicznie, ładnie, pięknie;*
 czasowniki: *nie cierpieć, nienawidzić; dotrzymać obietnic, słowa, nie złamać przyrzeczenia, dać słowo; pisać, bawzić, nabawiać; — patrzył, oczy błyszczały, iskrzył się wzrok; — poczerwieniał, zarumieniał się, rumieńce na twarz mu wystąpiły; — rzekł, powiedział, odpowiedział, mówił, odzywał się, odburknął, krzyknął, spytał, prawił.*

Czasem materiałem jest wprost olbrzymi, n. p. w czytance p. t. „*Lokatorowie Choiny*” (t. I. str. 78) znajdziemy 15 szeregów czasownikowych, z których niektóre dochodzą do 17 odmian w szeregu.

Przy szeregowaniu synonimów, przy wyszukiwaniu znaczeń ubocznych, wartości uczuciowych i t. p., o czym obszernie mówią *Komarnicki i Wóycicki*, pamiętać należy zawsze o różnicy, jaką wywołuje w znaczeniu liczba pojedyncza i mnoga, formy dokonane i niedokonane, zmiana czasu i t. p., że zatem zestawiać należy zawsze formy jednorodne. Wyjątek stanowią tylko te wypadki, gdzie właśnie zmiana np. liczby powoduje pokrewieństwo synonimiczne np. *tłum, ludzie, gromada, lud*.

Również i dla subtelniejszych ćwiczeń znajdziemy sporo materiału, że wspomnę tylko o wyrazach zdrobniałych w czytance p. t. „*Dziewczynka z zapałkami*” (t. I. str. 76), gdzie spotykamy taki bogaty szereg:

dziewczynka, dziewczątka, mała, dziewczę, sierotka, maleństwo, biedactwo, wnuczka.

Jeżeli ćwiczenia te jeszcze rozszerzymy, do rzeczowników dodamy odpowiednio przymiotniki, podkreślające ustopniowanie, uboczne wartości znaczeniowe i uczuciowe, do przymiotników znów rzeczowniki, do jednych i drugich czasowniki, przysłówki i t. p. i zaczniemy tworzyć zdania, a nawet opisy lub opowiadania, oparte na szeregach, osiągnąć będziemy mogli nietylko wzbogacenie olbrzymie słownictwa uczniów, ale też wysubtelnienie pod względem logicznym i uczuciowym bez uciekania się do dawnych mnemotechnicznych metod, stosowanych w nauczaniu stylistyki. Wspomnieć jeszcze należy, że tego rodzaju ćwiczenia wywołują żywe zainteresowanie młodzieży, zmuszają do dyskusji, ścisłego badania, nadają pracy radość zdobywania, o ile jednak nie traktuje się ich zbyt szablonowo.

T. Czapczyński.

(C. d. n.)

Uwagi o poradniach w wyborze zawodu.

Ponieważ ruch poradnictwa zawodowego zaczyna się budzić w Polsce coraz szerzej, pragnęłabym podzielić się spostrzeżeniami, opartymi na obserwacji kilku placówek zagranicą i przestudjowaniu paru wybitnych monografij z tej dziedziny.

„Właściwy człowiek — na właściwym miejscu” — to jest hasło rzucone przez Amerykę w dobie powstania pracy nad poradniami. *Perret* w swem dziele myśli tę wysubtelnia, bo jednak, powiada, możnaby to zdanie brać dosłownie, jak gdyby przed człowiekiem jedna była tylko droga, a natura ludzka jest bogata, zdolna do różnych możliwości. Zadaniem więc porad zawodowych jest stwierdzić, jakie siły umysłu, charakteru i fizyczne są w danym osobniku i wskazać, jakie drogi są przed nim otwarte.

Praca nad poradnictwem w wyborze zawodu rozpoczęła się w czasie wojny. Związana jest zarówno z badaniami Taylora o naukowej organizacji pracy, jak i katastrofalnym ubytkiem ludzi zdolnych i wykwalifikowanych, potrzebą obsadzania gałęzi przemysłu wojennego, nieznanego jeszcze. Inny także czynnik wojenny: pomnażały się kadry niezdolnych do pracy kalek, tem samem ludzie wykolejonych, nieszczęśliwych. W imię ludzkości, a też zmniejszania wydatków państwowych trzeba im było znajdować zajęcia odpowiednie siłom. Stąd wzięła początek nauka, która odrazu szybko się rozwinęła, i korzystając z poprzednich wyników psychologii eksperymentalnej, stanęła zaraz na gruncie praktycznym. Korzenie jej w warunkach wojny, a rozrost sięga poza wojnę. W złożonych warunkach życia ekonomicznego stanowi ona ten genjusz zbiorowy, który stara się zapanować nad wypadkami i zrozumieć, genjuszem przyszłości nazywał bowiem Nietzsche człowieka, który rozwiąże skomplikowane zagadnienia bytu i zapanuje nad niemi.

R. 1918 jest rokiem otwarcia w Bostonie pierwszego biura porad zawodowych, w ślad za niem poszły uniwersytety w Ameryce. Jednak praca rozpoczęła w Ameryce, na naukowych podstawach stanęła w Niemczech, tak że obecnie Niemcy, zdaniem Foutégna, Prevota i oceny placówki wiedeńskiej, w zakresie badań nad poszczególnymi działami pracy ludzkiej, stoją najwyżej, ich poradnie mają ustaloną sławę. Rząd niemiecki finansowo wspiera poradnie i utrzymuje ich związki ze szkołami.

We Francji wybitne ośrodki poradnictwa są w Toulouzie, Bordeaux, Marsylii, Lionie, rząd pomaga rozszerzeniu sieci poradni niewielkimi sumami budżetowymi i referat ich przydzielił do Sous-Secretariat des Ecoles techniques. Anglja odznaczyła się swemi pracami nad wielkim przemysłem, Belgja jeszcze przed wojną wysoko postawiła organizację pracy. (n. p. w Université de travail dzielnicy Hainaut). Szwajcarja, Austrja zdążają za innemi krajami.

Otóż — jak jest urządzona poradnia zawodowa i czym jest organem? Jest to biuro z dwu najwyżej osób, ale przy roz-

roście liczba dochodzi nieraz do 20, którzy mają badać młodzież w przededniu wyboru zawodu i wskazywać, jakie są przed nią otwarte drogi. Filarami jego to: lekarz, psycholog i doradca zawodu. W biurach prowadzonych z mniejszym nakładem finansowym, a w dodatku w krajach, gdzie zaufanie do szkoły jest znaczne, odpada lekarz i psycholog, ponieważ szkoły dostarczają spostrzeżeń o stanie zdrowia, umysłu i charakteru. Biura są w większości instytucjami utrzymywanymi przez władze samorządowe, patronaty, czasem szkoły zawodowe, nawet fabryki. Dotychczas przeważnie przeznaczone są dla młodzieży, kończącej szkołę powszechną, więc lat 14—16, idącej drogą rzemiosła, badanie stanowisk intelektualnych mało jest jeszcze posunięte.

O ile jest ścisły związek między szkołą, a biurami, szkoły nadsyłają z klas ostatnich wypełnione kwestionariusze, dające całokształt rozwojowy każdego ucznia. O ile nie — w biurze jest pracownia psychologiczna. Psycholog bada młodzież metodą testów — egzamin taki trwa do 5 godzin, którego rezultaty ogłaszane są w kilka dni. W pracowniach psychologicznych zarzucono już skomplikowane maszyny, pozostawiając je naukowym stacjom doświadczalnym psychologii, przekonano się bowiem, że wywołują one stan niepokoju nerwowego, utrudniający badania. Psycholog nie ogranicza się do sali laboratoryjnej, — wchodzi w porozumienie z rodzicami, których zdanie jest bardzo cenione, oni bowiem znają dziecko nieskrępowane, na swobodzie, podczas gdy szkoła nakłada zawsze pęta karności. W Rzymie psychologowie ponadto korzystają z Villi Humberta, instytucji zabaw młodzieży, gdzie na uboczu obserwują bawiące się dzieci.

Mimo że wiele poradni korzysta ze świadectw lekarzy szkolnych, jednak przeważa opinia, że wskazany tu jest lekarz-specjalista, społecznik, który zna warunki pracy w różnych zawodach. W Wiedniu lekarze przechodzą kursa, nim obejmą stanowisko w biurze zawodowym. Lekarz bada środowisko, z którego dziecko pochodzi, śledzi za zarodem tych klęsk społecznych, jakimi są tuberkuły i syfilis, ażeby przestrzec, wskazać odpowiednią profilaktykę, kieruje do domów wypoczynkowych, kolonij wakacyjnych, wskazuje gimnastykę ortopedyczną. Badania przeprowadza metodą kliniczną, więc krótko a odpowiednio do wymagań zawodu wybranego, kieruje do specjalistów, w wypadkach niejasnych posługuje się Röntgenem.

Wyniki spostrzeżeń psychologa i lekarza otrzymuje doradca zawodowy. On jest najważniejszą osobą w instytucji, gdyż on syntetyzuje spostrzeżenia, wydaje sąd i pośredniczy w dostarczeniu pracy. Powinien więc to być człowiek doświadczony życiowo, mający dar obserwacji, dużą intuicję psychologiczną, dar obcowania z ludźmi. Obok tych właściwości wrodzonych, musi posiadać wykształcenie ekonomisty, orjentować się w warunkach pracy, materialnych widokach, w rozwoju na przyszłość, w szkołach zawodowych. Nie są to rzeczy stale i niezmiennie, umysł jego, wolny od biurokratyzmu, musi nieustannie śledzić rozwój. Wska-

zanem jest, by odbywał praktykę w szkołach zawodowych i różnych warsztatach pracy, Zadaniem jego jest też utrzymywać stały kontakt z cechami rzemieślniczymi, z fabrykami, z patronatami dla młodzieży, z izbami przemysłowymi, ze szkołami, ażeby wiedzieć, dokąd kierować młodzież. Pomocą, jaką ma pod ręką — to opracowane już monografie zawodów i t. zw. *Roses des métiers* — encyklopedje rzemiosł. Nie są to dzieła do ostateczności sprezy-zowane, dąży się do ich scentralizowania n. p. we Francji na mocy uchwały kongresu w Toulon ma powstać zbiorowem si-łami jedna encyklopedja, uwzględniająca warunki dzielnic.

Praca porozumiewawcza w dziedzinie poradnictwa jest bardzo żywa; kongresy odbywają się bardzo często, każde biuro wydaje biuletyny, liczne są czasopisma w tym dziale, zwyczajnie przy uniwersytetach, prowadzą doświadczenia, z których korzystają biura (n. p. *Instytut Rousseau* w Genewie).

Osobną gałąź poradni stanowi już dział pracy kobiet. W roku ubiegłym odbył się pierwszy kongres w Bordeaux, poświęcony wyłącznie pracy zawodowej kobiet. Jego ideą przewodnią jednak było: nie oddalać kobiety od ogniska domowego, lecz tworzyć takie warunki ekonomiczne, by kobieta — matka nie potrzebowała pracować poza domem. Jedną z uchwał naczelnych tego kongresu brzmiała jako żądanie do rządu i pracodawców, by płace mężczyzn były tak wysokie, by wystarczały na utrzymanie rodziny; ponieważ jednak w warunkach ekonomicznych obecnej doby uchwała ta nie była na czasie, jako wniosek drugi przyjęto: staranie się o *demiplaces* dla kobiet zamężnych, więc o zajęcie w zmniejszonej liczbie godzin. Mając takie podłoże ideowe, kongres starał się wysuwać, jako najbardziej pożądane te zajęcia, które kobieta może wykonywać w domu n. p. roboty ręczne, dostarczane do magazynów lub spółdzielni, niemniej jednak w referatach uwzględniono i inne liczne stanowiska kobietom dostępne więc: rolnictwo, gospodarstwo, hotelarstwo, sklep, biura, placówki zdrowia, nauczycielstwo, prawo, bibliotekarstwo, dziennikarstwo, ochroniarstwo. Ze szczególną uwagą zatrzymywał się kongres nad pracami społecznymi, których „apostolstwo“ oddane jest kobiecie. Referentka była z Belgji,, z zapalem wyliczyła ogromną liczbę placówek społecznych, na które Belgja w pierwszej linii powołuje kobiety.

Praca w biurach jest jeszcze w początkach, stąd różne są wątpliwości, różne rozwiązania problemów. Mimo to już statystyki dowodzą, jak pokaźną liczbę zawróciły z drogi nieodpowiedniej, ilu niezdecydowanych, bez inicjatywy skierowały na drogę pracy. Zaufanie do biur rośnie, tak że obecnie wiele fabryk, syndykatów rzemiosł żąda opinii poradni. Doradcy nieustannie przekonują się, jak dalece ani starsi ani młodzież nie orientują się w zakresie zawodów, ani w życiu ekonomicznym, idą drogą automatyzmu. Przeciwdziałając nadmiarowi pracowników w poszczególnych działach, biura przeciwdziałają klęskom bezrobocia i strejków. Znaczenie ich także moralne: w momencie wyboru zawodu może być dla młodzieńca sąd wydany przez instytucje

wyższą, ze szkołą niezwiązaną, bardzo znaczący, jeżeli n. p. doradca zawodowy podkreśli brak obowiązkowości, wytykany przez szkołę, jako zło, które w życiu dalszem zawsze szkodzić będzie, jeżeli kandydat się z niego nie otrząśnie. Dodatnią stroną, która ujawnia się wszędzie, w biurach jest ostrożność w krystalizowaniu sądów i dawaniu rad, liczenie się przede wszystkim z zamiłowaniem badanego, wnikanie, czy wybór dziecka nie jest narzucony przez starszych. Sąd Dra Adlera z Wiednia, że silna wola i zamiłowanie są skuteczną bronią przeciw ułomnościom fizycznym i doprowadzają do zwycięstwa, święci w poradnictwie triumfy.

Mimo takich rezultatów konieczna jest wciąż propaganda, gdyż jednak napływ po porady jest bardzo nierównomierny np. w Wiedniu $\frac{3}{4}$ z dzieci kończących szkołę powszechną korzysta z biur, w Lionie tylko $\frac{1}{3}$. Ostatni rok szkoły powszechnej wybierają sobie biura za teren swej propagandy, Rozsyłają więc na początku roku kwestionariusze do rodziców, nauczycieli wezwania do poważnego rozważania momentu wyboru zawodu. Pracownicy biur mają pogawędki w kołach rodzicielskich, robotniczych w granicach szkolnych. Od marca już biura gromadzą odpowiedzi, zestawiają, a od końca roku szkolnego mają biura napływ rodziców z dziećmi o porady i pośrednictwo w pracy. Nietylko jednak biuro szerzy propagandę, w wielu wypadkach i szkoła. Tak w Szwajcarii osobnym przedmiotem nauki w ostatniej klasie jest orientacja w pracy, w Paryżu są próbne warsztaty, utrzymywane przez organizacje opieki nad dziećmi. Fontigne wzywa nauczycielstwo w swej książce i artykule w piśmie „Jugend u. Beruf“, aby szkołę zbliżało do życia, aby wpajało poszanowanie dla pracy ręcznej, tworząc ze szkoły — szkołę pracy, aby wskazywało jako przodowników ludzkości nietylko genjuszów pióra i wiersza, ale genjuszów pracy; przedmioty poszczególne mogą służyć orientowaniu się w rozlicznych pracach ludzkich, więc geografia, czytanie, matematyka podawać zadania o realnych placach w fabrykach, biurach, o ubezpieczeniach i t. p., kino, tablice ścienne wszystko to może posłużyć do związania szkoły z życiem.

W imię dobra społecznego przeblýskuje już myśl przymusowego przeprowadzenia drogą ustawy, badania uzdolnień, jednak ta myśl nigdzie jeszcze w praktykę nie weszła.

Dr Zofia Szybalska.

Jak przystąpić do poznania mapy w szkole powszechnej.

Problem wykorzystywania mapy i posługiwania się nią jako środkiem dydaktycznym w niższych klasach szkoły powszechnej, a także w najniższych klasach gimnazjum, należy do zagadnień, których dydaktyka geografii nie zdołała dotychczas całkowicie rozwiązać. Mapa jest niezmiernie ważnym i niczem niedającym

się zastąpić schematem graficznym. W nauce geografii odgrywa mapa tak ważną rolę, że wprost nie możnaby rozumieć geografii bez mapy i zapewne żaden inny przedmiot naukowy nie posiada wśród swych metod i środków nauczania równego w znaczeniu mapy odpowiednika. Równocześnie atoli jest to schemat trudny i skomplikowany i zdarza się niejednokrotnie i dziś jeszcze, że starzy nauczyciele geografii nawet w szkołach średnich nie tylko nie umia nauczyć młodzieży korzystania z mapy, ale wprost sami tej mapy nie rozumieją. Wina tu może głównie wadliwego nauczania.

Mapa wymaga bardzo starannego i umiejętnego przygotowania młodzieży do racjonalnego z niej korzystania. Potrzebny tu jest cały szereg systematycznie opracowanych ćwiczeń przygotowawczych, które mają wytworzyć w umysłach młodzieży podstawowe pojęcia geograficzne. Następnie dopiero przystąpić można do zapoznania młodzieży z treścią mapy, co dokonywać się winno w sposób racjonalny, a więc taki, jak w rzeczywistości mapa powstaje. Musi to być sposób naturalny i zgodny z psychologią dziecka.

Nasuwa się na wstępie pytanie, czy i w której klasie należy przystąpić do uczenia mapy. Zdaje mi się, że ten problem jest dziś już dość jasny. Młodzież klasy trzeciej niema przygotowania do studjowania mapy, — klasa ta ma natomiast do spełnienia bardzo ważne zadanie, mianowicie kształcenie zmysłu obserwacyjnego i zdobycie przez młodzież elementarnych pojęć geograficznych, a zatem przyswojenie tych zasadniczych wiadomości, które młodzieży będą potrzebne w dalszej nauce geografii. Na zaznajomienie młodzieży z mapą przeznaczona jest klasa czwarta, a na gruntowne jej zrozumienie klasy następne. (W gimnazjach, do których przychodzi młodzież o bardzo nierównomiernem przygotowaniu geograficznem, należałoby — po bliższem zaznajomieniu się z przygotowaniem uczniów — przerobić skrócony lub pełny kurs przygotowawczy, potrzebny do poznania mapy).

Cały dział potrzebnych tu ćwiczeń podzielić należałoby na ćwiczenia przygotowawcze i ćwiczenia właściwe. Ćwiczenia przygotowawcze obejmą:

1. Powtórzenie dotyczących wiadomości z kl. III., więc horyzont, strony świata, orientacja w stronach świata przy pomocy cienia, kompasu i zegarka kieszonkowego; podziałka, plan.

2. Materiał przygotowawczy nowy, a to: a) Oznaczanie południka i równoleżnika danego miejsca. b) Pomiary długościowe. c) Pomiary wysokości. Bliższe wyjaśnienia, dotyczące tych ćwiczeń, znajdzie czytelnik w każdej lepszej metodyce geografii. Podam tu tylko sposoby określania współrzędnych geograficznych. Długość geograficzną danego punktu wyznacza się zapomocą dokładnych zegarów, naregulowanych według czasu londyńskiego, a mianowicie: Przy pomocy gnomonu ustalimy w południe najkrótszy cień, stwierdzimy kulminację słońca i naregulujemy nasz

zegar na godz. 12. Porównujemy następnie nasz czas z czasem londyńskim, który przypuścimy wskazuje godz. 14 min. 40, różnica wynosi zatem 60 minut. Dzielimy 80 przez 4, a otrzymany iloraz 20 jest szukanym południkiem naszego miejsca, tj. wskazuje 20° wsch. długości. Szerokość geograficzną danego miejsca można obliczyć według kąta padania promieni słonecznych, lecz tylko dwa razy do roku, tj. 21 marca i 23 września. Mianowicie w południe mierzymy gnomonem kąt padania promieni słonecznych, uzyskaną cyfrę odejmujemy od kąta prostego 90°, a pozostała różnica jest szerokością geograficzną. Np. Warszawę oświeca słońce pod kątem 38°, różnica wynosi 52°, co odpowiada geograficznej szerokości Warszawy. To samo zagadnienie rozwiązać można każdej chwili w pogodny, gwiazdzisty wieczór. Orientujemy się wówczas przy pomocy gwiazdy polarnej. W miednicy z wodą umieszczamy wolno pływającą deseczkę; na niej kładziemy poziomo jedno ramię cyrkla, a ramię drugie skierowujemy do gwiazdy polarnej; kąt, utworzony przez obydwa ramiona cyrkla, mierzymy z pomocą kątomierza: jest to poszukiwana szerokość naszego punktu. — Pomiaru długości i wysokości mają na celu zapoznanie młodzieży z samą metodą przeprowadzenia pomiarów, a równocześnie służą przygotowaniu jej do zrozumienia mapy hipsometrycznej. (Sposoby wykonania podobnych ćwiczeń zapodano w nast. polskich wydawnictwach: 1. Berg: Wycieczki krajoznawcze. 2. Pałowski-Mścisz: Geografia ogólna dla seminarjów, i w. i.).

Po wykończeniu ćwiczeń przygotowawczych przystępujemy do prac właściwych. Za podstawę winna służyć mapa Polski. Można tu zastosować następujący tok postępowania:

a) Pojęcie mapy Polski — jako planu wielkiego krajobrazu, wielkiego odcinka ziemi, który nazywamy Polską.

b) Stosunek mapy do rzeczywistości — przez poznanie stopnia zmniejszenia krajobrazu, zapoznanie się z podziałką liczbowa i liniową.

c) Strony świata na mapie, długość i szerokość geograficzna, siatka kartograficzna.

d) Określanie geograficznego położenia ważniejszych miast, źródeł, rzek, ujścia rzek itd.

e) Obliczanie rozciągłości południkowej i rozciągłości równoleżnikowej na wszystkich granicznych punktach państwa Polskiego.

f) Pomiaru odległości punktów i miast (z pomocą miary milimetrowej) na mapie w linii powietrznej i obliczanie — przy pomocy podziałki — wymiarów rzeczywistych.

g) Obliczanie długości rzeczywistej wszystkich głównych linii lotniczych.

h) Obliczanie przy pomocy cyrkla długości rzek i ich dopływów, odcinków linii kolejowych, granicznych itp. i wyznaczanie wymiarów rzeczywistych.

i) Znakowanie na mapie (linia brzegowa, hydrografia, sym-

bolika miast, linie komunikacyjne, granice polityczne, kultury gospodarcze i wszelkie inne znaki, na karcie Polski spotykane).

j) Obraz rzeźby pionowej: określenie warstwic C, 150, 300, 500 i t. d., wyznaczenie obszarów niżowych, tj. wzniesionych do 300 m; wyznaczenie obszarów wyżynnych, tj. wzniesionych od 300—500 m; wyznaczenie obszaru Gór Średnich; określenie zasięgu podgórze; studjowanie urzeźbienia obszaru górskiego, wskazywanie terenów, wzniesionych od 0—150 m, od 150—300 m, i t. d. (wedle mapy ściennej Romera).

k) Mapa plastyczna Polski — wykonana przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela — wedle mapki E. Romera w skali 1:5,000,000.

1. Omówienie sposobów opisywania mapy.

Wiadomości powyższe należałoby w kl. IV przerobić w zarysach ogólnych, natomiast powtórzyć je, pogłębić i uzupełnić w klasach następnych, przyczem dążyć do podania młodzieży pewnego całokształtu wiedzy o mapie, nietyle teoretycznie, ile drogą systematycznie ułożonego schematu ćwiczeń na mapie.

Zauważyć trzeba, że do celów nauczania geografii w kl. IV najwięcej wartości dydaktycznych posiada i najbardziej umyślowemu poziomowi tej klasy odpowiada hipsometryczna ścienna mapa Polski Romera w podziałce 1:850,000, a uczniowie winni posiadać małe mapki Romera o skali 1:5,000,000. Inne mapy Polski (np. Romer — Szumański, Sawicki, Krauze — Smoleński) nadają się tylko do użytku w klasach wyższych, nie odpowiadają natomiast potrzebom klasy czwartej.

W szkole powszechnej winien uczeń dojść do takiej znajomości mapy, by umiał ją trafnie i szybko czytać, a także posługiwać się nią w terenie. Nabycie tego rodzaju biegłości wymaga dalszych i systematycznych ćwiczeń. W szczególności zaleca się w klasach następnych:

a) Ćwiczenia w odmierzaniu odległości na mapie z pomocą cyrkla i podziałki linjowej.

b) Obserwacje terenu przy pomocy mapy sztabowej. Należy śledzić na mapie przebieg, rodzaje i połączenia dróg i wszelkich linii komunikacyjnych, bieg rzek i wszelkie inne przedmioty, objęte mianem sytuacji, przyczem z wolna i praktycznie trzeba opowiadać sygnaturę.

c) Śledzenie form powierzchniowych (rzeźby), pochylenia stoków i różnic wzniesień, obliczanie wysokości względnej i bezwzględnej z pomocą warstwic i t. d.

d) Najlepszą drogą do poznania mapy jest ciągłe porównywanie mapy z terenem, stąd studja w terenie są najlepszą szkołą.

W ciągu całego kursu geografii w kl. IV, V i VI należałoby corocznie przeznaczyć przynajmniej po 5 godzin w każdej klasie na ćwiczenia kartograficzne i topograficzne, wykonane w polu. Należałoby tu zaznajomić się z programem nauczania matematyki i geometrii, by nawiązywać i korzystać z wiadomości, posiada-

nych przez młodzież w tamtych przedmiotach. Młodzież winnaby pod kierunkiem nauczyciela geografii i przy współdziałaniu nauczyciela slōjdu sporządzić szereg niezbędnych instrumentów i przyrządów, jak: tyczki, łaty, taśmy miernicze, busole, libelki, gnomony, stoliki miernicze, klinometry, niwelatory, modele do zrozumienia warstw i w. i. Instrumenty te winny zostać w szkole i corocznie należałoby je uzupełniać. (Dotyczące praktyczne wskazówki p. A. Berg: Wycieczki krajoznawcze).

Na zakończenie podaję jeszcze nieco wyjaśnień.

Ażeby móc korzystać z mapy w terenie, należy kartę najpierw zorjentować, t. j. tak ją ustawić, by wszystkie linie na mapie biegiły równolegle do odpowiadających im linii w krajobrazie. Pierwszą czynnością jest wyszukanie kierunku północnego, co uskutecznia się z pomocą kompasu lub zegarka kieszonkowego. Skierowujemy kompas w taki sposób, by igiełka wskazywała na północ, przyczem uwzględniamy zboczenie magnetyczne, które wynosi dla Warszawy 4° , dla Poznania 6° , dla Krakowa $4^{\circ} 30'$, dla Lwowa $2^{\circ} 30'$. (O tyle stopni zatem trzeba przesunąć igiełkę na lewo od pn., t. zn. skierować kompasem na wschód). Następnie lewy brzeg mapy dostosowuje się do kierunku igiełki i wtedy mapa jest zorjentowana. W braku kompasu można użyć zegarka kieszonkowego, który winien wskazywać czas miejscowy, a nie średni. Z zegarkiem postępujemy następująco: trzymamy zegarek poziomo na ręce lub ziemi i skierowujemy małą wskazówkę ku słońcu uważając, by wskazówka pokryła swój własny cień. Wtedy kąt między wskazówką a godziną 12 dzielimy na połowę, w przedłużeniu tej linii leży kierunek południowy. Przed południem odmierza się kąt w kierunku ruchu wskazówki zegara, natomiast popołudniu w kierunku przeciwnym. Wyznaczwszy w ten sposób kierunek południowy, orjentujemy odpowiednio mapę. O ile zegarek wskazuje czas środkowo-europejski, a nie czas miejscowy, wtedy należy uwzględnić i przed wyznaczaniem kierunku południowego odpowiednio zegarek uregulować.

Mapę orjentować można również bez posługiwania się busolą lub zegarkiem, w tym zaś wypadku orjentujemy się wedle znaków na mapie, wskazujących jakieś znane miejsce (znane stanowisko) lub znaną linię (znana linja stanowiska). W wypadku pierwszym wyszukujemy jakiś przedmiot w terenie, który jest zaznaczony na mapie. Mapę skierowujemy w taki sposób, by ów przedmiot w terenie, jego znak na mapie i nasze stanowisko znalazły się na jednej linii, wówczas mapa jest zorjentowana. Łatwiej przyjdzie nam zorjentować mapę zawsze wtedy, gdy nasze stanowisko znajduje się na jakiejś drodze, na brzegu lasu, na równej linii rzeki, jeziora i t. p. Wtedy orjentujemy mapę w taki sposób, by linja danego przedmiotu na mapie pokryła się z linią tegoż przedmiotu w terenie. W obu powyższych wypadkach musimy znać nasze stanowisko w terenie i wyszukać je na mapie. Gdybyśmy jednak stanowiska naszego nie znali, wówczas chwyćmy się innego, również prostego sposobu. Wyszukujemy w terenie

• dwa znaczniejsze przedmioty, które leżą jeden za drugim, t. j. na jednej linii z naszym okiem. Przedmioty te odszukujemy na mapie, łączymy je ołówkiem i w taki sposób orientujemy mapę, by nasze oko, owe punkty na mapie i owe przedmioty w terenie znalazły się na jednej linii.

Poruszając się w terenie, winniśmy przy pomocy mapy umieć się orientować, wyszukać nasze stanowisko i oznaczyć na mapie. Do tego celu służą ważniejsze przedmioty w terenie (zaznaczone na mapie), drogi, wody, budowle, kultury rolne i w. i. Są to punkty orientacyjne, które pozwolą nam w każdej chwili odnaleźć nasze stanowisko. Gdyby dany punkt znalazł się w pewnem od nas oddaleniu, wtedy mierzymy odległość na oko, przy pomocy skali wyznaczamy odpowiedni odcinek na mapie i stanowisko określamy.

Na treść mapy składają się — jak wiemy — następujące elementy: siatka kartograficzna, rysunek terenu, rysunek sytuacji i pismo. Ćwiczenia nasze dążyć powinny do takiego rozumienia mapy, by młodzież rozumiała należycie treść mapy, budowane przy zastosowaniu różnych metod kartograficznych, przeto w najwyższych klasach należałoby — w stopniu możliwie bardzo ogólnym — zaznaczyć młodzież z mapami hipsometrycznymi i szrafowemi. a gdzie to jest możliwe, wskazać także przykład karty, opracowanej metodą skośnego oświetlenia.

Ważnym obowiązkiem nauczyciela geografii jest rysowanie map w szkole. Zagadnienie to wymaga obszerniejszego omówienia.

Ćwiczenia na mapie i ćwiczenia przy pomocy mapy należą do najważniejszych prac w nauce geografii. Kłaść na nie należałoby znacznie większy nacisk, niż to w szkolnictwie dotychczas ma miejsce.

M. Mścisz.

Recenzje.

„Szkoly im. Zamojskich w Szczecbrzekynie, 1811—1926 r. Zarys dziejów”, pod redakcją Ludwika Pawłowskiego.

Pod powyższym tytułem ukazała się książka, która zarówno szatą zewnętrzną, starannie obmyślaną i wykonaną, jak i treścią, na której całość złożył się materiał bogaty, przejrzyste rozłożony, a zespolony dookoła zasadniczego tematu: rozwój i życie szkoły historycznie ujęte na tle ośrodka, w którym się rozwijały.

Książka została wydana w X rocznicę założenia seminarjum, które w krótkim czasie stało się spadkobiercą dawnych szkół im. Zamojskich. Jest więc to pewnego rodzaju sprawozdanie nie mające jednak dotąd, o ile znane tego rodzaju wydawnictwa, sobie podobnego zarówno jeżeli chodzi o stronę zewnętrzną jak i treść. Z tego też powodu książka, choć skromnie zarysem nazwana, stanowi cenny przyczynek do dziejów polskiego szkolnictwa, a znaleźć się winna w ręku nie tylko historyków oświaty, ale i w ręku ogółu nauczycieli i wychowawców,

jako rzecz dająca możność krytycznego ustosunkowania się do pracy na terenie poszczególnych zakładów, przy poznaniu rozwoju i pracy jednej z najstarszych szkół w warunkach dawnych i nowych, w naprawdę krytycznem ujęciu przedstawionych.

Książką winni też zainteresować się wychowankowie seminarjum i jego absolwenci, dla których stanowić ona będzie ponadto miłą pamiątkę.

Książka obejmuje około 250 stron druku, kilka tablic statystycznych, a obok tego 40 ilustracyj na osobnych kartach umieszczonych.

Z. Ł.

Kazimierz Tyszkowski: Jan Zamojski, hetman i kanclerz wielki koronny. „*Nasza Biblioteka Nr. 19*” — Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich — 1927 — 16^o — str 42. Dziełko to jest portretem życia i czynów wielkiego hetmana, kanclerza, polityka, opiekuna nauk, człowieka, który wyrósł ponad możnowładczą i szlachecką rzeszę i stał się wielkim w narodzie w chwili przełomowej. W szeregu krótkich ale treściwych rozdziałów autor życiorysu Zamojskiego, oparłszy się na bogatej literaturze, przedstawił Zamojskiego od chwili jego lat szkolnych po schyłek życia, podmalowując historyczne tło, o ile to było potrzebne do zrozumienia działalności wielkiego polskiego statysty, zwycięskiego wodza, obrońcy państwowej potęgi i praworządności, opiekuna współczesnej braci literackiej i założyciela Akademii w Zamościu. Książeczkę ozdobił autor podobizną Zamojskiego, tablicą pamiątkową z uniwersytetu padewskiego i reprodukcją obrazu Matejki „Batory pod Pskowem”. Życiorys ten wyszedł jako 19-ty tomik „*Naszej Biblioteki*”, przeznaczonej dla młodzieży szkolnej. Jako książka pomocnicza pogłębiająca w sposób łatwy i przystępny wiadomości historyczne programów szkolnych, może też oddać duże usługi w charakterze lektury klasowej.

Kazimierz Tyszkowski: Hetman Stanisław Żółkiewski — „*Nasza Biblioteka Nr. 20*” — Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich — 1927 — 16^o — str. 43. Do monografij historycznych, które okazały się ostatnio w „*Naszej Bibliotece*” przybyła nowa publikacja, p. t. „Hetman Stanisław Żółkiewski”. Licząc się z przeznaczeniem broszurki dla starszej młodzieży szkół powszechnych i dla uczniów szkół średnich, autor w sposób popularny przedstawił postać hetmana w rysach najcharakterystyczniejszych. Najpierw więc odnawiał jego młode lata u boku Zamojskiego, i jego stosunek do rokoszu Zebrzydowskiego, następnie poświęcił osobne rozdziały potrzebie kłuszyńskiej, pobytowi i roli Żółkiewskiego w Moskwie, życiu rodzinnemu i wkońcu bitwie pod Cecorą. Stosunek do króla i państwa znajduje w broszurce swój należyty wyraz, najsilniej zaś występuje charakterystyka hetmana jako rycerza kresowego, dla którego służba dla ojczyzny była pierwszym obowiązkiem. Broszurkę zdobią udatne ryciny, podnoszące wartość książeczki, godnej polecenia w naszych szkołach.

Kronika pedagogiczna.

„Cele wychowawcze szkoły na Zachodzie a w Polsce“. Staraniem Związku Zaw. Pol. 12. Szk. Śr. odbył się w grudniu ub. r. w Warszawie odczyt Dyr. *Marji Grzegorzewskiej* o Kongresie M. Ligi Now. Wych. w Locarno. Prelegentka, omówiwszy organizację, skład, sekcje, biura, prasę i cele Ligi nowego wychowania, wyjaśniała poszczególne tezy szeregu referatów Kongresu, dając zwłaszcza wyraz istocie wolności w wychowaniu i podkreślając społeczne wartości tego postulatu. Budząc indywidualność i osobowość dziecka — mówiła prelegentka — budzimy jednocześnie jego instynkty społeczne. Niezbędne zaś to jest zwłaszcza wobec potrzeby wychowania ideału i konieczności stworzenia dzieciom w szkole warunków wolnego życia.

Omawiając uwzględnione w referatach kongresu wzory nowych szkół i systemów wychowawczych, prelegentka podkreśliła między innymi przyczyny zeszytowania metod i programów, oraz skostnienia i zacofania szkoły średniej na zachodzie. Brak zainteresowań pedagogicznych wśród nauczycielstwa, oraz rozluźnienie związku szkoły z młodzieżą i rodzicami powoduje groźny zanik samodzielności i istotnych, życiowych zainteresowań ucznia szkoły średniej.

Na tle wszelkich inicjatyw i prac Kongresu, w przeciwstawieniu do zastoju we Francji, wyróżnia się twórczo renesans pedagogiki niemieckiej, jakby reakcja przeciw zacofaniu przedwojennemu.

Żądając od szkoły wychowania uzdolnień młodzieży do przyszłej pracy twórczej, Dr M. Grzegorzewska kończy swoje sprawozdanie słowami: „dosyć ludzi ciasnych, biernych, zrutynizowanych — trzeba nam ludzi żywych, samodzielnych i twórczych“. Prelegentka, w wywodach swoich wysoce bezstronna, nie omieszczała uwydatnić obok jasnych tez i ciemnych kart w dziejach kongresu: pominięcie zagadnień, „szkoła jednolita“, kształcenie nauczycieli, problem selekcji i t. p. Wymownie też przedstawiony został udział Polski w kongresie przez omówienie wartości wystawy przedszkoli i rozbrytanej w Locarno broszury Prof. Dr. J. Joteyko: „O szkole twórczej“.

Na podkreślenie też zasługują referaty polskie, wygłoszone na kongresie i w zorganizowanej z inicjatywy Prof. H. Radlińskiej polskiej sekcji Ligi Nowego Wychowania.

Prenumerata roczna	8 zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek Główny 29, II, piętro.
„ „ „ półroczna	4 zł.	
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł.	50 gr.	

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł, w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko**.
Drukarnia „Szkolnicy“ w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządem W. Jarosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Reforma studjów nauczycielskich.

(Zjazd członków Sekcji kształcenia nauczycieli).

W dniach 31 stycznia i 1 lutego 1928 r. w sali Związku P. N. S. P. w Warszawie odbył się Zjazd, na który przybyło 75 osób (dyrektorzy i nauczyciele seminarjów, oraz nauczyciele szkół ćwiczeń). Władze szkolne reprezentowali pp. Nacz. Radwań, Ministerstwo WR. i OP., Wizytator Dr. Namysł — Kuratorjum Okr. Szk. Poznańskiego, Wizyt. St. Piotrowicz — Kuratorjum Okr. Szk. Pomorskiego, Wizyt. Krynicki i Dzierżyński, Kuratorjum Okr. Szk. Warszawskiego Wizyt. Zaleski — Kuratorjum Okr. Szk. Łódzkiego, Wizyt. Wojciechowski — Kuratorjum Okr. Szk. Lubelskiego, p. Wilhelm Wiatr — Inspektorat Szkolny m. Warszawy.

Przewodniczący Zjazdu dyr. Karol Makuch, zagajając obrady, przywitał przedstawicieli władz i zebranych, odczytał depesze gratulacyjne od dra Tadeusza Kupczyńskiego — Kuratora Okręgu Szkolnego Krakowskiego i dra Ręgowicza — Nacz. Wydz. Ośw. Publ. w Katowicach oraz przedstawił cele Zjazdu, jak również odczytał porządek dzienny obrad.

Referat pierwszy na temat „Kształcenie nauczycielstwa szkół powszechnych w świetle ustawy o ustroju szkolnictwa, a nasze postulaty“, wygłosił Dr Henryk Rowid. Referat przytaczamy w streszczeniu:

Zjazd nasz ma zająć stanowisko zasadnicze wobec projektu Min. WR. i OP. w sprawie Ustawy o ustroju szkolnictwa, w szczególności w sprawie postanowień, dotyczących organizacji kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Głos tych, którzy od lat wielu poświęcają się pracy nad przygotowaniem przyszłych zastępów nauczycielstwa będzie jeśli nie decydujący, to w każdym razie będzie miał wpływ poważny na dalszy rozwój zagadnienia studjów nauczycielskich w naszym państwie.

Reforma tych studiów jest konieczna, z czego wszyscy sobie zdają sprawę. Wynika ona i z rozwoju obecnych stosunków polityczno-społecznych, z podniesienia poziomu szkoły powszechnej, z rozwoju kulturalnego szerokich mas ludowych, z dążeń samego nauczycielstwa do zdobycia wyższego wykształcenia. Postulat reformy studiów nauczycielskich wyszedł z łona wielkich organizacji nauczycielskich na Zachodzie, postulat ten jest też w programie Związku Polsk. Naucz. Szkół Powsz. Dążenia do nowej organizacji kształcenia nauczycieli pozostają wreszcie w ścisłym związku z postępem w dziedzinie psychologii i pedagogii. Psychologia dziecka i pedagogja w łączności z socjologią i filozofią, stanowiąc główny rdzeń studiów nauczycielskich, wymagają odpowiedniej dojrzałości umysłowej i głębszego wykształcenia ogólnego. Z tych źródeł wypłynął postulat reformy kształcenia nauczycieli.

Obecna doba wymaga takiego przygotowania nauczyciela, aby 1) zdolny był samodzielnie ujmować i rozwiązywać zagadnienia wychowawcze, 2) odznaczał się pomyślnością, inicjatywą, a nawet do pewnego stopnia twórczością w dziedzinie metodycznej, 3) aby umiał współdziałać w tworzeniu programów naukowych, 4) aby mógł być popularyzatorem wiedzy. Powinna go wreszcie cechować głębsza kultura etyczna i estetyczna.

Z takiego ujęcia zadań nauczyciela wynika konieczność zmiany systemu przygotowania nauczycieli. Dotychczasowe zakłady, kształcące nauczycieli, tj. seminarja, są wytworem minionej epoki kulturalnej, spełniły one w swoim czasie doniosłe zadanie, ale dziś nie odpowiadają zmienionym stosunkom. To też wiele państw zachodnich przekształca seminarja naucz. na szkoły średnie, a dla kształcenia nauczycieli szkół powsz. organizują specjalne Instytuty, Studja lub Akademje Pedagogiczne o charakterze wyższych szkół zawodowych, do których wstępuje młodzież po uzyskaniu świadectwa dojrzałości w szkole średniej ogólnokształcącej.

U nas również istnieją podobne dążenia; od lat 10 prawie mamy Państw. Kursy Naucz., w których kształcą się abiturjenci gimnazjów. W projekcie ministerjalnym spraw. reformy kształcenia nauczycieli ujęta została zasadniczo w art. 25 Ustawy o ustroju szkolnictwa, według którego przygotowanie przyszłych nauczycieli odbywać się będzie na Studiach Pedagogicznych, conajmniej rocznych, do których przyjmować się będzie młodzież po skończeniu szkoły średniej.

Doświadczenia jednak zarówno u nas, jak i zagranicą wykazały, że studjum roczne nie jest wystarczające i dlatego żądamy Studiów Pedagogicznych o kursie conajmniej dwuletnim. Program tych studiów obejmować powinien:

A) Przedmioty podstawowe i pomocnicze: Wstęp do filozofji, Wstęp do socjologii, Zasadnicze wiadomości o prawie.

B) Przedmioty pedagogiczne: psychologia pedagogiczna, pedagogika i dydaktyka ogólna, metodyka szczegółowa, historia wychowania, higiena szkolna.

C) Przedmioty specjalne z zakresu obranej grupy humanistycznej, przyrodniczej, matematycznej, technicznej itd.

D) Praktykę pedagogiczną.

E) Przedmioty techniczno-estetyczne: rysunek, roboty ręczne, śpiew, muzyka, gimnastyka.

Przedmioty pedagogiczne powinny być traktowane w pierwszymi dwóch semestrach w zarysie, w następnych zaś w sposób monograficzny. Specjalizacja w obranej grupie zaczynać się winna od drugiego semestru, a więc trwać winna przez 3 semestry. Dla praktyki pedagogicznej musi istnieć przy Studium Pedagogicznym pełna 7-klasowa szkoła powszechna, jako szkoła ćwiczeń i doświadczalna. Nadto słuchacze Studiów Pedagogicznych po 3 semestrze powinni odbyć kilkutygodniową praktykę w innych szkołach powszechnych w danej miejscowości pod kierunkiem wybitniejszych nauczycieli.

Metoda pracy na Studium Pedagogicznym polegać powinna na łączeniu i wzajemnem uzupełnianiu się metody seminaryjnej, metody daltońskiej i wykładowej. W tym celu jest konieczna odpowiednia biblioteka. Strona wychowawcza polegać winna na tworzeniu samorządu młodzieży, organizowaniu samopomocy, kooperatywy, różnych kółek naukowych i sportowych, tudzież opieki nad dziećmi w szkole ćwiczeń.

Studia Pedagogiczne należycie wyposażone powinny być organizowane w większych ośrodkach kulturalnych, przedewszystkiem w miastach uniwersyteckich. Nadto ważnym i trudnym dziś problemem jest sprawa przygotowania profesorów dla Studiów Pedagogicznych, szczególnie specjalistów w zakresie psychologii pedagogicznej i przedmiotów pedagogicznych. W tym celu musi powstać Wyższy Instytut Pedagogiczny.

Referent podkreślił w końcu, że od reformy studiów nauczycielskich zależy urzeczywistnienie idei szkoły jednolitej i podniesienie stanowiska społecznego nauczyciela, oraz rozwój kulturalny ogółu i przedstawił rezolucje, które podajemy na innem miejscu. Po referacie rozpoczęła się nader ożywiona dyskusja.

W dyskusji pierwszy zabrał głos przedstawiciel Ministerstwa W. R. i O. P. p. Nacz. Radwan, stwierdzając, że Ministerstwo dąży do zmiany obecnego systemu kształcenia nauczycieli, ale ze względu na zapotrzebowanie nauczycieli do szkół powszechnych, jakie jest spodziewane w najbliższych latach, oraz na środki materialne, jakimi skarb państwa może na cele oświaty rozporządzać — całkowita zmiana tego systemu może nastąpić dopiero za 10—15 lat. Wyraża wątpliwość, czy w razie zwinięcia w obecnym czasie seminarjów nauczycielskich, inne zakłady jak studia pedagogiczne przygotowałyby odpowiednią ilość kandydatów do zawodu nauczycielskiego. W okresie przejściowym obok istniejących seminarjów nauczycielskich będą tworzone Studia Pedagogiczne dla maturzystów szkół średnich ogólno-kształcących na wzór istniejących kursów nauczycielskich w Warszawie i Krakowie.

Kształcenie nauczycieli przedmiotów artystyczno-technicznych, według jego zdania, powinno się odbywać w specjalnych zakładach, jak np. Instytut Robót Ręcznych i Rysunków, Instytut Wychowania Fizycznego i t. p. Stopniowe realizowanie obowiązku szkolnego, oraz znaczny przyrost urodzeń w latach powojennych spowoduje duży napływ uczniów do szkół powszechnych, wobec czego dziśszą liczbę nauczycieli trzeba będzie podnieść o kilka tysięcy, pomimo większego obciążenia nauczycieli dziećmi niż dziś. Obciążenie to dzisiaj wynosi przeciętnie do 42 uczniów na jednego nauczyciela. W okresie szybkiego przyrostu roczników szkolnych obciążenie to dojdzie do 50 uczniów na jednego nauczyciela. W tym okresie trzeba będzie corocznie mianować około 7—8 tysięcy nowych nauczycieli. Dzisiejsze seminarja produkują 5 tysięcy nauczycieli. Z tych nie wszyscy zgłaszają się do zawodu nauczycielskiego. Wobec tego, o kasowaniu seminarjów w okresie przejściowym niema mowy. Aby wyprodukować odpowiednią liczbę (7—8 tysięcy) kandydatów do zawodu nauczycielskiego, trzeba by utworzyć 50 pedagogiów po 150 uczniów każde. Jednocześnie zwraca uwagę, że na przeszkodzie natychmiastowego zrealizowania projektu kształcenia nauczycieli na studjach pedagogicznych stoi jeszcze brak odpowiednich profesorów-pedagogów, którzyby podjęli się nauki na Studjach Pedagogicznych. Na zachęcenie maturzystów do wstępowania na studia pedagogiczne przez podwyższenie uposażenia kończącym te studia liczyć nie można, ze względu na trudności finansowe państwa.

Ministerstwo przystąpiło już do prac nad dwuletnimi studjami pedagogicznymi w związku z projektowaną reformą dzisiejszego kształcenia. W ciągu okresu przejściowego będą istniały różne drogi kształcenia naucz. szkół powsz., jak: seminarja nauczycielskie, jednoroczne kursy naucz. i dwuletnie studia pedagogiczne. Nauczycielstwo seminarjów zapewnił, że seminarja nie będą skazane na zagładę, lecz w razie całkowitego przejścia do innego systemu kształcenia nauczycieli, będą przekształcone na gimnazja innego typu, z których rekrutowaliby się kandydaci do studjum pedagogicznego.

Dyr. Marja Jaworska ze Lwowa zasadniczo jest za projektem referenta, z wyjątkiem kształcenia specjalistów, którzy według jej zdania, winni odbywać studia w odpowiednich zakładach. Uważa jednak, że seminarja nauczycielskie pod względem wychowawczym mają wyzść nad studjami pedagogicznymi ze względu na to, że dają wychowankom pewne nastawienie do zawodu nauczycielskiego. Czy to seminarja, czy studia pedagogiczne nawet dwu i trzy-letnie nie przygotowują wszystkich tak, aby bez własnej pracy, bez własnego wysiłku myślowego mieli wszystkie problemy wychowawcze rozwiązane. Zakłady te mogą jedynie przygotować kandydatów do zawodu nauczycielskiego w takim stopniu, by mogli dawać sobie radę w pracy zawodowej. Jednocześnie zwraca uwagę na brak ideo-

wego materiału, jaki dostaje się do dzisiejszych seminarjów nauczycielskich, skutkiem czego urabia się opinia ujemna o dzisiejszych seminarjach. Zgłasza poprawkę do projektu referenta: „Pięcioletnie seminarja nauczycielskie w razie przejścia do systemu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na studiach pedagogicznych, przekształca się na gimnazja pedagogiczne, z których będą się rekrutowali kandydaci na studjum pedagogiczne“.

Dyr. Kisielewska z Płocka przemawia za poprawką p. Jaworskiej. Przeciwstawia się ostrej krytyce dzisiejszych seminarjów nauczycielskich. Według jej zdania seminarja w czasie tego dziesięciolecia wiele zdziałały, przygotowując tysiączne zastępy nauczycieli do szkolnictwa powszechnego. Dzięki właśnie seminarjom, szkolnictwo powszechne mogło się tak wspaniale rozwijać. Uważa, że seminarja nauczycielskie pod względem pedagogicznym stoją wyżej niż szkoły średnie, gdyż nauczycielstwo pierwszych więcej interesuje się stroną wychowawczą, niż nauczycielstwo szkół średnich.

P. Kisielewicz z Grodna zgadza się zasadniczo z projektem referenta, zwraca jednak uwagę, aby dobór kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli był odpowiedniejszy niż dzisiaj. Według jego zdania dzisiejsi kandydaci są bardzo mało ideowi i brak im powołania do zawodu nauczycielskiego. Przyczynę tego widzi w małej orientacji u młodzieży 14—15 letniej, wstępującej do seminarjów nauczycielskich. Uważa, że absolwenci gimnazjów, jako już dojrzały umysłowo młodzieńcy, będą mogli daleko lepiej orjentować się w wyborze zawodu. Nie zgadza się z przedmówczyniami jakoby seminarja naucz. pod względem pedagogicznym stały wyżej od gimnazjów. Nauczyciele przedmiotów artystyczno-technicznych winni być kształceni albo w specjalnych zakładach, albo na Studjum Pedagogicznem w ramach takiego samego czasu, jak i nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących. Od profesorów studjum pedagogicznego należy żądać praktyki w szkole powszechnej.

Prof. H. Radlińska z Warszawy. Dzisiejsze kształcenie nauczycieli szkół powszechnych nie przygotowuje kandydatów do samodzielnej pracy. Na podstawie doświadczeń czynionych przez nią na studjum pracy oświatowo-społecznej stwierdza, że absolwenci seminarjum nauczycielskiego umysłowo nie są przygotowani w dostatecznym stopniu, by mogli, podołać włożonym na nich obowiązkom, jak również nie są przygotowani do studiów wyższych. U absolwentów tych widzi brak przygotowania do samodzielnej pracy, starają się oni upraszczać wszelkie zagadnienia, a mimo to zbyt wiele mniemają o sobie. Jest przeciwniczką dotychczasowego sposobu nauki metodyki, a uważa za konieczne wprowadzenie kandydatów nauczycielskich w metodologję pracy umysłowej. Omawiając kwestję szkoły ćwiczeń przy studjum pedagogicznem, żąda, by szkoła ta była ogólniejszą niż

dzisiaj, t. j. by w skład jej wchodziły: przedszkole, szkoła powszechna i średnia. Jest za różnemi drogami kształcenia nauczycieli.

P. Marja Majówna z Radomia Reformę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych przez tworzenie studjów pedagogicznych można rozwiązać tylko w tym wypadku, jeżeli zreformuje się dzisiejsze szkoły średnie ogólnokształcące, gdyż uważa, że szkoły te nie dałyby przy dzisiejszym ich stanie odpowiednich kandydatów na studia pedagogiczne. Według jej zdania seminarja nauczycielskie w zupełności wywiązują się z wyznaczonej im roli. Program kształcenia nauczycieli szkół powszechnych przedstawiony przez p. Rowida jest na poziomie uniwersyteckim, więc profesorowie studjum pedagogicznego muszą mieć bardzo wysokie kwalifikacje.

Z kolei p. Marja Dzierzbicka z Warszawy wygłosiła referat: „Kształcenie nauczycielstwa szkół powszechnych zagranicą”,¹⁾ poczem nastąpił dalszy ciąg dyskusji nad referatem p. Rowida.

Dyr. Aleksander Patkowski z Warszawy stwierdza, że jesteśmy świadkami pewnego procesu przemiany w umysłowości europejskiej. Podnosi się rola nauk humanistycznych i wszędzie da się obserwować szukanie wartości ludzkich. Cały ten proces znajduje swój wyraz w hasłach reform szkolnych, podejmowanych niemal wszędzie. Cechą chwili obecnej jest brak syntezy. Żyjemy w okresie przejściowym, umysłowość współczesna nie ustaliła pełni ideału współczesnego. Reformy podejmowane są częste i zmienne, jak przyspieszony bieg współczesnego życia.

Polska musi mieć swój ideał, własne cele, musi wiedzieć dokąd idzie. W świetle umysłowych procesów współczesnych, które nie doszły jeszcze do pełni swego wyrazu, zapatruje się optymistycznie na podejmowane zamierzenia reformatorskie w Polsce. W sprawie kształcenia nauczycieli domaga się zwrócenia większej uwagi na zakładanie instytucyj doświadczalnych.

P. Józef Syska z Mysłowic stawia pytanie, jaki chcemy mieć ideał nauczyciela, czy zamknąć nauczyciela w murach szkolnych, czy też to ma być nauczyciel — działacz społeczny, który oprócz swej pracy zasadniczej szkolnej zdolny będzie do działalności oświatowej pozaszkolnej. Podstawą kształcenia nauczycieli szkół powszechnych winna być pełna średnia szkoła ogólnokształcąca. Nastawienie do zawodu nauczycielskiego jest konieczne. Dzisiejsze kursy jednoroczne pedagogiczne, w oderwaniu od nauki innych przedmiotów, takiego nastawienia nie dają. Jest za dwuletniem studjum pedagogicznym. Uważa, że nauczyciel szkoły powszechnej oprócz przygotowania zawodowego, winien posiadać przygotowanie społeczne. W okre-

¹⁾ Referat P. M. Dzierzbickiej umieszczony jest w *Głosie Nauczycielskim*, Nr 8 i nast., r. 1928.

sie przejściowymi nauka w seminarjach nauczycielskich winna być przedłużona do lat sześciu, by w ten sposób przygotować odpowiedniejszy materiał nauczycielski i zrównać absolwentów seminarjów z maturzystami szkół średnich ogólnokształcących w prawach do dalszego kształcenia się w uczelniach akademickich. Żądanie trzyletnich studiów po maturze uważa za utrudnianie realizacji kształcenia nauczycieli i jednolitości szkoły, gdyż nie przypuszcza, aby na tak długie studia była odpowiednia ilość chętnych. Kształcenie nauczycieli przedmiotów artystyczno-technicznych winno odbywać się w ramach dwuletnich studiów, a nie trzyletnich, jak proponuje referent.

P. Stanisław Somorowski z Łodzi. Okres dziesięcio piętnastoletni reformy kształcenia nauczycieli, jak przedstawił p. nacz. Radwan, przedstawiciel Ministerstwa WR. i OP. jest zbyt długi, więc mówca zwraca uwagę, że nad stanowiskiem Ministerstwa nie należy przejść do porządku dziennego. Szkolnictwo na powolnym wcielaniu w życie nowych zasad kształcenia nauczycieli ucierpi bardzo dużo, gdyż dzisiaj absolwenci seminarjów nie są w należyłym stopniu przygotowani do wyznaczonej roli, szczególnie na wsi. Oświadczenie p. Radwana, że Ministerstwo Skarbu nie zgadza się na taki budżet, aby można zrealizować pilne zagadnienia z dziedziny oświaty, nie może być przyjęte do wiadomości, albowiem oświata jest niemniej ważna niż obrona granic państwa i na oświatę muszą się znaleźć środki. Krytycznie ocenia dzisiejsze stanowisko Ministerstwa WR. i OP. w sprawach budżetowych i żąda radykalnych zmian. Co do formy kształcenia nauczycieli uważa, że połączenie nauki przedmiotów ogólnych z nauką pedagogicznych, jak to dzisiaj jest w seminarjach nauczycielskich, jest niekorzystne, więc jedynie studia pedagogiczne conajmniej dwuletnie mogłyby przygotować odpowiednich nauczycieli szkół powszechnych.

Dyr. Makuch, przewodniczący Zjazdu. W związku z krytyką stanowiska, zajętego przez p. Naczelnika Radwana wyjaśnia, że p. Radwan zmuszony został opuścić Zjazd z powodu konieczności służbowych. Nie zgadza się z opinią kol. Somorowskiego, gdyż wszyscy znają p. Radwana jako jednego z pionierów w sprawach realizacji nowych form kształcenia nauczycieli i wogóle ustroju szkolnictwa.

P. Dzierżyński, Naczelnik Kuratorjum Okr. Szkol. Warszawskiego. Co do krytyki stanowiska p. Radwana wyraża podobną opinię, co i Przewodniczący. Nadmienia, że seminarja nauczycielskie wydały wiele dzielnych jednostek, to też zbyt ostra krytyka seminarjów nie jest usprawiedliwiona. Kursy pedagogiczne jednoroczne mają tę ujemną stronę, iż za mało kształcą w przedmiotach artystyczno-technicznych. Nie trzeba się łudzić, że na dwuletnie studia pedagogiczne napłynie odpowiednia liczba kandydatów, szczególnie mężczyzn. Dzisiaj obserwujemy takie zjawisko, że na jednoroczne kursy nauczycielskie, np. w Warszawie na kilkadziesiąt kobiet zgłasza się zaledwie

kilku mężczyzn. Dopiero w ostatnim roku sytuacja się nieco polepszyła. Uważa, że dobrzeby było, gdyby dzisiejsze pięcioletnie seminarja w okresie przejściowym zamieniono na pięcioletnie gimnazja, przy których byłyby czynne jednoroczne pedagogja.

P. Marja Smulikowska ze Lwowa jest zdania, że nauczycielki przygotowane w dzisiejszych seminarjach nie są w stanie podolać nałożonym na nie obowiązkom szczególnie na wsi, o czym świadczy choćby taki wypadek, jak wydanie okólnika przez Ministerstwo WR. i OP. zmierzającego do odfeminizowania zawodu nauczycielskiego. Temu okólnikowi należy się przeciwstawić, gdyż kobieta-nauczycielka na wsi jest tak potrzebna, jak i mężczyzna-nauczyciel. Przyczyną dzisiejszego stanu rzeczy jest brak odpowiedniego doboru kandydatów do seminarjów nauczycielskich pod względem rozwoju umysłowego i uświadczenia społecznego. Uważa, że w projekcie Ministerstwa WR. i OP. w sprawie kształcenia nauczycieli sprawa będzie tak postawiona, iż usunie dotychczasowe braki.

Dyr. Makuch, Przewodniczący Zjazdu proponuje łącznie z referatem p. Rowida omówić sprawę seminarjalnych egzaminów dojrzałości dla eksternów, uważa je bowiem za szkodliwe tak dla szkolnictwa powszechnego jak i seminarjów, w których odbywają się egzamininy. Kandydaci do egzaminów zgłaszają się nieprzygotowani, niemający pojęcia o szkole powszechnej. Nauczycielom seminarjów zabiera się tylko niepotrzebnie czas potrzebny dla pracy w zakładzie.

Po dyskusji zabiera głos referent i stwierdza z zadowoleniem, że sprawa kształcenia naucz. została ujęta przez zjazd w tak odpowiedni sposób. Stosunek władz szkolnych, a szczególnie p. nacz. Radwana do problemu kształcenia nauczycielstwa jest odpowiedni — idzie po linii nowoczesnych prądów w tej dziedzinie. Uważa, że dyskusja na temat, gdzie się ma odbywać nadal kształcenie nauczycieli w seminarjach wysoko zorganizowanych (6 — 7 letnich), czy na studiach pedagogicznych dwuletnich — jest konieczna, jeżeli chodzi o realny punkt widzenia na te kwestje. Dążyć musimy, aby w kierunku rozwiązania sprawy kształcenia nauczycieli nauczycielstwo seminarjów szło ręką w rękę z nauczycielstwem szkół powszechnych. Na podstawie dotychczasowej praktyki na Państw. kursach naucz. w Krakowie, sądzi, że dwuletnie Studium Pedagogiczne obudzi zamiłowanie wśród słuchaczy do zawodu nauczycielskiego, tj. da to nastawienie, o które zabierającym głos w dyskusji chodzi. Umilowanie zawodu nauczycielskiego tworzy się w ciągu studjów, ale na to potrzeba umysłów bardziej dojrzałych. Żąda aby profesorowie przyszłego studjum pedagogicznego oprócz wysokiego przygotowania naukowego i pedagogicznego posiadali praktykę w szkole powszechnej. Wypowiada się przeciwko maturalnym egzaminom seminarjalnym dla eksternów z wyjątkiem dla tych, którzy odbędą praktykę szkolną przed przystąpieniem do egzaminów.

Program studjum pedagogicznego winien obejmować oprócz

innych przedmiotów także socjologię, wstęp do filozofji i zasady prawa. Studja z tych przedmiotów dadzą podstawę do dalszej pracy naukowej i społecznej. Broni postulatu przygotowania pedagogicznego nauczycieli przedmiotów artystyczno-technicznych narówni z nauczycielami innych przedmiotów. Przemawia również za trzyletniem studjum pedagogicznem, celem zapewnienia wyższym klasom szkół powszechnych odpowiednich nauczycieli. Uposażenie absolwentów studjum pedagogicznego dwuletniego musi się zaczynać od IX grupy, jeżeli chcemy, aby reforma dała należyty wynik.

Dyr. Makuch uważa za rzecz właściwą, że jeżeli chodzi o podniesienie poziomu szkolnictwa powinny się znaleźć środki finansowe. Twierdzenie, że budżet nie może być zbyt rozszerzony na cele oświatowe jest niesłuszne. Niema takiego wydatku w dziedzinie szkolnictwa, któryby się nie opłacał. Celem zwrócenia uwagi Ministerstwa WR. i OP. na tę sprawę proponuje uchwalenie stosownej rezolucji.

Przed rozpoczęciem dalszych obrad dnia następnego Zjazd na propozycję przewodniczącego Zjazdu, postanowił wysłać do Prezydenta Rzeczypospolitej Ignacego Mościckiego depeszę hołdowniczą z okazji jego imienin, poczem Zjazd uchwalił następujące rezolucje przedstawione przez Dra Rowida w sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych:

1. Zjazd Sekcji Kształcenia Naucz. Związku P. N. S. P. wyraża opinię, że zawodowe przygotowanie nauczycieli powinno trwać conajmniej dwa lata i wobec tego art. 25 ustawy o ustroju szkolnictwa winien mieć brzmienie następujące: „Kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych odbywa się na Studiach Pedagogicznych o kursie conajmniej dwuletnim, na które przyjmuje się uczniów posiadających świadectwo dojrzałości w zakresie programu pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej, lub posiadających przygotowanie uznane przez Min. WR. i OP. za równoważnościowe do tego celu”.

2. Kształcenie nauczycieli — specjalistów przedmiotów artystyczno-technicznych winno się odbywać albo w ramach dwuletniego studjum, albo w specjalnych zakładach, jak: Instytut Robót Ręcznych i Rysunków, Instytut Wychowania Fizycznego itp.

3. W drugim semestrze Studjum Pedagogicznego rozpoczyna się specjalizacja w obranych przez słuchaczy grupie przedmiotów: a) językowo-historycznej, b) fizyko-matematycznej, c) geograficzno-przyrodniczej i ewentualnie w innych grupach. Absolwenci dwuletniego studjum pedagogicznego otrzymują kwalifikacje zawodowe do nauczania w szkołach powszechnych najwyższego stopnia organizacyjnego.

5. Dalsze kształcenie nauczycieli odbywa się na kursach o poziomie uniwersyteckim przy pomocy należyście zorganizowanych bibliotek ruchomych oraz przez podróże naukowe w szczególności odnośnie do nauczycieli języków obcych. Najwcześniej

po dwu a najpóźniej po pięciu latach pracy nauczycielskiej odbywa się egzamin praktyczny, od wyniku którego zależy ustalenie nauczyciela.

6. Nauczyciele posiadający dyplom dwuletniego Studium Pedagogicznego rozpoczynają pracę w szkolnictwie powszechnym od IX stopnia służbowego.

7. Oprócz normalnych zakładów kształcenia winny być zorganizowane instytucje doświadczalne.

8. W miarę realizacji nowego systemu kształcenia nauczycieli obecne seminarja należy przekształcać na pięcioletnie szkoły średnie z dwuletnim Studium Pedagogicznym i siedmioletnią szkołą ćwiczeń.

9. Od profesorów Studiów Pedagogicznych należy żądać praktyki w szkole powszechnej.

Rezolucje dodatkowe.

10. Zjazd Sekcji Kształcenia Nauczycieli wyraża opinię, że przygotowanie nauczycieli szkół powszechnych drogą egzaminów eksternistów w seminarjach nauczycielskich jest nieodpowiednie, ponieważ dopuszcza do egzaminów zawodowych ludzi, którzy nie mają odpowiedniego przygotowania. Egzaminy dezorganizują nadto zupełnie na przeciąg kilku tygodni pracę w seminarjach, a czego zupełnie nie rekompensuje ilość zdanych egzaminów przez eksternistów. Dlatego egzaminy dla eksternistów przy seminarjach nauczycielskich należy znieść, a wyjątkowo dopuszczać tylko tych, którzy odbędą co najmniej 6-miesięczną praktykę w szkole powszechnej i wykażą przygotowanie w kierunku artystyczno-technicznym. Zjazd Sekcji domaga się od Zarządu Głównego Sekcji podjęcia starań w Ministerstwie WR. i OP. zmierzających do zniesienia wymienionych egzaminów w zakładach kształcących nauczycieli.

11. Zjazd Sekcji Kształcenia Nauczycieli po wysłuchaniu przemówienia p. Naczelnika Radwana odnosi wrażenie, że często spełnienie nawet uznanego postulatu w dziedzinie szkolnictwa nie dochodzi do skutku z powodu braku funduszy w budżecie Ministerstwa WR. i OP. Mniemając, że budżet oświatowy odrodzonej Polski powinien być otoczony specjalną troską tak rządu jak i ciał ustawodawczych, Zjazd wyraża opinię, że dział kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, którzy to nauczyciele mają kształtować ogół obywateli państwa, powinien mieć zapewnione dostateczne fundusze potrzebne tak dla wyposażenia w urządzenia, pomoce naukowe i stypendja dotychczasowych zakładów kształcenia nauczycieli, jak i na przeprowadzenie uznanej za konieczną reformy tych zakładów, oraz wyższe uposażenie nauczycieli kończących dwuletnie studia pedagogiczne.

(Dok. nast.).

Pomocnicze ćwiczenia stylistyczne.

Ciąg dalszy.

Przykładów zaczerpnąłem z podręcznika, przeznaczonego dla klasy pierwszej, chodzi mi bowiem o wykazanie, że już na tym poziomie z powodzeniem i bez trudności stosować można te ćwiczenia. Jeśli się jednak posuniemy wyżej i sięgniemy do „*Ogniem i mieczem*“, czy „*Pana Tadeusza*“, lub do nowel wybitnych autorów, znajdziemy wprost olbrzymie bogactwo przykładów. Weźmy jako przykład wyjątek z „*Ogniem i mieczem*“, np. opis bitwy pod Machnówką.

W opisie tym (t. I. str. 245 - 251) znaleźć możemy moc materiału w dziedzinie najrozmaitszych zagadnień synonimicznych. Weźmy rzeczowniki. Obok *butawy* i *buzdyganu* znajdziemy szereg wyrazów, oznaczających broń sieczną, jak *miecz*, *koncerz*, *szabla*, (*ostrze*), które możemy ułożyć w szereg, nadto najrozmaitsze nazwy broni jak *kopja*, *kosa*, *cep*, *widły*, *samopał*, *spisa nóż*, *kindżał*, a nadto *zbroica*, *zbroja*, *pancerz*; nazwy rodzajów wojsk, jak *ciężka jazda*, *lekka chorągiew*, *dragonja*, *husarja*, a nadto *czerni*, *pułki zaporoskie*, *kozactwo*; stopnie wojskowe: *rycerz*, *pułkownik*, *watażka*, *sprawca*, *żołnierz*, *pacholik*, *jeździec*, *towarzysz*, *oficer*; wyrazy oznaczające szyki z uwzględnieniem ilości, mnogości uczestników, jak *mężę*, *szlachta*, *zaporozcy*, *sotnie*, *chorągwie*, *pułki*, *wojsko*, *lud*, *masa* lub *masy*, *czerni*, *tłum*, *siły* (*kozackie*), *nawała*, *tłok*, *natłok*, *ciżba*, *tawa*, *ławica*, *szeregi*, *ordynek*, *szyki*, *linje*, *wały* (*ludu*); rodzaje walki: *bitwa*, *bój*, *walka*, *praca*, *robotą*; wyrazy, związane z atakiem. *pęd*, *impet*, *atak*, *nacisk*; nazwy konia: *rumak*, *koń*, *bestja*, (*centaur*); rozmaite rodzaje głosów, związanych z walką: *kwik*, *stukot*, *krzyk*, *brzęk*, *jęk*, *wycie*, *ryk*, *zgrzyt*, *głos*, *zgiełk*, *chrapanie*, *okrzyk*, to samo odtwarzają czasowniki: *grzmieć*, *zagrzmieć*, *rozlegać się*, *zawołać*, *powtórzyć*, *zawyc*, *krzyknąć*, *zacharczać*, *szeptać*, *ozwać się*, *kwiczeć*, *jęknąć* i t. d.

W zakresie bliskoznaczników rzeczowników znajdziemy jeszcze i inne szeregi:

pożar, *luna*, *zorzę*, *blask*, *plomień*, *błyskawica*;
przemoc, *nacisk*, *ciężar*, *nawała*, *siła*, *furja*;
śmierć, *kres*, — *rozkaz*, *komenda*, — *cięcie*, *zamach*.

Również przymiotniki obfitują w szeregi jak np.

olbrzymi, *niezmierzony*, *wielki*, *gęsty*, *niepospolity*,
potężny, *przezorny*, *doświadczony*, *mężny*, *cięty*,
wyćwiczony, *wytrawny*, *zmieszany*, *beztłorny*, *dziki*.

Największe jednak bogactwo wykazują czasowniki, co wynika z ruchu, a więc czynności, które cechują bitwę. Oto kilka przykładów:

wpaść, *zegnać*, *spędzić*, *sprawić* (*ostatki*), *tratować*,
przewalać, *miażdżyć*, *uderzać*, *srożyć się*, *walczyć*,
zetrzeć, *runąć*, *gruchnąć*, *druzgotać*, *zepchnąć*, *giąć*,
taniać, *pchać*, *walić*, *wyciąć*, *zabić*, *ciąć*, *zbawić*
(życie), *przeć*, *gnać*, *obulać*:

ruszyć. (z miejsca) zaczynać, podskoczyć, zerwać się (z miejsca), sygnąć się, iść, biec, wychodzić, zstąpić, gonić, ująć, awansować; zwać się, topnieć, niknąć; — palić się, świecić błyskać, błysnąć; — walczyć, pracować, uwijać się; trzasnąć, rozrząbać, ciąć, uderzyć; — stawiać opór, stawiać czoło, bronić się

Szeregi te możnaby jeszcze powiększyć. Ale i te świadczą dostatecznie, jak lektura wzbogacić może i wysubtelnić słownik tylko przez wyszukiwanie, zestawianie i porównywanie wyrazów, które bardzo często tylko na tle danej treści nabierają pokrewnego innego znaczenia, chociaż niezawsze zmieniają swe właściwe znaczenie na przenośne.

Rozumie się samo przez się, że nauczyciel powinien czuwać nad tem, by to bogactwo słownika nie było jednostronne, a o ile mu odpowiedniego materiału nie dostarczy lektura, powinien się oprzeć na ćwiczeniach w mówieniu i wypracowaniach piśmiennych. Korzystanie z wypracowań piśmiennych uczniów będzie prawie analogiczne, jak z czytanki, punktem zaś wyjścia może być np. opis tego samego przedmiotu, zabawy, wycieczki przez wszystkich uczniów. Rozmaitość wyrazów, przez nich użyta przy opisywaniu tej samej rzeczy, dostarczy dostatecznego materiału do tworzenia szeregów.

Podobnym punktem oparcia może być opisywanie obrazków, które dają najlepszą sposobność do ćwiczeń w mówieniu. W opisywaniu danej n. p. postaci uczniowie mogą nagromadzić całe mnóstwo bliskoznaczników, które następnie poddać można analizie. W ten sam sposób można spożytkować każde ćwiczenie w mówieniu, posługując się tablicą.

Dalszy rodzaj ćwiczeń synonimicznych stanowi dotwarzanie szeregów synonimicznych do danego wyrazu. O ile w poprzednich ćwiczeniach chodziło o pewną obserwację tekstu, o wydobywanie i wyzyskiwanie materiału już gotowego, a czynność twórcza była na ogół dość ograniczona, to tu twórczość ucznia, znajomość wyrazów, bogactwo obserwacji, inteligencja, odczucie odcieni znaczeniowych, uczuciowych, czy malarzskich wystąpić musi w znacznie zwiększonej mierze. Metoda ćwiczeń na pozór łatwa; bierze się z czytanki wyraz i każe się wyszukać inne, pokrewne, tworzy się szereg. Nie zawsze jednak i ten szereg się udaje, zwłaszcza jeśli chodzi o pojęcie oderwane. Trudniej natomiast przedstawi się sprawa, kiedy się każe uszeregowane wyrazy ująć w zdania tak, by one nic nie straciły na wartości, która stanowiła podstawę szeregowego ustopniowania, albo kiedy się każe tych wyrazów używać w przypadkach zależnych, przy zmienionych osobach i t. p. To też ćwiczenia te powinny się obracać przede wszystkim w sferze dostępnych młodzieży pojęć, bliskich jej życiu i zainteresowaniom, o ile możliwości jak najbardziej konkretnej.

Zaznaczyć należy, że tworzenie szeregów jednowyrazowych,

a nie na tle zdania, o ile nie ma na celu tylko wyjaśnienia rzeczowego, mija się zupełnie z celem, Takie jednowyrazowe tworzenie szeregów np.: koń, rumak, szkap i t. d. bez omówienia, bez pogłębienia w zdaniu, nie daje sposobności do dostatecznego zrozumienia wartości znaczeniowej czy uczuciowej, nie zmusza do pełnego wysiłku, którego rezultatem będzie przyswojenie sobie całej zawartości wyrazu, jego roli i sposobu zastosowania. Nie można zaś utożsamiać tego ćwiczenia z ćwiczeniem poprzednim, gdzie przecież jednowyrazowy szereg był wynikiem zdań i powstał drogą eliminacji z tekstu, który nadawał mu treści i znaczenia. Tam pracę zużycia wyrazu w zdaniu ułatwiał uczniowi autor, ale uczeń zdanie to miał i do oceny wartości synonimicznej wyrazów dochodził na podstawie analizy treści tego zdania i zawartości znaczeniowej danego wyrazu, tu ten związek z treścią uczeń sam musi wytworzyć przez ułożenie zdania. Stąd też wynika wyższość tych ćwiczeń od poprzednich, a nadto konieczność stosowania ich dopiero po odpowiednim przygotowaniu przez poprzednie ćwiczenia synonimiczne.

Materiału do tych ćwiczeń dostarczyć może równie dobrze lektura, jak przedewszystkiem ćwiczenia w mówieniu lub piśmienne, nauczyciel może posługiwać się niemi zwłaszcza wtedy, kiedy lektura zbyt jednostronnie oddziałuje na słownictwo uczniów, kiedy więc zachodzi potrzeba urozmaicenia i wzbogacenia go przez twórczy wysiłek młodzieży. I tu wspomnieć należy o ćwiczeniach słownikowych, które nie opierają się na pokrewieństwie znaczeniowym, synonimicznym, ale na pewnej przynależności gatunkowej, jak np. wyliczanie narzędzi, któremi posługuje się wieśniak, sprzętów domowych, wnętrza sklepów lub wystaw sklepowych, rodzajów pokrewieństwa, wyrazów, dotyczących rzemiosła i rzemieślników, kwiatów czy zbóż, drzew, ptaków domowych czy leśnych i t. p. Ćwiczenia te, którym nadać można charakter opisów lub opowiadań, bo wystrzegać się zawsze należy suchych wyliczeń, przyczyniają się ogromnie do wzbogacenia słownictwa, należą jednak raczej do pogadanek o rzeczach, do ćwiczeń w mówieniu lub wypracowań piśmiennych, a mało mają wspólnego z ćwiczeniami stylistycznymi. Wiąże je z niemi po części dobieranie przydawk i czasowników, które winny najlepiej i najtrafniej określać daną czynność, przedmiot, czy człowieka¹⁾.

Do ćwiczeń raczej logicznych należy znów wyszukiwanie wyrazów o znaczeniu wieloznacznym, przeciwnym, sprzecznym, krzyżującym się, o znaczeniu współrzednym, podrzędnym i nadrzędnym, O ćwiczeniach tych w stylistykach naogół bardzo mało mówiono, może właśnie ze względu na ich charakter logiczno-słownikowy.

¹⁾ Również do gramatycznych raczej niż stylistycznych ćwiczeń zaliczyć należy ćwiczenia z zakresu słowotwórstwa np.: plotka-plotkarz, rzeźba-rzeźbiarz, kuć kowal, trąba-trąbić-trębacz, tworzenie zatem wyrazów pochodnych, stosowanie ich w zdaniu i t. p. Ćwiczenia te mają też niejednokrotnie charakter ćwiczeń ortograficznych, mnóstwo też przykładów znajdziemy na nie w podręcznikach do nauki pisowni.

Gazeta w nauczaniu szkolnem.

Dla szerokich mas społeczeństwa odgrywa gazeta w dobie obecnej rolę niepoślednią. Dla wielu, bardzo wielu jest ona jedyną bodaj strawą umysłową, wywierając wpływ na kształtowanie się ich poglądów na świat, urabiając ich opinię o sprawach bieżących i dostarczając im rozrywki w chwilach wolnych od zajęć. Jest więc gazeta czynnikiem wychowawczym wielkiego znaczenia, który należy postawić na równi ze szkołą, jako drugim czynnikiem wychowawczym. Nie jest jeszcze u naszych chłopów gazeta tak miarodajną i poczytną, jak np. w Niemczech, ale z roku na rok maleje liczba analfabetów, wzrasta więc w tym samym stosunku liczba czytelników gazet, rośnie wpływ prasy i na tę część społeczeństwa naszego. Młodzież nasza, tak w wyższych już klasach szkoły powszechnej, jak zwłaszcza w szkole średniej, zajmuje się żywo gazetą, z ciekawością szukając w niej wiadomości z dalekiego świata, sensacji, sportów, obrazów.

Jeśli więc gazeta jest czynnikiem tak wpływowym w życiu kulturalnem, społecznem i politycznem narodu i państwa, musi się nią z konieczności zająć także szkoła, powołana do wprowadzania młodego pokolenia w życie otoczenia. Szkoła musi przestać żywić się jedynie sokami przeszłości i przetrwać ciągle to, co minęło; oparłszy się na trwałym dorobku czasów minionych, żyć musi bujnym życiem teraźniejszości i przygotować do wielkich zmian życia ludzkiego, które nastąpić muszą we wszelkich jego dziedzinach w przyszłości.¹⁾ Szkoła nie może dać się wyprzedzić życiu, gdyż im silniej podkreśla ona swe oddalenie od życia, tem bardziej traci swój wpływ wychowawczy na młodzież, która szuka zbliżenia do życia poza szkołą, nie znajdując go w szkole. Ażeby tego uniknąć, musi się szkoła w coraz szybszem tempie odmładzać, doganiać życie — w tym kierunku idą wszystkie współczesne dążenia reformatorskie w dziedzinie pedagogiki. „Szkoła życia” jest ich celem i ideałem. Wprowadzenie gazety jako pomocy naukowej do nauczania szkolnego w szerszej mierze i ogólniejszym zakresie, aniżeli się to dzisiaj (tu i ówdzie) dzieje — byłoby jednym ze środków metodycznych i wychowawczych, wiodących do tego celu.

Pedagogika dzisiejsza kładzie wielki nacisk na aktywne i samodzielne ustosunkowanie się ucznia do materiału nauczania; żąda samodzielnego dochodzenia do wniosków i prawd; żąda czerpania wiedzy ze źródeł, które uczeń winien umieć sam wykorzystać, operować i krytycznie ocenić. Nauczyciel może znaleźć

¹⁾ „Młodzież nasza lepiej się orientuje w stosunkach rzymskiego Forum czy ustroju Polski Kazimierzowskiej, niż w życiu dzisiejszej wsi polskiej lub obecnego rynku lwowskiego...” (Stan. Grabski „Z zagadnień polityki narodowo-państwowej”). — „Zarówno przydatność życiowa, jak postulaty psychologii donagają się przyjęcia zespołów życiowych, jako podslawowego materiału nauczania...” (Jerzy Ostrowski „Żywa szkoła” str. 22).

w gazecie jedno z najaktualniejszych i najobfitszych źródeł nauczania.

Przeglądając gazety i czasopisma, zauważymy, że przynoszą one ogromną ilość pouczającego materiału, któryby można z korzyścią zużytkować w szkole. Chodzi tylko o odpowiednie ugrupowanie i wybór tego materiału oraz włączenie go w naukę szkolną. W jednym z niemieckich czasopism pedagogicznych¹⁾ znajdujemy przykład takiego ugrupowania materiału przez jednego z nauczycieli. Stworzył on z wyciętych i naklejonych następnie wycinków z gazet „Zeitungslesebuch“, którego pojedyncze kartki dają się wyjmować i z łatwością użyć na danej lekcji w szkole. Spis rzeczy ułatwia znalezienie porzebnego wycinka. Całość podzielił on na następujące działy: 1. Ojczyzna, 2. Zagranica, 3. Wiadomości bieżące, 4. Przyroda, 5. Historia, 6. Rolnictwo, 7. Literatura, 8. Higiena, 9. Przeciw alkoholizmowi! 10. Obrazy i reklama, 11. Lotnictwo. Oczywiście z uwzględnieniem potrzeb indywidualnych szkoły i klasy dadzą się utworzyć i inne działy. Uczniom można dać do opracowywania na czas dłuższy specjalne tematy na podstawie lektury gazety, np. lotnictwo współczesne, Polska i Polacy zagranicą i t. p. Rzeczą nauczyciela jest przystosować materiał czy też zadawane tematy do potrzeb i poziomu klasy, do przerabianego materiału nauczania, do wypadków aktualnych i t. d. W ten sposób da się przeprowadzić podobne postępowanie już na wyższym stopniu szkoły powszechnej w dość poważnym wymiarze, na średnim zaś i wyższym stopniu szkoły średniej stać się może gazeta poważnym źródłem nauczania. Możliwy tu podnieść, że brak czasu na intensywniejsze zajęcie się tym materiałem wobec programu obowiązującego nauczyciela, że odstępowanie od bieżącego materiału nauczania na rzecz gazety wywołać może niepożądane przerwy w nauce i t. p. Wydaje mi się jednak, że korzyści, płynące z używania gazety w nauczaniu są tak wybitne, iż przy odpowiedniej organizacji i rozłożeniu materiału przez nauczyciela da się ona użyć bez uszczerbku dla porządku a z wielkim pożytkiem dla ożywienia i zaktualizowania nauki.

Ażebym uniknąć pewnego zamieszania w codziennej nauce szkolnej, możnaby użyć materiału gazety, zwłaszcza w szkolnych organizacjach młodzieży, np. w poszczególnych kołach, jak np. w kole historycznym, krajoznawczym, polonistycznym, literackim, sportowym i t. d. W poszczególnych zaś klasach możnaby poświęcać w ostatnim dniu tygodnia jedną godzinę, np. wychowawczą, na krótkie omówienie najważniejszych wypadków tygodnia

¹⁾ „Pädagogische Werte“ (nakł. A. W. Zickfeldt, Osterwieck am Harz) Nr 23/1927 poświęca kilka artykułów zagadnieniu „gazeta jako czynnik kształtujący“. („Prasa a oświata ludowa“, „Zeitungslesebuch“, „Gospodarstwo i komunikacja w zwierniadle gazety“, „Gazeta jako źródło dla nauki języka i stylu“, „Jak wykorzystać handlowy dział gazety w nauczaniu“, „Rachunki systemu szkoły pracy a gazeta“, „Gazeta ilustrowana jako środek naukowy“).

ubiegłego w rodzaju takiego przeglądu, jakie podaje np. czasopismo „Iskry”. Można wyznaczyć uczniów i uczennice do referowania poszczególnych dziedzin, przyzwyczajając w ten sposób młodzież do uważniejszego czytania, pewnego przemyślenia i syntetycznego ujmowania wiadomości. Jest to więc także korzyść wychowawcza. Ważnem jest przyzwyczajanie dziewcząt do czytania gazet. Wiemy wszyscy z doświadczenia, że dziewczęta powszechnie nie lubią gazet, bo tam sama „polityka”, a czytają z nich tylko feljetony w „ciągach dalszych”, dział mody lub sensacje. Jeśli dziewczę ma być z 21 rokiem życia obywatelką, wybierającą posłów na Sejm i współrozstrzygającym czynnikiem politycznym, społecznym i kulturalnym, musimy wymagać od niej poznania spraw społecznych i państwowych, a dobrem do tego przygotowaniem będzie właśnie przyzwyczajenie jej do uważnego czytania gazety.

W których dziedzinach nauki da się gazeta najlepiej wykorzystać? Dużo skorzysta geografia, jeśli przy omawianiu tego lub owego kraju lub narodu nauczyciel odczyta odnośne sprawozdania podróżnicze. W naszych gazetach dużo teraz interesujących szkiców z podróży. Zajmą one młodzież bardziej, niż opisy zawarte w „wypisach” z przed lat 15—20, mają bowiem w sobie atmosferę aktualności. Wiadomości o wypadkach żywiołowych, jak trzęsienia ziemi, wybuchy wulkanów, powodzie, pożary stepów czy lasów, pęknięcie tamy nadmorskiej i t. p. dają dużo tematu do geograficznych pogadanek i zainteresowania młodzieży dla dalekiego świata. Przy omawianiu wiadomości bieżących musi być pod ręką mapa dla wyszukiwania miejscowości, o których mowa w wiadomościach.

Historja ma być „magistra vitae”. Nauczycielką życia będzie tylko wtedy, jeśli nauczy młodzież wypowiadać wnioski z wypadków i zjawisk historii i na podstawie ich znajomości rozumieć to, co się dziś dzieje, co jeszcze historją w rozumieniu szkolnem nie jest, w podręczniku historycznym jeszcze nie „stoi”, a co przecież najżywiej nas musi obchodzić, bo się z tem musimy rozprawić. Nawiązywać więc powinien nauczyciel historii ciągle do współczesności i ilustrować wypadkami współczesnymi. Tutaj da gazeta wcale poważny materiał. Jest tu jednak jedno niebezpieczeństwo: wciągnięcie polityki do szkoły i rozpolitykowanie młodzieży, co byłoby zabójczem dla nauki i wychowania. Nauczyciel musi się więc wystrzegać omawiania kwestyj spornych i zbyt bliskich i to ze swego stanowiska politycznego) — obowiązuje go tu to, co obowiązuje historyka — obiektywność i prawda.

W języku ojczystym znajdzie gazeta również zastosowanie. Od czasu do czasu nowelka dobrego pisarza, barwny opis reportera, szkic z przyrody ze zmianą pory roku, aktualny wiersz okolicznościowy, obchód jubileuszu jakiegoś pisarza, śmierć poety, wydanie ważnej książki, omówienie przedstawienia

teatralnego, ocena artysty, koncertu i t. p. — oto materiał, który należy wykorzystać i włączyć w naukę języka ojczystego i literatury ojczystej. A i dla samego języka i stylu znajdzie się niejedno, tak w kierunku pozytywnym (język szkiców i feljetonów, wybitnych stylistów, studjowanie techniki tytułów i napisów, studjum narzeczy i gwar prowincjonalnych) jak i negatywnym („kwiatki” stylu, używanie słów obcojęzycznych, powierzchowność ujęcia, sprzeczności wynikające z pośpiechu pisania i t. p.). Nauczyć czytać gazetę — to także zadanie ważne a dla kultury społecznej nieobojętne; spełnić je może w szkole przedewszystkiem polonista.

Dla nauki języka obcego w szkole średniej na stopniu średnim, a zwłaszcza wyższym gazeta obcojęzyczna jest pomocą naukową niezwykle ważną. Dziwi mię, że pomija ją np. Dr Karol Zagajewski w omawianiu „Pomocy do nauki języków obcych”¹⁾; nie wspomina o niej również prof. Juljusz Ippoldt w swej znakomitej „Dydaktyce języka niemieckiego”²⁾ przy omawianiu środków poglądowych. A przecież sam wiem z 4-letniego doświadczenia z tym środkiem naukowym w kl. VI—VIII gimn., jak cenną on jest pomocą w nauczaniu języka obcego. Wystarczy poświęcić jedną godzinę tygodniowo na omówienie ważniejszych wypadków w obcym języku, wyznaczając kilku referentów z pośród uczniów; a poprzestając początkowo na przepisaniu odnośnej krótkiej wiadomości z obcojęzycznej gazety i objaśnieniu nieznanych słów i zwrotów, można przejść potem do samodzielnego streszczania wiadomości, następnie i krótkich artykułów, a o ile istnieje koło germanistyczne, romanistyczne lub anglistyczne, skłonić uczestników Koła do intensywniejszego zajęcia się lekturą gazety i opracowaniem wyznaczonych im lub wybranych tematów z dziedziny współczesnej kultury i życia danego narodu. Takie zastosowanie lektury gazety uchroni od obserwowanego często w klasach wyższych szkoły średniej oddalenia się od języka praktycznego, codziennego, uzupełniając znakomicie w myśl wymagań dydaktyki szkoły życia lekturę literacką³⁾.

Naturalnie, że i inne przedmioty, nawet matematyka i fizyka (wynalazki z dziedziny techniki, prace techniczne i t. p.) mogą od czasu do czasu korzystać z gazety.

Należy przytem zwrócić też uwagę na dodatki ilustrowane, dziś tak rozpowszechnione, z których niejedem obraz lub

¹⁾ „Muzeum” r. 1926. str. 297—303.

²⁾ Wyd. Komisji Redagog. Min. W. R. i O. P., Warszawa 1925 r.

³⁾ Ani ojczysta ani obcojęzyczna lektura literacka nie ucierpi na wprowadzeniu do szkolnej nauki tematów z życia gospodarczego, handlowego, społecznego, słowem: materialnego, codziennego. Przecież nasi abiturjenci gimnazjalni (a cóż dopiero mówić o absolwentach szkół powszechnych) nie umieją porządnie listu napisać, ogłoszenia podać do gazety, podania do władzy ułożyć, protokołu posiedzenia zestawzić i t. d. Czas i to uwzględnić tak w szkole powszechnej, jak (w szerokim zakresie) w szkole średniej!

zdjęcie da się użyć w nauczaniu, uzupełniając tanim kosztem szkolne zbiory obrazów i ilustracje w podręcznikach.

Pożądaniem uzupełnieniem takiego korzystania z gazety w nauce codziennej będzie urządzenie czytelnicy (dziś już we wielu szkołach istniejącej) z odpowiednim doбором czasopism, roczników, leksykonu, atlasów geograficznych, albumów sztuki t. p., gdzieby od czasu do czasu odbywały się pogadanki na tematy aktualne lub czytanki z czasopism naukowych, by przyzwyczaić powierzchownie myślącą młodzież dzisiejszą do poważniejszego czasopisma i do krytycznego ustosunkowania się wobec gazety codziennej. Jest to rzeczą dla kultury społecznej niezmiernie ważną, stan bowiem obecny jest przygnębiający; szereg czasopism naukowych ginie („Przegląd Warszawski“, zagrożone „Muzeum“ i t. d.), a prasa codzienna ogłupia swych czytelników, którzy bezkrytycznie przyjmując słowo drukowane za dobrą monetę, tak myślą, jak pisze redaktor ich gazety, taki też mają pogląd na świat i stosunki w państwie. Jest dużo takich czytelników i wśród sfer inteligencji. Jeśli nowa szkoła wychować ma do samodzielności sądu i działania, takich bowiem ludzi potrzebuje przyszłość, niech i tego środka nie zaniedba, by stworzyć typ samodzielnie myślącego czytelnika-obywatela.

Dr Michal Friedländer.

Kartkowe zbiory rycin, a samokształcenie w bibliotekach.

Artykuł niniejszy jest skrótem referatu wygłoszonego w Locarno w sierpniu na Międzynarodowym Kongresie Nowego Wychowania. Korzystając z obecnego zainteresowania sprawami bibliotekarskimi, obratam za punkt wyjścia sprawę samokształcenia w bibliotekach, aby nawiązać do ogólnej potrzeby autodydaktycznego materiału kartkowego, koniecznego zwłaszcza do nauki historii kultury.

Obecny system zbiorów kartkowych. Zwyczaj tworzenia kartkowych zbiorów rycin rozpowszechnia się obecnie w bibliotekach dziecięcych, szkolnych i powszechnych. Ryciny te, najróżniejszego pochodzenia skatalogowane i naklejone na mocny papier ustalonego formatu umieszcza się w odpowiednio skonstruowanej skrzynce (*fichier d'images*).

Rosną one szybko i warto zastanowić się nad tem, czy wartość ich wzrasta równolegle z objętością. Do czego służą te zbiory? Gdy czytelnik chce sobie ułatwić zrozumienie czytanej książki lub też zdobyć informację o interesującym go przedmiocie, szuka w zbiorach odpowiedniej ryciny, aby ujrzeć obraz przedmiotu (ew. rośliny, zwierzęcia, narzędzia, gmachu, krajobrazu i t. d.), którego nazwa kojarzyła się w umyśle z bardzo słabym wyobrażeniem. W tym wypadku odnaleziona rycina powinna uzupełnić lukę, wywołać wyraźne wyobrażenie, zastąpić słowa świadectwem zmysłów. Jak dalece jest to możliwe?

Braki obecnych zbiorów. Czyż trzeba przypominać, że nie wystarczy tylko spojrzeć, aby poprawnie obserwować i interpretować przyrodę lub też przedmioty wytworzone przez człowieka (nawet oglądane in natura). Każda dziedzina wymaga odpowiedniego przygotowania, bez tego umysł często pozostaje bierny lub błądzi bezradnie, nie spostrzegając cech ogólnych.

Jakim sposobem może czytelnik zdobyć w bibliotece to przygotowanie. Przedewszystkiem trzeba rozporządzać *porównawczą serją* przedmiotów tej samej kategorii, bo przedmiot odosobniony nie nadaje się do samodzielnych badań przygotowawczych. Jeżeli serja ta jest dobrze ułożona, może w pewnych wypadkach wywołać u umysłów szczególnie uzdolnionych samodzielną pracę obserwacji, analizy, porównań, uogólnień.

Jednakże to się rzadko zdarza — obserwacja szczupła i bezładna jest raczej ogólnym zjawiskiem. Jak więc uczynić kartkowy materiał rycin rzeczywiście samokształceniowym tak, aby czytelnicy mogli go używać z pożytkiem, t. zn. zdobywając rzeczywiste wiadomości i rozwijając zdolność do obserwacji metodycznej i rozległej. Czy odesłać ich do książek?

Ale w tym celu trzeba stworzyć całą literaturę o charakterze samokształceniowym.

Kartkowe zbiory dostosowane do samokształcenia. Nie pozostaje nic innego, jak opatrzyć ryciny odpowiednimi tekstami i sporządzić z nich albumy (o ruchomych kartkach) poświęcone poszczególnym tematom. Powinna w ten sposób powstać całość dostosowana do samodzielnej pracy przygotowawczej. Przez pracę tę czytelnik obserwator nauczy się rozpatrywać rycinę metodycznie, wydobywać zawarte w niej odpowiedzi. Początkujący powinien zdobyć w ten sposób uświadomienie żywe i płodne tak, aby mógł od tej chwili wzbogacać swą wiedzę przez własne spostrzeżenia i refleksję, ilekroć nadarzy się do tego sposobność. A sposobności tych znajduje wiele ten, którego uwaga jest pobudzona i właściwie skierowana. Potrafi korzystać z wycieczek, nawet zwykłych spacerów, wystaw i t. p., z rycin, reprodukcji, a nawet kart pocztowych. Z obserwatora nierzadko stanie się zbieraczem i zdobędzie przez poszukiwania, szperania, wielokrotne obserwacje i porównania, spory zasób wiedzy, który umożliwi mu korzystanie z książek niedostępnych przedtem.

Zasady zbioru kartkowego. Różne sposoby tworzenia albumu kartkowego mogą być wskazane, zależnie od natury przedmiotu. W większości wypadków album powinien się składać z kolorowej okładki, zawierającej:

1) szereg (niezbyt wielki) ruchomych *rycin*, naklejonych na mocny papier ustalonego formatu (w razie potrzeby można z nich utworzyć poddziały ujęte w odrębne okładki innego koloru, niż okładka zewnętrzna.

2) *Teksty* zawierające: a) ogólne objaśnienia wstępne (krótkie i jasne) dotyczące całej wartości albumu,

b) objaśnienia, towarzyszące poszczególnym rycinom, za-

wierające prawie wyłącznie dane, które obserwator sam sprawdzić może,

c) odsyłacze do innych albumów, mogących uzupełnić podane wiadomości.

Album może więc być porównany do książki o następujących znamionach.

Wygląd zewnętrzny:

1) Przewaga ilustracji. A zatem łatwość tłumaczenia na inne języki.

Kartki ruchome — zatem a) możliwość porównywania, przekładania, grupowania w różny sposób, b) możliwość dołączania nowych kartek.

Treść:

1) Ryciny tworzą szereg porównawczy.

2) Między rycinami i tekstami istnieje zupełna równoległość.

3) Teksty są ustopniowane, zanikają stopniowo w miarę jak czytelnik staje się uzdolniony do samodzielnej obserwacji.

4) Układ jest przejrzysty, pozwala na ogarnięcie całości i szybkie odnalezienie szczegółów.

Dzięki tym cechom album jest materiałem niezmiernie odpowiednim dla samouków. Gdyby istniały odpowiednie ryciny, możnaby z nich w ten sposób utworzyć bogaty materiał samokształceniowy dla nauki przyrody i cywilizacji.

Biblioteki ogniskami samokształcenia. Zbiory takie pozwoliłyby na rychłe przekształcenie bibliotek w prawdziwe ogniska samokształcenia, w których czytelnik, mając do dyspozycji materiał niezmiernie różnorodny i przystępny, mógłby sam rozpocząć pracę nad interesującym go tematem. Zainteresowanie wzbudzone przez pracę zawodową, lekturę, przygodną obserwację lub aktualne zdarzenie, mogłoby się rozwinąć w samodzielną, systematyczną pracę umysłową, możliwą nawet dla najmniej umysłowo wyrobionych. Można przypuszczać, że kto raz pracę tę rozpocznie, będzie stopniowo wciągnięty w coraz intensywniejsze życie umysłowe, dzięki szybko wzbogaconym obserwacjom bezpośrednim, dzięki odsyłaczom do innych albumów, ewentualnie książek, pogłębiających dany temat. O własnych siłach, we właściwym sobie tempie będzie się posuwał naprzód, oswajając drzemiące siły swej osobowości. Po pewnym czasie potrafi posługiwać się dowoli zwykłymi materiałami naukowymi. Biblioteki, któreby zdołały wytworzyć tego rodzaju zbiory kartkowe i zapewnić im rolę pobudzającą, orientującą, przygotowawczą, spełniłyby w całej pełni zadanie biblioteki współczesnej.

Czy nie mogłyby też inne zakłady, jakoto: muzea, laboratoria, warsztaty przejąć się za przykładem bibliotek ideją samokształcenia pozaszkolnego. Urzeczywistnionoby w ten sposób krok ku lepszej organizacji życia indywidualnego, bardziej elastycznej, lepiej przystosowanej do rytmu rozwojowego jednostek. Rytm ten jest gwałtowny dzisiaj przez zwyczaj, który chce, aby każdy osobnik spędzał dzieciństwo na przyswajaniu sobie

różlicznych wiadomości, a wiek dojrzały na uprawianiu zawodu „dającego chleb”. Środki samokształcenia, umożliwiając „indywidualny rozkład nauki” dopełniony w przyszłości „indywidualnym rozkładem pracy zarobkowej” umożliwiłyby bardziej harmonijny rozwój jednostek, a tem samem i społeczeństw.

Powstałoby w ten sposób wzajemne przenikanie „produkcji” i „kształcenia się”, przyczem obie funkcje byłyby podporządkowane wymaganiom psychologii indywidualnej.

Konieczność metodycznych wydawnictw. Konieczne są w tym celu specjalne, metodycznie opracowane kolekcje rycin. Próby czynione do tej pory w bibliotekach dowiodły, jak bardzo materjał ilustracyjny istniejący jest nieodpowiedni dla celów samokształceniowych. Aby stworzyć tego rodzaju materjał, trzeba współpracy licznych specjalistów (uczonych, artystów, techników). Cena ich mogłaby być niska, gdyby rozchodziły się szeroko.

Zastosowanie zbiorów kartkowych w szkole. Dla uzupełnienia kwestji, zbadajmy, jaki byłby pożytek ze zbiorów kartkowych dla szkół, które mogą w przeciwieństwie do bibliotek kierować dobrowolnie pracą uczniów, kombinując lektury, wycieczki, pracę ręczną i t. d. Nie chcę tu wchodzić w szczegóły różnych metod nauczania, wydaje mi się jednak, że w każdym wypadku nauczanie zyskałoby, mając do dyspozycji serję dobrze wykonanych rycin, tworzących szereg porównawczy, prowadzący do mnóstwa obserwacji, porównań, uogólnień. Te same ryciny mogłyby służyć do sporządzania w szkole przy pomocy dzieci gier polegających na utożsamianiu i kojarzeniu, potrzebny do tego niewielki materjał dodatkowy, jako to: kartki z nazwą przedmiotu, opisem, z fragmentem i t. d. (typ: Jeux Educatif Dr Decroly).

Zhiory kartkowe oparte na samokształceniu, znalazłyby najpełniejsze zastosowanie w szkołach dążących do zorganizowania indywidualnej, samodzielnej pracy uczniów. Mógłby się wtedy rozpowszechnić bardziej system nauczania przyjęty w szkołach daltońskich (Mis Parkhurst), w których dzieci, mające opracować pewien temat, otrzymują najczęściej tylko wskazówki bibliograficzne i listę prac do wykonania.

Odnowienie treści nauczania. Zatem metodycznie przygotowane serje rycin mogłyby także przyczynić się do odnowienia treści nauczania. Zwłaszcza w nauce o cywilizacji zmiany konieczne niemożliwe są bez odpowiedniego materjału dydaktycznego. A czas już wielki, aby rozpowszechniła się szeroko nauka o zjawiskach życia kulturalnego i ich rozwoju w czasie i współistnienie w przestrzeni. Nauka ta prowadzona metodą porównawczą i syntetyczną, stosowaną ogólnie w socjologii, powinna dać przygotowanie dla zrozumienia współczesnych zagadnień życia społecznego i międzynarodowego, a czyż trzeba wyjaśniać, że bez tego zrozumienia trudno o skuteczne i konsekwentne działanie w tej dziedzinie. Trzeba przyznać, że obecnie uczniowie, opuszczając szkoły, potrafią raczej badać życie mikroskopijnych mieszkańców kałuży, niż sąsiadów bliskich lub dalekich.

To też „notatki z podróży“ nie zmieniły się prawie od wieków: za normalne i naturalne uważa podróżnik to tylko, do czego przywykł u siebie, co odmienne, wydaje mu się najczęściej anormalne, śmieszne lub niepotrzebne. We własnym kraju poszczególne środowiska społeczne poznają się, oceniają przy pomocy równie prymitywnych odruchów. Nie dziw, że prymitywnej, wiedzy odpowiada działanie równie prymitywne i nieskuteczne. Na szczęście, tendencje socjologiczne zaczynają się przejawiać wszędzie w nauczaniu. Dla rozwoju ich potrzebny jest porównawczy materiał, obejmujący współczesne kultury narodowe, i regionalne, oraz cywilizacje starożytne. Materiał ten, chociażby na razie tylko ilustracyjny, tyżący form plastycznych, wytworzonych przez człowieka i sposobów pracy, wniósłby do nauczania ożywsze pierwiastki.

Referat ten uzupełniony był pokazem zbiorów kartkowych, wykonanych według wyłożonych zasad. Sprawa materiału kartkowego porównawczego do historii kultury poruszona została następnie na ogólnem zebraniu Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie, gdzie utworzono Komitet Pomocy Szkolnych. Przypadło mi w udziale opracowanie wstępnego raportu dla Komitetu wraz z p. Otlet, dyrektorem Międzynarodowego Instytutu Bibliograficznego i Powszechnego Muzeum w Brukseli (Palais Mondial). Raport ten jest już przygotowany i ukaże się w druku nieza długo.

Anna Oderfeldówna.

Recenzje.

Stefan Szuman: „Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka“. Warszawa 1927. Wyd. Komisji pedagogicznej Min. WROP.

Leży przed nami poważne dzieło, poświęcone psychologicznemu rozbirowi twórczości rysunkowej dziecka. Naukowe postępy badań po raz pierwszy w tak szerokim zakresie zostały zastosowane w naszej literaturze zawodowej. Po raz pierwszy u nas psycholog a nie pedagog-rysownik zabiera się na wzór Luqueta, Kerschensteinera i i. do metody ścisłych badań nad tym tematem, który pedagogowie traktowali ze swojego stanowiska, biorąc pod uwagę same zjawiska w ich nawierzchni bez wnikania w podłoże psychiczne.

Ale przyjrzyjmyż się treści pracy dra Szumana.

Po krótkim poglądzie historycznym na literaturę sztuki dziecka autor przechodzi możliwe metody badania rysunków dziecięcych i omawia ich wartość. Metodę statystyczną stawia najniżej, wyżej zaś — za Luquetem — metodę monograficzną, polegającą na badaniu rozwoju tylko jednego dziecka. Osobisty udział zbieracza w gromadzeniu materiału doświadczalnego uważa za konieczny, aby mieć pewność, że zbierany materiał jest naprawdę tworem niezależnym od wpływów ubocznych na dziecko — osobli-

wie pragnie uwolnić twórczość dziecka od często narzucanego wpływu nauczyciela i drugih uczniów; odsunąć wpływy przyjmowane a mieć do czynienia jedynie z własnymi przeżyciami dziecka. Zbiór doświadczalny autora stanowią rysunki dzieci ze szkół specjalnych jak np. szkoły dla niedorozwiniętych — i z ochronek.

Autor nie przyjmuje podziału Kerschensteinera, który rozwój rysunkowy dziecka podzielił na okresy: 1) schematyczny 2) budzącego się odczuwania kształtu, 3) przybliżonego podobieństwa do wzoru, 4) zupełnie wiernego odtwarzania natury. Temu podziałowi autor zarzuca, że jest niezupełny, brakuje mu bowiem ważnego „okresu bazgrania” i nie ma zrozumienia dla „ideoplastyki” tj. rysowania z myśli i wyobraźni bez silenia się na podobieństwo do natury; zresztą podział Kerschensteinerowski uważa raczej za stopniowanie tegosamego kierunku. Szuman natomiast wychodzi z założeniu, że rysunek dziecka rozwija się na wzór modelu wewnętrznego z razu w postaci *schematu* rysunkowego, który tworzy się już w okresie bazgrania. Słowo „schemat”, podkreślamy, gdyż w badaniach nad twórczością dziecka odgrywa schemat rolę wybitną a przystawanie doń lub odstawanie daje nawet podstawę do własnego swoistego podziału na trzy okresy: 1) bazgrania, 2) schematu (ideoplastyka) i 3) okres poschematyczny (fizjoplastyka).

Te trzy etapy rozwoju przechodzi dr Szuman po kolei bardzo szczegółowo na podstawie swoich obserwacji oraz badań cudzych (Krötscha i Luqueta) i poddaje je analizie. Rozważania te mają charakter naukowy.

Cytuje przykłady ze Sterna „Psychologii wczesnego dzieciństwa”. Przechodzi rozwój normalny dziecka z odchyleniami u nienormalnych, Mówi o niewłaściwym umiejscowieniu części składowych rysowanego przedmiotu, błędem lub wprost przewrotnym ich ustawieniu np. przy „głównogach”. Szereg takich nielogicznych dziwacznych połączeń ilustruje ten okres twórczości.

Normalne dziecko wnet wychodzi z tego okresu, wkraczając w poprawny schemat, stanowiący jakiś uproszczony typ ale już bez dziwacznych wykojeń. Trudno zresztą dziecięce schematy dzielić na wyobrazeniowe i pojęciowe, Révaült d'Allones stawia schemat w psychice ludzkiej pośrodku między pojęciem a wyobrażeniem, uważając go za przejściową dziedzinę, jako coś uproszczonego ale konkretnego. U dziecka — zdaniem autora — schemat jest rezultatem apercypcyjnej selekcji, która formuje uproszczony obraz całości, doczepiając do niej szczegóły zainteresowań. Obraz ten stopniowo przetwarza się, rozbudowuje i przekształca w wyobrażenie. Szuman twierdzi, że dziecko posługuje się jednyni schematem generalnym, ogólnym, który ulega ewolucjom zależnie od tematu, dla którego służy za szkielet. Schemat w koniu, psie, człowieku jest lensam, tylko drugorzędne szczegóły wysiłkiem dziecka zostają doczepione. Schemat ulega ewolucjom zależnie od tego, jaki przedmiot ma przedstawiać. Robi to wrażenie, jakoby te schematy były sprowadzane do jakiegoś wspólnego mianownika

tak podobne są do siebie. Tak dochodzi do schematu charakterystycznego przez doczepianie znamiennych szczegółów.

Automatyczność i stereotypowość schematów pochodzi stąd, że dziecko „z głowy” je tworzy. Czy lalkę swoją rysuje czy żywą dziewczynkę uzmysławia, nie zaznacza różnicy między jednym a drugim. Ale między rysunkiem dziewczynki u jednej a u drugiej autorki są wyraźne różnice. Gdyby przy stereotypowości schematu nie było jednak dążności do indywidualizowania go, automatyczne powtarzanie mogłoby się stać grobem twórczości dziecka. U dzieci o słabej inteligencji istotnie spotykamy tę zgubną tendencję do automatycznego powtarzania tego samego schematu.

Rysując, dziecko wybiera pewną zasadniczą pozycję przedmiotu: licową (z przodu), profilową lub z tyłu — ale zawsze charakterystyczną, unikając położeń pośrednich i ruchów niezdecydowanych, niewyrazistych. Daje wtedy to, co wie o budowie. O zasadniczej konstrukcji przedmiotu. Daje „plan” przedmiotu. Często wprowadza kilka punktów widzenia w jednym obrazku: na jedno patrzeć każe z przodu, na drugie z tyłu, na trzecie z góry i t. d. Kończyny u człowieka znaczą zrazu kreską pojedynczo znaczoną. Z czasem przedstawia już rękę czy nogę jako jednostajną grubą rurę potem zwązającą się ku końcowi — ale bez rozczłonkowania na części i bez zgięć w stawach. Stopniowo przez obserwację i włączanie szczegółów zaobserwowanych udoskonala się kontur.

Wyobrażenie ruchu podlega też ewolucjom. Ich etapy omawia autor, przechodząc kolejno od pozycji bezruchu („nijakiej”) przez ruch zrazu tylko nóg i rąk (przy utrzymanym jeszcze nadal bezruchu głowy i tułowia), następnie przez dalsze fazy ruchu (zredukowanego do najcharakterystyczniejszych chwil) aż do uruchomienia wreszcie tułowia.

Spotykane powiększenia afektywne „są rezultatem” skłonności u dziecka do wyolbrzymiania postaci lub ich części charakterystycznych, jeśli specjalnie na zmysły działają.

Czy możemy mówić o „geometryczności” w rysunkach dzieci?

Autor sądzi, że tak. Widzi tę geometryczność w ujmowaniu figur regularnymi krzywiznami lub prostokątami, przyczem dziecko upraszcza formę w ten sposób. Jest to nie tylko cechą prymitywizmu dziecięcego ale i upraszczającej apercepcji. Zresztą schemat apercepcyjny jest nam dobrze znany z naszej praktyki szkolnej (Skandynawja — kształt psa, Italia — forma buta, Afryka — głowa konia). Autor przypomina w geografji stosowane upodobnienia. Celem ich jest, by nowe nieznane formy przyswajać przez porównanie ich z kształtami znanymi. Posługiwanie się schematem apercepcyjnym godne zalecenia, gdyż zgadza się z linjami rozwoju twórczości dziecięcej.

Z ideoplastycznego pojmowania przedmiotu przechodzi dziecko do fizjoplastycznego pojmowania, do naturalizmu.

Przed naturalistycznym kopjowaniem zjawisk przechodzi dziecko pośrednio przez „typ” tj. doskonały schemat w sylwecie

plaskiej, przez schemat idealny. Jako przykład podaje autor udatną malowaną p. t. „Kulig“.

Później, gdy naiwna typowość mija — a dziecko odczuwa różnicę między typowością a naturą, a rzeczywistością realną — zaczyna się wstydzć swej twórczości dawniejszej naiwnej ale śmiałej i w beztrosce poczynanej. Wiara we własne siły zachwieje się. Odbija się to w tworzeniu, które pogarsza się. I to pogorszenie trwa tak długo, dopóki dziecko nie nauczy się rysować poprawnie — naturalistycznie lub technicznie, co możliwe jest już tylko u uzdolnionych. Nie obdarzone zdolnościami dzieci przestają już wogóle rysować.

Dziecko przestaje tworzyć, śpiew duszy milknie na zawsze.

Oto przebieg stopniowego rozwoju twórczości z uwzględnieniem faz wyrazistych.

Naturalizm nie znajduje u autora sympatji. Woli typowość, woli dążenie do typu.

Model uważa za wysoce niebezpieczny, kopjowanie za rzecz trudną i zgubną.

Stosunkowi prawideł perspektywy, światłocienia, inodelacji, skrótów do psychologii twórczości dziecka poświęca autor następne uwagi, przyczem stwierdza, że dziecko zwraca się raczej do zdobnictwa niż do naturalizmu. W każdym razie nie czuje doń pociągu zwłaszcza, jeśli się studjum natury opiera niewłaściwie na teoriach a nie na wyczuciu drogą praktyczną, na intuicji (np. odnośnie do perspesktywy).

Obserwacja stwierdza, że dziecko przyjmuje tylko charakterystyczną sylwetę, skrótów prawie nie uwzględnia. Bryły nie czuje. Lubi posłużyć się schematem. Krycie się perspektywiczne przedmiotów dalszych przez bliższe oraz wzajemne ich umiejscowienie zwolna zdobywa etapami. Zrazu dziecko wprost unika tego krycia się perspektywicznego. Natomiast lubuje się w scenach zbiorowych na tle krajobrazu, w ustawianiu figur w szeregi, co autor przypisuje nawyknienu zapożyczonemu z pisania zdań w wierszach. Sądzę, że bliżej nam będzie odnieść to do przyzwyczajęń szkolnych. Dzieci przy wychodzeniu z budynku szkolnego ustawia się w pary uszeregowane jedna za drugą.

Charakterystyczny obrazek reprodukowany u Kunzfelda (Naturgemässer Zeichenunterricht część VI), gdzie do arki Noego przed potopem chronią się zwierzęta w parach, idąc tak samo jak dzieci uszeregowane, nasuwa mi to bliskie kuzynostwo apercepcyjne. Autor spotyka nieraz uszeregowania „w planach” — przednim, dalszym, ostatnim. Częściej spotyka sposób przedstawiania z góry, jakby z aeroplanu. Autor nazywa to geograficznym sposobem rysowania krajobrazu. Przy wysokim horyzoncie może dziecko swobodnie i dużo narysować. Pojęcie przestrzeni w krajobrazie zwolna się udoskonala — od metody prymitywnej do malarskiej. Autor daje tu własny podział, bardzo bogato rozczłonkowany — faz, przez które przechodzi dziecko.

W rozdziale II p. t. „Sztuka dziecka“, Szuman omawia

prawo twórczości dziecka do miana „sztuki”. Przytem przesądnie — mojem zdaniem — potępia naturalizm... jako odtwarzanie „tak jak aparat fotograficzny”. Tymczasem zapomina o osobowości, która tkwi zawsze w dziele naturalizmu, odtwarzającego naturę nawet najwięcej „fotograficznie”, to znaczy wiernie. Doświadczenie nasze malarskie stwierdza, że piętno indywidualne wyciśnięte na pracach naturalistycznych jest jednak tak znamienne, że odrazu pozwala rozróżniać autora jednej pracy od drugiej, chociażby ten sam przedmiot był tematem prac obydwu. Mijająca już epoka, w której przyroda była modelem i natchnieniem sztuki równocześnie dała plony takie, jakich w sztuce expresjonistycznej napróżno oczekujemy.

Nie przeszkadza nam to oczywiście, gdy chodzi o sztukę dziecka, całem sercem przyłączyć się do entuzjazmu, z jakim autor uwielbia cudowną twórczość dziecięcą. Rysunek pojmuje dziecko jako umiłowaną zabawę — dopóki jest naiwne. I szkoła chroni tę zabawę twórczą dziecka. Spotykamy nieliczne wyjątki wśród nauczycieli nieprzyjaźnie usposobione do tak pojmowanej twórczości dziecka. Stary zaśniedziały „pedagog”, głupi a zarozumiały, zwalcza ideę samą i tych, którzy ją krzewią. Ale rozumni pedagogowie, postępową szkoła chroni ten cudowny kwiat, jakim jest swobodna, słoneczna radość twórcza. Obawa tedy autora, by szkolna nauka rysunku nie przerwała przedwcześnie tej zabawy twórczej, jest płonną. Nietylko w szkole powszechnej, ale i w średniej programy idą po linii zapatrywań p. Szumana i dzisiejszej pedagogji. Skierowywanie stopniowe do coraz ściślejszej obserwacji idzie w parze z systemem pokazowym i ze schematyzującym upraszczaniem zjawisk. Samorozwój dziecka chcemy przytem zabezpieczyć w jak najszerszym zakresie.

Sztuka dziecka ma cechy ornamentacyjne, jest strojną i barwną mimo swego uproszczenia dekoracyjnego.

W końcu autor poświęca uwagę dzieciom wybitnie uzdolnionym i — szerzej — dzieciom anormalnym i małolkom.

Streszczenie wniosków w języku francuskim i rejestr literatury zawodowej kończy tekst drukowany.

Moc rysunków i reprodukcji barwnych z prac dzieci ilustruje treść dzieła, wymownie popierając zapatrywania autora.

Mojem zdaniem, naszym nauczycielom rysunku potrzeba znajomości psychologii. Dydaktyka nauki rysunku w szkole musi być zbudowana na silnym fundamencie psychologicznych badań i znajomości duszy dziecka, które w swej twórczości wypowiada się swoiście. Tu wyłącznie artystyczne przysposobienie zawodowe nie wystarcza, choćby nawet towarzyszyła mu intuicja pedagoga; tu trzeba studjów nad psychiką dziecięcą, trzeba poznać drogi twórczości dziecięcej. Książka Dra Szumana przekonywa nauczyciela o brakach w jego wykształceniu i wskazuje mu właściwą drogę.

Ludwik Misky.

Fr. Mittek. *Idea spółdzielania w szkole nowoczesnej.* Nakładem „Życia Szkolnego”. Skład główny: Nasza księgarnia, Warszawa.

Jednem z aktualniejszych zagadnień na gruncie nowoczesnej szkoły jest zmaganie się dwóch kierunków wychowawczych: *współzawodnictwa* i *współdzielania*. Teoria współzawodnictwa sięga początków pedagogii. Przelrzała ona nie tylko aż do naszych czasów, lecz nadto znalazła potężnego rzecznika w osobie Jamesa, twórcy pragmatyzmu i psychologii woluntarystycznej. Myśliciel ten pociągnął za sobą prawie cały świat pedagogów, który przyjął współzawodnictwo, jako jeden z podstawowych czynników wychowawczych. Zrzadka tylko podnosiły się tu i ówdzie głosy przeciwko tej teorii i to przeważnie z obozu zwolenników spółdzielczości, którzy, oczywiście, w hasło współzawodnictwa widzieli swego naturalnego wroga. Sporadyczne te głosy jednak przeniosły się powoli na teren szkoły. Dziś kierunek ten, zataczając coraz szersze kręgi wśród pedagogów-praktyków, wystąpił do zdecydowanej walki z hasłem współzawodnictwa.

Zdaje się, że idea współzawodnictwa, będąca wyrazem brutalnej walki o byt, ulegnie pięknej idei spółdzielania, która ma tę wyższość nad pierwszą, że jest wykwitem najszlachetniejszych porywów i umiłowania ludzkości. Już autor „Nieboskiej Komedji”, zastanawiając się nad zagadnieniami współzawodnictwa i walki klasowej, wypowiada mocne przekonanie, że nadejdzie kiedyś chwila zwycięstwa idei spółdzielania i miłości. Swoją przepowiednię proroczą ujął on w te słowa: „Co złość zniweczy, co występki zburzy — to miłość z gruzów na nowo postawi”.

Tę właśnie myśl rozwija autor „Idei spółdzielania w szkole nowoczesnej”. Książka ta dzieli się na dwie części. W części pierwszej, autor operując argumentami naukowymi i doświadczeniem pedagogicznym, zwalcza ideę współzawodnictwa — jako czynnik szkodliwy w wychowaniu. Część druga wskazuje drogi, po jakich powinna kroczyć nowoczesna szkoła, o ile ma zrealizować ideę miłości i spółdzielania. Poza tem całość zawiera szereg momentów, które świadczą, że autor stoi na gruncie supremacji wychowania nad nauczaniem. Jest to charakterystyczny rys tych pedagogów, którzy nie chcą i nie mogą iść na żadne kompromisy z rozwielnionym intelektualizmem szkoły współczesnej.

Dla tych walorów książka ta powinna znaleźć się w ręku każdego nauczyciela-wychowawcy, który zawód swój traktuje nie jako „rzemiosło”, lecz jako posłannictwo, zmierzające do triumfu idei miłości w sercach ludzkich i w życiu społeczeństw.

Wł. Horach.

Bolesław Kielski: *Leçons de français* część pierwsza i druga (dla chłopców) wyd. K. S. Jakubowskiego. Lwów, część pierwsza 1924, część druga 1926, oraz „Wskazówki metodyczno-dydaktyczne do udzielania nauki metodą bezpośrednią według tych podręczników”.

Autor — zresztą zgodnie z programem ministerjalnym dla naszych szkół średnich — jest zdania, iż przy nauce języków obcych żyjących, należy położyć nacisk na następujące wskazania:

1) należy podawać uczniom materiał tylko w takich dozach, które uczeń może sobie łatwo i trwale przyswoić; 2) nie iść dalej, dopóki to, co dano, nie zostało właściwie i dostatecznie zasymilowane; 3) dbać niezmiennie o wyrazistość pokazu.

Na podstawie tych wskazań buduje podręcznik dla klasy drugiej i trzeciej szkół średnich. Obie części czynią zadość wymaganiom programu, uwzględniają bowiem materiał rzeczowy i gramatyczny przez programy przepisany. Pierwsza część jest może trochę przeładowana, zwłaszcza, jeśli się uwzględni uszczuplenie godzin dla języka obcego do liczby 5 na tydzień. Materiał leksykalny jest trochę za obszerny (około 1200 wyrazów do zasymilowania w ciągu około 180 lekcji). Sądzę, że niepotrzebna jest lekcja 46 i 47, w której autor przeprowadza faktycznie regułę gramatyczną o „accord du particip passé avec avoir“, zwłaszcza, iż w bardzo poważnych kołach pedagogów francuskich zastanawiają się nad zupełnem usunięciem tej przestarzałej i niczem nieuzasadnionej reguły. (Dyskusja w *Revue pédagogique* — kwiecień—wrzesień 1926). Zresztą ministerstwo oświaty dało wyraz, jak pojmuje te reguły, przez ogłoszenie błędów popełnionych na skutek niewzraccania na nią uwagi w spisie „tolérance des fautes“ jeszcze przed 20 z górą laty. Zresztą cała reguła uczniom 11-letnim dostępną nie jest. Przyznać atoli trzeba, iż lekcja ta przeprowadzona jest pod względem metodycznym znakomicie i wzorowo i wprost zachwycać się można, jak Kielski tę trudną bądź co bądź partję gramatyki francuskiej ujął w sposób zgrabny i popularny.

Należy żałować, iż nazwy przedmiotów, przedstawionych na obrazkach, są bez rodzajników. Dziecko nauczy się ewentualnie nazwy przedmiotu w języku obcym, nie będzie atoli nigdy pewne rodzaju. Unikać też należy oznaczania przedmiotów w liczbie mnogiej (np. „gants“, „bottines“, ponieważ przez częste spoglądanie na nazwę, uczeń mylnie zrozumie ortografię wyrazów, a to, jak zresztą autor sam zaznacza, jest częstą wadą naszych uczniów. Do bardzo korzystnych inowacyj należy zaliczyć uwydatnienie nowych słów tłustym drukiem. Coprawda w lekturze mimowolnie podkreśla się takie miejsca niezawsze logicznie słuszne, ale na tym stopniu nauki nie o lekturę przecie głównie chodzi, a o zdobywanie największej możliwie wprawy i biegłości w mowie.

Druga część odznacza się wielką ilością opowiadań i anegdot, ale nie wszystkie malują dostatecznie genjusz rasy francuskiej. Jeżeli już autor pozwolił sobie na tak dalekie odstępstwo od metody bezpośredniej, jak umieszczenie wierszyków i piosenek, czyż nie szkoda, iż nie umieścił „La cigale et la fourmie“ bajki Lafontaine'a. Wybór pieśni jest bogaty i różnorodny — przeważają pieśni szkolne. Może należałoby usunąć „Chanson de chasse“ ze względu na niehumanitarną radość na widok ginącego, trojonego zwierzęcia. Nie jest to zbytek sentymentalizmu — ale w dzisiejszych, powojennych czasach i taka nawet piosenka podtrzymuje instynkty krwiożercze.

Obrazki ilustrujące materiał są bardzo liczne, wyraziste, duże. Cwiczą znakomicie zmysł obserwacyjny. Technicznie może nienajlepiej wykonane, natomiast dla uczniów bardzo dostosowane, nawet do ich dyspozycji naśladowczych. Niestety, są one tak poprzyklejane, iż uczeń nie ma obrazka pod ręką gdy czyta ustęp lub pytania. Należałoby je umieścić w osobnej torebce.

Naogół biorąc, jest książka Kielskiego znakomitym podręcznikiem, wymagającym od nauczyciela bardzo poważnego traktowania przedmiotu, a od ucznia gruntownej pracy. Wraz z książkami J. Szaroty są to najlepsze nasze podręczniki do nauki języka francuskiego, dostosowane do dzisiejszych wymagań i do psychiki dziecka.

Edmund Semil.

Kronika pedagogiczna.

Z Zarządu Głównego Sekcji Kształcenia Nauczycieli. Dnia 1 lutego b. r. odbyło się posiedzenie Z. Gł. przy udziale delegatów Kół, na którym nakreślono program pracy na przyszłość, postanawiając:

1. Zreorganizować Sekcję na zasadzie decentralizacji, powołać do życia Komisję Wojewódzką, celem planowego rozłożenia prac Sekcji.
2. Zwrócić się imiennie do nauczycieli Seminarjów warszawskich o wzięcie udziału w pracach Sekcji.
3. Zwrócić się do nauczycielstwa Seminarjów wszystkich z prośbą o organizację Kół na terenie Rzeczypospolitej.
4. Zwrócić się do poszczególnych wybitniejszych i znanych członków Sekcji na terenie województw, aby zajęli się organizacją pracy, nakreśloną przez S. K. N.
5. Połączyć Sekcję S. K. N. z Sekcją Pedagogiczną.
6. Zwołać Zjazd Redaktorów pism pedagogicznych, wydawanych przez Związek P. N. S. P.
7. Organizować Zjazdy nauczycieli poszczególnych przedmiotów, a w szczególności pedagogicznych, polonistycznych i Nauki o Polsce.
8. Dążyć do zniesienia ustawy sanacyjnej krzywdzącej Szkołę i nauczycielstwo.
9. Przedstawić Ministerstwu WR. i OP. potrzebę zwołania Zjazdu naucz. polonistów oraz Nauki o Polsce współczesnej i organizowanie Kursów dokształcających pedagogicznych dla nauczycieli szkół ćwiczeń.
10. Opracować program współpracy nauczycielstwa seminarjów z nauczycielstwem szkół ćwiczeń.
11. Wystąpić do Ministerstwa WR. i OP. o nieudzielanie zezwoleń na otwieranie prywatnych seminarjów, niższych pod względem naukowym od państwowych.
12. Umieścić w „Ruchu pedagogicznym” organie S. K. N. sprawozdania z działalności Sekcji i Kół oraz Zjazdów.

Na zakończenie przewodniczący Dyr. Makuch zaznaczył, że Sekcja na pierwszy plan swej pracy wysunie zagadnienie pracy wychowawczej w Seminarjach a równocześnie pracę organizacyjną. Na zapytanie przedstawicieli Kół Sekcji w sprawie udziału w pracach Sekcji nauczycieli nie-członków Związku, wyjaśniono, że udział ten jest dopuszczalny.

Sprawozdanie z działalności Koła Sekcji Kształcenia Nauczycieli Związku P. N. S. P. we Lwowie za czas od 1 I, 1927 r. do 31 XII. 1927 r.

W okresie tym praca Koła szła w następujących kierunkach: 1) prowadzenie kursów dokształcających dla nauczycielstwa, 2) ocena programów minis-

terjalnych, 3) referaty i dyskusje na tematy pedagogiczne, 4) kontakt z kołami prowincjonalnemi i praca organizacyjna na terenie innych Kół. Kursy prowadziło Kolo następujące: dwuletni matematyczno-fizyczny, humanistyczny i geograficzno-przyrodniczy. W czasie wakacji w Skolem odbyły się dwa kursy kwalifikacyjne — jeden kurs rysunkowy również w Skolem, oraz kurs oświaty pozaszkolnej dla słuchaczy seminarjum. Po omówieniu programu języka polskiego, odbywały się posiedzenia dla oceny programu przyrody i matematyki. Ukończono omawianie programu przyrody, rachunki są na ukończeniu.

Referaty wygłoszono następujące: 1) „O szkole twórczej we Wiedniu”. (*P. Goldfarbowa*), 2) „W sprawie nauczania języka polskiego”. (*Dyr. Jaworska*), 3) „Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa w Polsce” (*P. J. Smulikowski*). Poza tem poszczególni członkowie Koła podjęli się referowania i sprawozdania z lektury najnowszych dzieł pedagogicznych.

W zakresie prac organizacyjnych usiłowało Kolo nawiązać kontakt z Ogniskami Związku P. N. S. P. na terenie Małopolski Wschodniej celem rzucenia inicjatywy do założenia nowych Kół. Udało się założyć Kolo w Krośnie, oraz Stanisławowie. Nawiązano również kontakt z Sekcjami Pedagogicznemi w miejscowościach: Brzezany, Buczacz, Przemyśl, Lisko, Jarosław.

Sekcjom tym posłano żądane tezy z języka polskiego i przyrody, jako substrat do dyskusji. Na żądanie tych Sekcji wysyłano prelegentów, którzy mówili na tematy pedagogiczne: np. *P. Smulikowska* referowała w Jarosławiu na temat „Nowoczesne prądy pedagogiczne..

Przewodnicząca: *Jaworska Marja*.

Sekretarka: *Smulikowska Marja*.

Sekcja Polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, utworzona przez uczestników z Polski na Kongresie w Locarno, urządziła 1 II. 1928 zebranie z udziałem zaproszonych członków i przedstawicieli zrzeszeń pedagogicznych zarówno polskich, jak i mniejszościowych. Zebranie odbyło się w Warszawie, w lokalu Wolnej Wszechnicy Polskiej. P. Zapolski odczytał protokół zebrania organizacyjnego, odbytego w Locarno. Prof. H. Radlińska złożyła sprawozdanie z działalności w Locarno, (Wystawa przedszkoli, referaty polskie, zebranie wszystkich pedagogów słowiańskich, zbliżenie z sekcją francuską). Plan przyszłej działalności przedstawiła na tle całości prac światowych na polu wychowania, podejmowanych przez instytucje międzynarodowe, które dążą do współdziałania i do oparcia się o komitety krajowe, wyrażające opinię szerokich sfer pedagogicznych. Niezmiernie aktualne dziś są sprawy następujące: współpraca z Międzynarodową Komisją Pomocy szkolnych, koordynowanie przygotowań do licznych zjazdów międzynarodowych, (z uzyskaniem wpływów na tematy), wydawnictwa. Pomimo różnic w poglądach, możemy się połączyć dla celów: informowania się o prądach i dorobku światowym i informowania innych o całości dorobku polskiego. Sekcja polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania powinna się stać federacją zrzeszeń pedagogicznych Rzeczypospolitej.

W długiej ożywionej dyskusji pp. Myślicki i Hellman, dowodzili, że To warzystwo, którego są przedstawicielami, Zwolenników Nowego Wychowania, (dawniej tow. Zwolenników Szkoły Pracy Samorozwojowej), obejmuje swą działalnością wszystkie wymienione sprawy i chętnie przyjmie jako członków osoby interesujące się niemi. Pp. Rowid, Grzegorzewska, Mirski, Sikorowska, Gordon, Michałowska, Skawińska wypowiadali się za koniecznością zorganizowania prac Sekcji na podstawie współdziałania istniejących organizacji. P. Zapolski przed-

stawili projekt statutu, który uchwalono rozesłać zainteresowanym i odłożyć przyjęcie do dn. 18 marca, urządzając w dniu tym dalszy ciąg zebrania.

Państwowo Wyższe Kursa Nauczycielskie. W roku szkolnym 1928/29 czynne będą na Państwowych Wyższych Kursach Nauczycielskich następujące grupy: a) humanistyczne w Torunlu, Warszawie, Wilnie, (język polski i historia), oraz w Krakowie (język polski, język niemiecki); b) geograficzno-przyrodnicza we Lwowie, w Warszawie i w Cieszyńcu; c) fizyko-matematyczna w Lublinie, Poznaniu i Warszawie; d) robót ręcznych i ryśunków w Warszawie i Mysłowicach; e) śpiewu i wychowania fizycznego w Poznaniu. Oprócz urlopów płatnych przewiduje się dla uczestników urlopy bezpłatne i płatne za zwrotem kosztów zastępstwa.

Termin wnoszenia podań upływa z dniem 15 marca b. r.

„Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ Berlin. Potsdamerstr. 120 prosi o przesyłanie polskich czasopism i wydawnictw pedagogicznych celem wyłączenia ich w swej Czytelni, pod powyższym adresem. Wydawcy, życzący sobie recenzji wydawnictw pedagogicznych w czasopiśmie niemieckich i austriackich, zechcą przysłać egzemplarze recenzyjne pod adresem: Dr M. Friedländer, Gimnazjum. Borysław.

Zapiski bibliograficzne.

Z. Borek - Rytlówa. Działalność Towarzystwa do ksiąg elementarnych za czasów Dyrekcji Edukacji Narodowej 1812—1815. Warszawa 1927 (Praca naukowa seminarjum organizacji wychowania Wolnej Wszechnicy Polskiej pod kierunkiem Prof. Dra Józefa Lewickiego).

Jan Goląb. Wychowanie człowieka na podstawie dzieł Hoene-Wronskiego. Chelm 1926.

Franciszek Mittek. Idea spółdzielania w szkole nowoczesnej. Włocławek 1928. (Biblioteka Życia szkolnego Nr 2).

Stanisław Belzecki. Udział nauczycieli w badaniach florystycznych na prowincji. Włocławek 1927 (Biblioteka Życia Szkolnego Nr 2).

Wydawnictwa „Naszej Księgarni“ Związku P. N. S. P.

R. Lubodziecka. Rośliny pnące i ścielące się. Warszawa 1928.

Dr J. Żabiński. Atlas szkieletowy pięciu pozaeuropejskich części świata. Warszawa 1927.

B. Pawłowicz. Franek na szerokim świecie. Warszawa 1928.

E. Selous. Przymierze Tomcia ze zwierzętami. Warszawa 1928.

E. Szelburg. Najmilsi. Warszawa 1928.

K. Konarski. Opowieści słoneczne. Wyd. „Ptomka“. Warszawa 1928.

Prenumerata roczna 8 zł.

„ „ „ półroczna 4 zł.

Cena oddzielnego zeszytu I zł. 50 gr.

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek Główny 29, II. piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł
w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko.**

Drukarnia „Szkolnicy“ w Krakowie, Grzegorzewska 20 — pod zarządem W. Jarosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Autorytet a wolność w wychowaniu.

I.

Uchodzi dziś za pewnik, że stara, dawna szkoła się przeżyła, że miejsce jej zająć musi nowe wychowanie, że nieodwołalnie skończyła się epoka jedna a zaczyna druga. Przecistawiany sobie te dwie wartości i najczęściej określamy je symbolami, jako epokę autorytetu i epokę wolności. Autorytet jest narzuceniem swej woli drugiemu, ograniczeniem swobody, jest więc zaprzeczeniem wolności; a zatem, jeżeli etykieta autorytetu słusznie została nadana dawnej szkole, to nowa szkoła musi być przeciwieństwem dawnej. Mimo pozornej słuszności tego twierdzenia budzą się w nas wątpliwości, czy w rzeczach wychowania można tak kategorycznie kwestję stawiać i czy rzeczywiście autorytet wyklucza wolność, czy my mamy tu do wyboru między dwoma wyłączającymi się systemami.

Zastanowienie się nad tem, czym jest autorytet i jaką może być jego woła w wychowaniu, jak również rozważanie istoty wolności może i musi doprowadzić do ujęcia różnicy między dawnym a nowym wychowaniem i przez to do tem pewniejszej realizacji nowych ideałów. Nie będziemy tu abstrakcyjnie ujmować autorytetu, lecz w związku z wychowaniem, aby dojść do wskazań praktycznych. Od istoty wychowania bowiem będzie zależeć, czy wybierzemy tę czy inną normę naszego postępowania.

ISTOTA WYCHOWANIA.

Gdy analizujemy proces wychowania, t. j. całą sumę działania, wykonywanego przez rodziców, opiekunów, otoczenie żywe a częściowo i martwe na dziecku od pierwszego dnia jego życia, to widzimy, że wszystkie wysiłki skierowane są: a) ku utrzymaniu dziecka przy życiu i b) doprowadzeniu go do samodzielności. Te dwa zasadnicze cele wpływają świadomie lub nieświadomie na wszystkie czynności matki zarówno w pałacach, jak izbach ubogich.

Troska o zdrowie dziecka, o jego rozwój fizyczny dyktuje wszystkie wskazania higieny. Dążenie do wyrobienia samodzielności, niezależności każe znowu dbać zarówno o ciało, jak o rozwój ducha. Nie można twierdzić, aby każda matka miała świadomość tego dążenia, ale nie ulega również wątpliwości, że każda matka odczuwa cały ciężar wychowania i jedynym jej pragnieniem jest „odchować” dziecko, tj. zmniejszyć ciężar zależności dziecka od siebie. Chce więc doprowadzić dziecko do tego stopnia rozwoju, aby sobie samo dawało radę, choćby przez czas krótki, aby nie musiało być ciągle nadzorowane. Z chwilą, gdy dziecko swobodnie się porusza, gdy już orientuje się w otoczeniu i nawet samodzielnie załatwia pewne czynności, duma i szczęście rozpierają serce matki i pozwalają jej spokojniej w przyszłość patrzeć! Wszystkie wysiłki wychowawców idą więc w tym kierunku, aby uczynić się zbędnymi dla dziecka.

Jakimiż środkami dąży wychowanie do osiągnięcia tych celów? W pierwszym okresie życia przeważa przymus bezapelacyjny. Protesty dziecka, jego płacz i krzyki, a nawet wysiłki fizyczne nie są bynajmniej uwzględniane, gdy chodzi o jego zdrowie, o wskazania czystości. Równoległe idą różne pouczenia i przyzwyczajania, przypominające w zadziwiający wprost sposób tresurę zwierząt. Budzimy w dziecku drzemiące zmysły, zabawką i pieszczotą, uczymy drogą niezliczonych prób używania rąk i nóg, podniecamy ciekawość i zmysł obserwacyjny i każdy sukces cieszy nas niezmiernie, jako objaw zdolności a nawet genialności maleństwa. Gdy dziecko jest rozbudzone, gdy zacznie używać mowy, jako środka porozumiewania się i zbierania wiadomości, gdy zacznie zadawać pytania, wtedy następuje druga charakterystyczna cecha wychowywania, a mianowicie okres przelewania doświadczeń naszych na dziecko. Gdy bronimy dziecku zbyt wychylać się z okna, gdy odbieramy nóż z rączki, gdy odsuwamy je od rozpalonego pieca, gdy nie pozwalamy ściągać obrusa z stołu, a rzucać szklanej zabawki czy naczynia na ziemię, to nie robimy nic innego, jak tylko przekazujemy nasze wiadomości, otrzymane podobną drogą od naszych wychowawców, albo też zdobyte własnym doświadczeniem, aby dziecko tem łatwiej się w życiu orjentowało, aby stawało się samodzielne.

Naturalnie istnieje ogromna różnorodność używanych środków przy przekazywaniu naszych doświadczeń dziecku. Jest tu także stosowany przymus, jest namowa, jest dopuszczanie eksperymentu w wypadkach, gdy to nie grozi całości dziecka, jest stwarzanie pewnego środowiska, w którym dziecko w pożądanym kierunku iść musi itd. Zdrowy instynkt każe otaczać dziecko atmosferą zadowolenia i radości, gdyż wtedy rozwój dziecka jest szybszy. Uśmiech dziecka jest naszym szczęściem, jest oznaką zadowolenia i zdrowia, smutek dziecka jest naszym smutkiem i niepokojem, gdyż oznacza on, że rozwój dziecka natrafia na jakieś przeszkody. W całym tym procesie dominuje ponad

wszystko wola wychowawcy, narzucana w imię misji wychowania dziecku.

Dalsze wychowanie i nauczanie nie jest także czemś innym, jak tylko przekazywaniem wiadomości, a więc doświadczeń, już nie naszych własnych, ale doświadczeń całych pokoleń i wieków naszym dzieciom. Wola wychowawcy opiera się tu na autorytecie pokoleń. Cel tego wychowywania zaczyna się nieco rozszerzać, gdyż chodzi nam także o wartości idealne, o zachowanie tych skarbów, doświadczeń duchowych, które stanowią sumę kultury narodu, a bezpośrednio nie odgrywają już roli w materialnym bycie człowieka. Obok celu utrzymania wartości nabytych jest jeszcze pragnienie, wrodzone czy pod wpływem kultury wieków nabyte, aby powiększać dorobek wieków. W codziennym języku wyraża się to życzeniem, by dzieciom lepiej było w życiu niż rodzicom, by dzieci czemś więcej były, niż są rodzice.

Reasumujmy więc. W całym procesie wychowania są dwa światy, dwa czynniki, dorośli, doświadczeni, mądrzy i mali, nie-doświadczeni, potrzebujący pouczenia. Treścią tego oddziaływania jest przekazywanie doświadczeń pokolenia starszego młodszemu. Celem, utrzymanie stanu posiadania i wyrobienia zdolności jego rozwoju. Środkiem przymus, w różnych formach i z różnym nasileniem stosowany, najkorzystniej w atmosferze zadowolenia, radości, szczęścia.

Wychowanie polega więc na autorytecie, który przedstawiają starsi indywidualnie i jako spadkobiercy autorytetu przodków, i w który młodzi wierzą. Im ta wiara w autorytet jest głębsza, im autorytet rzeczywistszy, tem wychowanie skuteczniejsze.

Dochodzimy więc do twierdzenia, że autorytet jest istotą wychowania, że bez niego niema wychowania.

Jakżesz więc pogodzić z tą prawdą, hasło nowego wychowania, które domaga się wolności w wychowaniu, usunięcia autorytetu, które w przeciwieństwie autorytetu widzi zbawienie ludzkości? Starajmyż się poznać, na czym ta sprzeczność dążeń polega i dlaczego autorytet w wychowaniu uznają teoretycy, a często i praktycy nietylko za zbędny, lecz nawet za szkodliwy.

ISTOTA AUTORYTETU.

Dla lepszego oświetlenia tego pojęcia przypatrzmy się, w jakiej postaci występuje autorytet w życiu.

Dla dziecka jest niewątpliwym autorytetem matka; jej słowa, wyjaśnienia są najwyższą mądrością, ale do pewnego czasu. Później wyrasta obok autorytetu matki i domu autorytet szkoły. Niejednokrotnie słowa nauczycielki nie kryją się z słowami matki. Powstaje konflikt dwóch autorytetów i często zwycięża autorytet szkoły z oportunizmu, lub z przekonania. W miarę rozwoju dziecka następuje wśród danych okoliczności częściowe ograniczenie autorytetu matki do spraw natury moralnej, towarzyskiej.

Autorytet ojca wobec syna ulega także fluktuacjom; niekiedy niknie zupełnie wobec nowo uznanych autorytetów, czyto w dziedzinie polityki, nauki, sztuki itd., czyto i w dziedzinie ekonomji.

Często kolega szkolny staje się autorytetem nieomylnym dla całej klasy lub jej części, dlatego, że jest silniejszy, że jest brutalny, że jest uświadomiony więcej niż inni, że bez skrupułu i obawy popełnia rzeczy niedozwolone, albo też dlatego, że jest bogatszy, mądrzejszy, idealniejszy, czystszy itd.

Policjant, pełniący służbę na placu publicznym jest autorytetem bezwzględny dla przechodniów i pojazdów. Jeden ruch ręki zatrzymuje auta i powozy, jedno słowo wystarcza, by kierować ruchem pieszych.

Często wystarcza napis, wskazówka a wszyscy stosują się do jej treści; posiada więc siłę autorytetu osoby.

Innym autorytetem jest przełożony w pracy zawodowej. Ulegamy mu bez sprzeciwu.

Ukazanie się dygnitarza państwa czy kościoła wywołuje w nas poczucie jego autorytetu, chociaż nas nic z nim nie łączy i staramy się dać temu wyraz przez pełne szacunku zachowanie się.

Jeszcze silniejsze wywołuje w nas wrażenie religja, nawet nam obca, a miejsca kultu religijnego czcimy zawsze odpowiednio.

Przykłady możnaby mnożyć w nieskończoność.

Istotą autorytetu we wszystkich wymienionych przypadkach jest pewna władza, siła, która zmusza do uległości, która narzuca swą wolę drugiemu, a zatem posiada egzekutywę. Źródło tej siły jest rozmaite, jak i jej znaczenie. W stosunku dziecka do rodziców działa przyzwyczajenie, automatyczne uleganie ich woli z czasów, kiedy rozum nie był czynnikiem decydującym w życiu. Posłuch woli rodziców był lub mógł być wymuszony, a dziecko było tego na każdym kroku świadome. Autorytet był władzą połączoną z egzekutywą. Z biegiem czasu zacierała się w dziecku świadomość siły i możności egzekutywy u rodziców, a potężniało uczucie miłości i wdzięczności za tyle doświadczonego dobra i przede wszystkim ufności, że każde zarządzenie z ich strony jest dla dobra dziecka. Występuje tu więc dwojakie źródło autorytetu. Raz jest niemi świadome lub podświadome poczucie siły fizycznej, której musimy być posłuszni, drugi raz nasze uczucie, jako czynnik moralny. Z czasem zaniknie pierwszy czynnik, a wzrośnie drugi i przetrwa wszelkie ewolucje, które życie wprowadzi w nasz stosunek do rodziców.

Autorytet rodziców do pewnego czasu jedyny, spotyka się dość wcześnie z innymi autorytetami, które obok niego wyrastają a nawet go swoją potęgą przysłonią. Należy do nich w pierwszym rzędzie szkoła, później społeczeństwo i pewne ideały, które przez naukę, nasze myślenie, nasze uczucie, za autorytet uznamy.

W stosunku do szkoły małą, znikomą rolę odgrywa autorytet fizyczny; dominuje natomiast w całej pełni czynnik moralny. Szkoła bowiem uchodzi w oczach ucznia, dzięki sugestji ogólnej,

za instytucję społeczną, za którą stoi autorytet całego społeczeństwa. Nauczyciel, jakkolwiek on się zewnętrznie przedstawia, jest wyobrazicielem tego autorytetu, zastępcą woli społeczeństwa i rodziców, co początkowo więcej przemawia do przekonania dziecka, wykonawcą pewnej misji, której poddają się bez szermowania zarówno rodzice, jak dzieci. Przez szkołę powstaje w dziecku zrozumienie autorytetu moralnego, który teraz w miarę rozwoju duchowego dziecka coraz większej nabiera potęgi, usuwając w cień autorytet fizyczny. Siła fizyczna, poparta nawet bezwzględna egzekutywą, nie zmusi do posłuszeństwa, jeżeli za nią nie ma siły moralnej. Tem tłumaczyć możemy fakt, że dla ideału ponieść możemy wielkie ofiary a nawet śmierć.

Przy analizie przykładu z życia szkolnego, gdy kolega zły wywiera wpływ na całą klasę, lub pewną grupę kolegów, widzimy mieszaninę dwóch elementów. Jest tu niewątpliwie, czynnik fizyczny, siła brutalna, pięść kolegi, która zmusza do uległości lub przynajmniej dyskrecji wobec przełożonego. Ale obok niego występuje równie silnie, albo i silniej, czynnik drugi, moralny, choćby nawet w ujemnem, tego słowa znaczeniu. Zły kolega posiada bowiem pewne przymioty w wymiarach znacznie wyższych, a zatem wznosi się na poziom, niedosiężny dla zwykłego ucznia. Obojętne tu jest, czy przymiot ten jest cnotą, w właściwym tego słowa znaczeniu, czy też wadą, złem. Siła jego imponuje, a właściciel jego staje się bohaterem. Małe wyrobienie duchowe, jeszcze mniejsze doświadczenie życiowe, ułatwiają rozrost tego autorytetu.

Dla człowieka o niskim poziomie intelektualnym i moralnym policjant jest autorytetem, bo ma władzę karania i wymuszania posłuszeństwa. Dla wyżej stojących policjant jest przedstawicielem i wykonawcą siły moralnej, którą jest prawo. Autorytet dygnitarza państwa albo kościoła wynika nie z ich osoby fizycznej, lecz z siły moralnej, którą przedstawiają. Za nimi bowiem stoi państwo lub kościół, jako wyobrażenie idei moralnej, potężnej przez nasz moralny do niej stosunek.

Stosunek nasz do autorytetu musi jednak opierać się na wierze w jego moc. Gdy przestaniemy wierzyć w jego potęgę, gdy zaczniemy powątpiewać w jego siłę moralną, nie istnieje dla nas więcej. Historia kultury dostarcza nam tysiące przykładów zaniku autorytetu, uznawanego przez pokolenia. Jest to moment pierwszorzędnego znaczenia.

Autorytet policjanta płynie przeważnie z wiary w jego siłę fizyczną, w możność natychmiastowej egzekutywy. W uregulowanych stosunkach, gdy autorytet władzy niejako w krew wchodzi całego społeczeństwa, może policjant pełnić służbę nawet bez broni. W czasach rewolucji, więc zachwiania autorytetu władzy, nawet jego broń nie wzbudza tego respektu, który dla utrzymania porządku jest niezbędny.

Autorytet państwa i kościoła płynie z wiary w ich siłę moralną. Gdy jednak w państwie coś psuć się zaczyna, gdy prawo

przestaje być prawem dla wszystkich, niknie szybko autorytet państwa i kościoła, a obok nich powstaje natychmiast inny lub najczęściej inne autorytety, starające się opanować umysły i serca.

W stosunku do rodziców występuje obok wiary w ich moc jeszcze czynnik uczucia. Dziecko wierzy w mądrość i wszechwiedzę ojca i matki, rodzice są dla niego źródłem wszystkich pouczeń. Później jednak niejednokrotnie uświadamia sobie dziecko, że wiadomości i władza rodziców są ograniczone, że często wiadomości dziecka, nabyte przez szkołę, kształcenie się lub życie, są większe i pewniejsze niż wiadomości rodziców, a jednak autorytet ich nie zachwieje się. Są oni nadal czemś prawie świętem, poszanowania godnem dla dziecka. Pochodzi to stąd, że tu czynnik uczucia łągodzi pewne niedomagania i przechodzi nad nimi do porządku.

Jakkolwiek najmniej cenimy autorytet fizyczny a najwyżej autorytet moralny, to jednak najsilniejszą spójnią pozostanie uczucie; autorytet, który obok czynnika siły, czy wartości moralnej, opiera się na czynniku uczucia, wykaże największą trwałość, a zatem największą wartość. I to musimy zapamiętać w odniesieniu do pracy wychowawczej.

W pojęciu autorytetu tkwi uznanie jego siły, wyższości, a przez to równocześnie naszej słabości, niższości. Ulegamy silniejszemu koledze, bo fizycznie lub moralnie czujemy się słabsi i mamy świadomość bezcelowości oporu. Wobec przełożonego odczuwamy również naszą słabość, niższość, płynącą z braku doświadczenia, wiedzy, władzy wreszcie. Wobec państwa odczuwamy naszą małość, bezsilność jednostki wobec społeczeństwa. Wobec Boga odczuwamy naszą nicość zupełną, zależność od jego łaski. Ale i w odczuwaniu naszej małości w porównaniu z potęgą autorytetu odróżniamy różne stopnie i różne zabarwienia uczuciowe. O ile uczucie naszej nicości wobec Boga nie sprawia nam przykrości żadnej, owszem napelnia pewną ufnością, dającą nawet zadowolenie, to już uczucie naszej słabości wobec przemocy, budzi w nas odruch buntu, niezadowolenie, przykrość. Wobec przełożonego możemy raz odczuwać naszą zależność jako przykrość, jako jarzmo, które tylko z trudem zносimy, innym razem dominuje uczucie radości, płynące z współpracy. Wobec rodziców nigdy nie odczuwamy przykrości, gdy uznajemy ich autorytet a przez to naszą niższość.

Gdy łączy nas z autorytetem uczucie miłości, wdzięczności (wobec rodziców), szacunku (wobec przełożonego), koniecznej a dla nas pożytecznej zależności (jednostka wobec społeczeństwa), świadomość niezmiernej wartości moralnej autorytetu (uczucie religijne), wtedy stosunek nasz do autorytetu nie jest przykrym ciężarem.

Poczucie własnej niższości, malej wartości czy nicości może więc dwojaki wpływ wywierać. Jeżeli autorytet, wobec którego mamy to uczucie, wyposażony jest rzeczywiście w wielką siłę i wartość moralną, to uczucie naszej niższości nie niszczy w nas.

poczucia godności ludzkiej, ono nas nawet podnosi i uszlachetnia, wzbudzając chęć podnoszenia się na wyższy stopień doskonałości, aby stać się godnym naszego ideału. Jeżeli zaś autorytet, przed którym się korzemy, nie ma tej wartości moralnej, wtedy uniżanie się nasze odbywa się kosztem naszej wartości i zamiast podnosić i uszlachetniać, wtrąca nas na coraz niższe szczeble, aż do zatracenia poczucia własnej godności. Płaszczenie się przed kimś równym lub nisko stojącym, a tem bardziej przed kimś bezwartościowym jest stanem niebezpiecznym, moralnie złym.

Powtórzmy więc. Autorytet moralny ma większe znaczenie niż fizyczny. Autorytet musi posiadać rzeczywistą wartość moralną. Stosunek nasz do niego opierać się musi raczej na wierze w jego wartość niż na poczuciu naszej niższości. Zabarwienie uczuciowe dodatnie, przyczynia się do zwiększenia autorytetu.

Któryż rodzaj autorytetu winniśmy uznać jako najpożądany dla celów wychowawczych? Naturalnie ten, który nie zabija godności własnej, który wypływa z uznania wyższości moralnej. Autorytet, narzucony nam przez siłę brutalną, jest autorytetem niemoralnym, znaczenie jego upadnie, gdy zniknie siła zewnętrzna. Prawdziwy autorytet powstaje dopiero przez dobrowolne uznanie go i to wskutek jego wartości wewnętrznej. Autorytet moralny może uznać i zrozumieć jedynie istota moralna, więc mająca poczucie prawdziwe swej moralnej wartości. Budzenie świadomości moralnej, szacunku przed sobą samym jest więc warunkiem uznania autorytetu poza i nad nami.

Z natury jesteśmy nastawieni egocentrycznie; aby więc uznać autorytet poza nami, musimy nastawiać się heterocentrycznie, musimy uznawać wartości wyższe nad jednostkę, więc społeczeństwo i dążyć do uduchowienia całego naszego stosunku do autorytetu.

Autorytet jest w wychowaniu konieczny, może być narzucony lub uznany; pierwszy jest przemijający i bez głębszej wartości a nawet niebezpieczny, o ile zabija poczucie ludzkiej godności; drugi uznany dobrowolnie, z poczucia jego wielkiej wartości lub uczucia miłości i wdzięczności jest trwały i moralnie wartościowy, gdyż od własnego „ja” prowadzi do drugich, do społeczeństwa.

To jest rezultat naszych rozważań. Zestawmy z tym wynikiem zasady „starego”, tj. dotychczasowego wychowania.

Opierając się na psychologii, wynikającej z introspekcji dorosłych i spekulacji filozoficznej, pedagogika przyjmowała za pewnik, że dziecko jest dorosłym człowiekiem w miniaturze. Nie znała dziecka i wcale go znać nie chciała. Autorytet, wydedukowany z światopoglądu ludzi dorosłych, uznany za jedynie wartościowy, narzuciła dzieciom, sądząc, że one również go przyjmą. Nie uznając indywidualności i swoistego rozwoju dziecka, nie chciała i nie mogła pedagogika uznawać prawa dziecka i do niego się stosować. Młody ma słuchać tak długo, póki go starsi nie uznają za dojrzałego, za dorosłego. Stąd jednolitość postępowania wobec wszystkich i większy lub mniejszy nacisk, by

zmusić do posłuszeństwa. Opornych należało łamać, aby autorytet nie ucierpiał.

Tesame programy szkolne, tesame metody nauczania, udoskonalane nie przez doświadczenie lecz logiczne abstrakcyjne rozumowanie. Rozwój życia politycznego i społecznego a w niemłym stopniu i militarystyka ułatwiał i usprawiedliwiał to równanie wszystkich.

System ten musiał w konsekwencji prowadzić do niwelacji indywidualności, do ich ubożenia. Szablonowe uczenie i stałe narzucanie autorytetu musiało prowadzić do niesamodzielności myślenia i, co jest tego następstwem, do niesamodzielności działania. Narzucanie autorytetu i groźba kary za wyłamywanie się z pod niego zabijały inicjatywę i poczucie odpowiedzialności moralnej i pozwalały zasłaniać się narzuconym szablonem. Gdyby ten stan trwał długo i bezwzględnie, musiałby zabić wszelką inicjatywę i uniemożliwić przez to jakikolwiek postęp.

To były niebezpieczeństwa, które groziły drugiej funkcji wychowania a mianowicie wyrobienia zdolności rozwijania, powiększania dorobku kulturalnego. Natura sama musiała więc przeciw temu niebezpieczeństwu się bronić.

A jeżeli zestawimy ponadto normy tego wychowania z tem, cośmy wyżej o autorytecie i warunkach jego wpływu mówili, to znajdziemy jeszcze inne powody, dla których skuteczność wychowania musiała stawać się coraz mniejsza.

Wychowanie szkolne pierwszej połowy XIX wieku miało swe źródło w neohumanizmie, w dążeniu do stworzenia doskonalszego, idealniejszego człowieka. Ideał ten był wyrozumowany i był realizowany za pomocą nauki języków klasycznych. Idealizm, panujący wszechwładnie w pierwszych dziesiętkach tego wieku, był naturalnem podłożem systemu wychowania szkolnego i dostarczał potrzebnego autorytetu szkole. Było to tem łatwiejsze, że szkoła była tylko dla wybranych, przeznaczonych niejako przez samo urodzenie do kroczenia drogą, wytkniętą przez szkołę. Autorytet panującego prądu w życiu duchowem Europy, autorytet warstwy społecznej, dla której szkoły te istniały, był wystarczający, aby sugestywnie oddziaływać na młodzież.

Koło połowy XIX wieku następuje zmiana. Pozytywizm i materializm wypierają dawny ideałizm i romantyzm. Rozwój nauk przyrodniczych i technicznych dopominają się o swe prawa i chcą znaleźć odpowiedni wyraz w wychowaniu. Walka trwa kilka dziesiątków lat i prowadzi pod koniec wieku XIX do równouprawnienia formalnego kierunku idealistycznego, klasycznego i realnego, przyrodniczego. Uprawnienia były tylko formalne, bo jednak istniała nadal przepaść niezgłębiona między obu kierunkami. Rezultatem tego dwoistość ideału wychowawczego a raczej zachwianie autorytetu dawnego.

Ponadto zmieniła się rola szkoły w życiu społecznym. Dawniejsza szkoła stała poza życiem codziennem, ale znajdowała swój odpowiednik w ideałizmie kulturalnym. Nowsza, realna, wy-

rosła z potrzeb życia i do niego prowadziła.¹ Dawniejsza była dla jednej warstwy społecznej, nowsza stała się powszechną. Co było ideałem jednej warstwy, nie mogło pozostać ideałem ogółu, szukającego w szkole przygotowania dla życia. Ścieranie się tych prądów wprowadza pewien zamęt w życie szkolne i podkopuje autorytet dawnych ideałów. Brakło mu siły przekonywującej wobec potrzeb rzeczywistości.

Brak wiary w twórczą moc ideału wychowawczego jest najistotniejszym powodem zmniejszenia się autorytetu.

W życiu wewnętrznym szkoły zaważyły ponadto zmiany, które powstały pod wpływem nauk biologicznych. Wychowanie fizyczne, sporty, wprowadzane jako przeciwwaga pracy umysłowej, uczą młodzież cenić ruch, swobodę, odwagę, samodzielność, wszystko przymioty przeciwne narzucanemu systemowi wychowawczemu. Życie wymagało samodzielności, szkoła uległości. Programy szkolne, tkwiące jeszcze w dawnych założeniach, mało liczyły się z rosnącymi potrzebami życia; musiały więc stać się coraz więcej obcymi młodzieży, która często w podawanej wiedzy nie widziała żadnego związku z życiem. Nie rozumiejąc istotnej wartości uczonych wiadomości, nie mogła ich cenić; nie mogła też zdobyć się na miłość i przywiązanie do szkoły, która tak różną była od otaczającego życia i jego dążeń.

Gdy brakło wiary w moralną moc autorytetu, gdy wygasło uczucie, które go jeszcze mogło ratować, pozostał jedynie przymus, siła, która mogła utrzymać autorytet systemu. Ale i tu nastąpiła zmiana w życiu społecznym. W rodzinie zmienił się stosunek dziecka do rodziców i z czysto autorytatywnego przeszedł na swobodny, oparty nawet na uznaniu osobowości. Wyrazem zewnętrznym tego, przejście od „panie ojcze“, „pani matko“ poprzez formę nieosobową do serdecznego choć poufalego „ty“. Ta ewolucja jest wynikiem zmian, które zaznaczyły się w szerokim życiu społecznym. Znikło poddaństwo, znikły przywileje stanowe, a równouprawnienie wszystkich warstw znalazło silną ochronę w ustawodawstwie. Wzmoczone poczucie własnej godności i wartości objawia się nie tylko w cenieniu samego siebie, lecz nawet wyradza się w lekceważenie drugiego. Utrzymanie autorytetu dawnego staje się coraz trudniejsze, a nawet niemożliwe; autorytet musi opierać się na silnym podłożu prawa albo życia społecznego. Odbiciem tego w życiu szkolnym zanik karności bezwzględnej, nie rozumującej.

Także metody nauczania, dawniej stosowane, nie mogły zadowolić młodzieży. Narzucanie wiedzy i sposobu uczenia się nie odpowiadały więcej rozbudzonej potrzebie samodzielności pracy i respektowania zainteresowania. Młodzież wprawdzie uczyła się, ale rezultaty nauki nie były współmierne z wysiłkami nauczyciela. Gdzie stosunek osobisty wychowawcy do młodzieży był dobry, tam uczucie przywiązania ułatwiała pokonywać trudności. Gdzie stosunek ten pozostawiał wiele do życzenia, tam skargi na nieuznawanie autorytetu wychowawców były coraz częstsze.

Młodzież szukała nowych autorytetów poza szkołą, w organizacjach i związkach, starając się tam znaleźć pełnię życia i odpowiednik zmienionych warunków.

Zanik wiary w moc autorytetu dawnego z jednej strony, potrzeba stworzenia nowego autorytetu, odpowiadającego więcej zmienionym warunkom życia i nowo odkrytej osobowości człowieka z drugiej strony, wywołują uczucie niezadowolenia z istniejącego stanu rzeczy i pragnienie radykalnej zmiany. Stąd hasło odrzucenia autorytetu w wychowaniu wogóle a wprowadzenia zasady wolności. Narzucony autorytet nie ma siły wychowawczej, twórczej, zastąpić go trzeba wolnością dobierania i tworzenia autorytetu, gdyż tylko autorytet oparty na wewnętrznym uznaniu ma siłę. Jednak wspomnienie ucisku ze strony nieuzasadnionego autorytetu było tak silne, że hasło wolności, wzywające do odrzucenia wszelkiego autorytetu nabrało rozpędu i stało się podstawą wysiłków reformatorskich w wychowaniu. (Dok. nast.).

Dr Mieczysław Ziemnowicz.

Kształcenie nauczycieli szkół początkowych we Włoszech¹⁾.

Reformę faszystowską szkolnictwa włoskiego przeprowadził w bardzo krótkim przeciągu czasu — od 31. X. 1922 do 1. VI. 1924 r. — minister Giovanni Gentile, dzięki szerokim pełnomocnictwom, jakie król i rząd Benita Mussoliniego otrzymali w r. 1923 od parlamentu w celu „zmniejszenia funkcji rządu, zorganizowania administracji i instytucji publicznych, aby uczynić ich działalność szybszą, zmniejszyć wydatki“ i t. d.²⁾

Stan szkolnictwa włoskiego był według wyników ankiety statystycznej, zebranej przez ministerstwo na początku działalności Gentilego, istotnie zatrażający i wymagał zarządzeń szybkich i planowych dla usunięcia panującego chaosu i rozprzężenia. Tak np. w szkolnictwie średnim na porządku dziennym były strajki uczniów. W Pawji w jednym półroczu 1921 r. było 6 strajków uczniów szkół średnich, np. przeciw pewnemu nauczycielowi, przeciw projektom reformatorskim ministra Croce i t. d. W szkolnictwie powszechnym obowiązek szkolny nie był wykonywany

¹⁾ Część odczytu wygłoszonego na Zjeździe członków Sekcji kształcenia nauczycieli Związku P. N. S. P. w Warszawie 31 I. 1928.

Materiały Ministerstwa WR. i OP., opracowane przez p. Marię Górską i p. Helenę Niemyską, nadto:

Henri Goy: *La politique scolaire de la nouvelle Italie*, Paris, 1926.

Najnowsze prądy myślowe zachodniej Europy. II Maurycy Mann. Włochy. Wyd. Koła Historyków U. Ź. W. Warszawa, 1928.

R. Szkolnictwo powszechne w dzisiejszych Włoszech. Szkoła Powszechna, r. 1927, zesz. III—IV.

²⁾ Goy, str. 24.

należycie, zwłaszcza na południu kraju, gdzie np. w Kalabrii zaledwie 41% dzieci w wieku szkolnym uczęszczało do szkół i to tylko przez 3 lata zamiast przez 6 lat. Analfabetyzm był zastraszający, procent analfabetów dochodził na południu do 70¹⁾. Nauczycielstwo szkół początkowych zaniedbywało swe obowiązki do tego stopnia, że w roku 1921/22 z jednej prowincji 93% urlopowano się ciągle. Liczba dni nauki — teoretycznie 200 w roku — spadała dla dość poważnej liczby nauczycieli do niewielu dziesiątków! Ze wszystkich stron wołano o reformę szkolną, wzywano silnego człowieka, któryby ją przeprowadził.

Człowiekiem tym stał się minister *Giovanni Gentile*, profesor filozofii i pedagogiki w uniwersytecie w Rzymie. Przeprowadził on swą reformę przy pomocy głównie 2 ludzi: *Giuseppa Lombardo Radice* i *Ernesta Codignoli*. Oparł zaś swą reformę na doktrynie idealizmu, „absolutnego“ i „czynnego“ (*attuale*), w której bardzo silny jest wpływ *Benedetta Crocego*, a przezeń *Hegla*.

„Myśl tworzy rzeczy i idee, systemy i teorie“²⁾ — oto motto Gentilego. Myśleć — to działać, tworzyć samego siebie, walczyć ze światem zewnętrznym, brać go w posiadanie z jego teraźniejszością, przeszłością i przyszłością. Teoria Gentilego to zgodna z tendencjami współczesnego życia włoskiego, *doktryna działania*, czynu, entuzjazmu, wymaga intensywnego życia wewnętrznego, ale zarazem to doktryna autorytetu, arystokratyzmu, *przeciwna w polityce idei demokratycznej*, którą uważa za szkodliwą.

W pedagogice doktryna ta jest przeciwniczką pedagogiki jako samodzielnej nauki lub sztuki. *Filozofja nie różni się od pedagogiki*, obie mają za przedmiot kształtowanie człowieka, jego rozwój przez jego własne ciągle, różnorodne czynności psychiczne. Nic może być mowy tylko o nauczaniu, ale jedynie o *wychowaniu* człowieka. Odbiega to od dotychczasowych pojęć o pedagogice. To też Gentile mówi wyraźnie: „jestem wrogiem pedagogiki, która była udręką naszych szkół normalnych, która chce być udręką uniwersytetów i wszystkich przyszłych nauczycieli, uczyć ich pedagogicznie tego, czego nie można nauczyć, co jest sztuką spontaniczną w naszym sercu wychowawczem, co jest genialnością w człowieku, który wchodzi w kontakt z młodszyimi od siebie, i który z nimi posuwa się naprzód po idącej wzwyż drodze życia i ducha“³⁾. Problem wychowania jest problemem filozoficznym, a pedagogika i religja podwładnemi filozofji. *Wychowanie — to swobodny rozwój indywidualności ucznia według praw ducha, to nieustanne samowychowanie wzajemne ucznia i wychowawcy, a nie czynność zewnętrzna w stosunku do ucznia*. Kształtowanie i rozwój ducha, to cel filozofji i pedagogiki, to cel wychowania. Pe-

¹⁾ Goy, str. 109—110.

²⁾ Goy, str. 35.

³⁾ Discours au Sénat le 5 février 1925 — Goy: str. 238.

dagogika taka wysuwa osobę wychowawcy na plan pierwszy, stawia mu jednak ogromne wymagania, aby ciągle pracował nad sobą i szedł naprzód, niema bowiem i nie może być stałych formułek i gotowych recept wychowawczych.

Najwyższym wyrazem woli zbiorowej i aspiracji ducha jednostek jest silne państwo, w którym zawierają się inne idee „drugorzędne”. kierujące narodem: religja, moralność, ojczyzna, przed którym korzy się wola jednostki. To też Gentile stawia za cel swej reformy utrwalenie i jak najdalejsze rozszerzenie autorytetu państwa, przystosowanie szkolnictwa do potrzeb życia dla państwa, wyrobienie ścisłej dyscypliny wewnętrznej, rozwój zbiorowej woli narodowej, podniecanie przez wiarę w przeznaczenie państwa-ojczyzny.

Program faszystowski w zakresie wychowania najlepiej odzwierciadlają tezy ogólne, ułożone przez wybitnego współpracownika Gentilego — Ernesta Codignolę: „Szkoła ma mieć za najwyższy cel tworzenie i wzmacnianie świadomości narodowej i ludzkiej we wszystkich klasach nowych pokoleń; wolność nauczania średniego i wyższego w granicach powyższego programu; rozwój charakteru wszystkich sił fizycznych i umysłowych młodzieży charaktery, aby wzmocnić w niej poczucie odpowiedzialności; dobór do wyższych przeznaczeń tylko jednostek najbardziej na to zasługujących przy pomocy surowych środków kontroli, stosowanych do uczniów i nauczycieli; reakcję przeciw obecnemu demagogicznemu systemowi doboru, który często całkowicie odjął szkole jej charakter narodowy.

Przyjrzyjmy się teraz, jak te poglądy odbijają się w reformie kształcenia nauczycieli szkoły powszechnej. Nie wdając się w szczegóły, zaznaczę jeszcze dla jasności obrazu, że obowiązek szkolny ma trwać od 6 do 14 roku życia, a szkoła elementarna we Włoszech po reformie dzieli się na stopień niższy trzyletni, wyższy 2-letni, a nadto 3 klasy dopełniające, które mają orientację zawodową, dostosowaną do potrzeb lokalnych.

Reforma szkolnictwa średniego dla młodzieży od 10 do 18 lat, do którego we Włoszech należy kształcenie nauczycieli szkół elementarnych, miała na celu zerwanie z tradycją dopuszczania do szkół średnich mas uczniów i stwarzania dla nich coraz nowych szkół lub klas dodatkowych przepełnionych, a mających bardzo mierne siły nauczycielskie. Szkoły średnie zwłaszcza pewnego typu mają być teraz przeznaczone dla kształcenia tylko przyszłej elity społecznej, która nie może być nigdy liczna, wystarczy więc rekrutacja z ograniczonego terenu społecznego. Zatem idzie oczywiście dążenie do utrzymania obecnych klas społecznych i rozdział wczesny — zaraz po 10 r. życia — uczniów na klasę przyszłych kierowników i klasę pracowników podwładnych. Stąd wyniknie ograniczenie liczby szkół średnich państwowych, które mają być tylko wzorowemi i przeznaczonemi dla wybranych. Szkoły prywatne mają naśladować szkoły państwowe i rywalizować z nimi w myśl zasady wolności nauczania.

Szkolnictwo średnie państwowe dzieli się teraz na 3 sekcje: 1) klasyczną, obejmującą na stopniu pierwszym pięcioletnie gimnazjum i na stopniu drugim trzyletnie liceum lub czteroletnie liceum matematyczno-przyrodnicze lub trzyletnie liceum żeńskie; 2) techniczną, obejmującą czteroletni stopień niższy i czteroletni wyższy i 3) siedmioletnią sekcję „normalną“ odpowiadającą u nas seminarjum. Nadto istnieje jeszcze jakgdyby czwarta sekcja — 3-letnia szkoła dopełniająca, odpowiadająca stopniowi niższemu szkół poprzednio wymienionych.

Ze wszystkich tych szkół *jedynie pięcioletnie gimnazjum łącznie z trzyletnim liceum prowadzi do matury*, otwierającej drogę do *wszystkich* wyższych zakładów naukowych. Wszystkie inne szkoły średnie tego prawa nie dają, bo nawet skończenie czteroletniego liceum matematyczno-przyrodniczego daje prawo wstępu tylko na wydziały matematyczne, przyrodnicze i medyczne.

Nie wdając się dalej w ogólną reformę szkolnictwa średniego, zaznaczę tylko jeszcze, że reforma nie zdołała — mimo usilnych dążeń w tym kierunku — zgromadzić całokształtu szkolnictwa średniego pod zarządem Ministerstwa Oświaty, któremu nie podlegają np. szkoły handlowe, przemysłowe i t. d.

Przyjrzyjmy się obecnie bliżej owej *sekcji normalnej*.

Sekcja ta do czasu reformy składała się z istniejących zwykle oddzielnie trzyletniego kursu dopełniającego i trzyletniej szkoły normalnej. Kurs dopełniający przeznaczony był wyłącznie dla dziewcząt, chłopcy uczęszczali zwykle do gimnazjum lub sekcji technicznej, szkoła normalna zaś była już dla chłopców i dziewcząt. Przygotowanie nauczyciela trwało przeciętnie lat: 4+3+3 t. j. lat 10 Zakłady te gromadziły jednak nie tylko przyszłych nauczycieli, a zwłaszcza nauczycielki, ale także przyszłe kandydatki na urzędniczki i t. p., co odbierało tym zakładom charakter uczelni zawodowych.

Gentile przedłużył okres przygotowania nauczycieli do 11 lat, zaprowadzając zamiast kursu dopełniającego i szkoły normalnej siedmioletni *instytut nauczycielski „istituto magistrale“*. Zgodnie z wspomnianymi uprzednio założeniami zamknięto niemal połowę dawnych szkół normalnych, zamiast 153 tych szkół stworzono 87 instytutów nauczycielskich ze ściśle ograniczoną liczbą uczniów, jednakową dla wszystkich klas, przeznaczając te zakłady tylko dla przyszłych nauczycieli i nauczycielek. Powiększenie liczby instytutów rozmyślnie utrudniono, bo nowy instytut może powstać tylko w drodze ustawodawczej.

Instytuty nauczycielskie są przeznaczone dla obu płci, składają się z kursu niższego czteroletniego i wyższego trzyletniego, które mają stanowić jedną całość. Instytut jest szkołą zawodową ma na celu przygotowanie nauczycieli dla szkół elementarnych.

Na kurs niższy przyjmuje się uczniów na mocy egzaminu wstępnego jednakowego dla wszystkich, przy którym dokonywa się doboru uczniów zdolnych do dalszej nauki. Egzamin ten ma być badaniem nie zasobu wiedzy, ale uzdolnienia ucznia. Na

kursie niższym uczy się: włoskiego, historii, geografii, matematyki, jednego języka obcego, rysunku, elementów muzyki i śpiewu chóralnego, gry na instrumencie i, począwszy od drugiego roku, łaciny.

Na kurs wyższy uczniowie przechodzą znów na mocy *egzaminu*. Uczy się tu: tych samych przedmiotów, co na kursie niższym, prócz języka obcego, a nadto jeszcze literatury włoskiej i łacińskiej, filozofii i pedagogiki, fizyki, nauk przyrodniczych i higieny. Liczba przedmiotów jest ograniczona, chciano bowiem uniknąć encyklopedyczności. Przewaga dana jest studjom o charakterze ogólnym, przytłacza wszystko filozofia i literatura. Pedagogiki właściwie prawie wcale nie ma, zamiast niej jest filozofia wychowanie bowiem, jak wspomniałam poprzednio, uważa się za problem filozoficzny. Ćwiczenia pedagogiczne, to co my nazywamy praktyką pedagogiczną, nie istnieją, nie ma wcale szkół ćwiczeń, które Gentile zniósł. Jest tylko przy instytucie dom dziecięcy „*casa dei bambini*” czyli ogródek dziecięcy.

Program instytutu nauczycielskiego podobnie jak i innych szkół średnich dąży do rozwinięcia samodzielności umysłu, wyrobienie własnego sądu ucznia, przy pomocy czynnej metody nauczania i studjowania rzeczywistości. Przygotowanie człowieka nowoczesnego, człowieka czynu — oto wspólny cel główny wychowania na poziomie średnim. Dla charakterystyki przytoczę urywek z tego, co mówi program o nauczaniu filozofii: „Uczyć się filozofii to nie znaczy uczyć się określonego materiału, ale wznieść się do filozoficznego rozważania pewnych zagadnień, to przede wszystkim ćwiczyć swobodę myślenia, tworzyć ją, poznając i ustalając wewnętrzne prawo umysłu¹⁾”.

Dyscyplina w zakładach średnich ma być surowa, aby uczniowie przyzwyczajali się do ciągłego wysiłku, do pracy intensywnej.

Wyniki pracy w instytutach państwowych i prywatnych będą dawane *na egzaminie końcowym* „*abilitazione*”, który jest egzaminem państwowym i odbywa się od czasu reformy Gentilego zawsze w siedzibie regionalnych władz szkolnych przed specjalnymi komisjami, złożonymi w trzeciej części z przedstawicieli szkolnictwa wyższego, w dwóch trzecich z nauczycieli szkół średnich, z reguły jednak z nauczycieli ze szkół innych miast niż kandydaci zdający.

„*Abilitazione*” daje prawo nauczania w szkołach elementarnych, nie zapewnia natomiast dostępu na uniwersytet, instytut jest więc „ślepą ulicą”.

Reforma Gentilego zniósła doksztalcające kursy dla nauczycieli, które istniały przy niektórych uniwersytetach, pozostawiając jedynie zreformowane 3 państwowe i 2 prywatne wyższe instytuty nauczycielskie, które są przeznaczone dla nauczycieli i nauczycielek, posiadających „*abilitazione*” i przygotowują ich na

¹⁾ Goy str. 246—247.

nauczycieli łaciny, włoskiego, historii i geografii na niższym stopniu szkół średnich wogóle, a nadto filozofji, pedagogiki, historii i geografii na wyższym stopniu instytutu nauczycielskiego. Instytuty te przygotowują również inspektorów elementarnych i dyrektorów dydaktycznych. Dostęp do uniwersytetów dla nauczycielstwa szkół powszechnych został więc ostatecznie zamknięty. Zgadza się to zresztą całkowicie z ogólnymi tendencjami reformy faszystowskiej.

Z tego krótkiego obrazu kształcenia nauczycieli szkół początkowych we Włoszech jasno wynika, że reforma włoska poszła po linii wręcz odmiennej od tej, jaka zaznaczyła się w całym szeregu krajów Europy¹⁾. Niema tu mowy o oddzieleniu wykształcenia ogólnego nauczycieli od zawodowego, bo i to ostatnie jest zupełnie inaczej ujęte we Włoszech, niż wszędzie indziej. O kształceniu nauczycieli szkół początkowych w szkołach wyższych nie mówi się nawet, pozostawia się nadal kształcenie to szkole, będącej oddziałem szkoły średniej. Nadto podobnie jak we wszystkich innych działach szkolnictwa opiera się kształcenie nauczycieli na systemie egzaminów: na kurs niższy instytutu, na kurs wyższy, na zakończenie studjów, przytem te egzaminy odbywają się zawsze przed innymi nauczycielami niż ci, którzy przygotowywali ucznia do egzaminu. Ma to podobno zapewnić utrzymanie odpowiedniego poziomu wymagań, który spadł bardzo nisko w okresie przed reformą.

Trudno też nam, stojącym zupełnie zdala od współczesnego życia Italji, o sprawiedliwą ocenę włoskiej reformy szkolnej, bo musielibyśmy przedewszystkiem wyjaśnić sobie, czy odpowiada ona istotnie włoskim potrzebom i warunkom.

W zestawieniu z naszymi dążeniami jest ta reforma w wielu punktach czemś wręcz przeciwnem do tego, co pragnęlibyśmy widzieć u siebie.

Marja Dzierzbicka.

Reforma studjów nauczycielskich.

(Zjazd członków Sekcji kształcenia nauczycieli).

(Dokończenie).

Trzeci referat na temat: „Organizacja pracy wychowawczej w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych” wygłosiła Dyr. Marja Jaworska ze Lwowa.

Europa jest obecnie — mówi referentka — w poszukiwaniu ideału wychowawczego. Wśród wielu też w tym względzie można zauważyć dwa wybitne prądy. Jeden zdąża do wychowania doskonałego człowieka, drugi doskonałego oby-

¹⁾ Por. art. mój w Głosie Nauczycielskim z roku b. Nr. 8 i 9 pt. Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych zagranicą.

watela. Któremu z nich ma społeczeństwo polskie oddać pierwszeństwo? Jakiego ideału wychowawczego domaga się rzeczywistość polska?

Prelegentka omawia pierwszy typ. Zdaniem jej zbyt wysoko wydoskonalony człowiek — zbyt odcina się od gromady. Wysooko postawione narody intelektualnie i moralnie mogą sobie pozwolić na zbytek taki — Polska należy do tych drugich. Przez długi okres niewoli — wśród bohaterskich walk o wolność — wytworzył się typ bohatera, męczennika, ofiarnika, żołnierza. Z chwilą gdy Polska odzyskała niepodległość, zabrakło jej szarego cichego pracownika, któryby umiał i chciał dobrze przeżyć szary dzień.

Bohater-ofiarnik, nie potrafi żyć w obecnej chwili, czuje się źle. Zbyt wielką jest przepaść między jego ideałem a rzeczywistością. Polsce trzeba przede wszystkim obywatela. Na bohatera i żołnierza zawsze się zdobędziemy, na obywatela trudniej. Prelegentka rozróżnia dwa typy obywatela: rządzącego i rządzonego — którego z nich mamy wychować, czy też ich obu razem. W Prusiech wychowano tylko typ obywatela rządzonego. Doprowadziło o państwo pruskie do dyscypliny i zwartości — do drillu.

W historii polskiej mieliśmy wiele do czynienia z obywatelem drugiego typu, któremu słuchać było trudno. Stąd tyle w historii naszej warcholstwa.

Ideałem prelagentki jest wychować takiego obywatela, który ma być rządzony, lecz który sam miałby zdolności rządzenia, nie zabić w nim pierwiastka indywidualnego, lecz nauczyć go słuchać.

Jakim ma być ideał wychowawczy dla zakładów kształcenia nauczycieli? Jakim ma być nauczyciel, którego mamy wychować? Powinien on być 150% obywatelem, to ma być rządca dusz, musi sam słuchać i umieć rządzić drugimi. Do celu tego zmierzamy przy pomocy następujących środków: po pierwsze dbać musimy o dobór uczniów, a więc tylko najlepszy materiał uczniowski należy przyjmować do seminarjów. Przy ocenianiu postępów należy kierować się zupełną bezwzględnością, mając na względzie ideał nauczyciela.

Dyrektor i nauczyciele seminarjów muszą być wychowawcami pierwszorzędnymi, tych wyszukać może i ma obowiązek wśród ogółu nauczycielskiego — wizytator sam wychowawca i znawca dusz oraz społecznik, którego obchodzi życie społeczne narodu. Nauczyciel seminarjum musi mieć dobre uposażenie, aby troska materialna nie krępowała jego pracy wychowawczej, aby nie potrzebował zarabiać w innym zakładzie.

Wśród przedmiotów naukowych należy szczególniejszą opieką otoczyć przedmioty o wysokich wartościach wychowawczych — jak przedmioty pedagogiczne — język polski, historję oraz naukę o Polsce współczesnej. Do tych przedmiotów muszą być pierwszorzędne siły zaangażowane.

Do walnych środków wychowawczych należy zaliczyć sa-

morząd szkolny — szczególnie w żeńskich seminarjach potrzebny. Inne organizacje jak harcerstwo, sodalicja — nie powinny mieć miejsca poza szkołą, gdzie dozór wych. jest utrudniony. Hufiec szkolny jest potrzebny z wyłączeniem szermierki dla kobiet, którą prelegentka uważa dla nich za niewłaściwą. Obchody narodowe należy ograniczyć, aby nie nabrały charakteru konwencjonalnego. Ze względu na małą kulturę towarzyską wśród uczniów seminarjów należy urządzać zabawy towarzyskie, co niestety zakazały niektóre kuratoria. Aby zaprawiać młodzież seminarjów do pracy społecznej, należy ją wcześniej wciągać do pracy wychowawczej, na terenie szkoły ćwiczeń.

System daltoński sprzyja samowychowaniu się młodzieży, dlatego system ten powinien jaknajszybciej przyjąć się na terenie seminarjów.

Co do czynników wychowawczych pozaszkolnych trzeba stwierdzić: że jest ich niewiele. Życie społeczne nasze chroma — partyjne zaognienie nie pozwala na wprowadzenie młodzieży w krąg tych zmagani. Gdy reforma kształcenia nauczycielstwa nastąpi, gdy otrzymamy młodzież starszą, będziemy mogli bez szkody dla niej wprowadzić ją na teren pracy społecznej pozaszkolnej, tymczasem czytamy z nią dzienniki, omawiamy aktualne sprawy na lekcjach o Polsce współczesnej oraz urządzamy dla niej kursy oświaty pozaszkolnej. — Dom nie spełnia tych zadań wychowawczo-kulturalnych, które spełniać powinien — zastąpić go musi internat, dobrze zorganizowany. Koła rodzicielskie o ile nie wyubijają i nie zechcą sięgać po ingerencję im nie należną, mogą spełnić ważną misję na polu humanitarnej współpracy ze szkołą — celem ułatwienia trudnych warunków, w jakich młodzież obecnie się znajduje.

Koreferaty na powyższy temat wygłosili Dyr. Kisielewska z Płocka i P. Benedykt Kubski z Siennicy.

Dyr. Kisielewska. Warnkiem pracy wychowawczej jest mistrz i uczniowie. Jeżeli ktoś ukocha ideę wychowawczą, będzie dla niego praca wychowawcza w zakładzie wszystkim. Naszym celem winno być również bliższe poznanie, większe zbliżenie się nauczycielstwa seminarjów w pracy zawodowej. Dobre Ognisko wychowawcze (szkoła) zależy od entuzjazmu personelu nauczycielskiego, jego zgodnego między sobą współżycia. Jeżeli personel nauczycielski pracuje zgodnie, wyników można spodziewać się dobrych. Jako przykład współżycia koleżeńkiego przytacza stosunki panujące w Instytucie Rousseau w Genewie. Seminarja posiadające internaty mają lepsze warunki, niż te seminarja, które ich nie posiadają. Za dobre warunki wychowawcze uważa warunki istniejące w dzisiejszych szkołach rolniczych, gdzie praca praktyczna wychowanków połączona jest z nauką. Wychowanie w mniejszych grupach daje wyniki daleko lepsze niż w dużych. Jako odpowiedni środek wychowawczy uważa opiekowanie się wychowanków seminarjów nauczycielskich dziećmi szkoły ćwiczeń — łączne zabawy i t.d.

Samorządy szkolne mają duże znaczenie w życiu wychowawczym, o ile są dobrze prowadzone. Udział uczénie w życiu oświatowo społecznym, zwłaszcza tam, gdzie są mniejsze skupienia ludności, dla celów wychowawczych jest pożądane, Uczniowie, spotykając się na tym terenie z różnemi zagadnieniami życia codziennego daleko lepiej będą umieli sobie radzić w przyszłości, niżby to zagadnienie rozwiązywali w seminarjach teoretycznie, a widziane jedynie przez pryzmat literatury. Samorząd musi być taki, aby wychowawcy dawali wychowankom konkretnie określone zadania. Internatowe życie płynie dobrze tam, gdzie personel nauczycielski oddaje się pracy wychowawczej tak, jakby się oddawał własnym dzieciom. Uważa za stosowne wciągać uczénice seminarjów w kłopoty gospodarcze internatu; zachęcać uczniów od zabaw towarzyskich i do życia towarzyskiego. Trzeba jednak nad tem mieć dobrą pieczę, by nie było ujemnego wpływu. Rzecz ta dobrze postawiona daje wiele walorów wychowawczych. Obchody narodowe, umiejętnie i poważnie organizowane, dają również wiele walorów wychowawczych i przytem uczą wychowanków, w jaki sposób należy je urządzać. Nie obojętną jest rzeczą organizowanie przedstawień amatorskich celem przygotowania przyszłych nauczycieli do umiejętnego prowadzenia teatrów ludowych na wsi. Teatr jest ważnym czynnikiem w rozwoju kultury, więc jemu należałoby poświęcić również sporo uwagi. Ważną jest rzeczą wyrobić w wychowanku odporność na ciężkie warunki ich przyszłej pracy nauczycielskiej na wsi. Nastawić wychowanków optymistycznie do tej pracy. Z praktyki wie ona, że wszystkie nauczycielki, które kształciły się w jej seminarjum, a które ustosunkowały się optymistycznie do swojego zawodu, z zadowoleniem i z dobrymi skutkami pracują na wsi. Pożądane, też jest utrzymanie łączności z byłemi uczénicami.

Selekcja kandydatów do seminarjów nauczycielskich jest dzisiaj dość trudna, szczególnie tam, gdzie jest ich mniejszy napływ. Nie można jednak tem się zrażać. Niski rozwój uczniów, zgłaszających się do seminarjów, należy tłumaczyć warunkami, w jakich oni od dziecka się wychowali. Dużą pomocą dla uczniów, zdolnych, a niezamożnych byłyby internaty bezpłatne.

Co do nauczycielstwa seminarjów zaznacza, że dobór jego jest przypadkowy, gdyż dyrektor nie ma dzisiaj najmniejszego wpływu na nominacje swoich współpracowników, a mimo to żądają od niego odpowiedzialności za ogólny stan nauki i wychowania w seminarjum. Jest to bardzo niekorzystne i powinno ulec zmianie.

Skutkiem niewoli jesteśmy opóźnieni w dorobku kulturalnym, chcemy dogonić narody zachodnie; to się ujawnia w każdej dziedzinie naszego życia publicznego. Zawiele jednak wymagamy od uczniów, a nie zwracamy uwagi, czy oni tym wymaganiom podoleją. Praca dzisiaj jest gorączkowa. Uczniowie nie mają nawet czasu w takich warunkach swobodnie przemyśleć wiele za-

gadnień. Wymagania winny być dostosowane do warunków, w jakich żyjemy, a praca nasza da lepsze wyniki.

Następnie P. Kubski z Siennicy wygłosił swój referat na temat organizacji pracy wychowawczej:

I. Co powinno decydować o formie organizacji pracy wychowawczej w zakładzie kształcenia nauczycieli?

1) Które powiedzenie jest słuszne: „Jakie społeczeństwo, taki nauczyciel“, czy „Jaki nauczyciel, takie społeczeństwo“? adaptacja i rekonstrukcja. 2) Cechy, stanowiące istotę „duszy nauczycielstwa“, niezależne od czasu i przestrzeni: „potrzeba doskonałości, poczucia odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tem wszystkim miłość dusz ludzkich“ (Dawid). 3) Cechy zależne od czasu, i przestrzeni — potrzeby życia społecznego i państwowego: a) nowa Polska — stosunek do Państwa b) ustroj demokratyczny — uspołecznienie, c) zaradność życiowa — przedsiębiorczość (drobny rolnik i młody nauczyciel).

II. Czy słusznem jest, że mówiąc o organizacji pracy wychowawczej, oddzielać lekcje od organizacji młodzieży?

1. Niebezpieczeństwo stąd płynące. a) Brak harmonii między pouczaniem a zaprawianiem. b) Pozostawianie na uboczu najpewniejszego, najwszechstronniejszego środka wychowawczego, jakim jest nauczanie.

III. Co może dać dobrze zorganizowane nauczanie?

a) Zapoznaje z dorobkiem kulturalnym, jakiego część przyszy nauczyciel będzie musiał przekazać innym. b) Rozwija inteligencję, samodzielność i tak ważną w życiu zaradność. c) Budzi wiarę we własne siły. d) Przyzwyczajają do obiektywizmu myślowego, pokonywania trudności, systematyczności, sumiennego wykonywania pracy itp. e) Pozwala młodzieży wejrzeć w głąb własnego „ja“, co jest podstawą i nieodzownym warunkiem uspołecznienia itd.

Wszystkie próby, jakie obserwujemy na Zachodzie, zmierzają właśnie do takiej organizacji nauczania, by stało się ono naprawdę czynnikiem wychowawczym.

IV. Celowość organizacji pozalekcyjnych — potrzeby przyszłego zawodu:

1) Koło krajoznawcze — cel: poznanie środowiska przyszłej pracy, obserwowanie zjawisk życia społecznego i przyrody, gromadzenie ciekawych okazów i pocztówek, jako środków poglądowych w przyszłym zawodzie itd.

2) Koło pracy społecznej — cel: rozbudzenie instynktu społecznego przez bezpośrednie zetknięcie uczniów z pracą w kołach młodzieży wiejskiej, na kursach dla dorosłych, w strażach pożarnych, spółdzielniach itp.

3) Bratnia pomoc, której nazwa wskazuje cel istnienia: kształcenie instynktu opiekuńczego, organizowanie pomocy słabszym w nauce, pomocy materialnej biedniejszym, normowanie życia w internacie i t. p.

V. Zadanie internatu:

1) Tworzyć harmonijną całość ze szkołą, pouczania z zaprawianiem;

a) przyzwyczaić młodzież do przestrzegania zasad higieny osobistej, tudzież umiejętnego wykorzystania czasu,

b) zapoznać wychowanków teoretycznie i praktycznie z zasadami życia towarzyskiego.

VI. Zagadnienia doboru personelu nauczycielskiego w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. „Przez pewien czas wierzone — mówi Ziemnowicz — że wystarczy, gdy nauczyciel posiada dostateczną wiedzę naukową w swym przedmiocie, i do dzisiaj jeszcze uczony profesor jest ideałem nie tylko Francji, a lekceważono zupełnie wiedzę pedagogiczną, sądząc, że ona nie jest potrzebną, lub że sama przez praktykę przychodzi. Dziś wiedza fachowa jest normalnem żądaniem, ale obok niego wyrasta drugie silniejsze może żądanie, by nauczyciel - wychowawca zdawał sobie rachunek z swego zawodu, z swej odpowiedzialności, żeby przyczyniał się do tworzenia i bogacenia życia szkolnego. w którym nie marnieją duchowe skarby społeczeństwa i ludzkości“. O ile uwagi te należałoby mocniej podkreślić w odniesieniu do nauczycielstwa tych zakładów, które wychowują przyszłych nauczycieli-wychowawców.

Nad referatami wywiązała się ożywiona dyskusja, w której zabierali głos:

Dyr. Aleksander Patkowski. Najważniejszym zagadnieniem doby dzisiejszej jest wychowanie odpowiedniego obywatela. W tym problemie jest zagadnienie ustrojowe państwa. Mało zwracamy uwagi na techniczne środki wychowawcze. Brak u nas zbiorowej skoordynowanej pracy wychowawczej, choćby wziąć np. samorząd szkolny. Nie operujemy badaniami właściwości rasowych uczniów. Wobec tego żąda gruntownej rewizji dzisiejszego stanowiska w dziedzinie wychowania. Omawiając sprawę wprowadzenia na teren szkoły organizacji zewnętrznych, zwraca uwagę, że harcerstwo zeszło na niewłaściwe tory, a nasze władze szkolne i społeczeństwo nie zwracają na to żadnej uwagi. Na potwierdzenie swoich słów przytacza dane, jak nieodpowiednie artykuły w czasopismach harcerskich.

Rodzina i szkoła. Problem ten nie jest wypróbowany u nas, jednak uważa, że współudział w pracy wychowawczej domu rodzicielskiego istnieje i zaleca łączenie rodziców w mniejsze grupy np. rodziców dzieci jednej klasy. Uważa, że w ten sposób pokierowana rzecz dałaby dobre wyniki. Poza wychowaniem młodzieży szkolnej pozostaje jeszcze obszerna dziedzina wychowania dorosłych. Dzisiaj mało zwraca się na to uwagi. Jeżeli chcemy ruszyć z martwego punktu w dziedzinie wychowawczej, musimy zmienić dotychczasowe stanowisko.

P. Rowid niezupełnie zgadza się z wywodami referentki, w szczególności w sprawie ujęcia przez nią ostatecznego celu

wychowania. Ideały pedagogiczne, stawiane przez wielkich myślicieli w ciągu wieków były różne.

Platon żądał wychowania obywatela państwa, Ojcowie Kościoła stawiali jako cel, wychowanie wiernego członka społeczności chrześcijańskiej, wieki późniejsze — wychowanie człowieka „dworskiego“ (*galant homme*), wychowanie estetyczno-literackie i t. d. Cel wychowania obywatelskiego, państwowego powtarza się w dziejach od czasów Platona i dzisiejsza doba głosi tensam cel. Ale wszystkie te cele mieszczą się w jednym i muszą być podporządkowane najwyższemu ideałowi, którym jest wychowanie człowieka. Ten ideał pedagogiczny przekazali nam nasi myśliciele Hoene-Wroński i Trentowski, i temu ideałowi, mającemu cechę wieczności, charakter uniwersalny musimy zostać wierni, bez względu na przejściowo istniejące prądy społeczno-polityczne. Pojęcie „dobry obywatel“ musi się mieścić w pojęciu „dobry człowiek“ i tej zasadzie wychowawca nigdy nie może się sprzeniewierzyć. Musimy wychowywać nauczycieli na dobrych i karnych obywateli, ale którzyby zarazem mieli własny sąd o rzeczach i umieli samodzielnie myśleć i działać. Takie ujęcie skieruje pracę wychowawczą w seminarjach na właściwą drogę.

P. Smulikowska. Ideał wychowawczy w odniesieniu do obywatela trzeba rozszerzyć do wyższego, ogólniejszego pojęcia człowieka. Nauczyciel powinien być wychowany tak, aby umiał przelać kulturę duchową na swoich wychowanków.

Koła rodzicielskie uważa za pożądany czynnik w pracy wychowawczej. Usuwa one wiele braków w sprawach materialnych, a mianowicie pomagają niezamożnym uczniom, dożywają ich, oraz wysyłają na kolonie letnie i t. d. Internat odpowiednio postawiony oddałby wielkie usługi, szczególnie niezamożnej młodzieży. Dzisiejsze internaty wobec nieodpowiedniego uposażenia nie spełniają swojej roli. Uważa, że gdyby została ustanowiona pełna opłata od wszystkich uczniów na cele internatowe na wzór opłat administracyjnych, wiele braków zyskanymi stąd środkami dałoby się usunąć.

Jednym z ważnych czynników wychowawczych uważa koedukację, która według jej zdania ma zbawienny wpływ, zwłaszcza w odniesieniu do chłopców. Chłopcy dzięki obcowaniu na terenie szkoły ze swojami koleżankami nabierają ogłady towarzyskiej.

P. Somorowski. Zastanawiając się nad zagadnieniem poruszonem przez referentkę, jakim typem winien być nauczyciel, tylko tym karnym obywatelem, czy też takim, który będąc karnym, jednakże będzie umiał w każdej chwili podjąć się roli rozkazodawcy. Według jego zdania nauczyciel raczej winien być wychowany w tym duchu, aby umiał rządzić, ponieważ w jego zawodzie jest to konieczne, gdyż wychowanie powierzonych mu uczniów tego wymaga. Od wychowanków seminarjów musimy żądać obok dobrego rozwoju umysłowego również i należytego rozwoju fizycznego. Harcerstwo i samorządy na terenie szkoły, jeżeli ich działalność rozgraniczy się, dają dobre rezultaty. Koe-

dukacja jest unikana dzisiaj wskutek trudności pracy wychowawczej w szkołach, której jakby z lenistwa nie chce podjąć nauczycielstwo. Twierdzenie referentki, że tylko seminarjum względnie inna szkoła bez współudziału społeczeństwa może dobrze wychować jest niezgodne z rzeczywistością, albowiem otoczenie w jakim uczeń żyje ma wielki na niego wpływ. Można jednak rozwiązać wiele zagadnień wychowawczych w tym wypadku, jeżeli wychowawca posiada zaufanie młodzieży. Uważa, że udział uczniów w życiu społecznym jest pożądany, ponieważ rozwija ich i przygotowuje do przyszłej pracy nauczyciela - obywatela. Ujemny wpływ na młodzież ma dzisiaj pesymizm zwłaszcza starszego społeczeństwa, które twierdzi, że dawniej było lepiej. Tymczasem obserwujemy silny rozwój techniki, który prowadzi do dobrobytu, więc należy walczyć wśród młodzieży z nieusprawiedliwionym pesymizmem. Zgłasza propozycję: 1) wydrukować referat p. Dzierżbickiej, uzupełniony danymi o ustroju kształcenia i wychowania w Japonji, Ameryce i krajach Skandynawskich, 2) urządzić wycieczkę do Niemiec i Szwajcarii, celem zwiedzenia tamtejszych zakładów kształcenia nauczycieli, 3) wyłonić Komisję celem opracowania form i programów przyszłych studjów pedagogicznych oraz internatów, 4) zwołać zjazd działaczy społecznych celem omówienia kwestyj wychowawczych.

P. Makarawicz. Kwestja wychowania w seminarjach ściśle łączy się z odpowiedniem przygotowaniem i doбором personelu nauczycielskiego i na to trzeba zwrócić baczną uwagę. Uważa, że trzeba wszcząć dyskusję przy pomocy prasy na temat wychowawczy wśród społeczeństwa. Dopilnować i wywrzeć nacisk na władze szkolne, aby kwestje wychowawcze więcej były poruszane. Przytem proponuje szereg zjazdów celem omówienia tych kwestyj. Z kwestją wychowawczą łączy się obciążenie nauczyciela pracą w seminarjum. Nauczyciel nadmiernie obciążony w żaden sposób nie może podolać obowiązkowi wychowawcy, skutkiem czego strona wychowawcza bardzo wiele cierpi. Zgłasza wniosek w sprawie podjęcia organizacji zjazdów nauczycieli seminarjów w sprawach wychowawczych.

P. Szczawińska zgadza się z wywodami p. Rowida i uważa zarazem, że wychowanków seminarjum nie można oddzielić od życia społeczeństwa. Nie należy ograniczać się tylko do samorządu szkolnego, lecz trzeba raczej zachęcać młodzież do udziału w życiu oświatowo społecznym, aby w przyszłości mogła ona podolać roli nauczyciela-wychowawcy. P. Ciskówna uważa, że należałoby pomyśleć nad tem, co by można uczynić, by mniej wychowywać, a uczeń był lepiej wychowany, gdyż dzisiejszy stan rzeczy, gdzie krzyżują się różne narzucone poglądy, nie prowadzi do celu. P. Syska, omawiając sprawę wychowania młodzieży w seminarjach, stawia postulat aby nauczyciel przedmiotów ogólnokształcących miał jedną godzinę przeznaczoną na omówienie z uczniami sprawy samodzielnej ich pracy. P. Zubelewiczówna zwraca uwagę, że skutkiem przeciążenia nauczy-

cielstwa nie może ono zająć się pracą wychowawczą w internatach, wobec czego Ministerstwo W. R. i O. P. zaangażowało wychowawców, którzy do tej pracy nie mają przygotowania, a przytem są źle usposobieni. Wyniki pracy wychowawców internatowych są minimalne. Stawia wniosek w sprawie podwyższenia uposażenia wychowawców w internatach.

P. Ogiełłowa, zwraca uwagę na przeciążenie pracą nauczycieli seminarjów. Żąda, aby na nauczycieli seminarjów byli powoływani ludzie o wybitnych zdolnościach umysłowych i pedagogicznych. Proponuje powołanie specjalistów do poszczególnych zagadnień wychowawczych. Uważa, że praktyczne przygotowanie wychowanków seminarjów do pracy oświatowej pozaszkolnej jest konieczne. Obchody narodowe mają znaczenie o tyle, o ile są zorganizowane poważnie i w zależności od warunków miejscowych. Dyr. Tyrankiewicz, omawiając kwestję wychowawczą, proponuje skreślenie lub uzupełnienie celem jaśniejszego sformułowania sprawy, niektórych ustępów rezolucyj zgłoszonych przez referentkę.

Referentka, odpierając zarzuty postawione w sprawie zreferowanej przez nią kwestji wychowawczej, uważa, że chodzi o zogniskowanie pracy wychowawczej w rękach personelu nauczycielskiego, a nie rozpraszanie jej. Przytem młodzież winna więcej się uczyć, a nie brać udziału w życiu społecznem i politycznem, na co będzie jeszcze miała czas po ukończeniu seminarjum.

Przewodniczący Zjazdu Dyr. Makuch, reasumując dyskusję nad referatami o zagadnieniach wychowawczych, podkreśla, że niesłusznym byłby pogląd wyrażony przez niektórych mówców, jakoby różnorodność spraw poruszanych w związku z referatami wprowadziła powierzchowność ich ujmowania, a temsamem sam zjazd w tej części uczynił mało pożytecznym. Zarząd Sekcji, wprowadzając na obrady temat „Organizacja pracy wychowawczej...”, miał na celu zapoczątkowanie dyskusji nad zagadnieniami wychowawczemi, szczególnie w seminarjach nauczycielskich. Uważa bowiem, że zakłady przygotowujące zastępy nauczycielstwa szkół powszechnych nie mogą pracować bez busoli w dziedzinie wychowawczej. Referaty i dyskusja tę busolę wskazały, a jest nią idea: wychowanie nauczyciela obywatela-państwowca, dla którego celem w jego przyszłej pracy nauczycielskiej będzie również wychowywanie dobrych obywateli państwa. Państwowe zakłady kształcące nauczycieli szkół powszechnych muszą mieć poczucie odpowiedzialności za przygotowanie przez swą pracę wychowawczą świadomych w swej państwowej roli nauczycieli-wychowawców szkół powszechnych. Co do tego Zjazd wyraził swą niedwuznaczną opinię, mimo zwrócenia uwagi i na ważność pierwiastków ogólnoludzkich w wychowaniu.

Zapoczątkowana praca S. K. N. nad zagadnieniami wychowawczemi będzie dalej prowadzoną, gdyż problem ten dostarcza wiele bardzo szczegółowych tematów.

Po zakończeniu dyskusji uchwalono następujące rezolucje:

1) Zjazd wyraża opinię: iż przy przyjmowaniu kandydatów i kandydatek do seminarjów nauczycielskich, jak też i w ciągu ich pobytu w seminarjach należy dokonywać ścisłych selekcji pod względem stanu intelektualnego i moralnego, 2) iż na nauczycieli seminarjów powinni być powoływani ludzie o wybitnych zdolnościach i umiejętnościach pedagogicznych, 3) że nauczyciele seminarjów powinni być lepiej uposażeni ze względu na konieczność poświęcenia większej ilości czasu pracy wychowawczej. Przytem dzisiejsze obciążenie pracą musi być umniejszone, a to można skutecznie przez całkowite zniesienie ustawy sanacyjnej.

4) Należałoby sprawę stowarzyszeń i zrzeszeń, które nie mają swych centrali w murach szkolnych postawić w ten sposób, aby o wprowadzeniu danego zrzeszenia na teren szkoły decydowała Rada Pedagogiczna, przyczem na teren szkoły mogą wchodzić tylko te zrzeszenia, które są dozwolone okólnikami ministerjalnymi.

5) Należałoby w Ministerstwie W. R. i O. P. poczynić starania, aby władze szkolne zachęcały i popierały nauczycieli do pracy wychowawczej w seminarjach nauczycielskich na nowych podstawach wychowawczych (system daltoński i t. p.), 6) Ministerstwo W. R. i O. P. winno samo podjąć lub też przyjąć z pomocą finansową nauczycielstwu seminarjów i organizacji nauczycielskim, które podejmą pracę nad zorganizowaniem zjazdów nauczycielskich celem omówienia i pogłębienia zagadnień wychowawczych w seminarjach zarówno ze strony teoretycznej jak i praktycznej.

7) Dotychczasowe wynagrodzenie wychowawców internatów w wysokości 225 punktów miesięcznie (bez utrzymania) jest niewystarczające za tak wyczerpującą i odpowiedzialną pracę, wobec czego ma nadzieję, że Ministerstwo W. R. i O. P. zwróci na to uwagę i piekącą tę sprawę jaknajprędzej rozstrzygnie w kierunku podniesienia uposażenia owych wychowawców.

Wnioski P. Somorowskiego w sprawie: 1) urządzeń wieczki członków Sekcji Kształcenia Nauczycieli do instytucji niemieckich i szwajcarskich, 2) wyłonienia ściślejszych Komisji do opracowania poszczególnych programów wychowawczych, oraz programu przyszłego studjum pedagogicznego i 3) zwołania zjazdu działaczy politycznych i społecznych w sprawach wychowawczych przekazano Zarządowi do załatwienia.

Na tem Zjazd został zamknięty po przemówieniu Przewodniczącego Dyr. Makucha, w którym dziękował zebrany za chętnie przybycie na Zjazd ze wszystkich stron Polski, co jest dowodem, jak żywo nauczycielstwo seminarjów interesuje się sprawami, które były przedmiotem dwudniowych obrad.

Pomocnicze ćwiczenia stylistyczne.

Dokończenie.

Jak zatem widzimy, o charakterze pojęć wnioskować możemy już z cech zewnętrznych, pojęcia bowiem przeciwne wyrażamy przez dwa różne pod względem etymologicznym wyrazy, pojęcia zaś sprzeczne wypowiadamy wyrazami różniącymi się tylko budową etymologiczną, a mianowicie posiadaniem lub nieposiadaniem przedrostka o znaczeniu negatywnem (nie, a, bez, nad).

Wyrazy o znaczeniu krzyżującym się oznaczają takie pojęcia, w których zakres jednego jest zarazem częścią zakresu drugiego, np. *ssaki* — *zwierzęta mięsożerne*, *prawnik* — *Polak*, *duchowny* — *katolik*, *zwierzę* — *ptak*.

Wyrazy o znaczeniu współrzednem oznaczają pojęcia o równoważnych zakresach, np. *Polak* — *Francuz* — *Niemiec*, wyrazy natomiast o znaczeniu nadrzędnem i podrzędnem dotyczą pojęć, w których zakres jednego mieści się całkowicie w zakresie drugiego, ale zakres drugiego nie zawiera w sobie zakresu pierwszego pojęcia, np. *drzewo* — *dąb*, *woda* — *morze*, *świat* — *Europa*, *ptak* — *dzięcioł*, *szkoła* — *klasa*, *człowiek* — *uczeń*¹⁾.

Ćwiczenia te odbywać się mogą w dwojaki sposób: albo do dowolnie wybranych wyrazów poleca się uczniom dorobić wyrazy o znaczeniu sprzecznym, przeciwnym i t. p., albo się w danej czytance wyszukuje odpowiednich wyrazów. W ćwiczeniach tych chodzić narazie będzie tylko o stosunki logiczne, o zbadanie wartości znaczeniowej, ale w ćwiczeniach stylistycznych istotnych wyrazy te odegrają swoją właściwą rolę, w użyciu ich bowiem łatwo się doszukać pewnych znaczeniowych czy uczuciowych odcieni, łatwo bowiem odczuć różnicę w użyciu wyrazów takich. np. jak *mądry*, *głupi* i *niemądry*, lub *pracowity*, *niepracowity* i *leniwy*.

O materiał do tych ćwiczeń stosunkowo nietrudno. I tak np. w czytance na kl. I p. t. „Dotrzymaj słowa” znaleźć możemy następujące przykłady na wyrazy o znaczeniu przeciwnym lub sprzecznym:

młody — *niemłody* — *stary*; *grzeczny* — *niegrzeczny* — *uprzejmy*; *wada* — *zaleta*; *ślicznie* — *nieślicznie* — *brzydko*; *zmęczony* — *niezmęczony* — *wypoczęty*; *dotrzymać słowa* — *nie dotrzymać słowa* — *złamać słowo*; *biec* — *nie bieć* — *stać*; *wieczór* — *ranek*; *noc* — *dzień*; *zdolny* — *niezdolny*; *schludny* — *nieschludny* — *brudny*; *staranie* — *zaniedbanie*; *uśmiech* — *smutek*; *długo* — *niedługo* — *krótco* i t. p.

W tej samej czytance znajdziemy również przykłady na wyrazy wieloznaczne, np.: *słowo*, *ucho*, *plama*, *pismo*, *ośle uszy*.

¹⁾ Określenia i częściowo przykłady zaczerpnięte z „Zarysu logiki” K. Sośnickiego, str. 17—20. Tam też znaleźć można poglądowe wyjaśnienia stosunku zakresów przy pomocy kół. Porównaj też K. Twardowski: „Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki”, Lwów 1901.

Do trudniejszych ćwiczen należy wyszukiwanie i określanie wyrazów o znaczeniu współ pod- i nadrzędnem, należące do materiału kl. II. szkoły średniej, względnie V. oddziału szkoły powszechnej.

Weźmy np. czytankę z Cz. II. „Czytań“ M. Reitera p. t. „Zając i żaba“. Znajdziemy w niej następujące nazwy zwierząt: *zając, szarak, żaba, pies, lis, konik, kania, wrona, koniar*, a obok nich wyrazy roślin: *kapusta, rzepa*. Nazwy zwierząt dają szereg wyrazów o znaczeniu współrzednem, które mieszczą się w pojęciu ogólniejszem w wyrazie o znaczeniu nadrzędnem: *zwierzęta*; podobnie dla kapusty i rzepy łatwo znaleźć wyraz nadrzędny: *rośliny*, a te dwa wyrazy „*zwierzęta i rośliny*“ tworzą dwa pojęcia współrzedne, dla których jednak na tym poziomie trudno szukać nadrzędnego, bo *świat organiczny* to za trudne dla nich pojęcie, jak również nieco przystępniejsze określenie, ale też niezupełnie zrozumiałe dla jedynastoletniej młodzieży: *istoty żyjące*. Z tego przykładu jasno jednak wynika, że ćwiczenia w tej dziedzinie należy ograniczać do zjawisk konkretnych, a unikać pojęć oderwanych, czyli że stopnie pod- i nadrzędności niezawsze być mogą zbyt bogate. Zresztą pożądanemby było raczej gromadzenie jak najbogatszego materiału z wyrazów o znaczeniu współrzednem, aby ułatwić zrozumienie wyrazu nadrzędnego przez jak najbogatsze wypełnienie zakresu pojęcia.

Takiego obfitego materiału dostarcza nam np. czytanka p. t. „*Hetman żorawi*“, w którym znajdziemy następujące nazwy ptaków: *żorawie, czajki, dzięki kaczki, kurki, bekasy, nury, gęsi*.

Po wypisaniu tych nazw na tablicy łatwo dojść na podstawie rozbioru treści czytanki do wyrazu o znaczeniu nadrzędnem: *ptaki wędrowne*, a następnie do dalszego nadrzędnego: *ptactwo* czy *ptaki*, co ułatwi dopisanie do wymienionego szeregu *orła*, o którym też jest mowa w ustępie, a wreszcie do jeszcze wyższego nadrzędnego, jeśli się uwzględni wspomniane w ustępie: *ślizaki, ryby, szczeżuje, pijawki, płoszczyce, nartniki i pluskolce*. Podział zaś tych ostatnich wyrazów na *małże, owady, ryby* da nam w stosunku do *ptaków* wyrazy współrzedne. W ten sposób dochodzimy drogą indukcyjną do coraz ogólniejszych pojęć nadrzędnych, można jednak przeprowadzić ćwiczenia drogą dedukcyjną, polecając z przerobionej czytanki wypisać naprzód nazwy, mieszczące się w wyrazie nadrzędnym „*zwierzęta*“, następnie w wyrazach „*ptaki, owady, ryby*“, wreszcie w dziale „*ptaki*“, ptaki, należące do ptaków wędrownych.

Obok tych wyrazów znajdziemy jeszcze inne szeregi, które często łączą się z szeregami synonimicznymi. ale właśnie ułożenie szeregów synonimicznych zależy często od zdania sobie kilka przykładów do ćwiczeń:

stado, drużyna, rodzina, zastęp, gromada, hufiec, klucz (żorawi);

ojczyzna, świat, kraina, kraj, okolica, wyraj, ląd, ziemia;

*wiec, narada, zebranie, zgromadzenie, sejm;
hetman, wódz i t. d.*

Równie bogaty materiał znajdziemy w czytance p. t. „*Izba wiejska*”. Oto szeregi wyrazów, które należy ułożyć, uwzględniając stosunek współ- pod- i nadrzędności:

*komin, ściana, pułap, drzwi, okienko, okap, zapiecek;
kapusta, sałata, ziemniaki, koper, buraki, bób, malwy, nogietki, groch;*

barszcz, zacierki, kasza, mięso, ziemniaki, kapusta, polewka, mleko, masło;

cebrzyk, miotła, grabie, rydel, motyka. miśnik, garnek, tyżka, pokrywka, miska, rynka, warząchiew, konewka, kubetek, czerpaczka, solniczka, nożyk, skrobaczka, konew;

wełniak, chustka, fartuch, kaftan, trzewiki, pończochy, korale, koszulina, koszula, katanka, sukmana;

skrsynia, półskrzynek, łóżko, pierzyna, poduszka, ława, stół, zydelek;

drzązek, prześlica, motowidło, kołowrotek;

żarna, warsztat; skobel, przetyczka, drzwi;

kura, prosię, królik, krowa,

Szeregi wyrazów uczeń musi ułożyć w grupy współ- nad- i podrzędne, do których oznaczenia bardzo często znaleźć może odpowiednie wyrazy w samej czytance. W ten sposób przez te ćwiczenia nie tylko uczeń uczy się określać wartości znaczeniowe poszczególnych wyrazów, ale mimowoli przez zastanawianie się nad poszczególnymi wyrazami przyswaja je sobie, wzbogaca swój słownik językowy. Rzecz zrozumiała, że ta metoda wzbogacenia słownictwa, oparta na dokładnej analizie znaczenia, znacznie lepsze wydać może i musi wyniki, niż mechaniczne wykuwanie wyrazów czy ustępów z czytanki.

Do najtrudniejszych ćwiczeń w tej dziedzinie ze względu na subtelność analizę pojęć i na niezbyt wyrobioną w tym wieku zdolność abstrahowania należą ćwiczenia w zakresie wyrazów o znaczeniu krzyżującym się, przeznaczone na kl. III. szkół średnich, względnie na 6 oddział szkoły powszechnej.

Metoda ćwiczeń ta sama, co w poprzednich, a więc albo szukanie wyrazów o znaczeniu krzyżującym się w tekście czytanki, albo samodzielne wyszukiwanie do danego wyrazu wyrazów o tem znaczeniu. Weźmy np. czytankę z kl. III. p. t. „*Z zarańia dziejów*” (str. 14), w której znajdujemy wyraz „*Polacy—rycerze*”. Wyrazem o znaczeniu krzyżującym się będą „*Niemcy—rycerze*”, wyrazy bowiem „*Polacy i Niemcy*” o znaczeniu współ- rzednem przez dodanie cechy „*rycerze*” posiadają pewną część zakre- u wspólną. Polacy nie są Niemcami, nie wszyscy Polacy i Niemcy są rycerzami, ale niektórzy Polacy i Niemcy są rycerzami i na tle tej wspólności zakresu następuje skrzyżowanie pojęć. Podobnie da się zastosować przykład: *Polacy — kupcy i Czesi — kupcy*.

Na podstawie znów czytanki np. „*Umiłowanie koni*“ (cz. III, str. 113) możemy zadać następujące ćwiczenia, dotyczące wyrazów o znaczeniu krzyżującym się: w jakim stosunku pozostaje znaczenie wyrazów „*Polacy*“ — „*królowie*“, „*przyjaciół od serca*“, — „*towarzysz wypraw wojennych*“, „*konie białe*“ — „*rumak bojowy*“, „*obrona*“ — „*wyprawa wojenna*“.

Do pomocniczych ćwiczeń stylistycznych zaliczyliśmy wreszcie wyszukiwanie wyrazów dawnych, ludowych, obcych. Wyszukiwanie to ma również charakter słownikowy, przyczem zwrócić uwagę należy na cechy wyróżniające, względnie wyjaśnić je pod względem gramatycznym. Częściowo ćwiczenia te wchodzić w zakres wyjaśnień rzeczowych.

Np. w czytance „*Wilczek*“ (kl. I.) uczniowie zwracają uwagę na wyrazy staropolskie *jegomość*, *jejmość*. Ćwiczenie polega z jednej strony na wyszukiwaniu w języku współczesnym odpowiednika synonimicznego, z drugiej na zastanowieniu się nad budową etymologiczną (skrót z „*jego miłość*“, *Jej miłość*), ponadto uczniowie mogą też podać podobne znane im skróty, jak: *ichmość*, *iejmość*, *imość*, *jejmościny*, *jejmościny*, *jegomościny*, *jegomościny*, *waszmość*, *waszeć*, *waść*, *wasindziej*, *waćpan*, *wasze*, *waćpan*, *wacani*, *wacanna* i t. p.

W związku z poprzednemi pozostają wyrazy obce, używane w języku staropolskim, które dziś często już wyszły z użycia. Np. w czytance „*Ubiory w Polsce*“ (kl. II.) spotykamy się z następującymi wyrazami: *szuba*, *delja*, *kontusz*, *ferezja*, *zupan*, *biret*, *kołpak*, *kuczma*, *opuszka*, *krodyban*, *giezto*, *gargiele*, *kwef*, w czytance natomiast „*Wspomnienia szkolne*“ (kl. II) szereg wyrazów łacińskich, przytoczonych wprost, w innej wreszcie „*Z życia wiarusów*“ (kl. I), wyrazy zadomowione, wchłonięte przez język, jak *subordynacja*, *lazaret*, *humor*, *fastrygować*. Inny znów typ stanowią wyrazy, przytoczone w „*Igrzyskach olimpijskich*“ (kl. I.). owe *kwatery*, *amfory*, *lekythy*, *hydrje*, *ojnochoy*, *kyliksy* i t. p. Wyrazy te zależnie od treści i rodzaju utworu, różną odgrywają rolę, ale o tych walorach artystycznych na razie na tym stopniu ćwiczeń mówić nie można, lecz poprzestać jedynie należy na objaśnieniu, jak to wyżej wskazałem. To samo dotyczy wyrazów gwarowych, do których materiał znajdziemy p. t. „*O chłopcach, co osukał djabła*“ znajdziemy wyjaśnienie, w jakim kierunku powinny iść ćwiczenia, a mianowicie polegać winny na badaniu różnicy między językiem gwarowym, a językiem ludzi wykształconych, co do brzmienia samogłosek i spółgłosek i co do odmiany imion i czasowników. W ten sposób uczniowie określają gwarę mazurską, podobnie jak w „*Sabałowej bajce*“ cechy gwary podhalańskiej. Znacznie uboższy materiał wydobędą z „*Legendy o grzechach*“, gdzie autor używa gwary jako stylizacji np. *przódzi*, *ciągiem*, *proszalny*, *przygnietły*, *wszyscy*, *galanto*, *kaj*, *kief* i t. p., lub w czytance „*Przez przełęcz nad Morskim Okiem*“, gdzie też znajdziemy tylko poszczególne wyrazy, jak: *ciupaga*, *złebek*,

szczerbka, perć i t. p. Ćwiczenia zatem na tle tych ustępów ograniczą się tylko do wyjaśnień rzeczowo - słownikowych. Wartość istotną użycia gwar w utworach literackich wyjaśnia dopiero istotne ćwiczenia stylistyczne.

Tadeusz Czapczyński.

Recenzje.

Dr Franciszka Baumgarten. Kłamstwo dzieci i młodzieży. Na podstawie ankiety w szkołach łódzkich. Nakładem „*Naszej Księgarni*” Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa 1927. Biblioteka dzieł pedagogicznych. Nr. 12, str. 120.

Biblioteka dzieł pedagogicznych, mogąca się już dziś pochlubić poważnym dorobkiem w dziedzinie wydawnictw z zakresu psychologii i pedagogiki, uprzystępnia obecnie szerokim sferom czytelników znakomitą monografię Baumgartenówny o kłamstwie dzieci i młodzieży. Zagadnienie kłamstwa, jako zjawiska socjologicznego i psychologicznego od kilku dziesiątków lat zajmuje nie tylko pedagogów, ale także socjologów, psychologów i moralistów. Pierwszym, który starał się już w r. 1890 zbadać ten problem w sposób doświadczalny, był pedagog amerykański *Stanley Hall*. Droga ankiety zgromadził dość liczny materiał i ogłosił studjum o kłamstwie. Z powodu niedość umiejętnej metody wyniki tej ankiety nie są zadawalające. W kilkanaście lat później wyszła rozprawa o kłamstwie, również na podstawie ankiety, w opracowaniu psychologa francuskiego *G. L. Duprat'a*. Ankieta tę urządziło „*Wolne Tow. Badań Psych. dziecka we Francji*”. Studjum Duprat'a jest dużym krokiem naprzód w poznaniu psychologii kłamstwa, jako zjawiska psycho-socjologicznego. Zagadnieniem tem zajmują się nadto *Pauthan, Stern, Foerster* i inni, a u nas *St. Karpowicz*, którego cenna rozprawa o kłamstwie znajduje się w *Encyklopedji Wychowawczej*, t. V z r. 1904.

Studjum Baumgartenówny ukazało się najpierw w języku niemieckim w r. 1917 p. t. *Die Lüge bei Kindern und Jugendlichen*, jako dodatek książkowy do czasopisma „*Zeitschrift für angewandte Psychologie*”. Był to własny dosłowny przekład autorki z polskiego manuskryptu. Obecna publikacja polska jest zatem wydaniem oryginału pracy, szczególnie wartościowej i dlatego, że opiera się na badaniach dzieci i młodzieży polskiej w szkołach łódzkich. Badania te przeprowadziła autorka jeszcze w r. 1914 w szkołach średnich i początkowych w Łodzi i uzyskała wcale obfity materiał. Dzięki zastosowaniu dobrze obmyślanej metody ankietowej wyniki badania posiadają dużą wartość naukową. Dodać jeszcze należy, że autorka osobiście przeprowadzała ankietę i czuwała nad dziećmi w czasie, kiedy dawały odpowiedzi na postawione im pytania, które brzmią następująco:

1) Czy skłamałeś(aś) kiedy w domu? 2) Czy skłamałeś(aś) kiedy w szkole? 3) Daj przykłady swego kłamstwa. 4) Czy wszydziłeś(aś) się swego kłamstwa? 5) Czy żałowałeś(aś), że skłamałeś(aś)? 6) Czy przypominasz sobie swe pierwsze kłamstwo w życiu?

Odpowiedziało ogółem 553 dzieci i młodzieży w wieku od lat 9 do 18, w tem 284 chłopców i 269 dziewczyn. Opierając się na tym materiale, autorka przeprowadza w 12 rozdziałach subtelną analizę kłamstwa. Wskazuje, jakie są najczęściej motywy kłamania, jakie są rodzaje kłamstwa dzieci i młodzieży, jaki jest ich stosunek do kłamstwa i wreszcie jakie są źródła i przyczyny kłamstwa.

Podobnie jak poprzednie doświadczenia, tak i to stwierdza, że najczęstszą pobudką kłamstwa dzieci jest strach i obawa przed karą. Działa tu silnie instynkt samozachowawczy i dziecko, chcąc uniknąć złego stopnia, kary, wymyśla różne podstępny i wybiegi, z czego powstaje cały łańcuch kłamstw, znanych z życia dzieci w domu i w szkole. Inne motywy kłamania, jak łakomstwo, chciwość, próżność, wstyd, samochwalstwo i t. d. występują rzadziej. Odpowiedzi dzieci i młodzieży, dotyczące pobudek kłamania, licznie i dosłownie przytoczone w książce, cechuje szczerość i prostota, tak że budzą zupełne zaufanie. Te wypowiedzenia są też nieocenionem źródłem poznania psychiki dziecka; z nich wiele nauczyć się może każdy wychowawca, który chce oprzeć swój stosunek do ucznia na zdrowych podstawach.

Rozważając przyczyny kłamstwa i jego zależność od różnych czynników, jak wiek, różnica płci, inteligencja, otoczenie, w którym dziecko żyje, dochodzi autorka do istotnego źródła tego destruktywnego zjawiska społecznego, jakim jest kłamstwo. Źródłem tem, jak to zresztą wskazał już St. Karpowicz we wspomnianej rozprawie, jest ustrój społeczny, oparty na współzawodnictwie. Gdzie istnieje współzawodnictwo, istnieje też sprzeczność interesów poszczególnych grup i w związku z tem ustawiczna walka i tendencja do świadomego wprowadzania drugich w błąd, do szkodenia bliźniemu. Rozwój oświaty i kultury wobec istnienia współzawodnictwa sprzyja coraz większemu rozpowszechnianiu się zła, miast tamować plenienie się kłamstw. Główne źródło kłamstwa może być tedy usunięte przez oparcie stosunków społecznych na zasadzie kooperacji, wzajemnej solidarności i spółdziałania, jako wyższej formie życia zbiorowego. W społeczeństwie, w którym istnieje spółdziałanie, wspólność celów i zadań, zorganizowana praca, wytwarzająca wartości materialne i duchowe, z których wszyscy korzystają — w takim społeczeństwie kłamstwo staje się zbędne. Słusznie więc zwraca uwagę autorka, że świadome kłamstwa dzieci, podobnie jak i dorosłych są natury społecznej i nie mogą być usunięte jedynie pedagogicznymi, lecz i społecznymi środkami. Nowe wychowanie usuwa też współzawodnictwo o charakterze egoistycznym, a rozwija natomiast zmysł pracy dla wspólnego dobra ogółu.

Na końcu książki podana jest nader sumiennie opracowana bibliografia, dotycząca psychologii kłamstwa. Studium Baumgartenówny o kłamstwie dzieci i młodzieży jest dotąd najlepszą monografią nie tylko w polskiej, ale i w powszechnej literaturze psycho-pedagogicznej i zaznajomienie się z tą książką, którą się czyta z rosnącym wciąż zainteresowaniem, przyniesie każdemu wychowawcy prawdziwą korzyść.

H. R.

Kronika pedagogiczna.

Do Zarządów Kół Sekcji Kształcenia Nauczycieli. Zarząd Główny S. K. N. na swym pierwszym pojazdowym posiedzeniu w dn. 10 lutego b. r. w związku z zapadłymi uchwałami na Zjeździe w dn. 31. I. i I. II. 1928 r. prosi Szan. Kolegów:

1) o stałe i częste przysyłanie bezpośrednio pod adresem Redakcji „*Ruchu Pedagogicznego*” (Kraków, Lelewela 6) sprawozdań z działalności Koła. W ten sposób ujawniona działalność i inicjatywa jednego Koła może być pobudką i zachętą dla innych.

2) o doniesienie, czy Koło mogłoby na terenie swojego województwa podjąć organizowanie w ośrodkach seminarjalnych nowych Kół, ponieważ pragniemy przeprowadzić decentralizację Sekcji, powierzając ruchliwym Kołom na terenie województwa pracę organizacyjną i kierowniczą.

3) Prosimy również o napisanie nam, jakie zagadnienia w zakresie kształcenia nauczycieli uważałoby Koło za stosowne do poruszenia przez Sekcję i w jakiej formie, czy to przez interwencję u władz czy urządzanie Zjazdów itp., względnie jakich wskazówek lub pomocy oczekuje Koło od Zarządu Głównego S. K. N.

4) Przystępując do zbadania stanu prac wyższych kursów nauczycielskich, organizowanych samodzielnie przez nauczycielstwo, prosi o nadesłanie wiadomości, gdzie na terenie działalności Koła istnieją W. K. N. i jaka jest w nich współpraca Kół. — Prosi również o uwagi nasuwające się Kołom odnośnie do organizacji W. K. N.

5) Zarząd Główny proponuje zwołanie przed świętami Wielkiejnocy Zjazdu Redaktorów związkowej pedagogicznej prosi o nadesłanie spostrzeżeń Kół, względnie Członków w sprawie prasy pedagogicznej w Polsce, a specjalnie związkowej, oraz o podanie, z jakimi czasopismami przez swych członków Koło jest w stosunkach i, jakie miałyby wnioski w sprawie organizacji pracy wogóle.

6) Zarząd Główny ma zamiar zwołać Zjazd poświęcony nauce o Polsce współczesnej i obywatelskiej i prosi o podanie nazwisk osób, interesujących się temi zagadnieniami, które byłyby gotowe ewentualnie opracować referat na ten temat, względnie, które mają swe spostrzeżenia, oraz uwagi i byłyby skłonne jeszcze przed Zjazdem nadesłać je do Zarządu Głównego. Temat ten prosimy również wziąć pod obrady posiedzeń Kół. W związku z tym tematem omówić zagadnienia: wychowanie obywatelskie i państwowe w szkole wogóle, a seminarjach w szczególności. Powzięte uchwały, projekty, spostrzeżenia, prosimy nadsyłać do Zarządu Sekcji.

7) W związku z organizowaniem przez S. N. N. Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich, prosimy o uwagi, dotyczące programu kursów w Wejherowie i Zakopanem, które znajdują Koła w rocznikach „*Ruchu Pedagogicznego*”.

8) Prosimy usilnie o jaknajszysze uregulowanie zaległości wkładowych które wraz z wykazem z kogo i za jaki czas wpłacone, należy kierować na konto S. K. N. w P. K. O. Nr. 10209. Ponieważ wkładki są prenumeratą na „*Ruch Pedagogiczny*” prosimy o punktualne wpłacanie, celem umożliwienia niezwłocznego regulowania rozrachunków Sekcji z Administracją „*Ruchu*”.

9) Na zapytanie z kilku stron, wyjaśniamy, że członkami Sekcji K. N. mogą być nauczyciele Seminarjów bez konieczności należenia do Związku, po-

ciąga to za sobą jak u wszystkich członków Sekcji — prenumerowanie „*Ruchu Pedagogicznego*”. 10) Kola, które nie były reprezentowane na Zjeździe i zebraniu delegatów, prosimy o sprawozdanie z działalności.

Warszawa, dnia 2 marca 1928 r.

Zarząd S. K. N.

Sekretarz:

(—) Aleksander Patkowski

Przewodniczący:

(—) w/z. Karol Makuch.

Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Berlinie (*Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin WC 35 Potsdamerstr. 120*). organizuje w czasie ferii letnich 1928 szereg kursów i konferencji pedagogicznych dla cudzoziemców, a mianowicie od 25 VI. do 9 VII., kurs wychowania fizycznego, kurs muzyczny i techniki mówienia. Od 16 VII. do 30 VII. kurs robót ręcznych, pisanie. Od 31 VII. do 14 VIII.: kurs pedagogiki leczniczej, kurs techniczny w zastosowaniu do fizyki i przyrody, kurs nauki o odżywianiu, kurs geografii. Od 8 VIII. do 22 VIII.: Kurs rysunkowy i metodyczny. Kierownictwo kursów sprawuje *Dr F. J. Niemann*. Należność za każdy kurs wynosi 40 mk. Zgłoszenia przyjmuje Centralny Instytut, którego adres podajemy w nagłówku. **Uniwersytet w Nancy** organizuje kursy wakacyjne dla cudzoziemców od 1 lipca do 30 września. Program obejmuje: a) Konferencje z zakresu literatury, historii i kultury Francji współczesnej, a) ćwiczenia z zakresu artykulacji, dykcji i kompozycji. Uczestnicy otrzymują z końcem kursu dyplom studiów francuskich. Zgłoszenia przyjmuje i informacyj udziela: *L'Office de Renseignement de l'Université Nancy, Place Carnot 15*.

Zapiski bibliograficzne.

Marjan Falski. Wyniki spisu dzieci z czerwca 1926 roku w zastosowaniu do badania potrzeb szkolnictwa powszechnego. Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa 1928. Skład Główny: „Książnica — Atlas”.

Ellen Key. Stulecie dziecka. Przekład Izy Moszczańskiej. Wyd. III. Biblioteka dzieł pedagogicznych. Nr. 14. Warszawa 1928. „Nasza Księgarnia” Zw. P. N. S. P.

William Stern. Inteligencja dzieci i młodzieży. Tłum. *Dr Tadeusz Klimowicz*. Warszawa 1927. Wyd. Komisji Pedagogicznej Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 9. Skład Gł.: Książnica — Atlas.

Sprawozdanie z rocznej pracy systemem daltońskim w Państw. Semin. Naucz. żeń w Chełmie Lub.: System Daltoński w szkole polskiej. Chełm. Skład Gł. w Sem. żeń.

Józef Syska. O traktowaniu uczniów szczególnie zdolnych. Katowice 1928.

Hanna Pohoska. Dydaktyka historii. Warszawa 1928. Wyd. m. Arcta.

Jan Suchowiak. Niemieckie szkolnictwo w Poznańskim i na Pomorzu. Poznań 1927.

Prof. Dr Ludwik Jaxa Bykowski. O godność stanu nauczycielskiego. Kraków, 1928.

Dr Jan Piątek. Jak uczyć języka niemieckiego w szkole powszechnej. Warszawa 1928.

Dr J. Rauch-Sobolewska. Pogadanki o higienie. Warszawa 1928 „Nasza Księgarnia”.

Jadwiga Wierzbńska. Nauka śpiewu w szkole powszechnej. Warszawa 1928.

Dr Marek Piekarski. O zbliżenie szkół ogólnokształcących i zawodowych. Warszawa 1927.

Prenumerata roczna 8 zł.

„ półroczna 4 zł.

Cena oddzielnego zeszytu 1 zł. 50 gr.

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny 29, II. piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł, w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko**.

Drukarnia „Szkolnicy” w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządkiem W. Jarosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Autorytet a wolność w wychowaniu.

II.

PRZESŁANKI WOLNOŚCI.

Widzieliśmy, jak w ciągu XIX wieku kruszyły się podstawy autorytetu w wychowaniu, jak nikła zwolna wiara w jego moc moralną i kształcącą i jak obok dawnego, jedyne go ideału powstawały nowe, nie mogąc jednak opanować całego społeczeństwa i wychowania. Opozycja przeciw dawnemu autorytetowi, prowadząca nawet do zupełnej negacji autorytetu, do hasła wolności, jako jedynej normy wychowawczej, nie mogłaby takich uczynić postępów w latach ostatnich, gdyby nie sprzyjał temu proces ogólnego przeobrażenia we wszystkich dziedzinach życia umysłowego.

Przypomnijmy sobie, że początek wieku XIX daje w poezji prawie wszystkich narodów tytanów ducha, którzy przez kilka dziesiątków lat opanowują umysły i serca. Nowi poeci, którzy obok nich, albo już po ich śmierci powstają, są tylko epigonami i kroczą ich śladami. Pod koniec zaś wieku następuje niemal wszędzie reakcja przeciw niewoli ducha, objawiając się w pogardzie dla doskonałej dawnej formy i w odrzuceniu ideałów estetycznych. Był to protest przeciw zbyt przemożnemu autorytetowi, grożącemu zabiciem samodzielności i inwencji. Z buntu miała się narodzić nowa myśl, nowa forma.

Podobnie na polu malarstwa i rzeźby. Po długiej epoce przeżywania dawnych klasycznych form, doskonalenia ich odzywa się protest w postaci impresjonizmu, futuryzmu, kubizmu itd.; świadomie paczy piękne linie, niszczy perspektywę, chcąc przez negację tego, co dotąd panowało, dojść do odrodzenia myśli i odczucia estetycznego.

Po okresie uregulowanych stosunków następuje rewolucja, wywołująca chaos, w nadziei, że z niego się narodzi nowy świat. Jest to naturalny odruch, gdy umysły są zbyt wyjąłowione i gdy grozi zamieranie twórczości.

Ale obok tego, może nawet podświadomego, protestu przeciw zbyt długo i jednostajnie panującemu porządkowi rzeczy, istnieją inne przyczyny, które również zdążają do zmiany. Szukać ich trzeba na polu socjalnej ewolucji, która dokonuje się stale a w czasach ostatnich znacznie szybciej niż dawniej. Na tem tle socjologicznem szuka nauka nowych praw rozwoju i postępu. Nie będziemy się niemi tutaj zajmować. Nam chodzi w tym związku o ewolucję, raczej rewolucję w dziedzinie wychowania, dlatego uwzględnimy tylko te czynniki, które ją wspierają.

W pierwszym rzędzie należą tu zdobycze psychologii doświadczalnej, które prowadzą do poznania praw reagowania dziecka na różne podniety. Jeżeli badania te nie doprowadziły jeszcze do ujęcia rozwoju fizycznego i umysłowego dziecka w ścisłe prawa, to doprowadziły w każdym razie do uznania za pewnik, że dziecko jest tworem innym niż dorośli ludzie i że podlega swoistym prawom rozwoju. Dawne pokolenia twierdziły, że znają dziecko i że mogą mu narzucać wolę dorosłych. Obecne pokolenie przyznaje, że dziecka jeszcze nie zna, że nie może zatem narzucać mu praw, które mogą powstrzymać albo nawet uniemożliwić jego rozwój. Należy dziecko respektować i starać się o utrzymanie jego osobowości. Jeżeli przytem oprzemy się na teorii instynktów (cfr. Dewey), jako podstawie wychowawczej, to całem zadaniem wychowania będzie strzec integralności zainteresowania i aktywności dziecka i kierować je jedynie ku celom wyższemu, dalszemu, idealniejszemu. W tym związku nie znajdziemy miejsca na autorytet w dawnym pojęciu.

Biologia również przyczyniła się do zmiany naszych poglądów na wychowanie. Wykrycie okresów rozwojowych ciała, nie idących równolegle z okresem rozwoju ducha, oznaczenie tempa rozwojowego, niejednostajnego i różnego w każdym okresie życia, wykazanie warunków sprzyjających rozwojowi i wstrzymujących, go każe inaczej patrzeć na dziecko. Przy naszych poczynaniach musimy najpierw brać w rachubę stan fizyczny i duchowy dziecka, a dopiero potem do niego stosować nasze postępowanie. Ogromną rolę przypisujemy obecnie atmosferze wychowawczej, przekonawszy się, że zadowolenie i szczęście pobudza rozwój, przymus i smutek go cofa. Stąd znowu wniosek, że wolność i swoboda są lepszym środkiem wychowawczym niż przymus.

Jeszcze jeden moment należy podkreślić, który wpłynął na zmianę naszych poglądów na wychowanie. Dawniej ciążyła nad całem wychowaniem wiara w ułomność natury ludzkiej, jej złe wrodzone instynkty. Trzeba więc było człowieka chronić przed złem, przed grzechem; czyniono to drogą zakazów i nakazów, ujmujących w system całe życie i przewidujących wszelkie możliwości. Ponieważ jednak w zetknięciu z złem człowiek musiał ulec, więc jako zasadę wychowawczą przyjęto unikanie okazji do złego. Ten pesymistyczny pogląd na wartość natury ludzkiej nie znajduje poparcia w psychologii wychowawczej. Zaczyna

więc wywalczać sobie prawo pogląd przeciwny, a mianowicie, że człowiek z natury nie jest ani zły ani dobry, że staje się nim dopiero przez wychowanie. Jeżeli tak jest, to nie należy dziecka zgóry krępować zakazami, lecz zostawić mu swobodę rozwoju. A jeżeli w świecie jest dużo zła, które zagraża dziecku, to należy je do walki z tym złem uzbroić przez hartowanie sił i wzmacnianie dobrych popędów.

Kultura dzisiejsza jest wypadkową wielu różnorodnych sił, działających przez wieki w imię autorytetu, narzucanego automatycznie młodemu pokoleniu. Wywieranie nacisku w stałym kierunku doprowadziło wprawdzie do wytworzenia tych dóbr materialnych i moralnych, którymi ludzkość może się dziś chlubić, a równocześnie do zaniku wielu sił pierwotnych w człowieku, które pozostawione sobie samym mogłyby doprowadzić do zupełnie innego rozwoju, niewiadomo, czy nie wyższego. Jeżeli przyjmiemy, że te pierwotne popędy natury ludzkiej, których niejasną resztkę widzimy w wrodzonej aktywności, zmyśle konstruktywnym, kolekcjonerstwie, chęci walki itd., nie są złe same przez się, że nawet mogą zawierać w sobie zadatek wielkiej, nieprze-czuwanej nawet świetności, to zrozumiemy życzenie zostawienia swobody rozwoju człowieka bez tradycyjnego przymusu i autorytetu. Naturalnie pragnienie takie napotka na opór, gdyż nikt nie zechce narażać na zagładę zdobyczy kultury, jakie dziś posiadamy, dla nieuchwytniej nadziei zdobycia czegoś lepszego, nie dającego się żadną miarą narazie określić. Ale pragnienie to wyda się nam bardzo zrozumiałe na tle procesu socjologicznego, dążącego do pozbycia się zbyt ciężącego autorytetu, do wydobycia się z ukrycia drzemających sił, które szukają swego wyrazu.

Z wszystkich więc stron dochodzimy do problemu wolności w wychowaniu, a przez to do opozycji wobec autorytetu lub co najmniej do niechętnego uznawania autorytetu.

Poprzednio doszliśmy do stwierdzenia, że autorytet jest istotą wychowania. Należy więc dążyć do pogodzenia tych antynomij, aby stworzyć racjonalne podstawy pracy wychowawczej. Będzie to możliwe, kiedy rozważymy, na czym polega wolność i czy ona może występować w procesie wychowawczym, który jest oddziaływaniem pokolenia starszego na młodsze w imię autorytetu.

ISTOTA WOLNOŚCI.

Najłatwiej ją określić negatywnie, jako brak więzów, przeszkód wszelakich, jako niezawisłość od wpływów zarówno zewnętrznych jak wewnętrznych. Czy jednak można identyfikować z wolnością zarzucanie, lekceważenie wszelkich praw, zwyczajów, więzów towarzyskich i społecznych, jest więcej niż wątpliwe. Starajmyż się to określić bliżej na przykładach.

Przyjętym zwyczajem nie wolno wyprawiać krzyków na miejscach publicznych. Czy będzie więc dowodem wolności, gdy ktoś

zacznie na ulicy w biały dzień wyprawiać wrzaski i krzyki? Nikt nie będzie tego chyba uważał za objaw wolności, ale raczej za objaw rozstroju umysłowego, wymagającego leczenia. Hałasy nocne wyrabiają jedynie awanturnicy, podnieceni alkoholem, a zatem wykazujący pewne zaburzenia psychiczne. Tak zrozumie te objawy każdy przechodzień, tak stróż bezpieczeństwa i odpowiednie zastosują środki. Wolnością więc nie jest występowanie przeciw istniejącemu porządkowi.

Mamy orkiestrę złożoną z pewnej liczby wirtuozów, z których każdy jest mistrzem swego rodzaju. Czyż może każdy z nich grać według swego uznania, zamiłowania, aby okazać swobodę, aby dać wyraz swej indywidualności? Każdy z nich, wchodząc w zespół, zwany orkiestrą, rezygnuje z pewnej części swych wolności i poddaje się dobrowolnie kierownictwu dyrygenta w imię pewnej wartości, wyższej nad osobiste upodobanie, aby wytworzyć harmonję pełnej orkiestry. W pierwszym wypadku widzieliśmy poddanie się dobrowolnie porządkowi społecznemu, w drugim poddanie się pewnej idei, której wartość cenimy wyżej niż własną indywidualność! Wystąpienie przeciw tej idei burzy harmonję, wywołuje zamieszanie, którego nie odczuwamy jako objaw wolności, lecz raczej przeciwnie jako zamach na nią.

Jeszcze jeden przykład zaczerpnięty z życia. Znajdujemy się w dużym, obcym mieście, nie znamy języka kraju, ani jego zwyczajów. Odczuwamy pewne onieśmienie, skrupowanie, czujemy się niewolni. Uczucie to nie ustępuje nawet wtedy, gdy nasze dokumenty podróżne zapewniają nam zupełne bezpieczeństwo i ochronę. Źródłem tego niemiłego, niewolnego uczucia jest brak znajomości otoczenia, obawa, że nasze postępowanie może nas wprowadzić w konflikt z zwyczajami i narazić na nieprzyjemność. Podobne uczucie ma człowiek niewyrobiony towarzysko, gdy się znajdzie w towarzystwie mu obcym, gdy boi się narazić na śmieszność i zarzut braku wychowania. Jest wtedy skrupowany, czuje więzy i rezygnując z własnej swobody podpatruje zwyczaje i formy towarzyskie, aby je naśladować, aby się nimi wiązać.

Widzimy, że ograniczeniem naszej wolności jest tu brak więzów, chociaż to brzmi bardzo paradoksalnie. Znajomość tego, co nas wiąże, poddanie się obowiązującemu porządkowi daje nam większą swobodę.

Wolność zapatrywania, wolność sądu, jakkolwiek jest uważana za ideał, jednak nie daje jednostce szczęścia, jako następstwo zrealizowanej wolności, uwolnienia się od więzów konwencjonalizmu, przesądu, czy błędu, lecz raczej naraża ją na cierpienie, wywołane ciągłym konfliktem z otoczeniem.

Jest to następstwem społecznego charakteru życia naszego. Wolnością jest tu nie brak więzów, nie walka z obowiązującymi prawami, lecz raczej uległość wobec nich, która jest warunkiem porządku, organizacji. Możliwość znowu zaryzykować paradoksalnie brzmiące twierdzenie, wolność to karność, to posłuszeństwo prawu.

Także poza życiem społecznym nie spotykamy się z istnieniem wolności w znaczeniu bezwzględnym. Prawa krążenia, które nauka wykrywa w wszechświecie, dowodzą podporządkowania się jakiejś przepiętnej woli wyższej. Wykroczenie przeciw tym odwiecznym prawom, to kataklizmy, którym również światy ulegają. Także w przyrodzie istnieje harmonja, ustosunkowanie się wzajemne sił sobie przeciwnych; ogień — woda; ciepło — zimno; światło — ciemność; różne płci, i inne antynomje; przez nie powstaje życie. Wyłamanie się z pod prawa harmonji, zerwanie więzów, powoduje katastrofy, wylewy, trzęsienia ziemi, posuchy i t. d.

Organizm ludzki, ten najprzedziwniejszy twór natury, wykazuje również niesłychane skoordynowanie wszystkich jego części działających zgodnie dla wytworzenia tego cudu, jakim jest życie. Zbudowany jest z komórek, jednakich w swojej istocie; dla wytworzenia życia powstał jednak podział funkcji, przydzielanych różnym organom, przez co powstała ta przedziwna rozmaitość funkcji, stanowiących w swojej istocie jedność! Rozmaitość funkcji a jedność działania. Rezultatem harmonji, wolność. Naruszenie tej harmonji przez zbytnią wybujałość pewnych komórek (nowotwór) lub pewnych funkcji nerwowych (choroby psychiczne), wywołuje objawy chorobowe, prowadzące do zburzenia organizmu, do śmierci. Więc mamy tu również antynomję, wielość i jedność, wolność i posłuszeństwo.

Antynomja w naturze nie jest rozwiązana przez zneutralizowanie wzajemne, lecz przez istnienie obok siebie, a raczej po sobie w pewnym kolejnym następstwie, jak dzień i noc, pora ciepła i zimna, deszcz i pogoda, aktywność i spoczynek i t. d. O ile więc wielość możnaby porównać z wolnością, a jedność z istnieniem organizacji, porządku, to rozwiązanie tej sprzeczności wolność — autorytet, znajdziemy nie w ich wzajemnem neutralizowaniu się lecz raczej w ich takim ustosunkowaniu, że mogą i powinny istnieć obok siebie, że przez wolność należy zdążać do autorytetu.

Jest to jakby poddanie surowego materiału pod wpływ idei, dla stworzenia wyższej wartości. Chodzi więc o uznanie dobrowolne tej idei, tego prawa, które nadaje życiu wyższą wartość. Muzyk poddaje się woli dyrygenta dla wywołania harmonji tonów, przedstawiającej wyższą wartość w porównaniu z tonem pojedynczym. Malarz poddaje się prawom harmonji barw dla stworzenia dzieła estetycznego. Jednostka poddaje się prawom dyktowanym przez społeczeństwo, aby wytworzyć możliwość współżycia. Względ na własną osobę, na chwilową wygodę, ustępuje miejsca względowi na drugih.

Rozumiemy, że ta zdolność poddawania się idei wyższej, wychodzenia poniekąd z własnej sfery; aby się odnaleźć w całości, w społeczności, nie jest wrodzoną, lecz nabytą. Praca wieków i wielu pokoleń wpływała na egocentrycznie usposobioną jednostkę ludzką, aby przemienić kierunek dążenia, aby uszla-

chetnić i podnieść pierwotne popędy. Można też bez obawy popełnienia błędu przyjąć, że zostawienie zupełnej swobody jednostce, t. j. zwolnienie impulsów od ciągłej pieczy, od ciągłego oddziaływania autorytetu, jakim jest właśnie wzgląd na dobro wyższe, doprowadziłoby w czasie stosunkowo krótkim do cofnięcia się, do stanu pierwotnego dawno pokonanego.

Przykłady przytoczone, wyrwane z codziennego życia, uczą, że wolność właściwie nie istnieje bez ograniczenia. Społeczne życie, dobrze zorganizowane daje jednostce bezpieczeństwo, a więc swobodę ruchów, działania, pracy. Nieuporządkowane stosunki, umożliwiające bezkarność niektórym zbrodniczym osobnikom, ograniczają wolność wszystkich innych. Być więc wolnym znaczy być posłusznym uznanemu porządkowi rzeczy, znaczy stwierdzać istnienie prawa, wyższego nad pragnienie jednostki. W znaczeniu społecznym być wolnym znaczy uznać swoją zależność, jako jednostki, od społeczeństwa, znaczy uznać wyższość społeczeństwa i praw przezeń stworzonych. „Uznawać urządzenia i zwyczaje za wrogów wolności, znaczy przeczyć istnieniu jedyne go środka, który zapewnia wolność działania” mówi John Dewey („Human Nature and Conduct” 1922, str. 166).

WOLNOŚĆ A WYCHOWANIE.

Przypomnijmy tok naszych rozważań. Istotą wychowania jest autorytet. Istnieje jednak przeciw niemu nieubłagana opozycja, wywołana przez jego nadmiar, przez narzucanie go bez względu na zmienione warunki i na naturę wychowanka. Stąd pragnienie odrzucenia autorytetu, jako zużytego narzędzia wychowania i wprowadzenia na jego miejsce wolności, swobody. Wolność, jako taka, nie istnieje praktycznie, raczej jest ona możliwa przez ograniczenie, przez nadawanie praw, które uznane przez ogół, stwarzają warunki swobodnego rozwoju i dorobku kulturalnego.

Dochodzimy zatem znowu do pojęcia i stosowania autorytetu w wychowaniu, czyli do punktu wyjścia. A zatem błędne koło? Nie. Reforma wychowania nie może dążyć do usunięcia autorytetu z wychowania, gdyż równałoby się to negacji samego wychowania; nie może pragnąć wprowadzenia bezwzględnej wolności jako zasady, gdyż byłoby to również zburzeniem podstaw kultury i cofaniem ludzkości do stanu pierwotnego, z którego dzięki niezliczonym, mozolnym wysiłkom w ciągu tysięcy lat się wydobyła. Reformator wychowania może tylko żądać innego niż dotąd stosowania autorytetu, liczenia się z naturą ludzką i życiem, może domagać się tworzenia autorytetu, zrozumiałego i uznanego przez tych, którym ma być narzucony.

Jak to się stać może?

Wyobraźmy sobie, że zostawiamy zupełną wolność małemu dziecku, że zadowolamy się jedynie rolą czułego opiekuna, chroniącego dziecko przed niebezpieczeństwami. Niewątpliwie wtedy odezwią się w dziecku, zależnie od podnieci zewnętrznych, wszystkie popędy pierwotne; niechęć do porządku, do czystości,

lenistwo, zamięłowanie głośniejszej, krzykliwej zabawy, niszczenie i tłuczenie pewnych przedmiotów, chciwość, żarłoczność, mściwość itd. Wszystkie objawy znane nam z życia dziecka. Nie ulega jednak wątpliwości, że obok tych objawów niemiłych i zwykle tępiomych, będą domagać się wyrazu i dobre popędy wrodzone; więc pewna aktywność, chęć zajęcia się i pracy nie tylko w ujemnym znaczeniu, lecz i dodatniem, żądza tworzenia, ciekawość, zainteresowanie itd.

Złączenie na tej zasadzie gromadki dzieci, większej czy mniejszej, wywoła niebawem hałas, zamieszanie, prowadzące niechybnie do walki i do tworzenia się sojuszy, opartych na potrzebie bronięcia stanu posiadania, czy chęci powiększenia go kosztem drugiej grupy. Po więcej czy mniej licznych próbach opanowania innych, wyłoni się potrzeba wyjścia z chaosu i doprowadzenia do zawieszenia działań nieprzyjaznych. Powoli powstaną potrzeby, których zaspokojenie będzie możliwe tylko przy wspólnym wysiłku. Obudzi się potrzeba pracy, uczenia się, najpierw dla zabicia czasu, potem dla zyskania podstawy do zabawy czy organizacji i w końcu powstanie ponad gromadką jakaś nowa władza, może niewidzialna ale dobrze odczuwana, władza gromady, społeczności, której podporządkują się chętnie jednostki. Powstał więc autorytet uznany, bo odpowiadający potrzebom, bo wytworzony dobrowolnie.

Powyższy przebieg wypadków nie jest czystą fantazją, ani też logicznym wnioskowaniem. Doświadczenia czynione właśnie w imię wprowadzenia wolności, jako zasady w wychowaniu, w hamburskich szkołach doświadczalnych, wykazują ten przebieg jako typowy. Naturalnie są pewne odmiany, czasem niespodzianki np. gdy w gromadzie dzieci znajdzie się indywidualność silna, która narzuci swą wolę drugim, zmuszając do posłuszeństwa. Wtedy autorytet ten zostanie uznany, bo ma siłę za sobą, bo nie można mu nic innego przeciwstawić. Autorytet ten, jednak wyrosły z środowiska, a zatem znający potrzeby i skłonności jego, nie jest niczem obcym. Ze stanowiska wychowawcy można mieć pewne obawy, czy autorytet, o którym mowa w drugim wypadku, nie pokieruje gromadki na tory niepożądane, wrogie kulturze. Ale to nie zmieni w niczem samej zasady, że z chaosu wyłonić się musi autorytet, wprowadzający pewną organizację.

Wolność, która tu była punktem wyjścia, nie stała się celem dla siebie lecz środkiem, wiodącym do celu i to środkiem o znaczeniu negatywnym, tj. prowadzącym do poznania, że wolność jako taka nie może istnieć w życiu gromadnym, lecz musi prowadzić albo do rozbicia życia gromadnego, albo do organizacji, porządku, które nie są czemś innym, jak ograniczeniem wolności.

Ta droga wychowania, przeprowadzona konsekwentnie w Hamburgu, Bremie, Berlinie w nielicznych doświadczalnych szkołach, nie jest jednak powszechną i nie znajduje większego uznania, gdyż jest zbyt okrężną, daleką. Jest ona także poniekąd teoretyczną, gdyż grupa, która doprowadza do organizacji swego

zycia, nie popada dobrowolnie w chaos, ani też dozwoli, aby nowo wstępujący członkowie chaos wywoływali. Trzebaby zbierać coraz to nowe grupy dla przeżywania z nimi tego procesu ewolucyjnego, tj. tworzyć zakłady, które odbierałyby dzieci już odchowane rodzicom i zostawiałyby pod umiejętnym nadzorem, naturalnej ewolucji. Na to nie zgodzą się rodziny. Nie mamy także cierpliwości pozostawiać własnemu rozwojowi procesu wychowania, lecz po większej części wkraczamy świadomie w życie dziecka. I nie może być inaczej, gdyż normalnie żyjemy w rodzinie, gdzie ilość dzieci jest mała, i różnego wieku i zdana na współzycie ze starszymi.

W obcowaniu ze starszymi konieczne się stają ograniczenia swobody dziecka, dyktowane nie tyle względem na dobro dziecka, na jakąś ideę wyższą, ile raczej na wygodę starszych. Ograniczenia te wynikają także z urządzenia mieszkania i stosunków materialnych i społecznych. Swobodne bieganie, głośnie zabawy muszą być zabronione w mieszkaniu ze względu na bezpieczeństwo dzieci i całość mebli. Szczupłość mieszkania nakłada więzy na swobodę dziecka. Gdy ojciec wraca zmęczony z pracy do domu i chce wypocząć, muszą milknąć zbyt głośnie objawy temperamentu dziecka, trzeba tłumić jego chęć śpiewu czy zabawy, bo to przeszkadza w wypoczynku starszych lub ich pracy, o ile w domu pracują, mimo, że te objawy aktywności dziecka same w sobie nie są złe ani szkodliwe, a wielokrotnie niezbędne do rozwoju.

Nie można nawet twierdzić, że ograniczenie wolności dzieci przez starszych stosuje się tylko w rodzinach biednych, nie posiadających większych mieszkań. Istnieją one w wszystkich sferach, tylko różne przybierają formy. Bo jeżeli szczupłość mieszkania wyrobnika nakłada na dziecko ograniczenia, dyktowane trybem życia starszych, to równocześnie jako rekompensatę daje dziecku możność wyładowania wrodzonej potrzeby ruchu, ćwiczenia mięśni i płuc poza mieszkaniem, na podwórku i ulicy. Tu dziecko ma możność używania swobody, odkrywania nowych światów, zdobywania doświadczeń, które są wprawdzie niezawsze zdrowym pokarmem dla dziecka, ale są zawsze przedmiotem jego ciekawości. W mieszkaniu zamożnych rodziców ma dziecko lepsze warunki higieniczne, może i moralne, ale natomiast zbyt duża troska o jego zdrowie, ogranicza jego swobodę, samostanowienie do wymiarów najmniejszych, nie dopuszczając ani do wyładowania energii w ruchu, ani do swobodnego tworzenia, dociekania, bujania po przestworzach wyobraźni. „Tego niewolno“, „owo jest szkodliwe“, „teraz nie czas na to“ itd. Im wyżej społecznie rodzina się znajduje, tem większe zda się mieć obowiązki wobec swej pozycji i tem usilniej stara się wychować dzieci do ich przyszłego stanowiska. A zatem tem mniej daje im swobody rozwoju. Dziecko staje się niewolnikiem fizycznym, a najczęściej i duchowym, bo musi nagiąć się do form konwencjonalnych, do zwyczajów, których nie rozumie, nie ceni.

Zestawmy więc te dwie drogi, wiodące do ograniczenia wolności dziecka. Pierwszą — wychowanie swobodne, prowadzące przez chaos do porządku, i drugą, która wychodzi od zasady porządku, organizacji i nigdy jej nie opuszcza. Tam istnieje możliwość rozwoju i próbowania samodzielnego lotu i prowadzi do zrozumienia i uznania ograniczenia, jako warunku swobody. Tu zasada ograniczania jest konsekwentnie przeprowadzana przez cały ciąg, nie dopuszczając nawet możliwości jej nieuznawania. Tam dziecko jest sobą i wszystko, co się dzieje, wynika z naturalnego rozwoju wypadków. Tu starsi wychodzą z założenia, że tylko oni mają prawo decyzji i nie oglądają się na dziecko i jego potrzeby, o ile sami tych potrzeb nie przeczuja. Tam dziecko jest twórcze, tu tylko reprodukuje i przetrawia. Jeżeli wogóle istnieje możliwość rozwoju wrodzonych zdolności, nieprzeznaczonych lub nie dostrzeżonych, to może to nastąpić w wypadku pierwszym, nigdy lub wyjątkowo tylko w drugim.

Więc trzeba uznać wyższość swobody w rozwoju nad prze-myślany i wykończony system, naturalnie o ile on nie opiera się na znajomości dziecka. Jeżeli ograniczenia są niezbędne, to lepiej, żeby one wychodziły od dziecka niż od dorosłego, przynajmniej do tego czasu, póki nasza znajomość dziecka nie postąpi tak daleko, że będziemy mogli poznać wszystkie indywidualne wartości dziecka i będziemy znali drogi ich rozwoju.

Problem ograniczenia wolności dziecka albo wytworzenia dla niego autorytetu, sprowadza się właściwie do pytania, kto to ma robić, dorosły, czy dziecko samo. Wyższość drugiej formy nie ulega wątpliwości. Udowodnili to Decroly, Marietta Johnson (Fairhope-Alabama U. S. A.), przeprowadza Petersen w Jenie i twórcy Gemeinschaftsschulen w Hamburgu i innych miastach. Wprowadzenie tej zasady w całej rozciągłości i powszechnie wymaga jednak znacznej przebudowy nie tylko psychiki ludzi dorosłych lecz i życia. Ale jakkolwiek ta chwila jest jeszcze daleka, to jednak zasada samowychowania zdobywa sobie coraz większe uznanie.

Nie ulega jednak wątpliwości, że wola starszych nie zostanie w zupełności usunięta. Wszak wiemy i z psychologii doświadczalnej i życia, że rozwój dziecka jest wolny i nie da się przyspieszyć. Z istoty zaś wychowania, jako aktu społecznego, wynika konieczność przekazywania naszych doświadczeń, naszej wiedzy. Nie można się ograniczyć li tylko do tego, czego dziecko zapragnie i do czasu, kiedy zapragnie. Powstaje tu konflikt między wychowaniem naturalnym, spontanicznym, wynikającym z natury dziecka (z praw biogenetycznych) i społecznym, narzucającym pewne obowiązki w interesie społeczeństwa.

Rozbieżność tę można tylko drogą kompromisu załagodzić, gdy obowiązki, płynące z pojęcia wychowania społecznego dostosujemy do naturalnego rozwoju dziecka, i odwrotnie, gdy wyzyskamy jego wrodzone popędy dla tem głębszego ujęcia obowiązków społecznych. Zasada wolności rozwoju stanie się więc znowu środkiem, nie celem.

Do pewnego wieku dziecka zazwyczaj nie wprowadzamy tej zasady. Przyzwyczajeni przez wolny rozwój fizyczny i duchowy dziecka stosujemy przymus, jako najpewniejszy, bo najkrótszy środek wychowawczy. Lecz mimo tego doświadczenia, nietylko można, lecz powinno się stosować właśnie tę drugą drogę samowychowania, już choćby dlatego, że ona nas chroni przed mechanicznem stosowaniem tradycyjalnych środków i półrodków, a otwiera oczy na indywidualność dziecka i pomaga wyrabiać w niem osobowość. Rola więc starszych w wychowaniu zmieni się, chociaż nie zmniejszy w pierwszym okresie życia dziecka.

Jeżeli wolność pojmiemy jako akt woli, jako wolność wyboru między dwoma czy więcej wartościami, to znowu stanowisko nasze będzie dość trudne. Wybierać może tylko ten, kto posiada wiedzę, doświadczenie; kto może odróżnić wartość jednego przedmiotu od drugiego. Zdolność oceniania wartości nabywa ten, kto ma doświadczenie za sobą i kto wzniosł się do wyżyny idei. Oceniać bowiem można na podstawie wartości użytkowej, materialnej; do tego potrzebna możność wypróbowania, porównania, więc doświadczenie. Wartość naturalną natomiast można ocenić tylko na podstawie pojęć ogólnych, idei, które są wynikiem poważnego rozwoju intelektualnego.

O ile dziecko może dość wcześnie znać wartość użytkową pewnych przedmiotów dzięki badaniom zmysłami, to znacznie później dochodzi do idei, do uogólnienia. Zostawienie mu swobody wyboru, znaczyłoby zostawienie go na los przypadku, gdyż brak mu wszelkich przesłanek logicznych. Znowuż więc nie można bezwzględnie domagać się stosowania zasady wolności, od pierwszych dni życia dziecka.

Ale mimo tych zastrzeżeń nie może być wolność i w tej postaci wyeliminowana z wychowania. Każdy wybór samodzielny, czyniony po namyśle, więc po pewnej pracy intelektualnej, bogaci doświadczenie, wzmacnia poczucie wartości osobistej, jest więc wychowawczo wartościowy. Nawet wybór nietrafny, wywołujący sankcje naturalne i natychmiastowe, ma wartość wychowawczą większą, niż sąd, narzucony przez dorosłych. Stosowanie tego środka będzie więc wskazane i to w coraz szerszym zastosowaniu w miarę wzrostu wiadomości i doświadczenia dziecka.

Przy omawianiu autorytetu podkreśliliśmy, że autorytet musi być uznany, aby był prawdziwym autorytetem. Uznanie jest także aktem woli, więc aktem stosowania wolności w decyzji. Jeżeli więc całe wychowanie zdąży do przekonania wychowanka o konieczności autorytetu, jeżeli prowadzi do jego dobrowolnego uznania i poddania się, to znowu przychodzimy do zadania stosowania wolności w wychowaniu. Poddanie się autorytetowi społecznemu jest dość łatwe do osiągnięcia i może dość wcześnie być wpajane w świadomość dziecka. Życie w gronie dzieci w jednej rodzinie, w ogródkach dziecięcych i przedszkolu, wreszcie w szkole publicznej, dobrze prowadzonej, uczy jak gdyby namacalnie

dziecko, że musi się liczyć z otoczeniem, że musi dla uzyskania praw i swobody ograniczać swe egocentryczne popędy. Konsekwentne wychowanie społeczne, oparte na życiu, nie na nakazach tylko, musi doprowadzić do zrozumienia stosunku jednostki do grupy i grupy do jednostki. Zrozumienie to będzie się początkowo obracało w kręgu materialnych potrzeb, ale w miarę rozszerzania się widnokręgu umysłowego dziecka, w miarę jego zdolności wznoszenia się nad materję w sferę ideału, będzie się także pogłębiać zrozumienie życia gromadnego dla wytwarzania wartości idealnych.

Jeżeli mamy wybierać drogę najlepszą, najpewniej do celu wiedzącą, to jako konkluzję naszych wywodów, wskażemy jedynie drogę wolności, samodzielnego dochodzenia do tych prawd. Wielokrotnie będzie to tylko wolność pozorna, gdyż zły wybór mógłby być niebezpieczny, najczęściej będzie to sugestywne nastawienie, tak, że pożądana przez nas konkluzja stanie się koniecznością. W każdym razie dziecko powinno mieć uczucie, że jest respektowane, że samo wybiera. Sankcje zewnętrzne, wynikające z nieuznawania autorytetu społeczeństwa szkolnego, czy rzeczywistego, tak szybko się zjawiają, że przyzwyczajenie do współżycia jest stosunkowo łatwe, gdy chodzi o życie materialne.

Lecz dużo ważniejsza dziedzina życia duchowego jest znacznie trudniejsza do ujęcia w pewne normy. Poddanie jednostki pod autorytet społeczny, wpojenie w nią poczucia wyższości grupy nad indywiduum ma za cel wstrzymanie stanu posiadania kultury, cel niejako konserwacyjny. Równoważną a może i w perspektywie dziejów ważniejszą jest funkcja adaptacyjna w wychowaniu, tj. wytworzenie warunków dalszego rozwoju. Może się to stać przez wyrabianie zdolności wznoszenia się nad stan istniejący, przez odwagę tworzenia idei i energję ich realizowania. Uznanie bezwzględne autorytetu bez rozumienia jego źródeł i istoty, prowadzi, jak już na innem miejscu o tem była mowa, do zaniku inicjatywy, do niwelacji, a zatem do stanu, w którym, co najwyżej, zadowalamy się utrzymaniem tego, co istnieje. Pragnienie rozwoju może powstać tylko wtedy, gdy zrozumimy, że normy, zakreślone autorytetem, nie są ostateczne, że mogą i nawet powinny ulegać ewolucji.

Można dojść jednak do tego tylko przez wolność. Ale przy stosowaniu zasady wolności wobec idei, wobec moralnego autorytetu, zachodzi obawa, że żadnego autorytetu cenić nie będziemy. I tu może zadanie najtrudniejsze, wszczepienie z jednej strony przekonania o prawie ewolucji, z drugiej: wytworzenie pewnego idealizmu, który niezłomnie każe dążyć do czegoś wyższego, lepszego, który ciągle tworzy ideały. Idealizm natury człowieka, to pewne nastawienie jego psychiki, to wpojenie w niego przekonania o jego wartości moralnej i zdolności wytwarzania duchowych autorytetów. Na to potrzeba ciągłego uduchowienia, wznoszenia od rzeczy niższych do wyższych, od doczesnych do wiecznych. Jest to zagadnienie wciągnięcia człowieka w służbę

ideału, konieczność opanowywania siebie. Opanowywanie siebie wypływa zaś nie z autorytetu narzuconego z zewnątrz, lecz z autorytetu wewnętrznego. Więc tylko drogą stosowania wolności można dojść do wyrobienia osobowości moralnej.

O ile więc w wychowywaniu do pewnych form konwencyonalnych, porządku, higieny itd., więc do materialnej strony życia głównym środkiem wychowawczym w pierwszym okresie będzie przymus, a zasada wolności tylko tu i ówdzie będzie sprawdzianem autorytetu, to przy wychowaniu moralnem, ideowem, musim znaleźć jak najszerze zastosowanie zasady wolności, aby wyrobić osobowości moralne zdolne do wytworzenia autorytetu wewnętrznego i do dobrowolnego mu ulegania. O ile w pierwszym wypadku nakaz naogół wystarczy, to w drugim konieczną jest rzeczą wskazać ideę, wartość wyższą, dla której służba nie jest ciężarem, lecz zaszczytem. Autorytet i wolność przestaną być wykluczającymi się pojęciami w wychowaniu, lecz będą uzupełnieniem wzajemnem, gdyż przez autorytet dochodzić będziemy do wolności i odwrotnie przez wolność stwarzać będziemy autorytet. To jest zadanie, które wychowanie musi rozwiązać.

KONKLUZJE.

Narzekań na zepsucie młodzieży, na lekceważenie przez nią tego wszystkiego, co za autorytet uznawaliśmy, na zanik szacunku dla starszych, wreszcie na lenistwo, brak ideału u młodych i t. d. wydadzą się nam w świetle powyższych rozważań tylko częściowo usprawiedliwione. Autorytet, który przyświecał kilku pokoleniom, znikł, to prawda, ale nie dlatego, że młodzież jest gorsza, lecz tylko dlatego, że się przeżył, że stracił cały kredyt moralny. Powstał rozbrat między pokoleniem starszem a młodszem. Różnice te zawsze istniały, ale przez wolniejsze tempo rozwojowe dawniej, nie nabierały tak jaskrawych kształtów jak obecnie. Aby poznać młode pokolenie i jego dążności, trzeba wniknąć w życie młodzieży i bez uprzedzeń żyć z nią jej życiem. Trzeba ufać, że instynkt życia zbiorowego potrafi wytworzyć odpowiednie formy współżycia, trzeba dopomagać do wytwarzania się nowego idealizmu, nowych ideałów, które odciągną młodzież od powszedniości materji i pozwolą jej tworzyć wartości nowe sub specie aeternitatis.

Trzeba poddać rewizji wszelkie zakazy, które straciły swój sens przez wytworzenie się nowych form życia społecznego czy współżycia płci, albo które stają się niezrozumiałe przez swą surowość. Ich miejsce zajmą nowe autorytety, wytworzone i uznane przez młodzież, napewne nie mniej wartościowe i skuteczne.

Obawa, że zostawienie wolności decyzji i wyboru młodzieży, obniży autorytet starszych, albo uczyni ich niepotrzebnymi, może przerazić tych, którzy nie mają świadomości, że i dzisiaj tego autorytetu nie posiadają. Starsi staną się tymi ogrodnikami-hodowcami, porównanie często używane i nadużywane, którzy badają właściwości gleby i warunki rozwoju rośliny i przez umiejętne

polepszenie warunków życia, doprowadzają do świetnych rezultatów. Konserwowanie życia młodych i ułatwianie mu rozwoju właściwego, jest pięknem i bardzo odpowiedzialnym zadaniem. Od jego spełnienia rozwój ludzkości zależy, a więc jest to praca nie tylko dla dnia dzisiejszego, lecz dla jutra.

Dr Mieczysław Ziemiłowicz.

Wrażenia z podróży pedagogicznej.

IV. Reforma szkolnictwa w Austrii.¹⁾

Ostatnią stacją w mej wędrówce pedagogicznej po Locarno, Genewie, Zurychu i Bazylei był Wiedeń, który w czasach powojennych pozyskał sobie sławę „miasta reform szkolnych”. Z różnych krajów całego świata cywilizowanego przybywają do Austrii pedagodzy, aby zaznajomić się z dziełem dokonanej tu reformy wychowania. Potężne do niedawna mocarstwo — dziś niewielkie państewko, walczące z dużymi trudnościami natury politycznej i gospodarczej, zmierza mimo to do przekształcenia swego systemu wychowania w duchu zasad demokratyczno-republikańskich i do postawienia swej szkoły na wysokim poziomie. Przez nowe wychowanie młodzieży pragnie państwo ugruntować i utrwalić swój nowy ustrój społeczno-polityczny.

W myśl hasła „całe szkolnictwo na usługi całego narodu” stanęli do pracy przywódcy ruchu reformatorskiego tuż po przewrocie politycznym w marcu 1919 roku. Rozpoczął dzieło reformy zastęp wybitnych pedagogów-teoretyków i praktyków, obznajomionych z nowymi prądami, jak *Wiktor Fadrus, Karol Linke, Dr Edward Burger, Dr Martinak, Steiskal, Dr Furtmüller, Dr Fischl* i inni. Na czele stanął prezydent Rady Szkolnej wiedeńskiej *Otto Gloeckel*.

Reformatorowie wysunęli szereg postulatów, dotyczących zarówno organizacji szkolnictwa, jak i programów, metod i ducha wychowania. Żądali, by ogół dzieci wychowywał się wspólnie w jednej szkole powszechnej od ukończonego 6-go do 14 roku życia. Szkoła „jednolita” istniała już w dawnej Austrii, tak zw. szkoła ludowa 5-letnia dla dzieci od 6 do 11 roku życia. Przeciwnie temu zbyt wczesnemu rozdziałowi wystąpili reformatory wychowania, domagając się 4-letniej „szkoły podstawowej” (*Grundschule*), tudzież 4-letniej powszechnej szkoły średniej (*Allgemeine Mittelsschule*) dla wszystkich dzieci od 10 do 14 roku życia. Dopiero po 14 roku życia miała nastąpić selekcja uczniów zgodnie z ich uzdolnieniami i zainteresowaniami. Na 4-letniej powszechnej szkole średniej oprzeć się miało szkolnictwo zawodowe oraz 4-klasowa wyższa szkoła średnia ogólnokształcąca (*allgemeinbildende*

¹⁾ Zob. *Ruch Ped.* Nr 8 i 9 z r. 1927 i Nr. 1 z r. 1928.

Oberschule), przygotowująca do studiów w szkołach akademickich. Równocześnie wysunięto postulat reformy studiów w nauczycielskich. Przyszli nauczyciele szkół podstawowych (*Grundschule*) mają się kształcić po ukończeniu wyższej szkoły średniej w 2-letnich Instytutach Pedagogicznych, zaś nauczyciele szkół średnich powszechnych i wyższych winni mieć pełne studia uniwersyteckie, tudzież Instytut Pedagogiczny. Tak w ogólnych zarysach przedstawia się pierwotny plan organizacji szkolnictwa, wysunięty przez wspomnianych reformatorów.

Pełnemu urzeczywistnieniu tego planu stanęły na przeszkodzie stosunki polityczne w Austrii, jakie się wytworzyły w ostatnich czasach. Przewagę w parlamencie republiki austriackiej uzyskały stronnictwa mieszczańskie i chrześcijańsko-społeczne, które przeprowadziły nowe ustawy o ustroju szkolnictwa, nieznacznie tylko zmieniające pierwotny stan, jaki istniał w przedwojennej Austrii. Stronnictwo socjalistyczno-demokratyczne, nie posiadające większości, nie mogło obronić postulatu jednolitej szkoły do 14 roku życia. Nowe ustawy o ustroju szkolnictwa w Austrii wprowadzają 4-letnią szkołę ludową, 4-letnią szkołę główną (*Hauptschule*) i pozostawiają 8-letnią szkołę średnią ogólnokształcącą.

Ustawa z dnia 2 sierpnia 1927 r. dotyczy organizacji szkoły głównej, której celem jest danie uczniom pewnego całokształtu wykształcenia i przygotowanie ich do życia praktycznego lub też do szkół zawodowych. Nadto zadaniem jej jest umożliwić zdolniejszym uczniom przejście do szkół średnich. Oprócz zwykłych przedmiotów obowiązujących w szkole powszechnej, uwzględnia program szkoły głównej jeden język obcy, jako przedmiot nieobowiązkowy.

Szkoła główna opiera się na 4-letniej szkole ludowej i jest 4-klasowa. Szkoła główna dzieli się z reguły na dwa typy (*Klassenzug I i II*), z których pierwszy przeznaczony jest dla uczniów zdolniejszych, którym program stawia większe wymagania, do drugiego zaś uczęszczają dzieci słabiej uzdolnione. Uczniowie typu I-go, którzy otrzymali co najmniej dobre świadectwo roczne i którzy uczyli się języka obcego w szkole głównej, mogą być przyjęci do następnej klasy szkoły średniej ogólnokształcącej, n. p. po I lub II kl. szkoły głównej do II lub III kl. szkoły średniej, bez egzaminu wstępnego.

Tak więc dawne „szkoły wydziałowe“ (*Bürgerschulen*) ulegną w myśl tej ustawy stopniowemu przekształceniu na „4-kl. szkoły główne“, poczynszy od r. 1927/28. Jak widzimy czynniki konserwatywno-reakcyjne zatamowały na razie rozwój idei szkoły jednolitej. Podobnie, jak przed wojną, tak i teraz następuje selekcja już po 4-ach latach wspólnej nauki. Nie pozostawiono nawet używanej w ciągu kilku lat po wojnie nazwy „powszechna szkoła średnia“ (*Allgemeine Mittelschule*), ale wymyślono nazwę „szkoła główna“ (*Hauptschule*), aby także i w ten sposób czysto zewnętrzny podkreślić różnicę i rozdział między tą szkołą, a szkołą średnią ogólnokształcącą (gimnazjum), która — jak już wspomniałem zatrzymała dawny ustrój i jest 8 klasowa. Jedyłą zdobyczą i to

problematiczną jest możność przejścia uczniów szkoły głównej typu I-go do odpowiedniej klasy gimnazjalnej.

Podział szkoły głównej na dwa typy dla dzieci zdolniejszych i mniej zdolnych budzi dość poważne zastrzeżenia i nie wydaje mi się zbyt szczęśliwym i trafnym rozwiązaniem zagadnienia selekcji. Dzieci 10 letnie, przeznaczone do typu II-go, już z góry są poniekąd napiętnowane, uznane urzędowo za uczniów tępych, upośledzonych. To piętno oficjalne może wyrzucić wpływ ujemny na dziecko, które traci zaufanie we własne siły i czuje się upokorzone w stosunku do rówieśników, uczących się w tej samej szkole ale w innej klasie, w typie I-szym. Niezawodnie działać tu będzie sugestia w ujemnym kierunku na uczniów klas typu II-go. Wprowadzenie tych dwóch typów w jednej szkole zdaje się nawet świadczyć na niekorzyść „nowej” szkoły głównej, w porównaniu z dawną szkołą wydziałową. Uwzględnienie różnych uzdolnień dzieci, ich poziomu inteligencji (z wyjątkiem anormalnych) może nastąpić, mojem zdaniem, przy pomocy zastosowania metody daltońskiej, a nie przez podział dzieci i tworzenie osobnych klas dla zdolniejszych i tępych. Metoda daltońska, nie wprowadzając podziału dzieci, uwzględnia tempo pracy każdego ucznia, uzdolnienia i zainteresowania, umożliwia wprowadzenie programu normalnego (dla uczniów przeciętnych i mniej zdolnych), tudzież programu maksymalnego dla dzieci wybitnie uzdolnionych. Taka organizacja nauki nie piętnuje dzieci i pozostawia każdemu pole otwarte do osiągnięcia maksimum wyników, odpowiadających wrodzonym zdolnościom. Wprawdzie ustawa przewiduje możność przejścia dziecka z typu II-go do I-go w razie stwierdzenia jego rozwoju, ale w praktyce takie „naprawianie” pomyłek jest zazwyczaj nader problematyczne i natrafia na duże trudności. Uczeń niejeden rozwija się dopiero później, co się może ujawnić np. w kl. III-ciej typu II-go i wówczas, przeniesiony do tej samej klasy typu I-go zmuszony będzie do nadmiernej pracy ze względu na wyższe wymagania w tym typie w latach poprzednich.

Tak więc pod względem organizacji szkolnictwa wyniki reformy austriackiej są nader nikłe i do urzeczywistnienia idei szkoły jednolitej w tej formie, jak to np. przewiduje najnowszy projekt ustawy o ustroju szkolnictwa naszego Ministerstwa Oświecenia, droga tam jeszcze daleka. Natomiast duże rezultaty osiągnięto w Austrii pod względem reformy wychowania i nauczania dzięki działalności znakomitych pedagogów, przede wszystkim *Fadrusa*, *Linkego* i *Burgera*, którzy są duszą współczesnego ruchu w dziedzinie szkolnictwa w Austrii. Jako redaktorzy czasopism pedagogicznych, stojących na wysokim poziomie i bardzo żywych (*Die Schulreform*) pod redakcją *Fadrusa* i *Linkego* — „*Die Quelle*” redagowana przez *dra Burgera*, jako profesorowie Instytutu Pedagogicznego we Wiedniu, jako wybitni preleganci i autorzy wielu dzieł pedagogicznych, wywierają oni silny wpływ na masy na-

uczucielskie i przeprowadzają systematyczne przeszkolenie ogółu nauczycielstwa w duchu nowej pedagogiki.

Tą drogą rozpoczęto dzieło reformy wychowania i nauczania. Nauczycielstwo przygotowane teoretycznie podjęło próby praktyczne na terenie szkoły.

W samym Wiedniu powstało przeszło 150 klas doświadczalnych, w których wychowanie i nauczanie oparto na następujących zasadach:

1. Punktem wyjścia w nauczaniu jest dziecko samo, jego poziom rozwoju fizycznego i duchowego, do którego stosują się programy naukowe i metody.

2. Nauczanie oparte jest na samodzielnej pracy dziecka, zarówno na pracy ręki, jak i umysłu.

3. W pierwszych 4 latach program nauki uwzględnia przedewszystkiem środowisko, najbliższe otoczenie dziecka. Na tym stopniu stosuje się metodę koncentracyjną (*Gesamtunterricht*).

4. Wychowanie zmierza do wyrobienia karności wewnętrznej i w tym celu organizuje się gminy szkolne.

W myśl tych zasad opracowało nauczycielstwo na konferencjach nowe programy szczegółowe dla pierwszych 4 lat nauki. Niema w nich podziału na osobną naukę przyrody, geografii i historii, istnieje natomiast nauka rzeczy ojczy-
stych, oparta na środowisku dziecka. Dopiero od klasy 5-tej następuje różnicowanie.

Szczególniejszy nacisk położony jest na naukę języka ojczystego, która opiera się na lekturze książeczek wartościowych i arcydzieł literatury narodowej. Zamiast dawniej używanych „Książek do czytania” i „Wypisów” wprowadzono dla każdej klasy zbiorek lektur, odpowiadających poziomowi umysłowemu i zainteresowaniom dzieci. Uczniowie czytają dziełka w całości i zdają z nich sprawę. Książeczki te w estetycznej oprawie i ilustrowane otrzymują dzieci bezpłatnie. Rada Szkolna m. Wiednia dostarczyła też wszystkim szkołom miejskim dla kl. III plan śródmieścia (wydany przez Instytut Kartograficzny), dla wyższych zaś klas barwne mapki wycieczkowe okolicy Wiednia.

Nowa szkoła główna, jako szkoła obowiązkowa od 10 do 14 roku życia, zachowała na ogół podobny ustrój i program, jaki istniał w dawniejszych „powszechnych szkołach średnich” 4-letnich. Doświadczenia poczynione w tych szkołach wywarły też duży wpływ na zreformowanie programów i metod w 4-rech niższych klasach 8 kl. szkoły średniej ogólnokształcącej. Szkoły średnie różnego typu mają wspólną podbudowę, a mianowicie w pierwszych czterech klasach z wyjątkiem typu klasycznego, gdzie nie w 5-tej, jak we wszystkich innych typach, ale już w 4-tej klasie rozpoczyna się nauka drugiego języka obcego (w typie klasycznym greckiego, w innych typach od klasy 5-tej obowiązuje drugi język obcy).

Nauczycielstwo wiedeńskie pracuje nad przekształceniem

szkolnictwa w duchu współczesnej psychologii i pedagogii z godnym podziwu zapałem. Oprócz prób i doświadczeń w szkole tworzy koła naukowo-pedagogiczne, opracowuje wspólnie pewne problemy psychologiczne i dydaktyczne w formie cyklów (psychologia życia społecznego w szkole, praca grupowa w klasie itp.) i oddaje się systematycznym studjom w Instytucie Pedagogicznym. Podobnie, jak w Genewie, Zurychu i Bazylei tak i tu głównie interesowała mnie sprawa organizacji studjów nauczycieli szkół powszechnych.

Zagadnienie reformy kształcenia nauczycieli jest obecnie jednym z najważniejszych problemów kulturalnych. Podobnie jak Anglja, Niemcy, Szwajcarja, Polska, Czechy, tak i Austria tworzy nowy system kształcenia nauczycieli. Od roku 1925 istnieje we Wiedniu miejski Instytut Pedagogiczny o kursie dwuletnim (Burggasse 16). Obok Instytutu Pedagogicznego m. Wiednia istnieją jeszcze w Austrii seminarja nauczycielskie dawnego typu, czteroletnie i obecnie rozgrywa się na terenie parlamentarnym walka o reformę studjów nauczycielskich. Stosunki polityczno-społeczne odgrywają tu podobną rolę w tej sprawie, jak w Niemczech, w Szwajcarji i w innych krajach. I tu istnieją szczególnie w sferach konserwatywnych, przeciwnicy zasadniczych zmian w systemie kształcenia nauczycieli. Przeciwnicy ci znajdują się nie tylko w obozach niektórych stronnictw politycznych, ale co smutniejsze, i w pewnych sferach naukowych. Podczas gdy ogół nauczycielstwa szkół powszechnych i średnich przyjął projektowaną przez reformatorów wiedeńskich reformę ze szczerem uznaniem, to sfery uniwersyteckie wyraziły w tej sprawie opinię nieprzychylną i w wysokim stopniu reakcyjną. Rektorzy wszystkich szkół wyższych w Austrii ogłosili memoriał p. t. „Reforma szkolnictwa z punktu widzenia szkół wyższych“, zajmujący się głównie problemem studjów nauczycielskich. Memoriał ten, jak pisze *dr Fischl* w swej publikacji, poświęconej reformie szkolnictwa w Austrii — piętnuje szlachetne dążności do wyższego kształcenia jako objaw osobistej zarozumiałości i zawodowej pychy pewnej grupy nauczycieli ludowych, nie mających pojęcia o istocie wiedzy. Jestto zresztą, zdaniem autorów memoriału, robota polityczna. Tylko szkoły średnie, zdaniem rektorów, mają uzdolnić swych uczniów do myślenia krytycznego, natomiast zadanie wszystkich innych szkół (powszechnych, zawodowych, seminarjów nauczycielskich) polega na udzielaniu swym wychowankom „wiedzy pozytywnej“ w przystępnej formie. Dlatego też i nauczycielom tych szkół nie należy dawać „wiedzy krytyczno-naukowej“, wystarczy im bowiem „wiedza pozytywna“. Tak więc zdaniem autorów memoriału przyszłego nauczyciela nie należy kształcić nawet na poziomie uczniów szkoły średniej, co dopiero na poziomie uniwersyteckim. W konsekwencji wypowiadają się rektorowie wyższych uczelni w Austrii, w swym memoriale, który im zaiste nie przynosi zaszczytu, przeciw idei szkoły jednolitej i za utrzymaniem semi-

nauczycielskich dawnego typu.¹⁾ Opozycja przeciwko nowej wyższej formie kształcenia nauczycieli występuje też bardzo silnie jeszcze z innej strony, mianowicie reakcyjne ugrupowania polityczne są niechętne projektowi reformy, a nadto i prywatne seminarja nauczycielskie żeńskie, pozostające pod przemożnym wpływem stronnictwa chrześcijańsko-socjalnego i kierowane przez Zakony. Oczywiście, w razie reformy studjów nauczycielskich seminarja te przestałyby istnieć, a temsamem zmniejszyłyby się i wpływy tych sfer na nauczycielstwo, w szczególności żeńskie.

Pomimo tych trudności projekt nowej ustawy o kształceniu nauczycieli, który opracowali *Gloeckel*, *Fadrus* i inni reformatorowie, zdaje się być bliskim urzeczywistnienia, tem bardziej, że sam Wiedeń już posiada własny Instytut Pedagogiczny o charakterze uniwersyteckim. Obecnie nauczyciel, który nie ma matury gimnazjalnej i nie skończył 2-letniego Instytutu Pedagogicznego, posady w samym Wiedniu otrzymać nie może.

Wiedeński Instytut Pedagogiczny, umieszczony we własnym gmachu, kształci studentów po maturze gimnazjalnej i seminarjalnej, tudzież nauczycieli czynnych, pracujących w szkołach miejskich. Wychowankowie seminarjów muszą w ciągu tych dwu lat złożyć maturę gimnazjalną i w tym celu istnieją dla nich w Instytucie odpowiednie kursy języków, w szczególności łaciny, greki, francuskiego, angielskiego, nadto matematyki, geometrii wykreślnej i rysunków. Gimnazjaliści uczą się w szerszym zakresie śpiewu, muzyki, rysunków i robót ręcznych. Studenci Instytutu zapisują się równocześnie na uniwersytet.

Statut organizacyjny Instytutu Pedagogicznego uchwalony przez Radę miejską w r. 1925 przedstawia się następująco:

1. Instytut Pedagogiczny ma na celu kształcenie nauczycieli (lek) szkół ludowych, wydziałowych, powszechnych średnich, specjalnych i uzupełniających, tudzież dalsze kształcenie nauczycieli czynnych wszelkich rodzajów szkół.

2. Instytut ma do dyspozycji centralną bibliotekę pedagogiczną, instytut psychologiczny, szkołę ćwiczeń, seminarjum muzyczne i robót ręcznych i klasy doświadczalne m. Wiednia.

3. Aż do czasu ustawowego uregulowania sprawy kształcenia nauczycieli w parlamencie okres studjów przyszłych nauczycieli szkół ludowych wynosi co najmniej cztery semestry. Studja mają charakter uniwersytecki. Studja pedagogiczne odbywają się w Instytucie Pedagogicznym, wykształcenie praktyczne w szkole ćwiczeń, a wykształcenie specjalne, naukowe (w obranym przedmiocie) i filozoficzne na Uniwersytecie.

4. W Instytucie Pedagogicznym kształcą się też nauczyciele szkół specjalnych i w tym celu istnieją kursy pedagogiki leczniczej.

5. Wykształcenie pedagogiczno-metodyczne nauczycieli szkół uzupełniających odbywa się również w Instytucie i we wzorowych szkołach doksztalcających.

¹⁾ Dr H. Fischl. Sieben Jahre Schulreform in Österreich. Wiedeń 1926.

6. Studja nauczycieli czynnych obejmują następujący program: filozofję i pedagogikę, dydaktykę, przedmioty specjalne i techniczne.

7. W miarę potrzeby urządza Instytut kursy gimnazjalne, przygotowujące do matury. W Instytucie odbywają się też cykle odczytowe na temat aktualnych zagadnień pedagogicznych i naukowych.

8. Członkami Instytutu są: a) dyrektor, docenci, asystenci, nauczyciele szkoły ćwiczeń; b) słuchacze (ki) zapisani na Instytut; c) wszyscy inni, którzy odbywają tu systematyczne studja.

9. Do Instytutu przyjmuje się absolwentów gimnazjalnych z dobrymi świadectwami, tudzież aż do ustawowego załatwienia sprawy kształcenia nauczycieli absolwentów seminarjów nauczycielskich z dobrym świadectwem, wreszcie osoby do 25-go roku życia, które mogą się wykazać wykształceniem na poziomie szkoły średniej. Na inne kursy mogą być przyjęci nauczyciele (ki) czynni.

10. Wpisy na semestr zimowy odbywają się z końcem września i z początkiem października, na semestr letni w pierwszej połowie lutego. Przy wpisach składają studenci przepisaną opłatę na środki naukowe, pracownię i t. p. Cudzoziemcy płacą 15 razy więcej, aniżeli obywatele austriacy.

11. Każdy student Inst. Ped. jest obowiązany do zapisania się na uniwersytet w charakterze słuchacza zwyczajnego (gimnazjaliści) lub nadzwyczajnego (seminarzyści). Studja uniwersyteckie obejmują co najmniej 10 godzin wykładów i ćwiczeń tygodniowo, na resztę godzin zapisuje się na Instytut Pedagog., nado w 3 godz. tygodniowo odbywają się ćwiczenia cieleśne.

12. Po skończeniu 4 semestrów studjów w Instytucie i na Uniwersytecie przystępują słuchacze do egzaminów uzupełniających w gimnazjum, względnie w seminarjum, tudzież w instytucie. Egzamin obejmuje: pisemną pracę domową z pedagogiki, tudzież część ustną z pedagogiki, psychologii, wzgl. z filozofji, socjologii i nauki o państwie. Dopuszczeni do egzaminu muszą się wykazać, że odbyli systematyczne studja, złożyli co najmniej 6 kolokwjów z filozofji, psychologii, z przedmiotu obranego, pedagogiki i metodyki.

Program wykładów i ćwiczeń na semestr zimowy 1927/28 przedstawia się następująco:

Semestr I-szy.

A. Przedmioty filozoficzno - pedagogiczne.

Teoria wychowania wraz z ćwiczeniami (*Dr Burger*).

Psychologia ogólna (*Dr Brunswik*).

Psychologia dziecka (*Dr Bühler*).

Główne problemy filozofji (*prof. Dr Zilsel*).

B. Dydaktyka nauczania w szkole powszechnej. Teoria i praktyka nauczania koncentracyjnego (*prof. Linke*).

Kształcenie językowe dziecka.

Nasz dorobek artystyczny.

Dydaktyka muzyki szkolnej.

Prace ręczne i rysunki (*Rothe*).

Ćwiczenia cielesne.

Klasa elementarna.

C. Przedmioty pomocnicze.

Somatologia człowieka.

Opieka nad młodzieżą.

Technika mówienia i wykładu.

Nauka gospodarstwa.

D. Wychowanie fizyczne.

Ćwiczenia cielesne. Nauka pływania.

E. Praktyka pedagogiczna w szkole ćwiczeń i w szkołach doświadczalnych pod kierunkiem *Dra Burgera*.

Semestr III.

A. Wykłady z filozofii i pedagogiki. Historia wychowania w w. XVIII i XIX (*Dyr. Instytutu Fadrus*).

Psychologia społeczna (*Dr Bühler*).

Praktyka psychologiczna w pracowni (*Dr Brunswik*).

Seminarjum pedagogiczne (*Dr Burger*).

Główne problemy estetyki (*Dr Kainz*).

Główne problemy filozofii i historia filozofii (*Prof. Dr Zilsel*).

B. Dydaktyka nauczania w szkole powszechnej. Metodyka rachunków i geometrii, rysunków i robót ręcznych, kaligrafii, śpiewu i gimnastyki.

C. Przedmioty pomocnicze.

Nauka o społeczeństwie (*Prof. Adler*). Technika mówienia i wykładu. Nauka gospodarstwa wiejskiego.

D. Wychowanie fizyczne.

E. Praktyka szkolna.

Hospitacje i lekcje próbne¹⁾.

Tak przedstawia się w ogólnych zarysach program studiów w semestrze zimowym dla studentów 1 i 2 roku. Oprócz tego jak wspomniałem, mają seminarzyści osobne kursy, na których przygotowują się do matury gimnazjalnej. Osobno są organizowane wykłady i seminarja dyskusyjne dla czynnych nauczycieli, którzy się zapisują do Instytutu. W ubiegłym roku szkolnym kształciło się w Instytucie 3360 słuchaczy, w tem 126 studentów 2 letniego Studium, reszta czynnych nauczycieli (lek).

Na czele Instytutu Pedagogicznego stoi dyrektor *Victor Fadrus*, jeden z najwybitniejszych pedagogów współczesnych, który jest duszą reform szkolnych w Austrii. Wykłady *Dra Burgera*, *Prof. Zilsela*, *Dra Bühlera*, *Prof. Linkego* stoją na bardzo wysokim poziomie. Ćwiczenia studentów w szkole doświadczalnej i dyskusje na seminarjach dowodzą ich gruntownej pracy i dużej inteligencji. Z inicjatywy *Dra Burgera* jedno seminarjum pedagogiczne na III semestrze poświęcone było organizacji szkolnictwa

²⁾ *Victor Fadrus*. Die Neugestaltung der Lehrerbildung in Deutschland und Österreich. Wiedeń 1926.

i prądom wychowawczym w Polsce współczesnej. Po moim wykładzie rozwinęła się na ten temat nader interesująca dyskusja, w której udział wziął Prof. Burger i liczni słuchacze. Dyskusja ta wykazała, że słuchacze III semestru doskonale orientują się w współczesnych prądach pedagogicznych i potrafią ujmować zagadnienia wychowawcze samodzielnie ze znajomością literatury naukowej.

Nader bogato i zajmująco przedstawiają się wykłady, organizowane w Instytucie Pedagogicznym, celem dalszego kształcenia nauczycieli. W semestrze zimowym ubiegłego roku wykładało na kursach 93 docentów w ilości 272 godzin tygodniowo. Liczba słuchaczy wynosiła 3262¹⁾. Oprócz wykładów z zakresu filozofii, pedagogiki, psychologii i socjologii dużo miejsca poświęcono zagadnieniom praktycznym w nowej szkole. Na szczególną uwagę zasługuje cykl „teoria i praktyka szkoły głównej” w związku z organizacją tego typu szkół w myśl nowej ustawy.

Wiedeński Instytut Pedagogiczny jest połączony z uniwersytetem i każdemu słuchaczowi, o ile, w dalszym ciągu odbywa studia wlicza się cztery semestry. Tak więc nauczycielstwo szkół powszechnych ma otwartą drogę do studiów i zdolniejsze jednostki mogą pracować naukowo lub też przygotować się do pracy w szkolnictwie średnim lub na stanowisku kierowniczem w szkolnictwie powszechnym. „Ślepa ulica” w ustroju kształcenia nauczycieli drogą seminaryjną już nie istnieje.

Władze szkolne wiedeńskie dbają nie tylko o wysoki poziom naukowy Instytutu Pedagogicznego, ale starają się też o pomoc materialną dla młodzieży kształcącej się w Instytucie. Z funduszy Zarządu miasta Wiednia przeznaczono 70 stypendjów po 420 szylingów rocznie (około 500 zł), nadto Związek Nauczycielski przeznaczył 3 stypendja po 300 szylingów rocznie.

W czasie 3-ch tygodniowego pobytu we Wiedniu podziwiałem zdumiewające wyniki pracy i niezwykle entuzjazm wśród nauczycielstwa, zarówno starszego, jak i młodego pokolenia. Zapal ten ujawnia się wszędzie — w klasie, na konferencjach i zebraniach, na wykładach, na różnych kursach. Wszędzie stwierdzić można śmiało i dobrze obmyślane próby reformatorskie, czy to w szkole ćwiczeń Instytutu, czy to w szkole powszechnej i głównej na Albertgasse, czy też w gimnazjach nowego typu we Wiedniu i Traiskirchen (*Bundeserziehungsanstalten*) i w gimnazjum realnem na Albertgasse, gdzie znakomicie funkcjonuje „spółnota klasowa” (*Arbeitsgemeinschaft*), zorganizowana przez prof. Pawła Denglera, znanego i cenionego pedagoga. Nauczycielstwo wiedeńskie pod kierownictwem swych przywódców Dyr. Fadrusa, Dra Burgera, Prof. Linkego i wielu innych realizuje w szybkim tempie nowe wychowanie, buduje szkołę twórczą i z zapałem pracuje nad sławą Wiednia, jako „miasta reform szkolnych”.

H. Rowid.

¹⁾ Otto Glöckel. Die Wirksamkeit des Stadtschulrates für Wien während des Schuljahres 1926/27.

Materiał dydaktyczny

sprawozdanie wstępne, przedłożone Międzynarodowej Komisji Pomocy Szkolnych

przez

Pawła Olleta i Annę Oderfeldównę¹⁾.

Komisja Pomocy Szkolnych powstała w sierpniu 1927 r. w związku z Międzynarodowym Biurem Wychowania (Genewa) i Instytutami Palais Mondial (Bruksela). Celem jej jest naukowe badanie pomocy szkolnych służących do doświadczenia i uośczniania w nauce szkolnej i pozaszkolnej i również współpraca około wytwarzania i rozpowszechniania tychże pomocy.

Niniejsze sprawozdanie daje ogólny rzut oka na charakter i warunki zagadnienia i usiłuje dać wstępne określenia.

I.

Punkty ogólne.

Nowy świat — nowe wychowanie.

Współczesne życie ludzkości potęguje się i rozwija z bezprzykładną szybkością: wszystkie narody i wszystkie klasy społeczne uczestniczą coraz szerzej w najróżniejszych ciągle zmieniających się formach pracy materialnej i duchowej, zaś niezwykle rozwój środków komunikacyjnych zniósł odległości dla ludzi, produktów, myśli naukowej i opinii publicznej.

W ten sposób powstaje środowisko coraz bardziej czynne i rozszerzone, będące wytworem poszczególnych środowisk i poddane ich wzajemnym wpływom. Cokolwiek tkwi w tem środowisku zmienia się z szybkością nieznaną do tej pory. Tu leży przyczyna głębokich zmian zachodzących w współczesnym życiu społecznym. Stąd też konieczność odpowiedniego przystosowania szerszego, szybszego, częstszego, stąd konieczność uporządkowania wszystkich dziedzin pracy, przewidywania rozwoju ukazujących się zjawisk, systematycznego koordynowania całości. Jest to konieczne, aby uniknąć nieprzewidzianych skutków, zderzeń i przeciwdziałań, daremnych prób i innych doświadczeń szkodliwych i zbytecznych.

Oto są dane z którymi musi się liczyć wychowanie, oto faktyczny stan rzeczy. Przez wychowanie rozumiemy zarówno najlepsze przysposobienie młodzieży do przyszłego życia jak i najlepsze zaspokojenie jej potrzeb i pragnień aktualnych. Ogromne to zadanie okazuje się jeszcze bardziej rozległe i skomplikowane, gdy rozpatrujemy szczegóły, a bardziej jeszcze gdy chcemy zastosować do życia dorosłych podobne zasady i zasady.

¹⁾ Union des Associations Internationales. Palais Mondial Bruxelles (Cinquantenaire).

11) Konieczność organizacji w dziedzinie wychowania.

Aby podjąć temu zadaniu trzeba wprowadzić do wychowania najlepsze zasady organizacyjne sformułowane i stosowane obecnie w innych dziedzinach życia materialnego i duchowego. Zwróćmy uwagę na olbrzymie organizmy i nowe sposoby pracy, które życie współczesne stwarza w dziedzinie ekonomii, higieny, nauki, informacji. Powinno nas to zachęcić do pracy rozleglejszej i wydatniejszej w dziedzinie teorii i praktyki wychowania. Jakże słaby jest rozwój jednej i drugiej — trudno, aby było inaczej, gdy zważymy na obserwacje i doświadczenia odosobnione i ograniczone (stąd uogólnienia i zastosowania przypadkowe, często niefortunne), rozproszenie i marnowanie sił (stąd brak rezultatów demonstracyjnych) wreszcie trudności materialne przedsięwziąć na większą skalę.

Konieczna jest rozległa organizacja sił wychowawczych; powinna ona pomóc wydatnie w rozwiązywaniu zagadnień wychowawczych, które narzucają się dzisiaj wszędzie.

Powszechne zagadnienie wychowawcze.

Zagadnienie jest następujące: wychowanie dostosowane do prawd rozwoju osobowości ludzkiej i zdolne przysposobić jednostki do form pracy właściwych społeczeństw współczesnym. We wszystkich krajach zagadnienie to wywołało kryzys w dziedzinie wychowania. Widzimy z jednej strony pedagogów, którzy opierając się na zasadach współczesnej psychologii dziecka uznają jako wartościowe jedynie czynności samorzutne wywołane zainteresowaniem i z zasad tych wyprowadzają wnioski, zmierzające do zniesienia programów, rozkładu godzin, prac obowiązkowych, egzaminów dla „ocalenia dziecka” jego świeżości, ciekawości, zainteresowań, wolnego przejawu sił twórczych. Z drugiej strony powstają przeciwnicy, uważający się za obrońców nauki, porządku, pracy poprawnej i kontrolowanej i zwiastują ponuro rychłą zagładę podstawowych wartości cywilizacyjnych.

Rola syntezy i analizy w nauczaniu jest też przedmiotem sporów nie do pogodzenia. Częste są wypadki, w których nie znaleziono nawet wspólnego języka, któryby umożliwił metodyczną, celową dyskusję.

Zaczynają jednak przejawiać się próby zmierzające do pojednania pozornych przeciwności, do uwzględnienia wszystkich stron zagadnienia. Należałoby zatem wzmocnić i skoordynować wysiłki dążące do wytworzenia podstawy wychowawczej dosyć silnej i obszernej, aby mogły oprzeć się na niej programy dostosowane do:

- 1) duchowego i fizycznego rozwoju jednostki ludzkiej (biologia i psychologia genetyczna);
- 2) warunków życia indywidualnego i zbiorowego: ich stanu obecnego i zmian będących na porządku dziennym (socjologia);
- 3) do współczesnego stanu wiedzy i metody potęgującej

rozwój władz jednostki przez zdobywanie i stosowanie pożytecznych wiadomości i sprawności¹⁾.

Zagadnienie pomocy szkolnych.

Określmy bliżej, co właściwie należy rozumieć przez pomoce szkolne czyli materiał dydaktyczny.

Nazywamy materiałem dydaktycznym przedmioty, przy pomocy których zdobywamy wiadomości lub doskonalimy sprawności (technikę wykonania). Zatem każdy przedmiot staje się „dydaktyczny” w chwili, gdy spełnia powyższą funkcję w stosunku do tego, który go obserwuje lub używa.

W ten sposób, bez względu na wiek i miejsce, uczymy się, wykonywując różne czynności potrzebne do życia. W wielu wypadkach i szkoła nie może nic zrobić lepszego, jak postawić uczniów wobec zwykłych konieczności życiowych, aby dać im możliwość bezpośredniej obserwacji i doświadczenia rzeczywistości (szkoła przez życie i dla życia).

Jednakże możliwości bezpośredniego doświadczenia i obserwacji są ograniczone dla każdej jednostki. Rychło zjawia się konieczność używania przedmiotów nie mających innego celu jak tylko aby służyć jako środek dla doświadczeń i demonstracji — są to pomoce szkolne w ścisłym tego słowa znaczeniu. Powinny one unaoczniać to, co jest oddalone w przestrzeni, to co jest ukryte we wnętrzu przedmiotów, powinny udostępnić i wyjaśnić dane analityczne i syntetyczne potrzebne do zrozumienia nawet zjawisk otaczających.

Dlatego też M. K. P. S. uważa, że tylko szerokie rozpowszechnianie dobrego materiału dydaktycznego może umożliwić rozwiązanie skomplikowanych zagadnień, dotyczących programów, metod, podziału, stopni, indywidualizacji nauczania.

Należy też zauważyć, że rzadkie, niezupełne i słabe stosowanie w szkołach metod nauczania opartych na czynnym współudziale ucznia (bezpośrednie, osobiste poszukiwanie i eksperymentowanie, samodzielne odkrycia) spowodowane jest brakiem odpowiedniego materiału dydaktycznego; aby czynności ucznia nie były daremne, lecz mogły go doprowadzić do rzeczywistego rezultatu potrzebne są różne przedmioty, narzędzia, źródła informacyjne i t. d. Lekcje prowadzone t. zw. „metodą czynną”, w których brakuje często wszystkiego, co jest potrzebne dla „metodycznej czynności”, przekształcają się z łatwością w krzątanie beładną i jałową. Stąd krytyki, nieporozumienia, nieufność.

Zdarza się też, że nauczyciele starają się sami sporządzić to, co im jest potrzebne w nauczaniu — uginają się wtedy pod zbyt wielkim ciężarem. Skutek: przepracowanie zabójcze i dla nauczania i dla nauczyciela, dla jego zdrowia, ogólnej kultury, normalnego udziału w życiu społecznym. Rezultat tych wysiłków

¹⁾ Międzynarodowa Komisja Pomocy Szkolnych pragnie służyć tej sprawie.

jest często słaby, mimo trudów poniesionych, jeżeli zaś czasem jest udany i interesujący pozostaje niezmienny, bez szerszego zastosowania. Oczywiście celem materiału dydaktycznego nie jest bynajmniej usunięcie twórczej pracy nauczycieli (ani też uczniów). Lecz chodzi o to, aby pracę tę lepiej zużytkować, uczynić bardziej wydajną, dostarczając jednym i drugim źródeł informacyjnych, materiałów, narzędzi.

Otóż produkcja niezbędnych pomocy szkolnych zdana jest dzisiaj na łaskę przypadkowych poczyniń wydawniczych rutynicznych lub nieśmiało eksperymentujących, w których nawet dobra wola nie wiele może zdziałać wobec braku ogólnych dyrektyw.

Produkcja ta pozostaje poniżej istniejących potrzeb szkolnictwa, jest przykładem chaosu i marnotrawstwa, które oddawna uznano za niedopuszczalne w każdej innej dziedzinie produkcji.

Brak planu całości, brak ustalonych kryteriów, brak zamierzeń na szerszą skalę — oto cechy charakterystyczne.

Miedzy zbyt obfitym materiałem dydaktycznym ogródków dziecięcych i ultra racjonalnymi aparatami laboratoriów chemicznych ileż przedmiotów zbędnych niczem nieusprawiedliwionych, ileż luk niewybaczalnych.

Stwierdzamy zatem, że systematyczna produkcja na wielką skalę pomocy szkolnych konieczna jest z następujących powodów:

1) obecny stan tej produkcji: sporadyczny, nieorganizowany, opóźniony;

2) szerokie zastosowanie pomocy szkolnych: szkoły wszystkich stopni, wszystkich krajów, miliony dzieci i młodzieży. W tych warunkach jak wielkie ma znaczenie każde ulepszenie choćby drobnego szczegółu;

3) obok narodów, które będą musiały stopniowo przekształcać dawne pomoce szkolne, istnieją narody, które, zdobywszy niedawno szerokie możliwości rozwoju, pragną wprowadzić odrazu materiał dydaktyczny jaknajzupełniejszy i jaknajbardziej nowoczesny — leży w interesie wszystkich krajów, aby potrzeby te zostały zaspokojone według racjonalnego planu, bez błędów i prób przeszłości.

Wytwarzanie i rozpowszechnianie pomocy szkolnych wymagają:

1) badań rozległych, systematycznych, pogłębionych;

2) skupienia i organizacji sił dostosowanych do rozległości przedsięwzięcia.

Zbadajmy te dwa punkty.

Plan badań i dyskusji nad materiałem dydaktycznym.

1. Definicja. Materiał dydaktyczny stanowi część ogólnego aparatu naukowego. Składa się z przedmiotów materialnych, przedstawiających narzędzia lub analityczne i syntetyczne dane naukowe. Służy do zdobywania i doskonalenia wiedzy i sprawności.

2. K l a s y f i k a c j a. I. książka: podręcznik, słownik, atlas,

encyklopedja; II. fotografie, ryciny (format tablic ściennych lub albumów); III. tablice unaoczniające (diagramy schematy różnego typu, format jak wyżej); IV. mapy geograficzne; V. modele naturalnej wielkości, skali powiększonej lub zmniejszonej); VI. okazy roślin, zwierząt, minerałów, próbki substancji chemicznych, surowców, wyrobów przemysłowych; VII. aparaty, maszyny, narzędzia; VIII. gry wychowawcze; IX. filmy; X. gramofony.

3. Cel materiału dydaktycznego. Zapewnić jak-najszersze rozpowszechnianie najlepszych metod pedagogicznych i danych naukowych przez wcielenie ich w przedmioty materialne.

4. Użytkowanie dydaktyczne. I. jako źródło informacji; II. jako elementy służące pracom doświadczalnym, konstrukcyjnym, twórczym.

5. Wymagania ogólne (które należy zbadać w każdym wypadku według ustalonego szczegółowego planu). I. Wymagania naukowe: prawdziwość, ścisłość, zgodność z ostatnimi danymi naukowymi; II. wymagania psychologiczne i dydaktyczne: dostosowanie do nauczania czynnego, samokształceniowego, konstrukcyjnego, indywidualnego lub zbiorowego; III. wymagania techniczne: materiał, waga, objętość i t. d.; IV. wymagania ekonomiczne: cena dostępna; V. wymagania higieniczne: ochrona zdrowia, zwłaszcza zmysłów; VI. wymagania estetyczne: kolor, forma i t. d.

6. Organizacja produkcji (zbadanie zasad ogólnych i poszczególnych sposobów zastosowania). I. Tworzenie modeli; II. technika reprodukcji; III. zorganizowane zbiory pomocy szkolnych stałe i chwilowe: a) w klasie, b) w szkole, c) w głównym mieście, okolicy, d) w stolicy kraju, e) na terenie międzynarodowym w Mundanenn; IV. sprzedaż, wypożyczanie, wymiany.

Organizacja i wydajność, współpraca międzynarodowa i między-stowarzyszeniowa.

W jaki sposób mogą być urzeczywistnione badania te i odpowiadające im realizacje. Potrzebna jest do tego instytucja, której celem byłoby wiązać poszukiwania naukowe z produkcją przemysłową, na wzór innych dziedzin, gdzie nauka jest obecnie powołana do racjonalizowania, porządkowania, kierowania wytwórczości. — Instytucja ta — Biuro Pomocy Szkolnych — instytucja międzynarodowa z sekcjami narodowymi i lokalnymi powinna w każdym kraju wypracować program realizacji potrzebnych (wydawnictwa, składy, wypożyczalnie, wystawy stałe i chwilowe), popierać i proponować badania systematyczne, badać proponowane projekty, poddawać je próbie, koordynować poczynania wydawców we własnym kraju i na terenie międzynarodowym. W tych warunkach wartość i dostępność pomocy szkolnych będących w użyciu zmieniłaby się zupełnie, mianowicie przy maksymalnej wartości uzyskalibyśmy minimalne ceny.

Koszta utrzymania Biura Pomocy Szkolnych wróciłyby szybko.

Wyłożony tutaj plan wskazuje rozległość dzieła, które mogliby podjąć pedagodzy, uczeni, technicy, wydawcy, finansisci, pragnący współdziałać, aby oddać na usługi najżywniejszych potrzeb młodzieży i cywilizacji środki organizacji, racjonalizacji i wydajności potrzebne dla pracy rozległej i skutecznej.

Należy zauważyć, że produkcja pomocy szkolnych uznanych przez kompetentne instytucje różnych krajów mogłaby stać się polem doświadczeń niezmiernie ciekawych z wielu punktów widzenia — mianowicie:

- 1) Rozłożenie produkcji między poszczególne kraje.
- 2) Selekcja modeli najlepszych nadających się do standaryzacji i szerokiego rozpowszechnienia — możliwa dzięki stałemu zorganizowanemu kontaktowi zakładów wytwórczych ze szkołami wszelkiego typu, również z zakładami, które interesuje kwestja unaoczniania i wyjaśniania w stosunku do publiczności i do pracowników.

- 3) Wydajność pracy (wykonanie masowe, cena niska).

- 4) Organizacja życia pracowników (mianowicie możnaby spróbować, czy nie byłoby możliwe wzajemne przenikanie wytwarzania i kształcenia przy wytwarzaniu pomocy szkolnych.

W tym celu pożądane byłoby aby współpracowały następujące instytucje: Towarzystwa Pedagogiczne, Związki Zawodowe nauczycielskie i inne, Towarzystwa Opieki nad Dzieckiem, Towarzystwa Oświaty Pozaszkolnej, Instytuty krajowej i zagranicznej produkcji.

Można śmiało przedsięwziąć razem, co byłoby niemożliwe w pojedynkę — wspólnymi siłami więcej niż osobno. — Dlatego proponujemy tutaj zastosowanie do produkcji materiału dydaktycznego płodnej zasady współpracy narodowej, międzynarodowej, międzyszwaryszeniowej. Chodzi o racjonalizację, o połączenie części w planowy zespół, o próby porównawcze, o selekcję najlepszych typów. Potrzebna jest w tym celu rozległa współpraca, zorganizowanie sił na wielką skalę, aby móc wytwarzać i użytkować na wielką skalę pewne wytwory, inne różniczkować zależnie od kraju i poszczególnych warunków, z zachowaniem tej samej zasady ogólnej o ile jest płodna i słuszna, wreszcie świadomie różniczkować, zasady naczelne, gdy zachodzi tego potrzeba. Widzimy codziennie, że cokolwiek dzieje się w jednym kraju, interesuje też inne, lecz stosunki i zapożyczenia przypadkowe nie wystarczają, często nawet sprowadzają zamieszanie i zawód, wskutek chybionych naśladownictw i uogólnień.

Muzea pomocy szkolnych.

Istniejące Muzea Pedagogiczne różnią się wprawdzie charakterem i działalnością zależnie od kraju, posiadają jeenak prawie zawsze zbiory pomocy szkolnych. Mogłyby one z łatwością stać się ogólną centralą pomocy szkolnych, siedzibą wystaw stałych i chwilowych, wypożyczalnią.

Zachowując samodzielność, mogłyby stać się jednostkami

sieci międzynarodowej, równocześnie będąc centralą dla instytucji lokalnych. Powstałaby w ten sposób sieć ogólna związana z Międzynarodowym Muzeum Pomocy Szkolnych, które ma powstać w Mundaneum (p. n.).

Miedzy poszczególnymi centralami istniałyby stałe stosunki. W ten sposób możliwe byłyby w każdej chwili badania nad materiałem dydaktycznym: jego stanem obecnym i historycznym rozwojem.

Dok. nast.

Recenzje.

Alfred Binet. *Nowoczesne myśli o dzieciach* (*Les idées modernes sur les enfants* — w tłumaczeniu niemieckim *Die neuen Gedanken über das Schulkind**). Wydanie nowe, str. 305, Ernst Wunderlich, Lipsk 1927 r. Mk 7

Przed nami dzieło jednego z największych psychologów ostatnich lat, największego bezwątpienia psychologa francuskiego, badacza i eksperymentatora w dziedzinie ducha ludzkiego niepośledniej miary. Przeglądając spis 280 prac życia tego człowieka, wśród których nie brak nawet dramatów i krytyk teatralnych, nabiera się dopiero pojęcia o jego wszechstronności, głębi i mroźnej pracowitości. Jego badania nad inteligencją, jego metody pomiarów inteligencji (testy) stały się punktem wyjścia nowoczesnej psychologii eksperymentalnej i pedagogiki indywidualizującej; nie można sobie wyobrazić dziś nauczyciela, któryby tych badań i testów nie znał. Także i ta książka stać się winna powszechnie znaną¹⁾. Z trzech głośniejszych problemów — plany nauczania, metody nauczania, uzdolnienia dzieci — omawia Binet w tej książce ten ostatni. Uwzględniając różny wiek dzieci tej samej klasy, różną konstytucję fizyczną i strukturę psychiczną, żąda autor indywidualizowania w nauczaniu i wychowaniu. Chodzi mu zwłaszcza o zajęcie się dziećmi upośledzonymi, o zbieranie przyczyn ich upośledzenia i znalezienie środków pomocy celem stworzenia z nich pożytecznych członków społeczeństwa. „Po 25 letnim studjum w szkołach uważam, że oznaczenie uzdolnień dzieci stanowi najobszerniejsze zadanie nauki i wychowania; albowiem wedle uzdolnień należy dzieci nauczać i skierowywać je też do odpowiedniego zawodu. Dlatego jako wstęp do pedagogiki należy uważać studjum psychologii indywidualnej“. Nie można iść w żądaniach indywidualizacji tak daleko, by żądać „szkoły na miarę“²⁾, w którejby się uwzględniało każde dziecko z osobna, — jak długo istnieje nauczanie kolektywne, t. j. nauczanie wielu uczniów przez jednego nauczyciela — przyznaje Binet. Ale można, idąc drogą pośrednią, dzielić klasy na oddziały równoległe o różnym zakresie materiału nauczania i różnem tempie nauki. (Jeszcze dalej idzie naturalnie metoda Planu dalc

¹⁾ Przygotowuje się nowe wydanie polskie („Nasza Księgarnia“), Warszawa.

²⁾ Por. art. E. Semila „Szkoła Indywidualizująca“ („Ruch Pedagog.“, 1926 r., str. 179—184).

Ażby poznać uzdolnienia dzieci, trzeba przeprowadzić odpowiednie badania nad stopniem ich inteligencji. Przedstawienie metod tych badań obejmuje większą część książki. Przedstawione są żywo, łatwo, jasno, ilustrowane licznymi przykładami. Znajdujemy więc metody badań stanu fizycznego (od którego zależy w wielkiej mierze stan i rozwój inteligencji), specjalnie wzroku i słuchu, następnie stopnia inteligencji (znane testy Bineta-Simona), pamięci. W związku z tem omawia Binet związek, zachodzący między poszczególnymi funkcjami umysłowymi, błędy pedagogiczne wobec nich popełniane, typy inteligencji, możliwości jej rozwoju, następnie lenistwo i wychowanie moralne. Binet wie, że wszystkie jego doświadczenia i próby są zaledwie początkiem wiedzy o dziecku oraz rozwoju i istocie zdolności duchowych człowieka — do przyszłych badaczy i cichych pracowników należy wykorzystanie mrówczej jego i owocnej pracy. Binet jest przytem świadom ogromnej wagi pedagogiki w organizacji duchowych sił ludzkości, sił, które — jak sam powiada — „kierują światem“.

Wydawcy niemieccy zaopatrzyli książkę przypisami, obejmującymi 36 stron, w których przytaczają szereg prac i doświadczeń innych, zwłaszcza niemieckich uczonych, kontynuujących dzieło Bineta. Przypisy te stanowią cenne źródło bibliograficzne dla tych czytelników, którzyby chcieli studjować głębiej poszczególne, poruszone przez Bineta zagadnienia. *M. Friedländer.*

Bolesław Kielski i Leon Pionnier: *En France, część pierwsza, Paryż* wydanie Księgarni nakładowej K. S. Jakubowskiego Lwów, 1926 str. 326

Bardzo to obszerny podręcznik dla klasy piątej naszych szkół średnich i niemal przewodnik po Paryżu, odznaczający się tem, iż uwzględnia polskie pamiątki historyczne i artystyczne w stolicy Francji.

Wiele żywości dodają podręcznikowi ustępy i anegdoty czerpane z życia szkolnego i artystycznego.

Wielka ilość obrazków, fotografii, znakomity plan monumentalny Paryża, (wydania L. Guilemin), świetny papier, druk wyrazisty, staranna korekta, obszerny komentarz francuski objaśniający znaczenie nowych słów, użytych poraz pierwszy w podręczniku, spis imion własnych, indeks alfabetyczny wyrazów użytych z podaniem stronicy, objaśnienia rzeczowe odnoszące się do imion własnych, wskazują, iż autorowie zadali sobie wiele, bardzo wiele trudu przy układaniu tego dzieła.

Można atoli czynić zastrzeżenia co do wyboru ustępów. Np. ust. 34 oddaje coprawda znakomicie nastrój cudzoziemca zwiedzającego muzeum, ale może wywołać i pewien chaos w głowie ucznia przez wyliczenie takiej masy nowych dla niego dzieł sztuki, nazwisk artystów — i to nie francuskich. Trudno domagać się od ucznia, by sobie to przyswoił, a werbalizm zgóry trzeba wykluczyć.

Autorowie nie uwzględniają zbiorów Luksemburga. Dwa razy coprawda wspominają nazwisko Rodin'a, ale ani razu nie opisują jednego chociażby jego dzieła.

Szkoda, że autorowie nie uwzględnili w podręczniku życia fabrycznego, a mogli tyle znaleźć u Pierre Hamp'a, brak też czynnika pracy podczas wielkiej wojny, i dokładniejszych obrazów codziennego życia rodziny paryskiej. Mamy częstokroć wrażenie, iż śladem turystów przechadzamy się po Paryżu, a nie wnিকamy w jego życie jak przyjaciele, pragnący współdziałać w jego wysiłku i współczuć z jego niedolą.

Lecz abstrahując od tych uwag, zaznaczyć trzeba, iż autorowie wywiązali się znakomicie z tego trudnego zadania, które sobie postawili, a mianowicie a) z zapoznaniem uczniów możliwie wielostronnie z przejawami kultury francuskiej, skupiającej się w stolicy kraju, b) z uwydatnieniem związków kulturalnych łączących Polskę z Francją, c) z ogólnem oddziaływaniem wychowawczem zapomocą wysokich wartości, tkwiących w geniuszu narodu francuskiego.

W porównaniu z podręcznikiem J. Szaroty „Paris“, jest niżej sja praca pp. autorów znacznym krokiem naprzód. Cenne są bardzo pytania umieszczone na końcu ustępów, pozwalające uczniowi zorjentować się w całości materiału przerobionego, a mające służyć jako podstawa do wypracowań domowych. Podkreślić również należy brak odsyłaczy oznaczonych gwiazdkami i liczbami. Uczeń ma komentarz na końcu książki, umożliwia mu to pracę systematyczną i samodzielną. Postępem jest też trwała kartonowa oprawa książki.

Edmund Semil.

Kronika pedagogiczna.

III ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Geografii. W dniach 27, 28 i 29 maja br. odbędzie się we Lwowie III ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Geografii.

Program Zjazdu przewiduje posiedzenia plenarne, poświęcone ogólnym zagadnieniom z metodyki geografii, posiedzenia sekcyjne, na których omówione zostaną sprawy dotyczące programów i metody nauczania w szkołach powszechnych i średnich tak ogólnokształcących, jak i zawodowych. Poza tem poruszoną zostanie sprawa gabinetów i pracowni geograficznych.

Sekcja dla szkół wyższych zajmie się omówieniem organizacji nauki geografii w wyższych zakładach naukowych, sprawę wyposażenia kadetr geografii i przygotowania abiturjentów szkoły średniej do studjum geografii na uniwersytecie. Osobny referat przeznaczony na plenum Zjazdu zostanie poświęcony niezmiernie aktualnej i oczekującej pomysłnego załatwienia sprawie kształcenia nauczycieli geografii dla szkoły powszechnej.

Komitet organizacyjny przygotowuje wystawę fotograficzną krajobrazu Polski, oraz wystawę kartograficzną, która obejmie materiał demonstrujący zastosowanie różnych metod kartograficznych w różnych działach kartografii.

W każdej sali wystawy będą specjaliści danego działu wyjaśniać istotę różnych metod kartograficznych, podkreślając przytem związek, jaki zachodzi między metodą pracy ściśle naukowej, a metodyką nauczania danego przedmiotu w szkole.

Program Zjazdu przewiduje też lekcje praktyczne w szkołach różnego typu, oraz dyskusje tych lekcji na poszczególnych sekcjach.

Organizatorzy Zjazdu rzucają myśl uchwalenia statutu Zjazdów Polskich Nauczycieli Geografii, jako stałej Instytucji.

Z okazji Zjazdu odbędzie się też Walne Zebranie Zrzeszenia PNG., organizacji ogólnopolskiej, która skupia zarówno nauczycieli szkół powszechnych, jak też szkół średnich i wyższych.

Główny Zarząd Zrzeszenia PNG., który pełni zarazem funkcje Komitetu Wykonawczego III ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycieli Geografii, zaprasza wszystkich nauczycieli geografii szkół powszechnych, średnich i wyższych do wzięcia udziału w najbliższym Zjeździe w dniu 27, 28 i 29 maja.

Władze zostały już o Zjeździe uwiadomione i poczyniono starania o udzielenie urlopów tym nauczycielom, którzy wykażą się legitymacją uczestnictwa w Zjeździe.

Komitet organizacyjny i Lwowskie Koła Zrzeszenia PNG. dołożą wszelkich starań, aby uczestnikom Zjazdu, którzy z różnych stron Polski przybędą, zmniejszyć do minimum koszt pobytu we Lwowie.

Pozatem otrzymają uczestnicy Zjazdu szereg cennych publikacji naukowych, które zostaną Zjazdowi poświęcone.

Konkurs na urlopy płatne i stypendja na studia pedagogiczne. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego ogłasza konkurs na stypendja (częściowo urlopy płatne) dla osób, pragnących się kształcić na nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

1. Kandydaci winni mieć ukończone studia akademickie i bądź to zdany egzamin magisterski, doktorski lub nauczycielski z jakiegokolwiek przedmiotu — bądź też winni być tak zaawansowani w zdawaniu tego egzaminu, że będą mogli skutecznie prowadzić studia pedagogiczne.

2. Kandydaci zakwalifikowani zobowiązują się do dwuletnich studiów pedagogicznych we wskazanym przez Ministerstwo uniwersytecie oraz po zdaniu odpowiednich egzaminów do czteroletniej pracy w zakładzie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych wskazanym przez władze szkolne.

3. Kandydaci zakwalifikowani otrzymają stypendja, zapewniające im utrzymanie lub nominacje na stanowiska nauczycieli seminarjów i urlopy płatne na czas studiów.

Podania należy składać do dnia 1 czerwca 1928 r. i kierować je do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego — Departament Szkolnictwa Powszechnego — Bagatela 12.

Do podań, w których winny być również wskazane nazwiska i adresy dwóch osób, mogących udzielić opinii o kandydacie, należy doręczyć:

1. Dokumenty szkolne, lub wiarygodne odpisy tych dokumentów. Studenci szkół akademickich winni przedstawić zaświadczenie swoich władz o dotychczasowych studiach i egzaminach.

2. Własnoręcznie napisany życiorys, uwzględniający szczegółowo przebieg dotychczasowego kształcenia się.

3. Informacje, jakimi językami obcymi kandydat włada i w jakim stopniu. Wobec tego, że jest przewidywane skierowanie kilku osób na dwuletnie studia pedagogiczne zagranicę, kandydaci, którzyby chcieli wyjechać zagranicę winni to w podaniu zaznaczyć, wskazać, gdzie pragnęliby studjować i przytoczyć powody, które ich skłaniają do chęci wyjazdu na studia zagranicę i do wyboru danego miejsca studiów.

Kursy Wakacyjne Instytutu Rousseau'a w Genewie. Podobnie jak w latach ubiegłych od 1924 r. organizuje Instytut genewski w lecie 1928 r., kurs w czasie od 13 do 25 sierpnia. Program kursu obejmuje następujące działy:

- a) psychologję eksperymentalną i psychologję dziecka,
- b) pedagogikę eksperymentalną i praktykę szkoły twórczej,
- c) poradnictwo zawodowe.

Oprócz tego odbędą się konferencje, poświęcone psychoanalizie, autostygii, kinu szkolnemu i t. p.

Dział I obejmie następujące wykłady:

Pomiary w psychologii (*Prof. Edw. Claparède*).

Rozwój pojęcia prawa i poczucia sprawiedliwości u dzieci (*Prof. J. Piaget*).

Ćwiczenia psychologiczne.

Dział II: Zasady wychowania funkcjonalnego (*Prof. P. Bovet*).

Pożyteczność i niebezpieczeństwo pomocy naukowych (*M. Bovet*).

Aktywność małych dzieci (*Dyr. Lafendel*).

Pobudzanie aktywności intelektualnej i motorycznej (*Dyr. Descoenudres*).

Realizacja szkoły twórczej na stopniu pierwszym (*Dyr. Laravoir*).

Dział III: Określenie zdolności w szkole (*P. Antipoff*). Ćwiczenia w poradnictwie zawodowym. Analiza zawodów i rzemiosł.

Nadto: Psychoanaliza a wychowanie (*Dr Raymond de Saussure*). Auto-sugestia (*Prof. Baudouin*). Kino w szkole. Radio w szkole.

Opłata za kurs wynosi 50 fr. szwajc. (około 86 zł.).

Adres: *Institut J. J. Rousseau, 4 Rue Charles Bonnet, Genève*.

Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie (4 Rue Ch. Bonnet, Genève) urządza kurs „Szkoła a Liga Narodów” od 20 sierpnia do 1 września. Kurs połączony będzie z wystawą czasopism dla dzieci, książek, pomocy naukowych i gier wychowawczych. Nadto odbędzie się zwołanie Sekretariatu Ligi Nar., Międzynarodowego Biura Pracy i innych instytucji.

Dzień Dobrej Woli. W rocznicę otwarcia pierwszej konferencji haskiej dnia 18 maja 1899 r. wydał i w tym roku Związek Walijski Przyjaciół Ligi Narodów (*Union galloise pour la S. D. N.*) z inicjatywy swego wiceprezesa *G. Davies'a* odezwę dzieci angielskich do dzieci wszystkich innych krajów. Oto tekst odezwy: „My, dzieci angielskie, posyłamy wszystkim innym dzieciom krajów całego świata serdeczne pozdrowienie. Czy nie zechciecie, o wy, miliony kolegów, poprzeć swym zapalem młodzieńczym tych, którzy, należąc do różnych narodów i ras, czynić wszystko, co jest w ich mocy, aby na zawsze i bez rozlewu krwi usunąć dawne spory? Jeśli się im poszczęści w ich wielkiej misji, nadejdzie dzień, w którym stanemy się ludźmi, w którym bez nienawiści i bez zabijania innych ludzi, będziemy mogli być dumni z przynależności do kraju, gdzieśmy się urodzili. Niech żyje Liga Narodów, przyjaciółka matek, opiekunka ognisk domowych i młodzieży całego świata!”

Związek walijski proponuje, aby w b. r. szkolnym wszystkie szkoły poświęciły w dniu 18 maja jedną lekcję omówieniu, jakie dobrodziejstwa wynikają dla ludzkości z przyjaźni międzynarodowej, poczem nastąpić winny odpowiednie pieśni, recytacje, żywe obrazy i przedstawienia dramatyczne. Obchody takie odbywają się w wielu szkołach od r. 1922. Odpowiedzi szkół na powyższą odezwę przyjmuje Pan *Gwilym Davies*, 10 Richmond Terrace, Park Place Cardiff (Wielka Brytania).

Międzynarodowy Wakacyjny Kurs Rysunkowy organizuje od 15 do 30 lipca 1928 r. wybitny przedstawiciel nowych prądów w nauczaniu rysunków *R. Rothe*, docent Instytutu Pedagogicznego we Wiedniu (*Burggasse 14/16*). Program kursu obejmie metody i technikę nauczania rysunków w teorii i praktyce. W nawiązaniu do rysunków dziecka przedmiotem analizy będzie kwiat, drzewo, krajobraz, człowiek, zwierzę, kompozycja, przyczem uwzględnione będą metody różnego rodzaju techniki rysowania i malowania, oraz samodzielne ćwiczenia rysunkowe uczestników kursu. Przy kursie zorganizowana będzie stała wystawa prac dzieci szkół wiedeńskich, tudzież podręczna biblioteka, zawierająca ważniejszą literaturę rysunkową. Dzielne zajęcia wyniosą 6 godzin. Koszt utrzymania około 7 szylingów dziennie (8 zł. 50 gr.). Opłata za kurs, który odbędzie się w miasteczku alpejskim niedaleko Wiednia, wynosi 60 szylingów. Po zakończeniu kursu zorganizowana będzie wspólna wycieczka na Międzynarodowy Kongres rysunkowy do Pragi. Zgłoszenia przyjmuje docent Rothe pod wyżej podanym adresem. Wykłady na życzenie pewnej grupy uczestników mogą się odbywać oprócz niemieckiego także i w języku angielskim.

Prenumerata roczna 8 zł.

„ „ „ półroczna 4 zł.

Cena oddzielnego zeszytu 1 zł. 50 gr.

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny 29, II. piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł,
w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko**.

Drukarnia „Szkołnicy” w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządem W. Jarosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Po zgonie Prof. Dr. Józefy Joteyko.

Dnia 24 kwietnia 1928 r. o godzinie 9-tej wieczorem, zmarła prof. Józefa Joteyko.

Trudno mówić o śmierci tego Wielkiego Uczzonego i Wielkiego Obywatela — zdarzają się bowiem w świecie nauki i w życiu ludzkości jednostki, które kładą tak trwale podwaliny przyszłości, tak daleko sięgają swojemi zdobyczami nauki w głąb twórczych poczyniń przyszłych dopiero pokoleń, a często jeszcze tak umieją rozpalić w uczniach swoich atmosferę dążenia do nieustawiania w pracach i pochodzie naprzód, że imię ich wiecznie żyć musi zarówno w nauce czystej, jak i jej zastosowaniach w życiu społecznem i w życiu ludzkości. Taką była Józefa Joteyko. Jasno i konkretnie układa się to i rozwija w Jej życiu całem. Od zarażania młodości umysł wybitnie filozoficzny dąży do badań przyrodniczych, do poznania ogólnych praw natury — podłoża życia — i potem z tym już fundamentem wiedzy oddaje życie całe studjom nad człowiekiem z punktu widzenia fizjologicznego i psychologicznego, aby wkońcu przejść do zastosowań praktycznych w rozwiązywaniu najistotniejszych i najżywotniejszych zagadnień w życiu ludzkości, — zagadnienia pracy i jej organizacji oraz zagadnienia wychowania człowieka.

Józefa Joteyko urodziła się 29 stycznia 1866 r. w majątku Poczujki ziemi Kijowskiej. Mając lat dziewięć przyjechała do Warszawy, gdzie rodzice Jej po sprzedaniu swego majątku przenieśli się już na stałe. W żadnej szkole Joteyko nigdy nie była, wykształcenie średnie niesłychanie staranne otrzymała w domu; państwo Joteykowie zorganizowali dla obu córek swoich Józefy i Zofji komplet, do którego weszła jeszcze p. Marja Wilamowska i p. Gebethnerówna. Komplet ten prowadziły najwybitniejsze ówczesne siły nasze: Zuzanna Morawska, Chmielowski, Nałkowski, Smoleński, Korzon i inni. Wbrew ówczesnym zwyczajom, Józefa Joteyko nie zadawała się średniem wykształceniem i w r. 1896 wyjeżdża na studia przyrodnicze do Genewy. Wyjątkowo ładna,

dzielna, wykształcona i niesłychanie dobra i koleżeńska studentka, odrazu zyskuje sobie wielką sympatię wśród kolegów i koleżanek. Tam też poznaje i zaprzyjaźnia się głęboko i serdecznie już na życie całe ze studującą już od roku przyrodę na uniwersytecie genewskim p. Michaliną Stefanowską¹⁾. Przyjaciele Jej i znajomi szybko orientują się, że jest to człowiek, którego pochłaniania żądza wiedzy i ukochanie nauki, której już nigdy odłąd służyć nie przestanie. W życiu politycznym i społecznym udziału czynnego nie bierze, poświęcając się studjom całkowicie — chwile wolne zaś spędza na wycieczkach lub w patryarchalnym domu krewnego swego T. T. Jeża, który cenił w Niej wysoko i szanował tę nienasyconą nigdy tęsknotę do nauki.

Po uzyskaniu bakalaureatu przyrody Joteyko, kierowana rosnącymi ciągle zainteresowaniami poznania człowieka, wstępuje na medycynę w Brukseli, a po roku przenosi się do Paryża, ażeby tam już studia medyczne ukończyć. Interesują Ją specjalnie studia fizjologiczne i patologia ogólna. Rozpala się do badań w dziedzinie fizjologii i już Jej rozprawa doktorska p. t. *La fatigue et la respiration élémentaire du muscle* (1896) jest pierwszą Jej pracą naukową, zwraca uwagę fizjologów i zostaje przez fakultet nagrodzona (*mention honorable*). Po skończeniu medycyny praktykuje w Paryżu jako lekarz, po dwu latach jednakże postanawia już tylko wyłącznie poświęcić się nauce i wyjeżdża do Brukseli (1898) gdzie odrazu zostaje pracownikiem laboratorium psychofizjologicznego (*laboratoire Kasimir*) Uniwersytetu Brukselskiego, a w 5 lat później (1905) już szefem prac psychologicznych tego laboratorium. Jednocześnie w 1898 roku zostaje asystentem w Instytucie Fizjologicznym *Solvay'a* w Brukseli, a w 1902 roku fizjologiem laboratorium Energetycznego *Solvay'a*.

I teraz długim szeregiem, w ślad za pierwszą jej rozprawą naukową zaczynają się pojawiać prace o wielkiej naukowej wartości w fizjologii, głównie w dziedzinie toksykologii i elektrofizjologii, kurczliwości mięśni i teorii skurczów, anestezji nerwów i mięśni, bólu i teorii bólu. (W tej dziedzinie współpracuje i Dr Stefanowska), w dziedzinie zmęczenia, teorii peryferycznego siedliska zmęczenia. Obmyśla nowe metody badań, wylicza prawa matematyczne zmęczenia człowieka na podstawie swoich badań eksperymentalnych, pracuje nad zagadnieniem pracy dynamicznej i statycznej i jej równoważników energetycznych, nad zagadnieniami odżywiania organizmu ludzkiego itp. Jej traktat o zmęczeniu w dykcjonarzu fizjologicznym *Ch. Richet'a* jest najgłębiej ujętą pracą w tej dziedzinie. Niektóre Jej zdobycze naukowe zostały na zawsze w świecie nauki związane z Jej imieniem. Badania z zakresu toksykologii neurologicznej doprowadziły Ją do określenia

¹⁾ Znana w świecie nauki z prac swoich nad systemem nerwowym (teoria neuronów), obecnie pani Dr M. Stefanowska jest profesorem tytularnym uniwersytetu poznańskiego.

cech normalnej reakcji sarkoplazmy, znanej w nauce pod nazwą „kurczu Joteyko“. Elektrofizjologiczne Jej badania nad wrażliwością mięśni wyjaśniły zjawisko elektrycznej reakcji zwyrodnienia („krzywa Joteyko“). Za prace te zostaje kilkakrotnie nagrodzona najwyższymi nagrodami Paryskiej Akademii Nauk (*Institut de France*), Paryskiej Akademii Medycznej, Collège de France i Królewskiego Towarzystwa Nauk Medycznych i przyrodniczych w Belgii. Zostaje wybrana na członka wielu towarzystw naukowych i na przewodniczącą belgijskiego Towarzystwa Neurologicznego.

Jej osobiste przyczynki naukowe weszły w dziedzinę dydaktyczną, pojawiają się w traktatach i podręcznikach fizjologii, profesorowie fizjologii, psychologii, patologii ogólnej i psychiatrii w Europie i Ameryce wykładają o wynikach Jej prac naukowych.

Stopniowo, jako kierownik prac psychofizjologicznego laboratorium uniwersytetu brukselskiego zdecydowanie zwraca się w kierunku psychologii. Przez szereg lat (i4) wyklada tam psychologię eksperymentalną i przechodzi do badań w tej dziedzinie, zwracając uwagę specjalnie na prawa rozwojowe psychiki ludzkiej, co znowu przenosi Ją później w dziedzinę psychologii pedagogicznej i pedologii, której jest twórczym inicjatorem w każdej niemal dziedzinie¹⁾. Zdaje sobie sprawę, że nauka powinna przekroczyć ciasne ramy laboratorium i służyć dla życia. Stała się na czele ruchu w tej dziedzinie, wprowadzając naukowe metody do badań, torując drogę naukowym dociekaniom nad dzieckiem i młodzieżą.

Jej wielka twórczość występuje nie tylko w dziedzinie nauki lecz i organizacji. Dwa seminarja nauczycielskie w Mons i w Charleroi ubiegają się o zdobycie Jej wykładów psychologii pedagogicznej. Dr. Joteyko nieustraszona w pracy, chcąc wpłynąć na rozwój tych instytucyj, zgadza się na propozycję i szereg lat dojeżdża do tych seminarjów z Brukseli. Organizuje tam pracownię psychologii pedagogicznej, daje wzorowy schemat karty indywidualnej dla słuchaczy seminarjum, zapala nie tylko młodych swoich słuchaczy, ale i personel nauczycielski do pracy w dziedzinie poznania dziecka.

W r. 1912 organizuje w Brukseli *Międzynarodowy Fakultet Pedologiczny*, włączony do międzynarodowych instytucyj Belgii. Instytucja niesłychanie ciekawa z punktu widzenia organizacyjnego, gdyż oprócz przygotowania teoretycznego podstawy wykształcenia nauczyciela oparła o poznanie życia społecznego. Głębokiem ujęciem tego właśnie zagadnienia Joteyko otwiera drogi nowego zupełnie kierunku kształcenia nauczycieli.

Wojna przerywa działalność fakultetu i prof. Joteyko po roku okupacji niemieckiej w Brukseli przenosi się do Paryża, gdzie poświęca się pracy wydawniczej. W roku 1916 zostaje powołana

¹⁾ O wielkich zasługach prof. Joteyko na tem polu ukaże się w *Ruchu Pedagogicznym* wkrótce specjalny artykuł.

olbrzymią większością kolegium profesorskiego na katedrę w *Collège de France*, a minister oświaty uchwałę tę zatwierdza. Katedra specjalnie ufundowana przez *Michonis'a* dla znakomitych profesorów-cudzoziemców, którzyby mogli wykładać o własnych swoich badaniach i zdobyczach w dziedzinie nauki. Cały Paryż intelektualny jest podniecony tym faktem; pisma podają i roznoszą skwapliwie po świecie wiadomość, że 24 stycznia 1916 r. odbędzie się pierwszy wykład kobiety w murach prastarej, bo od 1530 r. istniejącej uczelni Francji. Kobieta przemawiać będzie w gmachu, gdzie przechowały się wspomnienia największych genjuszów Francji. W *Collège de France* wykladał Polak, największy, jakim Polska przed światem poszczycić się może — Adam Mickiewicz. Po nim w odległości lat siedemdziesięciu, w tych murach przemawia Józefa Joteyko — naród polski spotyka zaszczyt wysoki. Pierwszy wykład jest niesłychanie uroczysty: nietylko sala Nr. 5 ale i przylegające kuluary są przepełnione publicznością, która obecnością swoją chce zadokumentować znaczenie i wagę tego wypadku. Wojna i tyle ciężkich, związanych z nią wypadków, uwaga napięta, nerwy wyczulone, świadomość stale podniecona — a jednak fakt, że na katedrze *Collège de France* stanęła kobieta, zwraca powszechną uwagę. Nazajutrz pisma francuskie pisały: „*Le Collège de France s'est honoré en accueillant cette savante polonaise*” (*La Française* 5/II 1916).

Do pracy dydaktycznej prof. Joteyko we Francji zaliczyć jeszcze należy wykłady, które prowadziła w Sorbonie i czas jakiś w uniwersytecie w Lugdunie. W 1918 r. zakłada *Polską Ligę Nauczania*. Na posiedzeniu inauguracyjnym tej organizacji mówi: „bólem napelnia nas myśl, że w niczem pomóc krajowi nie możemy w chwili właśnie, gdy potrzeba mu ludzi”. W myśl tego właśnie organizuje Ligę aby gromadzić materiały, które po wojnie oddane będą do użytku krajowi, — materiały w dziedzinie organizacji szkolnej, metod nauczania i wychowania, reform i udoskonaleń, zgodnych z duchem postępu kierunków i metod pedagogicznych, opartych na ścisłych podstawach pedagogii, na znajomościach fachowych, naukowych i zastosowań do życia. „Chcemy, mówi dr Joteyko, aby odbudowa szkoły polskiej była jaknajlepsza i aby chwila przełomowa nie przeciągała się zbyt długo”. Ukazał się jeden tylko tom *Roczników Polskiej Ligi Nauczania*. Powrót dr. Joteyko do kraju w 1919 r. i trudności w rozwinięciu swej działalności jakie tutaj od razu napotkała, przerwały to wydawnictwo. W tym jednym roczniku skupia się już jednak i ogniskuje żywiołowa wprost żądność pracy dla kraju i skoro to tylko będzie możliwe — w kraju. Skupia materiały, gromadzi książki, nadśledzuje bacznie najślabszych ech z kraju, wyławia z nich i syntezyzuje dane, dotyczące rozwoju szkolnictwa, pisze broszurę *Odbudowa Szkoły Polskiej* i dochód z rozsprzedaży jej przeznaczają na jeńców Polaków we Francji. Zresztą nie wtedy nawiązuje ten kontakt z krajem, utrzymuje go bowiem od chwili wyjazdu za granicę. Należała do emigracji naukowej, złożonej z ludzi, którzy

w kraju znaleźć nie mogli tych warunków pracy naukowej, jakie dla nich były niezbędne, łączności jednak z krajem nigdy nie zrywała. Jako studentka jeszcze i później jako uczony pisze artykuły do kilku polskich tygodników. Kilkakrotnie objeżdża kraj z odczytami z zakresu psychologii pedagogicznej, prócz tego na Kursach Naukowych w Warszawie ma dwa razy cykl wykładów, inicjuje pedagogię i psychologię. Na I Międzynarodowym Kongresie Pedagogii zorganizowanym przez nią w Brukseli w 1911 r. poraz pierwszy Jej tylko staraniem Polska zostaje zapisana w poczet krajów, biorących udział oficjalnie w Zjeździe; nazwa „Pologne” staje narówni z nazwami innych krajów. Jak wiadomo, dotychczas na Kongresach Międzynarodowych Polska figurowała jako poddział swoich państw zaborczych, najwyżej udawało się zorganizować niezależny Komitet polski. W redagowanym przez nią w Brukseli w ciągu 7 lat psychologicznym kwartalniku *Revue Psychologique* drukuje częstokroć prace autorów polskich. W Jej letniem seminarjum pedologicznym oraz w Międzynarodowym *Fakultecie Pedagogii* było 50% Polaków. Tym sposobem stosunki nawiązane z krajem pomnożyły się znacznie. Jej współpracownicy przyczynili się do szerzenia umiejętnej pedagogii, opartej na znajomości psychologii dziecka i młodzieży. Bruksela stała się jednym z ognisk życia polskiego. Dr Joteyko wkłada dużo pracy i wysiłku w zorganizowanie *Sekcji polskiej przy Muzeum Międzynarodowem*. Jako przewodnicząca tej sekcji porozumiewa się osobiście lub listownie z różnymi instytucjami w kraju i gromadzi materiały — wypadki wojenne przerywają tę pracę. Jednakże w czasie okupacji Brukseli dr. Joteyko nie przestaje dla Polski pracować, organizuje mianowicie Komitet pomocy dla rodaków pozostałych w Belgji, nawiązuje kontakt z Komitetem Poznańskim z Ameryką, aby zebrać potrzebne fundusze. Pracowała więc dla kraju zawsze, nie tylko szerząc w nauce sławę imienia polskiego, i marzyła o możliwości powrotu na stałe do kraju.

Z chwilą odzyskania niepodległości Polski, nasza uczona wszechświatowej sławy, rzuca swoje stanowisko na Zachodzie z myślą o pracy dla kraju i w kraju i powraca do nas jesienią 1919 r. W Polsce zastaje już liczne szeregi swych uczniów i przyjaciół. W 1919 roku obejmuje katedrę psychologii pedagogicznej w *Państwowym Instytucie Pedagogicznym* gdzie pracuje do 1925 roku t. j. do chwili zamknięcia Instytutu. Na placówce tej Joteyko, po sprowadzeniu do Warszawy własnego laboratorium psychologicznego, rozwinęła niepospolitą działalność w wykładach i pracach. Organizacja pracy przedstawiała niemałe trudności, wobec mizernego budżetu, niewystarczającego personelu i złego bardzo pomieszczenia. I oto po latach sześciu Joteyko buduje podwaliny naszej wiedzy o dziecku i dziś elita nauczycielska, która korzystała z Jej nauczania, sama szerzy w seminarjach, szkołach średnich i powszechnych zasadę naukowego poznania dziecka, jako podstawę pedagogiki. Joteyko ogni-skuje prace, ożywia je duchem twórczym i rozbudza zamięłowanie

do zawodu nauczycielskiego, przez co zyskuje głęboki szacunek i sympatię wszystkich swoich uczniów. Dokonywa szeregu prac badawczych i kieruje pracami uczniów. Gorąca zwolenniczka idei demokratycznej w wychowaniu, jedności szkolnictwa i szkoły twórczej, Joteyko stoi u źródeł wiedzy, śledzi bacznie za jej postępami i rozpala zamiętanie do wiedzy w gronie słuchaczy swoich.

Potrzeba stałego kontaktu z ukochanym swoim profesorem wzrasta wśród absolwentów Instytutu, za inicjatywą więc dr Joteyko powstaje *Koło Psychologiczne* z własnym kwartalnikiem (*Biuletyn Koła Psychologicznego*). Koło skupia prace rozproszonych po kraju uczniów. Dr Joteyko umożliwia na miesięcznych posiedzeniach naukowych wymianę myśli, wytwarza atmosferę pracy naukowej. Na jesieni 1926 r. Związek Nauczycieli Szkół Powsz., po porozumieniu się z Józefą Joteyko, chcąc uprzystępnić prace Jej dla świata nauczycielskiego, zaczyna wydawać pod Jej redakcją kwartalnik psychologiczny pt. *Polskie Archiwum Psychologii*, który ma obejmować jednocześnie i sprawozdania z posiedzeń *Koła Psychologicznego*. Pierwszy rocznik tego jedynego w Polsce naukowego kwartalnika, poświęconego psychologii teoretycznej i stosowanej, przynosi krajowi duży i ciekawy materiał naukowy i zapoznaje go z nową literaturą psychologiczną. Rocznik ten posiada dla nas wielką wartość, gdyż gromadzi kilka niesłychanie cennych prac Józefy Joteyko z dziedziny organizacji szkolnictwa i naukowych podstaw pracy wychowawczej. W pracy swojej pt. *Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych*, przedstawia Joteyko głęboko demokratyczny i na podstawach naukowych oparty system szkolnictwa. „Poraz pierwszy mówi Joteyko, wykształcenie w swych formach wyższych stanie otworem przed całym narodem. Padają więzy, zrywają się okowy, giną wszelkie względy związane z pochodzeniem, majątkiem i innymi przywilejami, zapanowuje triumf ducha, własnej, wewnętrznej wartości człowieka. Sprawa ta w wysokim stopniu interesuje psychologów, posiada ona istotnie stronę, której można nadać nazwę psychologicznej organizacji szkolnictwa. Demokratyzm to forma, jaką przybrał rozwój społeczeństw współczesnych, forma najlepsza, gdyż najbardziej sprawiedliwa i produkcyjna dla jednostki i społeczeństwa, a więc etyczna i społeczna”. „Jedność szkolnictwa jest koniecznością ze względu na jedność rozwojową dziecka”... „Gmach szkolnictwa wyobrazić sobie można w postaci drzewa, którego pień ogólny przedstawia szkołę powszechną 7 klasową, wszystkie zaś konary i gałęzie wspinają się w górę, są wyobrażeniem licznych szkół prowadzących do szczytu czyli do uniwersytetu i innych wyższych uczelni. Będą to oddziały gimnazjum, także inne szkoły ogólnokształcące różnych typów o poziomie wyższym od szkoły powszechnej, gdzieby nauczanie było dawane metodami dostępniejszemi niż w gimnazjach, liczne szkoły zawodowe drugiego stopnia, obecne seminarja nauczycielskie (które w przyszłości będą niewątpliwie zastąpione przez

studja pedagogiczne o poziomie uniwersyteckim), wreszcie rozmaite kursy dokształcające. Nietylko więc matura gimnazjalna powinna dawać dostęp do wyższych uczelni. Studja wyższe odpowiadać mogą głębokim aspiracjom tej części młodzieży, która do gimnazjum nie mogła wstąpić i kształcić się w innych zakładach. Idzie tylko o to, aby mogła zdobyć przygotowanie uważane za niezbędne dla wstąpienia do szkół akademickich i wykazała właściwe zdolności. Każda jednostka powinna przeto mieć dostęp do wiedzy i osiągnąć ten stopień i rodzaj wykształcenia jaki jest dla niej najbardziej odpowiedni. W ten sposób powinna się przedstawić struktura szkolnictwa, jeśli ma wypełnić całość koncepcji gmachu szkolnego" mówi Joteyko. Niezbędny wobec tych założeń system selekcyjny, systematycznie i jasno przedstawia Joteyko w pracy swojej. Jest to selekcja oparta na zasadach najbardziej demokratycznych, bo stwarzająca każdemu najodpowiedniejsze dla niego warunki kształcenia się i rozwoju. Niestety, dotychczas system ten nie został u nas należycie zrozumiany i oceniony.

Józefa Joteyko głęboko bardzo przemyślała cały system organizacji szkolnictwa i dała mu podstawy naukowe, tak jak w pracy swej p.t. *Postulaty Szkoły Twórczej* na prawach struktur psychicznych wyjaśniła podstawy naukowe najnowszych poczyniń w dziedzinie wychowania i nauczania, opierając się na danych psychologii strukturalnej. Podała tam niesłychanie ciekawy zarys pedagogiki strukturalnej, żywy, dynamiczny, otwierający wrota ku szerokim horyzontom, wytrącający z martwej rutyny i mogący rozpałić nauczyciela do pracy istotnie twórczej.

Tak więc w ciągu tych kilku lat pracy w kraju nieocenione wprost wartości wniosła Joteyko dla rozbudowy szkolnictwa polskiego, — a ileż prac Jej jeszcze pozostało niewykończonych.

Nieopisanie trudne warunki pracy, z jakimi walczyć musi w kraju, nie tłumią pogody Jej ducha; pozbawiona swojej placówki do badań eksperymentalnych, nie dopuszczona do katedry uniwersyteckiej, — (ten wielki badacz i wielki uczony światowy jest zaledwo docentem wydziału lekarskiego uniwersytetu warszawskiego) tworzy warsztat pracy, promieniujący jasno na kraj cały, w jednym skromnym niesłychanie pokoju, który zamieszkuje w Warszawie przy ulicy Wilnej. Przyznać należy, że zaraz po zamknięciu Instytutu Pedagogicznego Wolna Wszelchnica Polska ofiarowuje Jej katedrę psychologii pedagogicznej, Joteyko nie ma tam jednak pola do rozwoju swej naukowej działalności, gdyż przede wszystkim staje temu na przeszkodzie brak przy tej katedrze najskromniejszej chociaż pracowni do badań. W ciągu lat kilku wyklada na Wakacyjnych Kursach uniwersyteckich, organizowanych przez Związek Nauczycielstwa Szkół Powszechnych oraz Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, gdzie 14 listopada 1927 r. ma ostatni swój wykład. Wszystko to jednak nie wystarcza; męczy Ją niesłychanie niemożność rozwinięcia szerzej naukowej twórczości, pozbawiona laboratorium,

które przecież miało służyć Jej i Jej uczniów pracom, prowadzi swoją działalność w dziwnej istotnie sytuacji, po tylu zaszczytach i odznaczeniach zagranicą — bez placówki pracy we własnym kraju...

I istotnie trzeba tylko było Jej wielkiego, mocarnego ducha i Jej charakteru, aby w kraju pozostać. Przyznaję, że kiedyś w rozmowie z Nią radziła powrót zagranicę, gdzieby swobodnie dla nauki dalej pracować mogła, otrzymałam jednak odpowiedź, która mi usta nazawsze w tej sprawie zamknęła „nie można powracać zagranicę, gdy w kraju jest tyle do zrobienia i gdy się wrosło sercem w nasze dole i niedole“. Pamiętam, jak w Paryżu, marząc o kraju, ze wzruszeniem powtarzała słowa Konopnickiej: „idziem do ciebie ziemio, matko nasza“... ale ziemia ojczysta nie umiała ocenić wielkiej uczonej, która dziełem myśli swojej przyniosła swemu narodowi wielkie zaszczyty i imię jego wślawiała w ciężkich latach niewoli...

Zmożona ciężkimi warunkami życia lat ostatnich odeszła od nas na zawsze... W głębokim poczuciu niesprawiedliwości i krzywdy, jaka Jej się tu działa, hołd najgłębszy składamy wielkości Jej Imienia i głowę chylimy przed wielkością Jej Ducha.

Nam, szeregom nauczycieli — wychowawców, Józefa Joteyko zostawiła w pracach swych wielki, głęboko w przyszłość sięgający testament, to też Duch Jej nazawsze wśród nas pozostanie i naprzód w pracach naszych prowadzić nas będzie.

Marja Grzegorzewska.

Zadania nauczyciela-wychowawcy Szkoły Nowej¹⁾.

Zaczynam od zastrzeżeń w sprawie ograniczenia tematu niniejszego artykułu, którego tytuł mógłby wprowadzić wiele nieporozumień. Przedewszystkiem muszę zaznaczyć, że nie będę zupełnie poruszała całokształtu zagadnienia, że chcę jedynie z tej bogatej skarbnicy zadań nauczyciela-wychowawcy Szkoły Nowej wyodrębnić dwa zadania podstawowe, bo uzależniające wszystkie inne — podstawowe, — bo bez nich nie sposób sobie wyobrazić twórczej i płodnej pracy wychowawcy.

Nie poruszam zupełnie zagadnień związanych bezpośrednio z kwestją metodyki współpracy z uczniem Szkoły Nowej. Literatura pedagogiczna świata naszych czasów przepełniona jest opracowywaniem tego problemu, różne zjazdy i kongresy nad tem ciągle pracują, wykłady pedagogiki i dydaktyki starają się drogą teorii i praktyki na podstawie danych psychologii eksperymentalnej, rozwinąć w przyszłym nauczycielu-wychowawcy, jasne zrozumienie, jak jego praca przyszła z wychowancami w szkole ułożyć

¹⁾ Odczyt wygłoszony przez radio dnia 29. III. 1928 r.

i rozwijać się winna, aby zadość uczynić nowym hasłom charakteru tej współpracy. Nie poruszam również całokształtnie charakteru sylwetki wychowawcy Nowej Szkoły — chodzi mi bowiem obecnie jedynie o zwrócenie uwagi na stosunek wychowawcy do życia i do pracy. Niesłuchanie trudno jest mówić ogólnie w jakim kierunku zagadnienia te rozwijać się winny w duszy wychowawcy — jeśli się weźmie pod uwagę szeregi tych pracowników przeciążonych pracą zarobkową, znękanych ustawiczną, nieodstępną troską o byt. Myśl ludzka idzie jednak śmiało w kierunku zmian w ustosunkowaniu tego zagadnienia w koncepcji rozwojowej życia społecznego. Wraz z rozwojem nauk i koniecznością wniknięcia przez każdego obywatela w istotę zjawisk życia gromadnego, na stosunek do zawodu nauczyciela-wychowawcy pada coraz więcej światła i zagadnienie to, interesujące przez wieki całe pewną tylko część społeczeństwa, — zagadnienie, usuwane w mroki świadomości społecznej i szukające rozwiązania samo w sobie — wypływa całą falą na arenę całokształtów życia społecznego, jako ściśle z niem zespolone, z niego wyrastające i wprowadza zawód nauczycielski na wyżyny najdonioślejszej placówki w układzie życia społeczeństw i ludzkości. Jednocześnie z tem warunki życia nauczyciela-wychowawcy Szkoły Nowej ulec winny zasadniczej zmianie, stwarzając mu możliwości głębszego życia duchowego.

I jeszcze jedno zastrzeżenie — w sprawie Szkoły Nowej — a mianowicie „nowej“ nie przez nowe metody nauczania i nowe techniki współpracy z dzieckiem — jak głoszą o tem różne podręczniki pedagogiki, ale — Nowej — w świadomości społecznej swoim charakterem ściślego związku z życiem, od którego nigdy oderwać się nie może, bo wiąże się z niem organicznie, z niego wyrasta i w niem pozostaje. Ta Nowa w tem znaczeniu Szkoła nie może sporadycznie pojawiać się tu i ówdzie, być wynikiem tego, lub innego systemu wychowania, tej albo innej teorii pedagogicznej — ta szkoła pojawia się już, zarysowuje na horyzoncie głębokiego zrozumienia życia ludzkości by się szeroką falą po niem rozlać. Wiek nasz i czasy nasze ją tworzą; nauki socjologiczne i psychologiczne są jej filarami, a budowniczym — wszechwładnie budząca się w tym kierunku myśl ludzka i świadomość społeczna. Moznaby powiedzieć, że Szkoła Nowa to najwspanialsza struktura zagadnień społecznych i naukowych, która domaga się rozwiązania na drodze życia i nauki, rozwiązania, którego ideą kierowniczą byłaby konieczność gruntownego zbadania naszego stosunku do tego zjawiska i głębszego wniknięcia w jego naturę. — Stwierdzilibyśmy wtedy różne niewspółmierności form działania i pracy w stosunku do współczesnego układu życia naszego i niewspółmierności wyrastające z oderwania istoty od tła z którego wyrastać winna — od życia.

Z punktu widzenia naukowego głębokie ujęcie problemu wychowania i nauczania Szkoły Nowej dała *prof. J. Joteyko*, mówiąc: „Metody naturalne polegają na dostarczeniu osobnikowi wszystkich możliwości rozwojowych, tkwiących głęboko w dziecku, które jest

produktem wielowiekowej ewolucji i kultury. Dla dopięcia zaś tego celu należy z temi prawami rozwojowemi się zapoznać, zrozumieć je w ich znaczeniu i w zastosowaniu indywidualnem do każdej jednostki i na tych naturalnych, wieczystych prawach, zbudować cały gmach pedagogiki. Rola nauczyciela olbrzymieje w tych warunkach, jego znajomość psychologii powinna być gruntowną, zadaniem jego bowiem jest dostarczenie każdemu dziecku wszystkich warunków potrzebnych dla rozwoju, bez wywierania żadnego przymusu, pozostawiając mu swobodę i opierając się na jego zainteresowaniach wrodzonych i nabytych. W wieku młodzieńczym rola zainteresowań nabytych wzrasta. Poza instynktami, istnieją potrzeby natury kulturalnej, do których należy wzbudzić zainteresowanie; będzie cała dziedzina pojęciowa wyższego rzędu, która znajdzie dla siebie pole dzięki ustalonym już w wieku dziecięcym stosunkom rzeczowym; będzie umiłowanie najwyższych wartości ducha ludzkiego, w postaci nauki i sztuki.

Świat ujmujemy strukturalnie, mówi dalej *dr Joteyko*. Dobrym pedagogiem jest ten, kto potrafi ująć strukturalnie psychikę dziecka. A ponieważ uczucie, zainteresowanie, jest czynnikiem ożywiającym, postaciującym, więc zainteresowanie się rozwojem psychicznym dziecka należy do zasadniczych cech zawodowych nauczyciela, który obrał swój zawód z prawdziwego powołania; istotnie momenty twórcze w pedagogice powstają dopiero na tle „wmyślenia się” i „wczucia się” w przedmiot badań, gdy nastąpi jego prawdziwe umiłowanie i zrozumienie. Z powyższego punktu widzenia można stwierdzić, że samo wychowanie i kształcenie dla celów praktycznych (indywidualnych i społecznych) jest zjawiskiem wtórnem; zjawiskiem pierwotnem w powołaniu pedagogicznem jest zainteresowanie, jakie wzbudza sam proces rozwoju, tj. ów fakt niesłychany, że z chaosu wyłaniają się postaci, a nauczycielowi dane jest być świadkiem tych olśniewających przekształceń, dane mu jest przyczynić się do nich w pewnej mierze i wyodrębnić z chaosu postaci, tak jak figury w zagadkach. Aby osiągnąć dobre wyniki, należy wczuć się w duszę istoty wychowywanej, a jednocześnie wczuć się w te postaci piękna, dobra i wiedzy, dla których chcemy wzbudzić uwielbienie¹⁾.

I oto nauczyciel wychowawca szkoły współczesnej, zdążający wyraźnie w tym kierunku pracy ku Szkole Nowej, ujmując z całą świadomością potrzebę, więcej nawet, konieczność rozwiązania dwu zagadnień podstawowych, które, jak już wyżej mówiłam, z całokształtu zadań wychowawcy chce wyodrębnić, jako zadania naczelne, podstawowego w pracy nauczycielskiej znaczenia. Jest to zadanie głębokiego wejrzenia w życie oraz zadanie stworzenia w sobie własnego życia duchowego. Są to zadania właściwie nierozdzielne i jako takie oddzielnie rozpatrywane być nie mogą. Łączą się one ściśle wzajemnie — siłą i moc twórczą sobie dając.

¹⁾ Patrz J. Joteyko: Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. *Polskie Archiwum Psychologii*, 1926/27 r. Nr. 3.

Wbrew temu, co się dzisiaj powszechnie spotyka, wychowawcą winien być jedynie człowiek głęboko miłujący swój zawód — wybrany z wybranych — człowiek z osobowością silną, rozumiejący całą doniosłość zadań, leżących przed nim i dla którego rozwiązanie tych zadań staje się w pracy istotną i konieczną potrzebą życia. Wychowawca rozumiejący, że tylko na podstawie rozwiązania tych zagadnień dojść można do wyjaśnienia sobie celu wychowania — do czego dążyć — czego chcieć. Przedewszystkiem więc poznawać życie we wszystkich jego przejawach, być nie tylko obserwatorem ważnym spłotów zjawisk życiowych, ale i ich współtwórcą na drodze praktycznych rozwiązań różnych zagadnień. Nie można poznać dziecka, bez gruntownego poznania tła, na którym ono wyrasta i bez zrozumienia wiecznie zazębiającej się przyczynowości zjawisk życia społecznego. I z drugiej strony znowu niemożliwym jest wprowadzanie jednostki w treść dobytku społecznej jej kultury i dopomożenie jej do tego, aby stała się twórczym organizatorem swego życia i zaznaczyła czynnie swoją wartość w życiu społecznym — bez głębokiej znajomości i zrozumienia środowiska, z którego ona wyrasta, sił działających w tem środowisku, zasadniczych zjawisk w rozwoju życia społecznego i życia ludzkości oraz bez wniknięcia w treść i istotę dorobku kulturalnego przeszłych pokoleń i bez wczucia się w tendencje rozwojowe życia społecznego. Wędrówki wgłąb zjawisk układów życiowych — będą najlepszą drogą samokształceniową wychowawcy — drogą, która stopniowo będzie otwierała przed jednostką coraz szersze możliwości głębszego przeniknięcia się rolą czynnego współtwórcy tego życia — nie biernego przedmiotu cudzych działań. Pozwoli na zrozumienie wzajemnej łączności i zależności w mechanizmie społecznym na zrozumienie znaczenia jednostki i jej roli w tym mechanizmie i otworzy możliwość życia życiem wielkich całości — życiem wieczności. Przez wnikanie w spłoty zjawisk życiowych, przez ujęcie historyczne procesu gromadzenia się skarbu kultury naszej, przez spojrzenie z pewnej perspektywy na dorobek pokoleń przeszłych i na pracę teraźniejszości, na współzależność i współtwórczość życia jednostki w gromadzie na pewne wartości, które wnosi dla przyszłości — wychowawca wejrzeć musi w siebie i zrozumieć swoje pobudki działania w tym wieczystym nurcie zespolonego życia. Odnajdzie w ten sposób siebie, duszę swoją i swoje drogi życia — i to będzie właśnie życia jego wartością. W tem odnalezieniu kryje się wiecznie żywe źródło siły i hartu ducha — więcej — źródło radości i ukochania życia przez zrozumienie jego wartości, źródło bezinteresownej miłości człowieka, powodującej zawsze życzliwy stosunek do niego. Stosunek jedyny dla wychowawcy, bo u podwalin swoich orężny w moc twórczą — wyzwalającą w otoczeniu pierwiastek twórczości jutra tego życia. I dalej to źródło niesie bezinteresowne ukochanie pracy — mało — kult pracy, przez świadomość celu czynów swoich — i to — co się staje tarczą życia moralnego —

daje niezależność ducha — znowu dzięki świadomości wartości życia — niezależność — dającą moralną odwagę działania w myśl założeń i przekonań jednostki. W zagadnieniu tem ogniskuje się właściwie cały złożony proces wychowania, znaczący drogę pracy wychowawcy, a więc z jednej strony przystosowanie do środowiska, drogą spojrzenia na ewolucję jednostki, na podłoże, z którego wyrosła, na jej własne tło i w związku z tem tłem, jako wypadkową, działających i ścierających się tam wpływów i różnowartościowych sił, jako wypadkową wielu czynników świata przekazanego wewnętrznego jednostki i jej środowiska i dalej poprowadzenia jej do przystosowania się do warunków życia społecznego przez zrozumienie jego zjawisk, konstrukcyj i współzależności. Z drugiej zaś strony poza rozwojem tego stanu, powiedzmy równowagi, rozbudzenie twórczości i dążenia do naruszania tej równowagi w kierunku myśli i czynu samodzielnego wywołanego pędem ku twórczości przez wnoszenie nowych pierwiastków w życie, przez dojście do konieczności postawy twórczej wobec zjawisk życia przez stwarzanie nowych wartości w środowisku.

Ta niesłychanie wartościowa droga wchodzenia w życie i badania jego zjawisk stopniowo buduje cały świat duchowy wychowawcy. I daje mu moc twórczą największej siły, bo każe iść w pracy drogą warunków rodzinnych — nie pozwala wierzyć w skuteczność wzorów na innych zbudowanych warunkach, oderwanych od tła swego i przeniesionych sztucznie na obce tereny działania. Zjawisko występujące ciągle w dziedzinie wychowania — wskutek niedosyć głębokiego ujęcia potrzeby związku szkoły z życiem, które ją tworzy. Niezależność ducha rodząca odwagę działania, jawność wewnętrzna przez którą rozpoznaje co mu najlepiej odpowiada i co ma być życia jego wartością — daje nieprzepartą potrzebę czynu, czynu twórczego względem otaczających zjawisk życia — nie pozwala zamknąć się w sobie, żyć tylko dla siebie tj. umrzeć dla życia przyszłości, ale każe żyć życiem, co pełnię szczęścia daje, życiem bogatym — bo życiem wielkiej całości.

Tak więc te dwa problemy: głębokiego wejrzenia w życie i stworzenie w sobie własnego życia duchowego stanowią podwalinowe zadania wychowawcy. Wiążą się one ściśle ze sprawą przygotowania nauczyciela-wychowawcy i na tej drodze rozwiązywane być mogą. Zagadnienia te są niesłychaniej doniosłości w życiu, a co zatem idzie i pracy nauczyciela, gdyż niosą istotne zrozumienie konieczności nowych warunków wychowania i otwierają szeroko wrota do nowych zdobyczy w dziedzinie metodyki i dydaktyki nauczania i wychowania, do tej techniki współpracy z dzieckiem, o której tyle się pisze i mówi, ale która powinna dopiero być wynikiem przeżycia tamtych zagadnień — inaczej bowiem będzie rzeczą martwą, a więc zupełnie niepełną i nieprowadzącą do celu.

Zasadniczo chodzi mi więc o przeniesienie punktu ciężkości, gdy się mówi o zadaniach nauczyciela-wychowawcy, na te dwa

podstawowe zagadnienia, wtedy bowiem nie rzemieślnicy już, ale twórcy dalej te sprawy rozwiążą i dopiero z takiej pracy zrodzą się prawdziwi reformatorzy wychowania.

Marja Grzegorzewska.

Materiał dydaktyczny

sprawozdanie wstępne, przedłożone Międzynarodowej Komisji
Pomocy Szkolnych

przez

Pawła Olleta i Annę Oderfeldównę.

II.

Projekt materiału dydaktycznego dla nauki cywilizacji.

Od czego zacząć współpracę nad pomocami szkolnymi? Proponujemy, aby zacząć od materiałów do nauki cywilizacji, gdyż uważamy, że wiadomości dotyczące współczesnego życia kulturalnego powinny przeniknąć dużo szerzej do nauczania, doprowadzić do poznania właściwości poszczególnych krajów i węzłów łączących je wzajemnie.

Nauczanie winno poświęcić więcej uwagi zjawiskom będącym osnową życia ludzkości, mogących wyjaśnić teraźniejszość i wpłynąć na przyszłość. Wiadomości te są konieczne — bez nich niemożliwe jest rozwiązanie niepokojących dzisiaj zagadnień życia indywidualnego i zbiorowego. Bardziej, niż kiedykolwiek trzeba dzisiaj ludzi umięających nie tylko przystosować się do istniejących warunków, ale zdolnych do stworzenia lepszych stosunków społecznych i międzypaństwowych.

Problem współpracy międzynarodowej.

Osoby najkompetentniejsze¹⁾ powtarzają ciągle, jak bardzo koniecznem jest, aby młodzież nauczyła się „uważać współpracę międzynarodową za metodę normalną dla kierowania sprawami tego świata“. W tym celu propagują naukę o organizacji i działalności Ligi Narodów.

Otóż hasło współpracy międzynarodowej wprowadza kilka pojęć, których znaczenie i konsekwencje przekraczają ramy nauki o Lidze Narodów. Współpraca międzynarodowa jest najrozszelejszą formą współpracy — pojąć ją można tylko jako ostatni człon w szeregu różnych form współpracy, które rozwijały się po przez wieki w obrębie rodziny, narodu, państwa, korporacji i t. d.

¹⁾ Rezolucje Zjazdu Nauczycielskiego zwołanego przez Lorda Percy, Ministra Oświecenia w Anglii. Londyn 1926.

Polecenia Podkomitetu Ekspertów w Międzynarodowej Komisji Współpracy Naukowej przy Lidze Narodów. Genewa 1927.

dzięki istnieniu wspólnych interesów i ideałów. Konieczność współpracy międzynarodowej staje się oczywista dla tego, kto widzi, jak szybko wzrasta współzależność tego świata, jak szybko przemikają wzajemne wpływy. Wtedy tylko może pojąć tę prawdę zasadniczą: życie współczesne stanie się nieustającą wojną światową (równą światowemu samobójstwu), jeżeli nie stworzymy ogólnej metody zdolnej pokierować coraz bardziej intensywnym i współzależnym życiem całej ludzkości.

Otóż metodą tą może być tylko metoda współpracy międzynarodowej.

Mundaneum.

Ogólną potrzebą stał się dzisiaj wielki pokaz ułatwiający zrozumienie obecnego stanu i historycznego rozwoju narodów. W tym celu Unja Stowarzyszeń Międzynarodowych ogłosiła niedawno następujący projekt: „zorganizować w pobliżu Genewy pokaz obecnego stanu świata — unaocznienie jego mechanizm skomplikowany, powszechność i solidarność ciągle wzrastającą. Każdy naród przedstawiłby w formie pogładowej i syntetycznej swe zasoby naturalne, swoją ziemię, ludność, stan ekonomiczny, instytucje — swoją kulturę.

Każda Instytucja Międzynarodowa przedstawiłaby budowę i funkcje dziedziny życia, którą bada i kieruje: higjena, produkcja, transport, technika, praca społeczna, wychowanie, sztuka, nauka, literatura, filozofja, religja. Znamcy przeszłości przedstawiłby rozwój ludzkości w formie rekonstrukcji minionych cywilizacji. Liga Narodów przedstawiłaby swój cel, działalność i organizację, wyjaśniłaby swoją rację bytu, opierając się na historii i na konieczności zapewnienia tak różnorodnym elementom warunków najpełniejszego rozwoju w zupełnem bezpieczeństwie“.¹⁾

Muzeum światowe zwane Mundaneum przedstawiłoby zatem największy zespół materiału dydaktycznego, przedstawiającego cywilizację w przeszłości i dzisiaj.

Instytucje lokalne uzupełniające Mundaneum.

W każdym kraju, w każdym większym mieście powinna powstać centralna instytucja, mieszcząca stały pokaz „świata“, mniej lub więcej szczegółowy, mniej lub więcej elementarny lecz zawsze powszechny i syntetyczny, w którym części narodowa i regionalna byłyby odpowiednio rozszerzone a inne proporcjonalnie ograniczone. Przez selekcje muzeów regionalnych i narodowych powstałyby systematyczne zbiory muzeum światowego — Mundaneum. Muzea te zawierałyby okazy, modele, próbki, ryciny, porównawcze serje rycin i tablice unaoczniające. Tablice te powinny szeroko stosować diagramy, grafiki, wykresy chronologiczne i synchronistyczne, uproszczone mapy skombinowane ze schematami — słowem całe bogactwo środków unaoczniających, których

¹⁾ Le Mundaneum — Union des Associations Internationales — Bruxelles 1927 r. Document Nr. 126.

zastosowanie stwarza dzisiaj nowe możliwości szybkiego i dokładnego informowania przy pomocy bardzo ograniczonych środków. Kilkuletnie doświadczenie wykazało konieczność rozwinięcia i ulepszenia zbiorów jak również i użyteczność szerokiego rozpowszechnienia podobnych instytucji.

Istnieją i są do nabycia reprodukcje niektórych typowych tablic unaoczniających, bardzo charakterystycznych dla zbiorów Palais Mondial. Oto spis:

Tablica chronologiczna i synchronistyczna organizmów politycznych.

Tablica chronologiczna i synchronistyczna organizmów religijnych.

Rozwój środków komunikacyjnych (12 tablic).

2 tablice z serją zjawisk ekonomicznych.

Skutki wielkich odkryć ekonomicznych w XV w.

Powstanie potęgi finansowej w XVI w.

Blizszych informacji udziela: Service de reproductions du Palais Mondial. Cinquantenaire Bruxelles¹⁾.

Muzea te powinny również posiadać przewodniki o charakterze pedagogicznym zawierające plany obserwacji i porównań, kwestionariusze obok wstępnych objaśnień i jasnych i zwięzłych. Muzea takie oddałyby oświacie szkolnej i pozaszkolnej ogromne usługi. Uczniowie, pracując zbiorowo pod kierunkiem nauczyciela lub też indywidualnie, uczyliby się na materiale umożliwiającym osobiste obserwacje, porównania, wnioski. Kształcenie i dokształcanie dorosłych (a któż dziś nie musi się dokształcić dla zrozumienia współczesnych zagadnień społecznych, ekonomicznych, politycznych) posunęłoby się ogromnie naprzód. Wreszcie materiał muzealny byłby nieocenionym źródłem informacji dla prac twórczych i odtwórczych, dzięki którym uczniowie mogliby tworzyć zbiory dla własnej szkoły lub dla wymiany z innymi dzielnicami i krajami.

Część graficzna zbiorów muzealnych, składająca się z rycin i tablic unaoczniających powinna być reprodukowana i dotrzeć do bibliotek szkolnych, publicznych, prywatnych²⁾.

Atlas Cywilizacji Powszechnej.

Wypracowanie części graficznej wydaje nam się najłatwiejsze do urzeczywistnienia na początek. Proponujemy poniżej ogólny plan, według którego kraj każdy mógłby przygotować tyczący go materiał na podstawie tych samych zasad naukowych i pedagogicznych. Powstałby w ten sposób materiał umożliwiający badanie porównawcze i przyczynowe zjawisk kulturalnych, ich rozwoju w czasie, współistnienia w przestrzeni, badanie wpływów i związków. W szkole i w oświacie pozaszkolnej materiał ten byłby niezmier-

¹⁾ Muzeum światowe w Brukseli (Palais Mondial) jest próbą muzeum tego typu.

²⁾ Por. Kartkowe zbiory rycin a samokształcenie w bibliotekach. A. Oderfeldówna, „Ruch Pedagogiczny” Nr 2.

nie pożyteczny. Nawet w sferach inteligencji liczne są jednostki, które otrzymawszy wykształcenie wyłącznie „techniczne” lub „filologiczne” znajdują obecnie tylko w gazetach „humanistykę współczesną” — a jakże często potrzebowałyby metodycznego zaznajomienia z zagadnieniami współczesnymi. Dobrze poklasyfikowane i skatalogowane zbiory kartkowe oddałyby wielkie usługi. Podróże za granicę tak zalecane dzisiaj młodzieży ze względów wychowawczych i naukowych byłyby również o wiele pożyteczniejsze, gdyby odpowiedni materiał dydaktyczny zastąpił istniejące dzisiaj przewodniki.

Proponujemy zatem, aby każdy kraj przygotował swój własny materiał. Powstałby w ten sposób atlas ogólny, złożony z ruchomych kart. Oprócz atlasu o wymiarach przyjętych dla kartkowych zbiorów rycin w bibliotekach, możnaby przy pomocy tych samych plansz stworzyć tablice większe, wystawowe i małe klisze projekcyjne — stosując zawsze te same przyjęte wymiary dla każdego typu. Dla wypracowania plansz służyłbyby ryciny, diagramy, grafiki, mapy, tablice chronologiczne i synchronistyczne, skombinowane i objaśnione w sposób jaknajkorzystniejszy.

Podajemy następujący, próbny ogólny plan dla opracowania poszczególnych atlasów:

I. Środowisko naturalne. II. Społeczeństwo.

A) Dane etnograficzne. B) Instytucje. C) Praca : czynności i wytwory.

1) Produkcja i technika. 2) Budownictwo. 3) Sztuka.

Wybór tematów powinien być ograniczony do faktów pełnych znaczenia, których przyczyny lub skutki odegrały poważną rolę, do zjawisk typowych mogących być przygotowaniem do pokrewnych badań opisowych, porównawczych, przyczynowych.

Aby poszczególne atlasy krajowe utworzyły Atlas Cywilizacji Powszechnej, trzeba je będzie dopełnić przez opracowanie tematów o znaczeniu ogólnem. Współpraca stowarzyszeń zawodowych będzie tutaj konieczna (np. higjena, technika). Współpraca międzynarodowa i wzajemna konstrukcyjna krytyka, stosowane przy opracowaniu całości, powinny stać się gwarancją naukowej wartości dzieła.

Ustalenie szczegółowego planu, rozwinięcie poszczególnych punktów, ostateczny wybór faktów muszą być dziełem długiej współpracy. Pierwsza próba rozwinięcia planu została podana we francuskim tekście sprawozdania przedłożonego Komisji wraz z próbnymi planszami. Plan ten nie jest tutaj podany, gdyż reprodukcyjnie nie byłby zrozumiały. (Przyp. Tł.).

Każdy atlas powinien być uzupełniony przez wybór utworów literackich i ludowych, dokumentów historycznych i pism myślicieli narodowych opatrzonych komentarzami, które utworzą Powszechną Antologję.

Ogrody szkolne.

Ogród szkolny, ten znakomity środek pomocniczy przy nauczaniu przyrody, kształtował się zależnie od prądów pedagogicznych panujących w tej dziedzinie nauki. W wieku 17, od chwili ich powstania, urządzano ogrody wyłącznie przy szkołach na wsi, o charakterze sadów i warzywników, mających za zadanie teoretyczne pouczenie o roślinach gospodarczo ważnych. Miały tedy być one jednym ze środków szerzących kulturę gospodarczą na wsi. Rezultatów spodziewanych to ujęcie ogrodu szkolnego nie dało. Z chwilą, kiedy nauczanie przyrody oparto na obiektach żywych, zmienił się ogród szkolny z użytkowego i produkcyjnego na botaniczny. Zrazu pojawiać się zaczęły w ogrodach grządki z roślinami, sadzonkami według pokrewieństw; potem ogrody, zwłaszcza powstające w mieście, przybrały całkowicie charakter małych ogrodów botanicznych. Kiedy z końcem 19 wieku w nauce przyrodoznawstwa wzięła górę metoda zbiorowiskowa, przybysząc zaczynała w ogrodzie szkolnym ugrupowania zbiorowiskowe, jak n. p. łąka i las, następnie geograficzne, a wreszcie z przyjęciem się w szkołach metody biologicznej: ugrupowania biologiczne. Udział uczniów w ogrodzie ograniczał się wówczas wyłącznie do obserwacji roślin czy grup w rozmaitych porach i stadiach rozwojowych. Tu i ówdzie uczniowie pomagali przy pracy w ogrodzie, ale jednostkowo, kierowani specjalnem zamięłowaniem. Klasa, jako zespół w ogrodzie nie pracowała. W tym też okresie zapotrzebowanie dużych miast na materiał roślinny i konieczność ochrony przyrody podmiejskiej doprowadziła do zakładania oprócz ogrodów przy szkole, także ogrodów centralnych. Miały one za zadanie dostarczać materiału i dać możność obserwacji ugrupowań roślinnych młodzieży szkolnej w warunkach dogodniejszych, aniżeli by to mógł uczynić uniwersytecki ogród botaniczny.

Czy jednak dzięki tym urządzeniom osiągnięto ideał ogrodu szkolnego, ideał, który nakreśla nam szkoła twórcza? Nie. Jeśli bowiem podstawą zdobywania wiadomości jest samodzielna, twórcza praca dziecka, to ogród szkolny nie może być *tylko* ogrodem nauczającym, ale w myśl idei Comeniusa i Pestalozziego, musi być ogrodem rzeczywistej *pracy* dziecka, bez względu na to, czy będzie to ogród na wsi, czy też w mieście. Oprócz wartości nauczających, taki ogród szkolny ma wielkie wartości wychowawcze i z ogrodu demonstracyjnego przeradza się w ośrodek pracy dziecka. Rozwój takich ogrodów szkolnych przyspieszyła wojna, niosąc ciężkie warunki bytu oraz ujawniając jaskrawo braki w wychowaniu młodzieży wielko-miejskiej. Młodzież szkolna na wsi, przebywając stale w otoczeniu przyrody, bierze czynny udział w pracy rodziców; młodzież zaś wielkomiejska wychowuje się w rodzinie, która jest w większości wypadków tylko konsumentem i poznaje tylko gotowe przetwory. W miastach bowiem praca twórcza rodziców przesunęła się z domu rodzinnego do fabryk, biur i innych zajęć poza domowych. Wpływ więc wycho-

wawczy pracy w domu rodzinnym zanikł prawie zupełnie. Bez wątpienia, miasto choćby dzięki swojemu tempu dostarcza pewnych materiałów kształcących, ale dziecko nie poznaje ich przez pracę, lecz tylko n. p. z okien wystawowych, scen ulicznych i innych objawów życia miejskiego. Nadto, warunki mieszkaniowe tłumią tam w dziecku naturalny pęd do ruchu i potrzeby działania dzięki ciasnocie i brakowi higieny mieszkań i podwórzy. Pozostaje zatem ulica, a jej wpływy bywają zgoła niepożądane. Aby więc tę wrodzoną potrzebę ruchu i działania u dziecka skierować na dobre drogi, stworzono boiska sportowe i gimnastyczne. Jest to wiele — ale jednak życie wymaga czegoś więcej — wymaga, aby obok sportu i gimnastyki w zwalczaniu bierności fizycznej i w wychowaniu aktywnego człowieka brała też udział i użyteczna praca. — Jedną z podstaw ogrodu szkolnego, a właściwie już raczej szkoły w ogrodzie, jest przygotowywanie do twórczej pracy. Poza samym ruchem, zmienność i różnorodność pracy w ogrodzie dostarcza też rozmaitych bodźców, działających na umysł ucznia i zmuszających go do myślenia. A ponieważ roboty w ogrodzie, odbywając się na świeżem powietrzu, są wciąż zmienne, nie nużą zgoła, staje się ogród szkolny miejscem pracy zdrowej i rozrywki szlachetnej. Przez swobodne, choć już w tryby ujęte, współdziałanie dzieci, jest też ogród szkolny środkiem rozwijającym zmysł społeczny dziecka.

Obecnie wytworzyły się już trzy typy ogrodów: ogrody przyszkolne na wsi lub w mieście, ogrody centralne i ogrody dzielnicowe, które stają się szkołami w ogrodzie, charakterystyczne dla środowisk wielkomiejskich. *Ogród przyszkolny* na wsi musi być, ze względu na swoje warunki, ogrodem opartym na roślinach krajowych i przede wszystkim użytkowych. Rośliny tedy winny być tak dobrane, aby wiązały się z życiem praktycznym, aby uczeń to, czego się dowie i co wypróbuje w ogrodzie szkolnym, mógł przenieść w swoje najbliższe otoczenie rodzinne. Tak więc oprócz najważniejszych ugrupowań biologicznych, większość ziemi w ogrodzie obrócona być musi na zagonki pracy dziecka, na których pielęgnując rośliny, uczy się rozumieć najważniejsze przejawy życia. Plon, zależnie zresztą od warunków, powinien należeć do dziecka lub do klasy, która pracuje w ogrodzie. Stałym zajęciom w ogrodzie winny oddawać się oddziały czwarty lub piąty szkoły powszechnej, których rozwój umysłowy i siły fizyczne pozwalają na odpowiednie traktowanie tej pracy. Natomiast udział klas innych w ogrodzie powinien mieć charakter raczej obserwacyjny. Oprócz zagonków warzywnych należy sadzić w określonych oddaleniach drzewka i krzewy owocowe. Nie będzie to więc wyłącznie ani sad, ani warzywnik, o charakterze obserwacyjnym i produkcyjnym, ale *ogród przystosowany do kształcących i wychowawczych celów szkoły*. Dzieci nie uczą się tam ogrodnictwa lub rolnictwa, bo to jest zadaniem szkół zawodowych, lecz poznają i obserwują przejawy życia zwierząt i roślin w oświeśleniu przyrodniczym. Tak przeto dzieci, po opuszczeniu szkoły

staną się zdolne i w zmienionych warunkach do podobnej pracy, a na wsi będą niewątpliwie pionierami postępowej gospodarki rolnej i ogrodniczej, dzięki uzyskanym podstawom do zrozumienia i przyswojenia sobie przyrodoznawczego najnowszych zdobyczy na polu gospodarczym.

Inaczej zupełnie należy organizować ogrody przyszkolne w okręgach przemysłowych, gdzie dobór roślin musi się trochę zmienić — a zupełnie inaczej w środowiskach wielkomiejskich. Ogrody przyszkolne w dużych miastach, o ile istnieją, są przeważnie małe i mogą spełniać w pewnym stopniu rolę demonstracyjną. Stąd wyłoniła się konieczność stworzenia w wielkich ośrodkach ogrodów *centralnych*, które miałyby ugrupowania systematyczne, zbiorowiskowe, biologiczne i geograficzne, ale z odpowiednich roślin, dobranych specjalnie do celów szkolnych. Wchodzą tu n. p. w grę takie rośliny, których budowa nadaje się do masowych obserwacji. Mogą też ogrody centralne dostarczać rzadszych i w hodowli trudniejszych okazów, jako materiału na lekcje i mogą mieć takie urządzenia techniczne, które między innymi pozwolą na swobodne ruchy dziecka i umożliwią przeprowadzenie lekcji nauczycielowi. Oprócz tych ogrodów poświęconych wyłącznie celom nauczania i ochrony przyrody podmiejskiej winny powstać jeszcze ogrody dzielnicowe na peryferiach miasta, które pozwolą na przeniesienie klas do ogrodu. Z takich znów ogrodów mogą korzystać szeregi szkół z jednej dzielnicy, z których odpowiednio dobrane klasy, otrzymają zagonki pod uprawę, a inne przybywają dla celów obserwacyjnych. Te ogrody muszą mieć klasy letnie i boisko sportowe, aby kierownicy szkół mogli odpowiednio ułożyć plan lekcyjny, oraz składnicę materiału roślinnego pospolitszego i hodowlę drobnych zwierząt. Dzieci poszczególnych klas przybywałyby przez $4\frac{1}{2}$ — 5 miesięcy, 2 razy na tydzień, na 5 godzin lekcji odbywanych na świeżym powietrzu, bez względu na pogodę. Ponieważ dzieci pozostawałyby tam pod kierunkiem nauczycieli, wyzyskanoby w ten sposób dla szerokich mas dziecięcych wszystkie wartości tak kosztownej szkoły w lesie, czy wiejskich ognisk wychowawczych, a miasto zyskałoby pas przestrzeni pokrytej zielenią, co nie byłoby bez doniosłego znaczenia. Tego rodzaju ogrody szkolne mogą objąć też przedszkola, sierocińce, młodzież bezrobotną, bezpośrednio po ukończeniu szkoły. A jeżeli w wychowaniu i nauczaniu dzieci zdrowych taką rolę grają ogrody, stworzone dla pracy dziecka, tem ważniejsze są one jako zdrowotne miejsca wychowania dla dzieci słabych, a niezdolnych, a wprost niezbędne dla dzieci anormalnych, dla których stać się mogą jednym ze sposobów przygotowania do pracy zawodowej.

* * *

Na podstawie książki *Fr. Haaka* podaję w streszczeniu wyniki doświadczeń poczynionych w berlińskich ogrodach szkolnych¹⁾.

¹⁾ F. Haak: *Der Arbeitsunterricht in den Schöneberger Schülergarten*. 80 str. 76. Nakł. Weidmanna. Berlin 1925.

Zaczyna ją Haak omówieniem zasad organizacji ogrodu 4-ro morgowego, podobnej w ogólnych zarysach do organizacji ogrodu u Heyna. Grządki tylko uczniowskie w kwaterach klasowych są inaczej rozmieszczone, uczeń bowiem zamiast jednej 10 m² dł. otrzymuje dwie po 5 m² dł. z ścieżynką między nimi do niego wyłącznie należącą. Odsuwa to możliwość przeskadzania, przekakiwania i umożliwia racjonalniejsze nawożenie. Nadto wprowadził autor obowiązkowy podział grządek uczniowskich na 4 — 6 pasów, a dopiero każdy pas był obsadzony przez ucznia jedną jakąś rośliną. W ten sposób unikano rozdrobnienia grządki na wielką ilość roślin, dającej plon bardzo nikły. Ze względu na oszczędność nasiona dostawały dzieci w torebkach. Wobec tego, że praca była nieobowiązkowa, lecz dobrowolna, musiała się odbywać popołudniu 2 razy w tygodniu przez 2 godziny od 4¹/₂—6¹/₂. W ferje letnie ogród otwarty był dla uczniów 3 razy na tydzień, przyczem plon dojrzewający w tym okresie należał, o ile właściciel był nieobecny, do ucznia chwilowo uprawiającego ów zagonek. Nawożono nawozami naturalnymi i sztucznymi stopniowo, jak również obsadzano drzewami owocowymi, krzewami kolejno. Każda grządka uczniowska otrzymywała 1 krzak agrestu lub porzeczki. Dla pracujących w ogrodzie ułożono regulamin, obejmujący VI działów. Dział I Porządek zewnętrzny obejmuje 8 punktów dotyczących: punktualności w przychodzeniu, zakazu biegania, krzyków, skakania, odwiedzania dzieci, utrzymywania narzędzi, pobytu w ogrodzie bez wiedzy nauczyciela, utrzymywania dróg i ścieżek, mycia rąk i płukania warzyw, pielęgnowania w czasie feryj szkolnych, następstw za niestosowanie się do punktów regulaminu. Dział II. Zagospodarowanie grządek uczniowskich: obejmuje punktów 8 a mianowicie: prace praktyczne poprzedza teoretyczne objaśnienie, grządki uczniowskie muszą być podzielone na pasów 4—6 z wyłączeniem krzewów i drzew owocowych, przekopywanie grządek może się odbywać tylko grupami, ziemia musi być wznoszona w krótkich odstępach czasu, podlewanie powierzchniowe powinno być unikane, przy sianiu i sadzeniu zachowywać należyta odległość, za gęsto rosnące rośliny przerzedzić, sadzonki wydaje tylko nauczyciel lub przeznaczony do tego uczeń, grządki powinny być oplewione, oczyszczone ze szkodników. Zbiór powinien być zrobiony w odpowiednim czasie. Dział III. Wspólne prace ma punktów 6: prace wspólne wykonywane są przy kopaniu, grabieniu, nawożeniu, wytyczaniu zagonków, utrzymywaniu w czystości głównych dróg, robót brzeżnych, plotów i murów, pielęgnowaniu truskawek, drzew i krzewów, podlewaniu rozsadnika, utrzymywaniu w porządku kompostu. Dział IV. Roboty grupowe obejmowały punktów 3: grupę tworzy 9 uczniów, których grządki leżą przy tej samej drodze i kierownik grupy. Każda grupa otrzymuje pewne narzędzia. Każda grupa jest za narzędzia odpowiedzialna. Przez

podział na grupy uzyskuje się lepsze wyzyskanie narzędzi, umożliwia kontrolę, wprowadza ład i porządek. Dział V. Podział pracy ma punktów 7. W celu odciążenia kierownika, każda szkoła przejmuje na siebie: porcjonowanie nasion, obsadzenie i pielęgnowanie rabał brzeźnych, troskę o obesłanie wystawy, hodowlę rozsady cbejmuje nauczyciel x, naprawę narzędzi nauczyciel y, doświadczenia nawozowe nauczyciel z, zwalczanie szkodników nauczyciel g. Dział VI. Grządki nauczycieli. Zanim nauczyciele otrzymają wynagrodzenie za pracę w ogrodzie szkolnym, otrzymują, jako równoważnik grządki, które służą zarazem, jako grządki demonstracyjne. Na każdych 10 uczniów jedna grządka nauczycielska, do najwyższej liczby pięciu. Praca na grządce nauczyciela odbywa się w innych godzinach.

Drugi artykuł „Samodzielność w ogrodach uczniowskich” również przez Haaka napisany, mówi nam o historii przemiany ogrodu przyszkolnego, nauczającego, prowadzonego bez udziału uczni, w ogród uczniowski przy zachowaniu wszystkich ugrupowań potrzebnych do nauczania przyrody. Całą tę reorganizację ogrodu przeprowadził za zgodą władz szkolnych nauczyciel sam z uczniami aż do założenia basenu na rośliny wodne włącznie. Przy tej reorganizacji autor ocenił nadzwyczajne wartości wychowawcze i nauczające pracy uczniów w ogrodzie i powziął ideę zorganizowania ogrodu uczniowskiego w Schöneberg na większą skalę. Napisawszy broszurę o potrzebie ogrodów, uzyskał stopniowo poparcie władz szkolnych i sfer rodziców i zdobył na ten cel od gminy miasta 1400 m² i przy ofiarnej pomocy innych nauczycieli zorganizował ogród.

H. Dienel w swoim artykule „O znaczeniu Ogródów szkolnych dla szkoły i życia” zaznacza, że najlepsze nawet uposażenie szkoły nie stoi w żadnym stosunku do spodziewanych wyników nauczania, jak się o tem łatwo przekonać można na wycieczce. Tylko trwały kontakt z przyrodą — podobnie, jak powtarzanie — prowadzi do poznania przyrody. Praca w ogrodzie zadowoli wrodzony instynkt dziecka do czynności, popęd badawczy i rozwinię zdolność myślenia. Ogród szkolny bowiem daje możliwość nawiązania tego ciągłego kontaktu z przyrodą, obserwacji przyrodniczych na wielką skalę. Dzięki współpracy dzieci rozwijają się w dziecku cnoty socjalne, jak koleżeństwo, wzajemna pomoc. Jednak wyzyskanie tych wartości jest możliwe w całej pełni tylko przy obowiązkowej pracy w ogrodzie.

„Biologia w ogrodzie szkolnym” jest przedmiotem artykułu Schrödera. Autor przeprowadził według obowiązującego w Niemczech programu lekcje w letnim półroczu z uczniami kl. 3 (IV) i 4 (U III) szkoły średniej, wyzyskując krzewy, możliwość obserwacji całych cykli życia rośliny w warunkach naturalnych, wpływ czynników zewnętrznych na wzrost, obserwacje mrówek, motyli i mszyc, z doskonałym wynikiem i pełnym zadowoleniem.

R. Mandel daje wyciąg ze swojego dziennika, prowadzonego w ogrodzie szkolnym. Omawia znaczenie wychowawcze pracy

w ogrodzie szkolnym, budzenie uczuć etycznych, estetycznych i religijnych i na poparcie tego przytacza szereg rzeczywistych przykładów ze swojej praktyki w ogrodzie szkolnym. Nadto ponieważ zajęcia w ogrodzie są zajęciami higienicznymi, powinny być one traktowane przez władze szkolne na równi z gimnastyką i sportem, tem bardziej, że młodzież trzeba szkolić do zdrowej pracy i pilności. Praca w ogrodzie, dając bezpośrednie rezultaty, daje też pełne zadowolenie spełnionego obowiązku. I znowu na przykładach z praktyki szkolnej wziętych wykazuje autor kształtące społecznie wartości pracy w ogrodzie szkolnym.

A. Arndt w artykule swoim „Biologia w ogrodzie szkolnym i izbie szkolnej” uważa, że nauka biologii w klasie ma zawsze pomimo wszystko charakter teoretyczny, omawia pewne części wyjęte z całości i dalekie od tła, jakim jest środowisko. Są też zagadnienia, np. zachowanie się roślin w różnych porach dnia i zależnie od różnych warunków atmosferycznych, prawie nie do zaobserwowania w klasie. To samo jest z zoologią, którą autor nazywa „Leichenzoologie”. Operuje się na wypchanych zwierzętach, obserwuje żywe, ale w klatce, bez możności obserwowania właściwego ruchu i przytacza przykłady z praktyki szkolnej. Rozprawia się też autor z zarzutem, że biologia w ogrodzie szkolnym jest jednostronna, ze względu na ogród i zajęcia ogrodnicze. Uważa bowiem, że dokładne poznanie zjawisk życiowych w jednym środowisku naturalnem jest lepsze, aniżeli biologia kilku roślin czy zwierząt w klasie. Na odporcie zarzutu jednostronności przez związanie z pracami w ogrodzie przytacza autor wiele cytat, a między innymi cytat z przedmowy w ostatnim wydaniu Schmeila Zoologii, że na udoskonalenie tej książki (tak wziętej) wpłynęło właśnie to, że była związana z potrzebami życia praktycznego. W klasie się o przyrodzie mówi, w ogrodzie się ją widzi i słyszy.

„Praca w ogrodzie szkolnym na usługach pedagogiki leczniczej” to tytuł artykułu H. Kocha. Podkreśla on duże znaczenie pracy w ogrodzie szkolnym dla dzieci anormalnych. Praca bowiem jest systematyczna, planowa, wykonywana samodzielnie i na świeżem powietrzu, co zwłaszcza dla takich dzieci nie jest bez znaczenia. Zauważył on, że dziecko anormalne w ogrodzie szkolnym pracuje lepiej i dokładniej aniżeli dziecko normalne. Ponieważ na terenie ogrodu szkolnego dzielnicowego stykają się różne dzieci — więc u dzieci anormalnych zjawia się zamiast lęku szacunek i poczucie solidarności — u dzieci normalnych budzi się szacunek dla wartości technicznej pracy takiego dziecka. Radość pracy budzi w dziecku anormalnem wolę i wytrwałość, a rezultaty pracy poczucie własnej wartości i zachęca do gorliwości. Podnosi też autor duże znaczenie pracy w ogrodzie np. kopania w rozwoju fizycznym, uważa je za lepszy czynnik aniżeli gimnastykę i sport, a to przez różnopostaciową współpracę wszystkich mięśni, równocześnie i równomiernie. Dodaje też, że

regularna praca 2 razy w tygodniu jest o wiele korzystniejsza dla rozwoju, aniżeli pobyt w kolonjach wakacyjnych przez kilka tygodni. Nadto praca w ogrodzie szkolnym jest dla dziecka anormalnego, skazanego często na zawód pomocnika ogrodniczego lub rolniczego, znakomitą praktyką.

W artykule zatytułowanym: „Konieczność wyzyskania bez reszty ogrodu szkolnego dla nauk przyrodniczych w szkole powszechnej” zwraca uwagę R. Kockjoy na coraz większą trudność o stały kontakt z przyrodą w wielkiem mieście i żąda lepszego wykorzystania pracy w ogrodzie, szkolnym. Obserwując młodzież podczas pracy w ogrodzie, doszedł do wniosku, że wiele z nich pracuje w ogrodzie z potrzeby czysto wewnętrznej, potrzeby zbliżenia się do przyrody i jej obserwacji. Autor zaprowadził u siebie w ogrodzie dziennik spostrzeżeń dla dzieci. Obserwacje dzieci niejednokrotnie wyzyskiwał, jako temat lekcyjny. Z powodu jednakże nieobowiązkowej pracy w ogrodzie — obserwacje były dokonywane z pewną tylko grupą dzieci i dlatego nie wykorzystane w całej pełni. Plan nauczania w szkołach powszechnych w Berlinie z 1924 r. przewiduje obowiązkowe nauczanie w ogrodzie, ale dla wieku 10—12 lat, co autor uważa za niedobre, bo dzieci są za słabe do cięższych prac i za mało dojrzałe do traktowania tej pracy poważnie. Dopiero od 13 roku życia jest możliwa poważna praca w ogrodzie.

W dwu końcowych artykułach porusza F. Haak sprawę włączenia zajęć w ogrodzie do stałych zajęć szkolnych, jako zajęcia obowiązkowe oraz kreśli plan pogadanek i lekcyj teoretycznych w łączności z pracą w ogrodzie.

Dr Janina Antoniewicz.

Konferencje społeczne.

W marcu b. r. przybyła z Warszawy do Krakowa wycieczka słuchaczek i słuchaczy Studium Pracy Społeczno-oświatowej. Celem zbliżenia krakowskich pracowników społecznych z tą pierwszą w Polsce szkołą służby społecznej, zorganizowało krakowskie koło stowarzyszenia „Służba obywatelska” w dniach od 25/III do 1/IV, włącznie szereg konferencyj społecznych, w których brali udział profesorowie i słuchacze „Studjum”, łącznie z przedstawicielami krakowskich instytucyj społecznych i nauczycielstwem.

Po konferencjach następowały dyskusje na temat spraw aktualnych, poruszanych przez prelegentów. Kierowniczką „Studjum” *prof. H. Radlińska* zaznajomiła słuchaczy z programem i działalnością „Studjum”. Coraz większą rolę odgrywać poczyną w życiu zbiorowem i w życiu jednostek służba społeczna, która zajmuje obecnie miejsce dawnej filantropji. Do pełnienia owocnej służby obywatelskiej nie wystarcza sama tylko dobra wola — trzeba poznać metody, trzeba być fachowcem świadomym zadań i trudności, aby nie zrazić się przeszkodami.

Na wzór zagranicy powstało u nas w 1925 r. „Studjum Pracy Społeczno-oświatowej”, które jest częścią Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Kandydaci, zgłaszający się na „Studjum”, wykazać muszą pewne przygotowanie życiowe, rok pracy społecznej, zaświadczonej przez instytucję społeczną lub samorządową, wykształcenie średnie i co najmniej dwa lata studjów wyższych. Kurs jest dwuletni. Pozostaje pod opieką Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej. Program szkoły opiera się na pogłębieniu wiedzy o człowieku i społeczeństwie i dąży do wyrobienia jak największej sprawności w pracy.

Rok akademicki dzieli się na trymestry. Pierwszy propedeutyczny zaznajamia z podstawami i techniką ogólną pracy, w drugim słuchacze pracują bardziej samodzielnie. Seminarja, konwersatoria, hospitacje i wycieczki cechują program tego trymestru. W trzecim praca słuchaczy staje się coraz bardziej samodzielną, wszystkie prawie przedmioty prowadzone są w formie seminarjów. Program przewiduje możliwość specjalizacji w czterech zasadniczych grupach: a) instruktorów oświatowych i nauczycieli dorosłych, b) organizatorów życia kulturalnego i opieki społecznej, c) bibliotekarzy bibliotek powszechnych i dla młodzieży, d) pracowników opieki społecznej nad dziećmi i młodzieżą. Drugi rok studjów spędzają słuchacze na stanowiskach instruktorskich i kierowniczych. W trzecim roku egzamina z poszczególnych przedmiotów, wreszcie egzamin końcowy po napisaniu rozprawy, wykazującej umiejętność badania środowisk dla celów planowania roboty i orjentowania się w obramem zagadnieniu. Dobór słuchaczy ułatwiają stypendja i zapomogi państwowe i samorządowe, oraz udzielanie przez instytucje całkowitych lub połowicznych urlopów płatnych.

Ważny problem opieki społecznej nad matką i dzieckiem poruszył *dr M. Gromski*. Na podstawie statystyki wykazał wielką śmiertelność dzieci w pierwszych latach życia, w późniejszych zaś kalectwo i przewlekłe choroby, spowodowane brakiem troskliwości opieki w latach niemowlęstwa.

Dawniej opieka społeczna opierała się na filantropji jednostek. Dzisiaj to nie wystarcza, dzisiaj opieka społeczna musi się oprzeć o rząd lub o samorządy. Naogół rezultaty opieki otwartej są zdaniem dra Gromskiego daleko lepsze od opieki zamkniętej. We Francji prawo Strausa zapewnia kobiecie pracującej w fabryce a mającej zostać matką, ośmiotygodniowy wypoczynek płatny, powrót do pracy, z warunkiem obowiązkowego uczęszczania do instytucji otwartej opieki nad matką i dzieckiem. W Polsce opieka nad kobietami za pośrednictwem Kas Chorych nie zmusza kobiet do korzystania z opieki otwartej. Wychowanie dzieci w złóbkach i sierocińcach naogół jest wadliwe — daleko lepiej rozwiązuje tę sprawę zagranicą, dając sieroty na wychowanie do zamożnych włościan, których domy pozostają pod nadzorem opiekuńczych instytucyj, dzieci zaś nie są pozbawione atmosfery rodzinnego domu.

Inspektorka pracy w Warszawie, p. *H. Krahelska*, znająca

dokładnie teren, na którym pracuje, omawiała w szczegółowym referacie ochronę pracy młodocianych robotników. Na podstawie statystyki wykazała procentowo ilość pracujących w fabrykach młodocianych robotników, którzy razem z kobietami, jako siły niewykwalifikowane, a zatem tańsze i nieposiadające organizacji zawodowych, przyjmowane są w dużej ilości przez fabrykantów, ale zarazem wyzyskiwane. Młodociani ponoszą ciężary pracy zarówno z dorosłymi, co fatalnie wpływa na rozwój ich organizmu. Stają do pracy zupełnie nieprzygotowani a 80% wypadków okaleczeń i niezdolności do pracy, pochodzi u nich z nieznajomości konstrukcji maszyny. Pożądaniem jest ustawodawstwo społeczne, określające odsetek robotników młodocianych, mogących pracować w fabrykach, koniecznem zaś stworzenie szkolnictwa zawodowego na wzór szkół zagranicznych. W Niemczech wielki przemysł metalowy wydziela warsztaty dla młodocianych. Uczniowie uczą się zawodu pod okiem pedagogów i instruktorów. Jeden dzień w tygodniu wolny od pracy spędzają w szkołach, istniejących przy fabrykach, gdzie uzupełniają wykształcenie pod względem umysłowym i fizycznym. Z kwestją szkolnictwa zawodowego łączy się konieczność ośmioletniej szkoły powszechnej dla zapewnienia luki powstającej po ukończeniu szkoły powszechnej (lat 14) a przed wstąpieniem do szkoły zawodowej, gdzie wymagają ukończonego 15-go roku życia. Stan zdrowia robotników fabrycznych oraz warunki higieniczne nawet w fabrykach, w których pracuje po parę tysięcy robotników, są fatalne.

Spółceństwo musi dążyć do tego, by w każdym mieście istniały poradnie zawodowe, by zakłady przemysłowe przyjmowały do pracy tylko młodzież, posiadającą świadectwo uzdolnienia, wydane przez poradnie psychotechniczne. Większą ilość lekarzy i inspektorów pracy, których mogłyby kształcić szkoły społeczne, stworzyłyby mogła należytą opiekę. Są to wszystkie zadania społeczne, a los młodocianych robotników, troska o zdrowie, o byt, powinna obchodzić szerokie masy społeczeństwa polskiego.

Ciężkie warunki materialne i mieszkaniowe zniechęcają często robotników fabrycznych do korzystania z przysługujących im urlopów wypoczynkowych. P. Walicka podała program należytego spożytkowania wczasów robotniczych na kursach dokształcających i w świetlicach, (subwencionowanych z funduszków społecznych i narodowych) dbających o rozwój jednostki pod każdym względem.

Z kwestją pracy społecznej, w której bardzo ważną rolę odgrywa wychowanie i wykształcenie szerokich mas młodzieży, łączy się czytelnictwo, tworzenie bibliotek umiejętnie zorganizowanych, w których młodzież miałaby bez dozoru, zupełnie swobodny dostęp do wszystkich książek. Zagranicą (Anglja, Francja, Belgja) istnieje już od szeregu lat, w myśl nowych prądów zorganizowane bibliotekarstwo. W kraju na wzór zagranicznych powstały biblioteki w Łodzi i w Warszawie. Celem nowego bibliotekarstwa jest wyrobienie w młodzieży zamiłowania do dłuższego obcowania z książką, a raczej z postacią, z epoką, to uczenie prze-

twarzania życia. Prelegentka referatu o bibliotekarstwie p. H. Radlińska zaznacza, że obecnie brak w szkole miejsca na książki. Szkolnictwo nasze, prowadzone dawnym systemem nie daje umiejętności korzystania z książki. Daleko więcej korzystają z niej ludzie pracujący fizycznie. Być może, że winna jest temu szkoła powszechna, dlatego należy opóźnić okres rozpoczynania czytania. Przez ćwiczenie w poprawnym czytaniu, uczy się analizowania szczegółów, a nie obcowania z książką. Czytając, szukamy zwykle wyrazów dla naszych tęsknot i pragnień, a w różnych momentach życia jedna i ta sama książka, bardzo różną się nam wydaje. Książka musi odpowiadać właściwościom psychicznym czytelnika. Jedne dzieci uczą się chętniej z książek krótkich, syntetycznych, inne z silniej działających na wyobraźnię. Każda szkoła bez wyjątku posiadać powinna bibliotekę, jako warsztat pracy dla młodzieży. Organizacja nowych bibliotek wymagać będzie odpowiednio przygotowanych bibliotekarzy, posiadających wykształcenie pedagogiczne, znajomość literatury dziecięcej, nowych prądów i umiejętność organizowania i prowadzenia bibliotek. W szkole jeszcze będąc, musi się dziecko nauczyć korzystania z biblioteki, by później umiało korzystać z bibliotek publicznych, zdobyć umiejętność orientowania się w skorowidzach, w katalogach, które są tak ułożone, że prowadzą do poznania życia przez książkę.

Duża stosunkowo ilość analfabetów w b. Król. Pol. Kongresowem stworzyła konieczność dokształcania dorosłych i młodzieży. Z chwilą powstania Państwa Polskiego mamy ciekawe zjawisko zachowania się wielu instytucji społeczno-oświatowych, które nie zdołały się przebudować i do nowych warunków dostosować. Upadają instytucje społeczno-oświatowe, które uważają, że rola ich skończona a czynności swoje przekazują Państwu. Rząd zaś nie może wszystkiego wykonać, gdyż udział rządu sprowadzać się winien tylko do regulowania i rejestracji instytucji społecznych; zaś organizowanie, subwencjonowanie przypada samorządom, które winny zakładać biblioteki, czytelnie, kursa dla dorosłych i t.p. To, co wykracza poza te ramy, jest już wolą społeczeństwa, władze zaś samorządowe zachowują prawo kontroli. Praca musi być tam prowadzona przez specjalistów, na podstawie współczesnych prądów, nauczycielstwo pozostaje tylko organem wykonawczym. Prelegent *Dr Godecki* omówił szczegółowo systematyczne formy kształcenia dorosłych, którymi są:

1. Kursy początkowe dla dorosłych, a) Kursy początkowe miejskie, b) Kursy początkowe wiejskie, w których nauczanie rozpoczyna się od czytania i pisania, a obejmuje program 6 klas szkoły powszechnej.
2. Szkoła dla dorosłych, która w ciągu 3 lat opracowywuje program 7 kl. szkoły powszechnej.
3. Uniwersytet powszechny.

Po ustąpieniu zaborcy powstał w Warszawie Uniwersytet Ludowy, liczący 13.000 słuchaczy, z którymi jednak z różnych względów bliżej przez prelegenta omawianych, o pracy systematycznej nie mogło być mowy. Obecnie dopiero myśleć można o stworzeniu uniwersytetu powszechnego w Warszawie, którego słuchaczami będą absolwenci kursów wyżej wspomnianych, przyzwyczajeni do pracy samodzielnej i systematycznej, a uczący się dla własnego zadowolenia. Uniwersytet będzie uczelnią ogólnokształcącą, w którą zasadę samodzielności pracy stopniowo się wprowadza.

Jak widzimy z wyżej omawianych referatów pole społeczno-oświatowe szerokie, ale w Polsce jeszcze odłogiem leżące. Szczupła garstka słuchaczy jedynej w Polsce Szkoły Społecznej nie podoła ogromowi pracy, muszą przysiąc z pomocą przedewszystkiem ogromne rzesze nauczycielstwa szkół powszechnych, których praca rozchodzi się szeroko i sięga do najodleglejszych zakątków kraju. Młode siły, wstępujące dopiero na nową drogę życia, słuchaczki i słuchacze V kursów seminarjum i Państw. Nauczycielskich wysłuchały z polecenia Kuratorjum wykładu p. *K. Kornitowicza* „Przysposobienie do pracy społecznej młodzieży“.

Praca społeczna dzisiaj, to równoważnik dawnej walki o niepodległość. Muszą powstać szeregi ochotniczych zastępów, zorganizowanych do walki ze złem społecznym. Czy jednak w duszy młodzieży są możliwości wytworzenia twórczego czynu społecznego?

Gdy się bliżej przyjrzymy ludziom, rozróżnimy wśród nich dwa typy: 1) tych co chcą zarobić, 2) tych, co chcą służyć drugim — instytucje zarobkowe i społeczne. Trzeba jednak wychować ludzi, którzy na wszystkich stanowiskach będą chcieli i umieli służyć, pomagać potrzebującym. Fachowe przygotowanie niezbędne. Szkoła społeczna uczy budzenia sił społecznych, wydobywania ich, organizowania.

Największą bolączką życia młodzieży, to tragizm jednostki, która nie widzi celu, ani skutków życia. Należy zwrócić na nią uwagę, wejść z nią w kontakt przyjacielski budzącej się duszy, trzeba to czynić poza szkołą. Stwarzać placówki wspólnej zabawy i pracy, gdzie młodzież czuje się zupełnie swobodną i gdzie tak łatwo nawiązać z nią przyjacielski kontakt. Miły, domowy, ciepły nastrój świetlicy realizuje w bardzo dobry sposób te dążenia — a dla dzieci ze środowisk ubogich ma niesłychanie doniosłe znaczenie. Zastępuje im dom rodzinny — często ciepło rodzinnego życia, którego nie doznały sieroty. Organizowanie wspólnymi siłami herbatek, imprez, wycieczek, przygotowuje do życia, wyrabia społecznie, dlatego to rola stowarzyszeń młodzieży nie na terenie szkoły ma tak doniosłe znaczenie. Niedopieczalnem jest jednak istnienie instytucji fikcyjnych — młodzież bowiem musi się uczyć konkretnej pracy, musi umieć organizować i powoływać ochotników. Najlepiej są prowadzone świetlice przez ludzi

specjalnie do tego celu szkolonych, a równie dobrze przez młodzież w świetlicach wychowaną, w której obudziły się potrzeby pracy społecznej.

Instruktor *p. Szczawińska* omawiała znaczenie, cel i wartość organizacji uczniowskich.

Szereg konferencji zakończyła *p. H. Rodlińska* referatem dla nauczycielstwa „Przysposobienie do pracy społecznej”. Jakie sprawy społeczne mogą być załatwione w szkole, jakie są prądy, i w jaki sposób ma się nauczycielstwo do pracy społecznej przygotować.

Wychowanie obywatelskie, to nie znajomość ustaw, bo to na życie nie starczy — to wyrabianie cnót, umiejętność wydobywania sił, dla siły gromady. Obecnie wysuwa się zagadnienie wprowadzania ludzi do zespołu, uczenia życia zbiorowego, dlatego to obecny prąd w szkole podejmuje zbiorowe prace u młodzieży. Już ze szkoły powszechnej można stworzyć żywą społeczność, ściągając do pracy wspólnej rodziców, nauczycieli i uczniów.

Przysposobienie społeczne nauczyciela powinno się wyrażać w poznaniu życia wsi, czy miasta, w którym pracuje. Dokładna znajomość środowiska, instytucji, typów rodziców wielką mu będzie w pracy wychowawczej pomocą. Dobrym czynnikiem wychowawczym (dla Polaków) jest angielska metoda zamierzeń — stawianie celu, do którego w określonym czasie dojść trzeba. Ale ważniejszą może rzeczą jest zainteresowanie się typami dzieci umiejętność skierowywania jednostek zdolnych i silniej indywidualnych (t. zw. typów przywódców) na właściwe im pole pracy, by zamiast nieżyczliwej rywalizacji nastąpiło spółdziałanie.

S.

Kronika pedagogiczna.

Kongres pedagogiczny w Berlinie.

Z okazji Zjazdu międzynarodowej federacji związków nauczycielskich, odbył się w Berlinie od 12 do 17 kwietnia 1928 r. kongres pedagogiczny, urządzony staraniem niemieckiego Związku nauczycielskiego. Celem kongresu było zaznajomienie uczestników ze stanem szkolnictwa powszechnego w dzisiejszych Niemczech. Wiele czasu poświęcono też zagadnieniu kształcenia nauczycieli.

Kongres otworzył inauguracyjnym referatem na temat: „Międzynarodowy duch a narodowe wychowanie” minister oświaty *dr Becker*. W ogromnej sali „Schauspielhausu” przepełnionej słuchaczami rozwinął swoje głęboko pod względem socjologicznym i pedagogicznym przemyślane wywody, które były przedmiotem obrad. Na kongresie wygłoszono około 80 referatów. *Prof. Kerschens-Steiner* mówił na temat „Nauczyciel szkoły powszechnej jako wychowawca”. Inne referaty obejmowały wszystkie dziedziny życia szkoły powszechnej, a więc krajoznawczą, historyczną, przyrodniczą, artystyczną, muzyczną i t. d. Wiele czasu poświęcono wychowaniu fizycznemu i w związku z tem odbyły się pokazy ćwiczeń cielesnych, obejmujące wszystkie roczniki

szkoły. Jakie zainteresowanie budzi w Niemczech wychowanie fizyczne, świadczy dosadnie o tem pokaz ćwiczeń nauczycielstwa berlińskiego, zorganizowanego w różnych „Turnvereinen”.

Plastyczny obraz wiedeńskiej reformy szkolnej dał w referacie prezydent *Gloeckel*. Specjalnem zainteresowaniem cieszyły się też referaty, omawiające zagadnienie nowego sposobu przygotowania do zawodu i dalszego kształcenia nauczycielstwa szkół powszechnych. Do całokształtu zagadnień poruszanych w czasie kongresu należały i referaty na temat ogrodników szkolnych, szkół specjalnych i ustosunkowania się domu rodzinnego do szkoły.

Dla uzupełnienia obrazu szkolnictwa w Niemczech zorganizowano wystawę szkolną rozmieszczoną w dwu czteropiętrowych budynkach szkolnych. Wystawa ta obejmowała całokształt prac dzieci szkoły powszechnej wszystkich stopni. Osobny dział wystawy poświęcony był szkole specjalnej. Bogata literatura, dokładne wykresy, pokazy prac dzieci różnych stopni, najnowsze przyrządy, używane przy nauce u dzieci głuchoniemych, ociemniałych i niedorozwiniętych, stanowiły godną widzenia całość.

Oprócz Berlina obeśzły wystawę i inne miasta Niemiec, jak Dreźnie, Lipsk, Hamburg, Frankfurt n/M. i t. d. Na wystawie tej uwzględniono wszystkie działy pracy szkolnej dziecka, a więc: wypracowania piśmienne, roboty ręczne, roboty ogrodowe, lotnictwo, kino, rysunki i t. p. — Bardzo dodatnie wrażenie robiła wystawa prac uczeni wiedeńskiej „*Grundschule*”. Dawała ona syntetyczną całość (rozwoju) pracy dziecka w szkole od najniższych stopni do najwyższych. W ujęciu cyklowem przebiega pewna celowość. Lekkość, swoboda i pogoda życia dała się żywo odczuć w pracach uczniów wiedeńskich. Na wystawie szkolnej demonstrowano też cały szereg najnowszych pomocy szkolnych do czytania, pisania, a szczególnie do nauki rachunków.

Zagraniczni uczestnicy kongresu uzyskali zezwolenie na hospitowanie lekcji w szkołach. Przy hospitowaniu spotkaliśmy się z wielką różnorodnością i to tak co do metody, jak i co do samego wyposażenia i urządzenia szkoły. I dziwnie jakoś się składało, że właśnie w najgorzej uposażonych szkołach, mieszczących się w budynkach nie odpowiadających zupełnie prymitywnym nawet warunkom higienicznym, znajdowaliśmy najlepiej pod względem metodycznym postawione nauczanie. Serdeczny stosunek nauczyciela do dzieci, atmosfera radości z pracy i pobytu w szkole nie była czemś na pokaz przygotowanym, ale stanowiła podstawę tego, co decyduje o szkole i nadaje jej właściwy charakter.

Zawieziono nas także i do „*Schlachtensee*”, aby pokazać szkołę, dopiero co wybudowaną kosztem 1,000,000 Mk (2,000,000 Zł). I chociaż szkoła ta, obejmująca 18 klas ze wszystkimi potrzebami, gabinetami i urządzeniami nowoczesnymi mogła przepychem uposażenia imponować, to jednak i tu dały się zauważyć braki, które na miejscu zaraz podnieśliśmy w rozmowie z kierownikiem, np. brak sal rekreacyjnych, wąskie korytarze, brak warsztatów pracy dla uczeni w pracowni fizycznej i t. p.

W czasie trwania kongresu obradował również Zarząd międzynarodowej federacji Związków nauczycielskich, rozważając cały szereg zasadniczych i podstawowych zagadnień, dotyczących organizacji i udoskonalenia szkoły powszechnej. Delegacja polska, złożona z K. Makucha, K. Wawrzynowskiego, J. Maja i W. Lewickiego z Warszawy i dr W. Filipczyka z Krakowa, brała stały i czynny

udział w obradach kongresu. Prezesurę międzynarodowej federacji nauczycielskiej oddano na rok bieżący Anglii, a generalny sekretariat Francji.

Z Polski desygnowano na delegata do federacji *Dr Marję Grzegorzewską*. Następny zjazd uchwalono odbyć w Szwajcarii w czasie przyszłych świąt wielkanocnych.

Pod koniec sprawozdania kilka dat statystycznych w odniesieniu do kongresu. Uczestników zgłoszonych zarejestrowano 7.163. Oprócz Niemiec brało udział w kongresie 22 państw europejskich. Z poza Europy byli obecni na kongresie delegaci Stanów Zjednoczonych, Meksyku, Chile i Japonii.

Z uznaniem należy podnieść wielką sprawność organizacyjną komitetu urządzającego kongres. Żadnych niespodzianek, wszystko z matematyczną ścisłością i przysłowiową punktualnością według z góry ułożonego programu.

Dr Wł. Filipczyk.

Obecnemu szkolnictwu w Anglii poświęcony jest zeszyt 2-gi „*New Era*” („*Progressive Education in England*”). Jeśli Sowiety są typowym przykładem kraju rewolucji, to Anglia reprezentuje tęzę ewolucji w historii kultury. Taką powolną ewolucję można też zauważyć w jej pedagogice. Anglia nie wykazuje — powiada *Beatrice Ensor* w swym ogólnym przeglądzie pedagogiki angielskiej — takich zasadniczych przewrotów w szkolnictwie, jak Sowiety, ani tak charakterystycznej reformy, jak Wiedeń, ani tak głęboko demokratycznych i ciekawych przemian, jak szkoły Hamburgskie, nie posiada niczego takiego, jak słynny „*Columbia University*” w Ameryce, ani nie wydała takiego filozofa-pedagoga, jak Dewey, ani nie rozwinęła sieci szkół doświadczalnych, ani nie stworzyła potężnych organizacji rodzicielskich — a jednak wpływa ona silnie na kształtowanie się pedagogiki światowej. „Niegdyś była głównym źródłem światowych poglądów pedagogicznych Francja, potem Niemcy, zwłaszcza Prusy, potem Stany Zjednoczone, potem Niemcy i Stany Zjednoczone na równi; teraz Stany Zjednoczone i Anglia, a raczej Anglia jako pierwsza”. (Słowa Sir Mich. Sodler’a). „Wychowanie w Anglii jest skomplikowanym organizmem, opartym na tradycji i głęboko zabarwionym narodowymi cechami angielskimi”. „...potrzebujemy kapłanów i proroków; jednych, by zachowywali i ustalali, drugich, by upominali i pobudzali”. „...Nasze umiłowanie sportu i życia na wolnym powietrzu, nasza nieufność wobec ryzykownych przedsięwzięć, nasza niechęć do wystawiania się na widok publiczny, nasze pragnienie pracy spokojnej i indywidualnej, wszystko to przemawia raczej za stałym postępem, aniżeli za nagłymi, zadziwляjącymi posunięciami”. Słowa te charakteryzują dosadnie stanowisko angielskiej pedagogiki wobec problemów, jakie współczesność postawiła przed szkołą. Nie zapozna je ona faktu, że — jak powiada p. Ensor — „nowe wino wymaga nowych butelek”, że głęboko sięgające zmiany powojenne w życiu społecznym, politycznym, gospodarczym i kulturalnym wymagają zasadniczych zmian w systemie wychowania i kształcenia, lecz stara się przeprowadzić je powoli, stopniowo. Nie przeprowadza ich też państwo, ani samorządowe władze szkolne, lecz są to jednostkowe poczynania wśród nauczycielstwa, któremu powojenna organizacja szkolnictwa pozostawiła dość wiele swobody w układaniu i wykonywaniu programów szkolnych, zwłaszcza w szkole powszechnej („*elementary school*”). „Siła popędu naszej nowej pedagogiki leży w państwowych szkołach powszechnych i w niewielu szkołach prywatnych. Im wyższy stopień szkolnictwa, tem silniejsze trzymanie się tradycji, tem wyłączniejsze rezerwowanie miejsc dla tych, którzy dostać się

tam mogą mocą tradycyjnych praw lub wysokich opłat pieniężnych¹⁾. Nowej pedagogice stoją więc w Anglii poważniejsze przeszkody na drodze jej rozwoju, niż gdziekolwiek indziej. Przeglądając jednak artykuły tego zeszytu „New Era”, obrazujące indywidualne wysiłki pedagogów po szkołach angielskich, („Abbotsholme School” — rodzaj wiejskiego ogniska wychowawczego w rodzaju Lietza „Landerziehungsheim”; Abinger Hill School — szkoła daltońska; St. Martins Girls' School w Dover i wiele, wiele innych), przekonywamy się o rosnącym i pogłębiającym się stopniowo prądzie tej nowej pedagogiki. Anglia utrzymuje swe miejsce wytrwałej, rozumnej współpracowniczki w kulturalnym ruchu międzynarodowym.

Pedagogika współczesnej Rosji budzi coraz więcej zainteresowania w pismach pedagogicznych Zachodu. Cały zeszyt 1 b. r. poświęca jej angielski organ Ligi Nowego Wychowania „New Era”. Przynosi on prócz artykułów pedagogów rosyjskich, jak prof. Pinkiewicz, Iwanowa i innych, również sprawozdania angielskich członków Ligi, którzy osobiście badali stosunki oświatowe i szkolne w Sowietach i w sprawozdaniach swoich starają się rzeczowo i obiektywnie przedstawić dodatnie i ujemne strony szkolnictwa sowieckiego. Dr *Carlton Washburne*, dyrektor słynnych szkół Wlnetki (St. Zjedn.) oraz Dr *Lucy Wilson*, kierowniczka szkół żeńskich we Filadelfji dają ciekawy obraz tego szkolnictwa, szukającego nowych dróg w myśl zasad Dewey'a, Marji Montessori, Decroly'ego, Washburne'a i Planu Daltońskiego. Autorowie podnoszą niezwykłą pracę Stanisława Szacki'ego, dyrektora Stacji Eksperymentalnej w Moskwie, a redaktorka „New Era” *Beatrice Ensor* nazywa go „jednym z największych pedagogicznych genjuszów naszej epoki”. W „*Quelle*” Nr. 1 br. znajdujemy artykuł o przedszkolach w Rosji. Łączy się je zwykle z warsztatami pracy rodziców, zyskując w ten sposób silniejszy kontakt domu i nauczycielek, prowadzących szkolki, a dzieci wprowadzając odrazu w świat czynnej pracy. W samej Moskwie jest takich przedszkoli około 100. Dzieci uczęszczają tu do 8-go roku życia, w ostatnim roku ucząc się już czytania, pisania i rachowania, jako przygotowania do szkoły powszechnej. Przedszkola zakłada się też na prowincji, a kierowniczki ich spełniają wobec ludności wiejskiej wśród ciężkich warunków życia i pracy prawdziwą misję kulturalną. „*Neue Erziehung*” Nr. 4 b. r. przynosi w artykule „*Russland*” poglądy pedagoga sowieckiego W. Szulgina na „pedagogikę czasu przejściowego”. Współczesność — twierdzi Szulgin — ze swoją olbrzymią techniką i tempem życia stawia przed pedagogiką zadania inne, aniżeli przedtem. Dziś bowiem wychowuje i kształci nie tylko szkoła, dom i kościół, lecz wszystko, co człowieka otacza, wpływa na jego ukształtowanie. Rozszerza się więc dziedzina pedagogiki, obejmując całokształt życia dzisiejszego i nie tylko dzieci, lecz także dorosłych. Zapomina się o tem, że dziecko dzisiejsze staje wobec chaosu zjawisk, wobec najsprzeczniejszych poglądów, które słyszy i o których znaczeniu na każdym kroku (radio, kino, polityka, walki społeczne, gazeta itd.) się przekonuje; pedagogika dzisiejsza musi, wychodząc z życia i doświadczenia życiowego, ułatwić dziecku zorientowanie się w tym chaosie. Szkoła przestaje być tylko szkołą, gdyż wyprowadzając dzieci

¹⁾ Po szczegóły o szkolnictwie angielskiem odsyłam czytelnika do kłasiczki Jana Hellmana „Ustrój szkolnictwa w Anglii”, Książnica-Atlas, Warszawa 1914 oraz do artykułów prof. Romana Dyboskiego „Zagadnienie szkoły powszechnej i szkoły średniej w Anglii” w „Przeglądzie Pedagogicznym” 1927, str. 429, 452 i 478.

w życie (warsztat, pole, wycieczki i podróże), używając środków techniki dla kształcenia wychowanków, obejmuje stopniowo swą działalnością całokształt zjawisk. Pedagogika wchodzi w coraz ściślejszy kontakt ze socjologią i staje się czynnikiem, rozstrzygającym przyszłe kształtowanie się świata.

Nowe Koło S. K. N. Dnia 23 marca b. r. powstało Koło miejscowe Sekcji Kształcenia Nauczycieli P. N. S. P. w Ostrogu nad Horyniem (wojew. wołyńskie). Zarząd Koła tworzą: 1) *Litwin Aleksander*, przewodniczący, 2) *Szczypiński P.*, 3) *Ciepielewski J.*, 4) *Oberleitner J.*

Liczba członków wynosi 19 osób. Członkowie Koła mają prawo korzystania z biblioteki i czytelnicy miejscowego Ogniska Z. P. N. S. P.

Zamierzony program pracy: a) odwiedzanie i omawianie lekcji przedmiotów pedagogicznych na rocznym Kursie Nauczycielskim; b) zebrania dyskusyjne na tematy, dotyczące szkoły twórczej, na podstawie odnośnej literatury polskiej; c) organizowanie Kursów Wakacyjnych dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych.

Uroczysta Akademja ku czci ś. p. Józefy Joteyko odbyła się dnia 17 maja w auli Uniwersytetu Jagiellońskiego. Na program uroczystości złożyły się przemówienia prof. *Wł. Heinricha* „Praca naukowa Józefy Joteyko”, oraz b. uczniów Zmarłej Pp. *Stefanii Chmielakówny* i Dra *Wł. Filipczyka* „Kartki z życia ś. p. prof. Joteyko”, chór uczniów i uczenie seminaryjnych pod kierunkiem prof. *Fr. Koniora*, wreszcie hołd młodzieży szkolnej. Licznie zebrani przedstawiciele władz szkolnych z kuratorem Drem Kupczyńskim na czele, nauczycielstwo szkół średnich i powszechnych, tudzież tłumy młodzieży kształcącej się uczcili pamięć Zmarłej, znakomitej przedstawicielki nauki polskiej.

„Związek Radykalnych Reformatorów Szkoły” w Niemczech święcił w marcu b. r. 50 urodziny swego przywódcy *Pawła Oestreicha*, twórcy idei „elastycznej szkoły produkcyjnej”, znanego także czytelnikom „Ruchu Pedagogicznego” (Nr 1/1926, 2/1926 i 1/1927). „Neue Erziehung”, „Schulreform”, „Die Quelle”, „Pädagogische Werte” i in. zamieściły artykuły omawiające działalność tego wybitnego bojownika o nową szkołę dla nowej kultury.

Zagadnieniu dwujęzyczności w szkole poświęca specjalną konferencję w Luxemburgu B. I. È. („Bureau International d'Éducation” w Genewie). Konferencja zajmuje się zagadnieniem dwujęzyczności w obrębie rodziny, w krajach imigracyjnych, w krajach dwujęzycznych (Walja, Belgja), w krajach o kilku na rzeczach, w kolonjach; dyskusja ma omówić metody badania wpływu dwujęzyczności na język ojczysty, na drugi język używany obok ojczystego, na ogólne zdolności językowe, na charakter i t. d. Problem we wszystkich krajach, posiadających większy odsetek mniejszości narodowych — ważny i aktualny.

Prenumerata roczna 8 zł.
 „ „ półroczna 4 zł.
 Cena oddzielnego zeszytu I zł. 50 gr.

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny 29, II. piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł, w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko**.
 Drukarnia „Szkolnicy” w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządem W. Jarosza.



Prof. Dr. JÓZEFA JOTEYKO.



RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Sokrates.

Geneza szkoły twórczej.

Poglądy pedagogiczne Sokratesa stają się obecnie dla nas szczególnie aktualne już ze względów wprost praktycznych, stosujemy bowiem w szkołach naszych metodę sokratyczną czyli heurystyczną. Zagadnienie to jest jednocześnie zagadnieniem pedagogicznym i socjologicznym. Chodzi bowiem o to, aby uświadomić sobie, jak stosował Sokrates tę metodę, w kontekście z którymi metodami wychowania. Jest to więc zagadnienie pedagogiczne.

Szkoła grecka przed sofistami i Sokratesem, szkoła średniowieczna, szkoła XIX w., jako szkoły tradycyjne, nie uznają tej metody. Stosują ją natomiast sofisci i Sokrates oraz my obecnie. Szkoła, jej organizacja, program i metoda, nie wiszą, że się tak wyrażę, w powietrzu, lecz jak na to wskazuje H. Rowid,¹⁾ są ściśle uzależnione od ustroju społecznego. Zmienia się ustrój społeczny, zmieniają się programy i metody nauczania. Jakż więc jest ten specyficzny ustrój społeczny i polityczny, który nakłania nas obecnie do stosowania tej metody, jak zmuszał w swym czasie do stosowania jej Sokrates? Jest więc to zagadnienie socjologiczne, do którego rozwiązania powołany jest historyk wychowania. Niestety Sokrates, który nadał nowy kierunek biegowi filozoficznej myśli greckiej, który wywarł tak nadzwyczajnie wielki wpływ na Platona, a przez tego ostatniego na Arystotelesa, pozostaje do dnia dzisiejszego zagadką. Sokrates tylko nauczał i nie pozostawił po sobie żadnych prac naukowych. Posiadamy o nim dzieła uczniów jego, Ksenofonta i Platona. Lecz Ksenofont nie zawsze dokładnie, do głębi rozumiał Sokratesa, a Platon w usta Sokratesa wkładał również swoje własne myśli. Nikt z autorów, jak mówi Döring,²⁾ którzy pisali prace o Sokratesie, nie zastosował obiektywnej metody, zapomocą której możnaby ustalić to,

¹⁾ H. Rowid „Szkoła twórcza”.

²⁾ A. Döring „Die Lehre des Sokrates als sociales Reformsystem”.

co w dziełach Ksenofonta i Platona niezaprzeczenie należy do Sokratesa. Chodzi więc o to, aby taką metodę odnaleźć. Mam wrażenie, że metoda, którą poniżej proponuję, przyczyniłaby się mogła do rozwiązania tego problemu.

Wychodzę z następujących założeń. Jak zgodnie podają to nam Ksenofont, Platon, Arystofanes, Sokrates był nauczycielem. Musiał to być nauczyciel o intuicji genialnej, skoro Platon w przeciągu wielu lat był jego uczniem i do końca życia zachował dla swego nauczyciela nadzwyczajną cześć. System więc jego wychowawczy musiał przedstawiać psychologicznie zwartą całość. Sokrates przejrzał do głębi duszę ludzką i zastosował takie metody wychowania, które tę duszę kształciły wszechstronnie. Jeżeli hipoteza ta jest prawidłowa, to sprawa interpretacji dzieł Ksenofonta i Platona przedstawiałaby się jasno. Z dzieł tych bierzemy wszystko to, co na taką zwartą konstrukcję pedagogiczną się składa.

Lecz jeżeli nawet na podstawie dzieł Ksenofonta i Platona uda się nam taki system wychowawczy skonstruować, to zawsze może powstać pytanie, gdzie są jednakowoż dowody obiektywne, że historyczny Sokrates właśnie tak tę sprawę ujmował? Myślę, że takie dowody posiadamy i że są następujące.

Sokrates rozumiał, jak wielkie posiada znaczenie w wychowaniu naśladownictwo. Ksenofont ustawicznie powtarza, że Sokrates chciał być i rzeczywiście był wzorem dla swych wychowanków.¹⁾ Uczniowie Sokratesa dbali nietylko o to, aby wiedzieć, co nauczyciel mówi, lecz i co robi.²⁾ Osobistość wielkiego męża, jego sposób życia są nam lepiej znane, niż jego nauka. W osobie więc Sokratesa posiadamy obiektywną ilustrację jego systemu wychowawczego. Konstrukcja nasza wychowawcza nie może być w sprzeczności z osobistością Sokratesa.

Istnieje obiektywnie jeszcze inny sposób, zapomocą którego będziemy mogli sprawdzić, czy system wychowawczy, który przypisaliśmy Sokratesowi, należy rzeczywiście do niego. Pedagog, wychowując młodzież, przysposabia ją do życia, do środowiska społecznego, w którym ta młodzież żyć i działać będzie. Sokrates otaczał specjalną opieką tych z pośród młodzieży ateńskiej, którzy nosili się z zamiarem objęcia w przyszłości stanowisk kierowniczych w państwie.³⁾ Do ówczesnych więc warunków społecznych i politycznych, do realizacji zadań i celów narodowych przygotowywał Sokrates młodzież. System więc wychowawczy Sokratesa musi wpływać, harmonijnie się zlewać z całokształtem epoki Peryklesa. Wyprowadźmy drogą dedukcji z ówczesnych warunków społecznych i politycznych system wychowawczy, który w tych konkretnych warunkach powstać mógł, to znaczy odpowiedzmy sobie na pytanie, jak należało w epoce Peryklesa wychowywać młodzież, aby Ateny mogły trwale istnieć i rozwijać się? Otrzymawszy drogą interpretacji socjologicznej taki prawdopodobny

¹⁾ *Ksenofonta*. Memor. I-z, IV 3-4-5.

²⁾ *Platona*. Uczta.

³⁾ *Ksenofonta*. Memor III 5, IV-2.

system wychowawczy, porównajmy go z tym, który ułożyliśmy poprzednio na podstawie dzieł Ksenofonta i Platona. Obydwa te systemy muszą się zgadzać. Dowodem tego, że Sokrates dostosowywał swój system wychowawczy do sławnej epoki Peryklesa jest i to, że w przeciągu życia całego cieszył się ten nauczyciel wśród obywateli ateńskich nadzwyczajnym szacunkiem, wyrocznia delficka nazwała go najmądrzejszym wśród ludzi, po upadku zaś demokracji w r. 404 oligarcha Kritias zabrania mu nauczać,¹⁾ po upadku znów oligarchji reakcyjnie²⁾ usposobiona demokracja skazuje go na śmierć. Całkiem odmienne warunki, które wytworzyły się po r. 404, wymagały odmiennych metod wychowania i w każdym razie nie tych, które zwykł był stosować Sokrates, na skutek czego musiała nastąpić katastrofa. Oto drogi myśli, na których, zdaniem mojem, możemy spotkać historycznego Sokratesa.

* * *

Stosujemy obecnie w szkołach naszych metodę heurystyczną, stosowali ją również sofisci i Sokrates. A ponieważ metoda wypływa z życia, to widocznie muszą istnieć pomiędzy życiem państw-miast Hellady, a współczesnych państw narodowych Europy pewne cechy podobieństwa. Przypatrzmy się im chociażby pobieżnie.

Związek ludzi i ludów, Liga Narodów, jest centralnem zagadnieniem, które usiłują rozwiązać politycy nasi. Jak ludy europejskie stworzyły państwa-narody, tak Grecy stworzyli państwa-miasta. Dla Greka ojczyzną nie była Hellada, lecz Ateny, Sparta. Państwa-miasta ustawicznie prowadzą między sobą wojny. Zagadnienie polegało na tem, czy Grecy potrafią zerwać z oplakaną tradycją, czy potrafią wznieść się na wyższy poziom poglądów politycznych, stworzyć federację państw-miast.³⁾ Po wojnach perskich Arystydes, ten symbol sprawiedliwości do dnia dzisiejszego, zorganizował związek ateński morski. Ten twór polityczny jednakowoż nie był trwałym. Ateny zaczęły względem związkowców stosować wyzysk, siłę brutalną. Było jasne, że przy pierwszej lepszej sposobności związek się rozpadnie. Stały wtedy przed Helladą dwie drogi. Pierwsza to pozostawić wszystko tak, jak było, nadal pławić się we krwi bratniej, zniweczyć ostatecznie. cały swój dorobek cywilizacyjny. Druga to zerwać z tradycyjnym sposobem myślenia i działania, stworzyć na podstawie sprawiedliwości trwałą federację państw greckich. Na początku pierwszej drogi stała tradycyjna szkoła ateńska czy spartańska, na początku drugiej budował Sokrates szkołę twórczą. W Atenach wtedy pod wpływem reform Peryklesa ostatecznie upada arystokracja, do władzy dochodzi demokracja. Okazało się jednakowoż, że demokracja nie jest przygotowana do rządzenia państwem. Perykles ujął władzę w swe ręce. Tucydides, ówczesny historyk, pisze

¹⁾ *Ksenofonta*. *Memor.* I-2.

²⁾ *A. Busse*. „Sokrates”.

³⁾ *E. Zveeman*. „Instytucje polityczne Greków, Rzymian i Germanów”.

z tego powodu, że według nazwy Ateny są demokracją, w rzeczywistości zaś jest to jedynowładztwo najlepszego obywatela.

Jak widzimy to obecnie, tak i wtedy w państwach greckich szerzy się komunizm.¹⁾ Na wschód od Aten, na wyspie Samos demokracja częściowo wyróżnęła, częściowo wypędziła szlachtę, ziemię oddano biednym obywatelom. Nad klasą posiadającą, pisze historyk Grecji, Beloch, jak miecz Damoklesa wisiało niebezpieczeństwo konfiskaty majątków. Arystokracja odnosi się z nienawiścią do demokracji, lecz jest bezsilna. Pewien arystokrata ateński w liście anonimowym, pisanym około r. 429, uskarża się na to, że Ateny schamiały, na urzędach, ulicach, w teatrze — wszędzie panoszy się cham. Dobrze urodzeni wprost nie mogą pokazać się nigdzie. Starzy obywatele ze zgrozą oplakują ostateczny upadek dobrych obyczajów. Bo cóż pozostało, pyta się Zeller, z dawnej moralności i religijności, kiedy Arystofanes ku wielkiej radości tłumu wyśmiewał mieszkańców Olimpu, mity, wytykał ateńczykom, że są wszyscy cudotwórcami, kiedy przepojone sceptycyzmem wiersze Eurypidesa były u wszystkich na ustach.²⁾ Sofiści i Sokrates stosują heurę, szukają nowych metod nauczania i wychowania. Arystofanes zaś pisze „Chmury”, w której to komedji wyśmiewa nowe prądy w dziedzinie wychowania. U nas również wyśmiewa się heurę, bo jak pisze Ziemnowicz „z zaciętością zwraca się krytyka starszego pokolenia przeciwko heurystycznej metodzie. Ile złośliwych dowcipów na jej temat napisano i wypowiedziano, trudno zliczyć”.³⁾

Jak wyjść obronną ręką z tej sytuacji oplakanej, pełnej przeciwności i zgrzytów politycznych, społecznych, ideowych; jak na trwałych podstawach organizować społeczeństwo i państwo? Sokrates nie wiedział tego. Zwrócił się więc do polityków, którzy mieli najlepszą opinię wśród ludu, do poetów, rzemieślników. Nikt nic nie wiedział. Politycy okazali się „największymi niedziszami” pod względem umysłowym, myśleli że coś wiedzą, kiedy nic nie wiedzieli. Sokrates nic nie wiedział, i tem się tylko różnił od innych obywateli, że dokładnie zdawał sobie sprawę ze swojej niewiedzy. Czyż obecnie możemy powiedzieć o sobie, że wiemy więcej? Posłuchajmy więc, jak opisuje sytuację ludów europejskich nasz publicysta w ciekawym artykule „Trzynasta rocznica”: „Ujmując rzecz najkrócej i najogólniej zarazem, można powiedzieć, że wojna, która przed trzynastu laty wybuchła, zabiła jasne jutro zarówno narodów jak i jednostek. Zasnęła je mgłami ciążkami i nieprzenikliwymi, zamknęła te perspektywy, które przed wojną narody i jednostki widziały przed sobą, lub mniemały, że widzą. Nastął czas życia z ręki do ust, życia bez jasnego, rozumnego, godnego tęsknoty jutra... Inaczej mówiąc jest to epoka głęboko bezideowa, jest to epoka głębokiego mroku”.⁴⁾

¹⁾ M. Kreczmar. „Kwestja agrarna w starożytności”.

²⁾ Zeller. „Die Philosophie der Griechen” t. II.

³⁾ M. Ziemnowicz. „Problemy wychowania współczesnego”.

⁴⁾ „Nowa Reforma”, Kraków, 4 sierpnia 1927 r.

Lecz jak może wogóle istnieć szkoła w epoce bezideowej, w epoce głębokiego mroku, kiedy nikt nie wie i nauczyciel również? Metoda akroamatyczna czyli wykładowa tutaj musi upaść, bo o czym będzie opowiadać młodzieży nauczyciel, który nie posiada idei, programu, który nie widzi środków konkretnych, dróg wyjścia z tej ciężkiej sytuacji. Ponieważ treścią najważniejszą szkoły tradycyjnej jest metoda akroamatyczna, więc upada jednocześnie szkoła tradycyjna. Sokrates jednakowoż był przekonany, że szkoła istnieć musi, bo przecież nic innego nie robił, tylko nauczał i tak mówił na sądzie do Ateńczyków: „... a mnie się zdaje, że wy wogóle nie macie w państwie nic cenniejszego, niż ta moja służba boża”.¹⁾ My, zdaje się, również mamy to przekonanie, że przecież tembardziej obecnie należy dbać o wychowanie, aby uzdolnić, duchowo uzbroić młode pokolenie, które iść musi w ten „mrok głęboki”. Nauczyciel, który ma świadomość swojej niewiedzy, nie będzie nic narzucać swemu wychowankowi, lecz dopomoże mu do tego, aby był sobą, aby uświadomił sobie istotę swej duszy. Ten tylko potrafi budować na trwałych podstawach społeczeństwo i państwo, kto poznał istotę duszy ludzkiej bo wszystko jest trwałe, co odpowiada istocie tej duszy. Wyjdźmy z dziecka, nie narzucajmy mu nic zzewnątrz, jest naczelnym hasłem szkoły twórczej. Wyjść z dziecka, to znaczy tyle, co dać mu możliwość uświadomienia sobie, poznania istoty swej duszy. Poznaj samego siebie, głosił również Sokrates.

Szkoła twórcza powstaje z niewiedzy i wiary; z niewiedzy idei, programu, konkretnych dróg wyjścia z ciężkiej sytuacji społecznej, z wiary w konstrukcyjne i twórcze zdolności duszy ludzkiej.

* * *

Eutydem był to młodzieniec, który, jako samouk, nadzwyczaj pilnie studiował utwory wielkich poetów, sofistów, ponieważ w przyszłości chciał stanąć na czele ludu. Sokrates już oddawna obserwował go, widocznie chodziło mu o to, aby Eutydem, który unikał Sokratesa, stał się jego uczniem. Nosisz się z zamiarem, zapytał go Sokrates, objęcia władzy w państwie, a czy wiesz co to jest sprawiedliwość i czy jesteś sprawiedliwym? Okazało się po dłuższej dyskusji, że Eutydem tego nie wie i nie wie, skąd się ma tego nauczyć. A byłeś ty w Delfach, widziałeś, co jest napisane na świątyni? Widziałem, powiada Eutydem: poznaj samego siebie.²⁾ Odtąd Eutydem stał się uczniem Sokratesa i, jako taki, uczył się poznawać samego siebie, a poznając siebie, uczył się sprawiedliwości. Jaki jest związek pomiędzy temi rzeczami: poznanie samego siebie i sprawiedliwość? Psycholog James, ten wielki znawca duszy ludzkiej, oraz rzeczywistość społeczna i polityczna ówczesnej Grecji mogą nam to wyjaśnić. „Jedną z największych zdobyczy psychologii, mówi James, jest idea, że procesy psychiczne znajdują się w zależności od systemu

¹⁾ Platona. „Obrona Sokratesa”.

²⁾ Ksenofonta. Memor. IV-2.

nerwowego, który to system kształtował się w przeciągu wieków całych pod wpływem środowiska, pod wpływem walki o byt. System nerwowy jest niczem więcej, jak tylko maszyną, która przyjmuje podniety i na nie reaguje w celu utrzymania przy życiu jednostki i gatunku". Poznając więc siebie samego, człowiek sobie uświadamia, że jego zadaniem życiowym, jest walka o utrzymanie gatunku. Krwawe walki i ustawiczne wojny pomiędzy państwami greckimi, niemniej krwawe walki partyjne utrudniały tę walkę o utrzymanie gatunku. Na skutek wojny peloponezkiej Ateny stały się miastem wdów. Poznając zaś siebie, pozna wychowanek, że dążeniem każdej istoty ludzkiej jest utrzymanie gatunku. Łatwo jest stąd wyprowadzić wniosek, że tylko ustrój polityczny i społeczny oparty na sprawiedliwości da możliwość wszystkim obywatelom realizacji tego dążenia. Ideę tą, jako wypływającą z istoty duszy ludzkiej, wychowanek odnajdzie sam w sobie, należy tylko odpowiednio mu zadawać pytania i żądać, jak tego wymagał Sokrates, krótkich, jasnych, logicznych odpowiedzi, czyli stosować metodę heurystyczną. Zawód mój, mówi Sokrates w Theaetecie, podobny jest do zawodu akuszerki, stosuję go tylko do duszy a nie do ciała. Czynię to dlatego, iż bóg uczynił moim obowiązkiem pomagać innym przy porodzie, nie pozwalając mi, abym sam coś stworzył. Ci jednak, którzy rozmawiają ze mną, pomimo, iż na początku bardzo mało wiedzą, gdy jednak nawiedzają mnie częściej, robią wielkie postępy. Widocznym jest, że nie nauczyli się oni niczego odemnie, lecz że znaleźli w sobie tę masę pięknych wiadomości, których stali się panami. Ja przyczyniłem się tylko do porodu tych wiadomości.

Nawiązywał Sokrates zawsze do rzeczy ogólnie znanych. Nazywał n. p. szereg czynności ludzkich. Wychowanek winien był wskazać, które są sprawiedliwe, a które niesprawiedliwe. Na podstawie tak przerebionego materiału winien był dać definicję sprawiedliwości. Jest to więc tok indukcyjny. Szkoła tradycyjna narzuca młodzieży wzory postępowania obywatelskiego w postaci królów, ministrów, bohaterów. Szkoła twórcza tych wzorów nie posiada. Utwory wielkich poetów, które te wzory młodzieży zwykle podają, nie są dostosowane do nowego tworzącego się życia. O ile zaś młodzież weźmie sobie jako wzór do naśladownictwa starsze pokolenie, wtedy nic w życiu społecznym nie zmienia się na lepsze. Zresztą jakżeż naśladować tych, którzy nic nie wiedzą i dlatego błędzą nieświadomie. W szkole twórczej wychowanek dostosowuje swoje postępowanie do pojęcia, idei, którą uświadomił sobie w sposób czynny. I oto tutaj powstaje zagadnienie pedagogiczne nadzwyczajnej wagi, nad którego rozwiązaniem Sokrates się zastanawiał głęboko, przeżywał z tego powodu bolesną rozterkę duchową. Łatwe jest bowiem zadanie nauczyciela szkoły tradycyjnej, który mówi do swego wychowanka: postępuj tak, jak postępują twoi rodzice, dygnitarze państwa, jak opisują to wielcy poeci.¹⁾ Jakżeż trudne natomiast jest zadanie nauczy-

¹⁾ Platona. Protagoras.

ciela szkoły twórczej! Szkoła twórcza przez ustawiczne stosowanie heurezy wytwarza w młodzieńcu nawyknienie samodzielnego myślenia, młodzieniec taki chce o wszystkim mieć swoje własne zdanie. Motywem postępowania obywatelskiego nie będzie tutaj tradycja, naśladownictwo, lecz pojęcie, a więc wiedza w sposób czynny zdobyta przez wychowanka.

Moralność to wiedza,¹⁾ mówił Sokrates. Nie liczył się wcale z opinią szerokich kół, uznawał tylko dowody logiczne.²⁾ Obawiał się jednakowoż Sokrates, że wychowanek jego może osiąść definicję sprawiedliwości, czy innej cnoty, lecz nie postępować w życiu sprawiedliwie. Dla Sokratesa zaś, o ile się jedno mówi, a drugie czyni, to jest to dzieciństwo i takie sobie gadanie.³⁾ Sprawiedliwość to znaczy tyle, co być sprawiedliwym.⁴⁾ Stąd nadzwyczajny nacisk, który kładzie Sokrates na kształcenie woli. Należy ustawicznie ćwiczyć się w umiarkowaniu, męstwie, sprawiedliwości, powstrzymywać się od czynów złych, a wykonywać zawsze dobre. Kto chce całkowicie opanować swoje ciało, ten musi pracować nad tem w pocie czoła. Jak nie można bez odpowiedniego ćwiczenia rozwinąć i uzdolnić ciało, jak również i duszę.⁵⁾ Lecz nie tylko przez unikanie czynów złych i wykonywanie czynów dobrych podporządkowuje człowiek swoje ciało i duszę powziętej idei, lecz również przez gimnastykę i ćwiczenia fizyczne.⁶⁾ Z pomocą gimnastyki dusza poskramia gwałtem aż do bólu żądzę, gniew, obawę.⁷⁾

Moralność to pojęcie, wiedza w sposób czynny zdobyta. Obawiał się jednakowoż Sokrates, że wychowanek jego nie zawsze będzie w stanie w przeciągu życia całego w różnych konkretnych sytuacjach życiowych uświadamiać sobie to pojęcie i poddawać się mu. Kto wytknie mu błędy? Nie uznaje przecież wychowanek Sokratesa opinii szerokich kół. Tylko opinia innych ludzi jednakowo z nim myślących może stać się miarą obiektywną, sprawdzianem tego, że idea nie jest spaczona. Na miejsce załamującej się opinii tradycyjnej należało stworzyć nową. Należało stworzyć nowe, narazie nieliczne stowarzyszenie, z którego opinią członkowie stowarzyszenia winni się byli obowiązkowo liczyć. Tylko uczniowie Sokratesa, związani węzłami wspólnej idei i czynnej sympatii, mogli stać się takim stowarzyszeniem, jako zawiązkiem młodej społeczności i nowej tradycji. Jednostka, żyjąca w społeczeństwie i dla społeczeństwa nie może być miarą wszystkich rzeczy, jak uczyli sofiści, nie może być nawet wtedy, kiedy posiada jasne pojęcie, program oraz wolę niezłomną do realizacji tego programu. Musi istnieć prawda obiektywna, której się podporządkowuje jednostka. Dajmonjon, boski głos wewnętrzny, był dla Sokratesa tą prawdą obiektywną, dla jego wychowanka opinia przyjaciół, a więc Sokratesa i współkolegów. Ksenofont usilnie podkreśla, że Sokrates nadzwyczajnie dbał o to, aby uczniów

¹⁾ Ksenofonta. Memor. IV-9. ²⁾ Platona. Kriton. ³⁾ Platona. Kriton.

⁴⁾ Platona. Protagoras. ⁵⁾ Ksenofonta. Memor. II-1; I-2. ⁶⁾ Ksenofonta. Memor. III-12. ⁷⁾ Platona. Fedon.

swoich powiązać węzłami czynnej sympatii, chodziło mu o to, aby już na przeciąg całego życia uczeń w stosunku do niego, jak również i uczniowie między sobą pozostali przyjaciółmi, wspierali się nawzajem w sprawach osobistych i dotyczących państwa. Tutaj leży przyczyna tego, że Sokrates nie pobierał pieniędzy za naukę.¹⁾

Zwykle w literaturze naukowej zarzuca się Sokratesowi to, że był skrajnym intelektualistą, ponieważ głosił: moralność to wiedza. Lecz czy istnieje pedagog, który w tych konkretnych warunkach społecznych, kiedy załamała się tradycyjna moralność i religijność, i na całkiem nowych podstawach należało budować państwo i społeczeństwo, miałby postąpić inaczej? Zdawał sobie Sokrates dokładnie sprawę z niebezpieczeństw metody heurystycznej, zapomocą której wydobywał z duszy młodzieńca tę wiedzę, która miała stać się podstawą postępowania obywatelskiego. Heureza, urabiając nałogi samodzielnego myślenia, zrywa z opinią szerokich kół. Sokrates rozumiał, że na tej opinii nie zbuduje się już życia na trwałych podstawach. Zdawał sobie jednocześnie sprawę i z tego, że zrywanie z tą ogólnie przyjętą opinią odbywa się również dla celów egoistycznych i występnych. Złoczyńca nie liczy się z opinią szerokich kół. Aby uniknąć tego niebezpieczeństwa, położył ten „intelektualista“, jak nikt inny, nadzwyczajny nacisk na kształcenie woli. Nauczyć ludzi samodzielnie myśleć, to jeszcze mało. Należy bowiem nauczyć ich jeszcze *postępować* zgodnie z pojęciem a więc wiedzą. *Wielki ideał ogólnoludzki, wpływający z istoty najgłębszej duszy ludzkiej, który streszcza się w wyrazie: sprawiedliwość, tok indukcyjny, ćwiczenie się w cnocie, gimnastyka, ćwiczenia fizyczne, węzły czynnej przyjaźni łączące wychowanków (gmina szkolna!), uczucie głębokiego przywiązania i szacunku do nauczyciela, wzniosły przykład w postaci tego nauczyciela — oto zabiegi wychowawcze, które, będąc stosowane w związku z heurezą, urobią według Sokratesa, światłych budowniczych jasnego jutra.*

Tutaj należy szukać przyczyny tej walki, którą prowadził Sokrates z sofistami. Sofiści również stosowali heurezę. Lecz heureza nie występuje u nich w związku z całym szeregiem metod, kształcących wolę, jak to widzimy u Sokratesa. Wyobrażenia, które w sposób bierny czyli pamięciowy nabyła młodzież w szkole tradycyjnej, nie mogły się ostać pod naciskiem krytycznym a właściwie mędrkowania, które powstało na skutek stosowania heurezy. Żądze zaś cielesne nie były opanowane przez powstałą drogą samopoznania wielki ideał społeczny oraz ćwiczenia woli. Wtłaczając, że tak się wyrażę, heurezę w ramy tradycyjnej szkoły ateńskiej, wychowywali egoistów, krętaczy, ludzi, którzy „ze słabego zdania robili mocne“. Byli zresztą sofisci konsekwentni. Uczył przecież Protagoras, że „miarą wszystkich rzeczy jest człowiek“. Dobro i zło nie istnieją obiektywnie. Dziś komuś wydaje

¹⁾ *Ksenofonta. Memor. I 6 i 2.*

się, że coś jest moralne i to jest prawdą dla niego; jutro wyda mu się inaczej i to będzie również dla niego prawdą. Tą drogą nie poszedł Sokrates, który swój zawód, swą pracę nauczycielską ukochał tak wielką miłością, że gotów był za nią nie raz, lecz sto razy umrzeć.¹⁾

Tak przedstawia się system wychowawczy Sokratesa, w ramach artykułu ujęty w najogólniejszych zarysach. Sprawa, jak myślę, dla nas, już ze względów praktycznych, nadzwyczajnej wagi. Chodzi bowiem o to, aby wykorzystać intuicję genialną Sokratesa, jeżeli punktem wyjścia i naszych zabiegów wychowawczych ma stać się *heureka*. Którą drogą pójdziemy? Czy pozostaniemy przy szkole tradycyjnej (w naszej praktyce szkolnej *heureka* nazywamy często zwykłe odpytywanie!), czy zbłądzimy nieopatrznie na tę, którą szli sofiści, czy pójdziemy tą, którą, z tak niesłychanym w historii świata trudem, poświęcaniem się bez granic, szedł Sokrates, ten wielki ponad wszelki wyraz nauczyciel, — przyszłość pokaże.

M. Orłow.

Zwierzę — dziecko — człowiek.

Dzieciństwo jako takie jest niesłychanie ciekawym problemem. Problem roli i znaczenia dzieciństwa sformułował w sposób klasyczny *Claparède*. Mniej znany i zbadany jest dotąd problem specyficznego charakteru dzieciństwa, braku harmonii i równowagi w strukturze psychicznej dziecka, słabości rozwojowej, jaką jest dzieciństwo. Pod tym względem może jedynie *Freud* dać nauce o dziecku kilka oryginalnych i głębokich pomysłów, przyćmionych niestety, zdaniem moim, doktryną o naczelnym znaczeniu seksualności u dziecka.

Szczególny, osobliwy charakter dzieciństwa trudno jest dostatecznie zrozumieć, gdy się porównuje dziecko tylko z dorosłym, dojrzałym człowiekiem. Dziecko jest przyszłym człowiekiem, a nie jest już zwierzęciem. Nie jest ono jednak poprostu istotą doskonalszą niż zwierzę, pośrednim szczeblem „doskonałości” w kierunku człowieka dojrzałego, lecz jest w stosunku do zwierzęcia istotą w pewnej mierze mniej doskonałą, niedostatecznie scharmonizowaną, nie zrównoważoną, nieprzystosowaną do samodzielnego życia. Samodzielnie istnieć mogą tylko zwierzę i człowiek. Dziecko, będące początkiem człowieka jest równocześnie w swym nieprzystosowaniu biologicznym i nie zrównoważeniu psychicznym formą przejściową, co do sprawności życiowej niższą od zwierzęcia. Ale charakterystyczna słabość dzieciństwa jest zarazem jego siłą i warunkiem wyższego rozwoju.

1. Znaczenie dzieciństwa.

Czemu tak długo jesteśmy dziećmi, zanim dorośniemy, czemu tak długo trwa, zanim się staniemy dojrzałymi ludźmi,

¹⁾ *Platona*. Obrona Sokratesa.

zdolnymi do samodzielnego życia w społeczeństwie? Człowiek, pod tym względem, różni się zupełnie zasadniczo od zwierząt, u których okres dzieciństwa czy młodzieńczości jest stosunkowo bardzo krótki.

Dzieciństwem względnie młodzieńczością można zarówno u zwierząt jak człowieka nazwać okres rozwoju, w którym zwierzę czy człowiek nie potrafi jeszcze samodzielnie istnieć i dawać sobie rady w swym otoczeniu. Jest to okres niesamodzielnosci, w którym, ażeby istnieć, jest się skazanym na pomoc innych istot tego samego gatunku, a mianowicie rodziców. Rodzice dają pomoc, opiekę, obronę, pokarm, słowem dają dziecku warunki istnienia, w których ono może się dalej rozwijać, póki nie dorośnie. U zwierząt dzieciństwo jest przede wszystkim okresem czasu, w którym młode zwierzę dorasta i dojrzewa. Dojrzewanie u zwierząt polega przede wszystkim na dorastaniu i zdobyciu pełni sił, potrzebnych do samodzielnego istnienia. Jednak niekoniecznie organizm zwierzęcia musi, zanim osiągnie pełny rozwój, wzrastać i dojrzewać w towarzystwie i pod opieką rodziców jako ich „dziecko“, lub ich młode. Byłoby teoretycznie zupełnie do pomyślenia, że zwierzę mogłoby osiągnąć ostateczną dojrzałość już podczas rozwoju w jajku, lub w łonie matki i że po urodzeniu wyszłoby od razu w świat jako istota zupełnie samodzielna, a od rodziców całkiem niezależna. Tak też mniej więcej jest u niższych zwierząt. Żaby i motyle np. nie znają swych rodziców i nie są nigdy pod ich opieką. Opuściwszy jajka, są co prawda jeszcze nie zupełnie „dorosłe“, to znaczy, nie osiągnęły jeszcze ostatecznej mety swego rozwoju, ale są zupełnie samodzielne. Jako kijanki w wodzie względnie liszki na roślinach same się żywią, same o siebie dbają i nie pytają o swych rodziców, ani też rodzice o nich. U wyższych gatunków zwierząt np. u ptaków lub zwierząt ssących młode zwierzęta wzrastają natomiast nie tylko pod opieką, ale wyłącznie dzięki opiece rodziców. Skończyło się z samodzielnością dziatwy i młodzięty zwierzęcej. Natura miała oczywiście jakiś cel na oku, poddając u tych gatunków zwierzę młode pod opiekę rodziców.

Między rozwojem i dojrzewaniem zwierzęcia w jajku, czy w łonie matki, a rozwojem nazewnątr, w przyrodzie, istnieje zasadnicza różnica. W pierwszym wypadku zwierzę dojrzewa i rozwija się niezależnie od wpływów i bodźców zewnętrznych przyrody. Rośnie ono i rozwija się w ukryciu przed temi wpływami. Czerpie z jajka względnie z matki całą, bez wyjątku, energię rozwojową i rozwija się tak czy inaczej jedynie według wewnętrznych, istniejących w nim samorzutnie bodźców i prawideł rozwojowych. W drugim wypadku otoczenie i środowisko zewnętrzne przyrody, w którym się rozwija młode, ma wpływ na ukształtowanie się rozwojowe organizmu. Zwierzę musi się dostosowywać do otoczenia i to wpływa na jego rozwój. Jak już wiemy i ten rozwój „dziecięcy“ i „młodzieńczy“ zwierzęcia może się odbywać samodzielnie, bez pomocy rodziców, przykładem

czego kijanki i liszki. Czemu u ptaków i zwierząt ssących stają się potrzebni rodzice dla umożliwienia młodym organizmom tych gatunków osiągnięcia pełnej dojrzałości? Zwierzęta te w okresie swej młodości tracą przecież najwidoczniej na samodzielności.

Samodzielność młodego zwierzęcia ma również swe ujemne strony. Im bardziej dojrzały, samodzielny jest organizm, tem mniej plastyczności posiada. Dla osiągnięcia wyższych szczebli rozwoju trzeba jednak plastyczności. Plastyczność jest warunkiem wyższego rozwoju. Plastyczność właśnie polega na pewnej niedojrzałości w stosunku do otoczenia i środowiska zewnętrznego, mogącego wpływać na kształtowanie się rozwojowe organizmu. Przyroda, świat zewnętrzny, może urabiać i kształtować tylko organizm młody, niesamodzielny, bo jeszcze nie dojrzały. Dojrzałość jest samodzielnością, czyli niezależnością, bo samoistnością definitywnego przystosowywania się do środowiska. Młodość natomiast polega na niewyrobieniu jeszcze definitywnych form przystosowywania się do otoczenia wskutek czego przyroda i środowisko może oddziaływać plastycznie, zanim organizm wytworzy całą skalę potrzebnych, dla danego zwierzęcia celowych biologicznych reakcji i form zachowania się. Organizm w czasie trwania młodości ma czas i okazję osiągnąć wyższy szczebel rozwoju, bo jest jeszcze plastyczny i środowisko zewnętrzne ma czas i okazję aktualizowania w nim pewnych immanentnych dyspozycji, właśnie dlatego, że nie wszystkie formy reakcji są już gotowe.

Jednak również rozwój wyższych gatunków zwierząt podczas okresu młodości i pod opieką i kierunkiem rodziców jest przede wszystkim tylko dorastaniem i dojrzewaniem. Dopiero u człowieka na dobre zjawia się inna wyższa forma rozwojowa, a mianowicie uczenie się. Niesamodzielność dziecka staje się tu tak wielką, jak u żadnego zwierzęcia. Słabość, bezbronność, niezaradność nowonarodzonej istoty ludzkiej jest w porównaniu z noworodkami wszelkich gatunków zwierząt, w stosunku do organizmów dorosłych tych gatunków, wprost niesłychana. Jest ona całkowicie skazana na pomoc rodziców. Nie umie nawet zbliżyć się samodzielnie i głowy wyciągnąć do źródła swego pożywienia i trzeba jej pierś do ust wprowadzać, aby ją utrzymać przy życiu. Rozwój jej jest nadzwyczaj powolny. Trzeba kilkunastu lat aby dorosła i dojrzała. Jednak zato plastyczność dziecka stoi w odwrotnym stosunku do jego niedojrzałości i zupełnej niesamodzielności. Wszystkiego musi się niemowlę jeszcze nauczyć, niczego prawie nie umie i dlatego właśnie może się nauczyć bardzo wiele, mając dwa zasadnicze negatywne warunki po temu: czas i zupełny brak doświadczenia. Jest on istotnie, z tego punktu widzenia, niezapisaną dużą białą książką, którą życie będzie mogło całą wypełnić, podczas gdy noworodek zwierzęcia jest niejako książką małą, drobną, w której już zapisano — choć nie w języku doświadczenia, ale w przepisach i normach instynktu — całą treść przyszłego życia.

Wielość i białość tych kartek u dziecka, to jednak tylko negatywne warunki. Plastyczność jest pojęciem negatywnym. Kto wypełnia karty, kto aktywnie, pozytywnie uczy i rozwija dziecko? Nie jest tak, jak myślał swego czasu angielski filozof *Locke*, że doświadczenie zewnętrzne samo wlewa stopniowo całą treść w gotową lecz pustą formę, jaką jest dziecko, przychodzące na świat. Dziecko szuka doświadczenia i znajduje je w swem otoczeniu. Nie jest ono lustrem, które chwytą wszystko to, co pada na jego powierzchnię i tylko tyle, ile na nią pada. Dziecko bierze ze swego otoczenia to, co jest w danej chwili rozwoju dla niego pożyteczne i co, zależnie od stopnia tego rozwoju potrafi zdobyć. Wybiera ono pewne momenty z swego środowiska zewnętrznego, dokonuje selekcji, chwytą zjawiska zewnętrzne nie jak lustro, lecz jak filtr, przepuszczający tylko pewne substancje, sięga nie po wszystko to, co zdoła strawić. Natomiast potrafi uchwycić i przetrawić coraz większe i bogatsze treści w miarę wzbogacenia się tem, co już sobie przyswoiło. Funkcji organizmu psychicznego dziecka w stosunku do środowiska i doświadczenia nie można zatem w żadnej mierze porównać z napełnianiem się aktywnem czy pasywnem jakiegoś naczynia, lecz co najwyżej z pochodem zdobywczym jakiejś armji, która wyrosła z pierwszego wojowniczego uderzenia jakiegoś pierwotnego małego szczepu, a w miarę postępu równocześnie się powiększała, organizowała i rozwijała, zdobywając coraz szersze tereny dzięki asymilacji i organizacji coraz liczniejszych rzesz w jedną światobórczą całość. Ale i to porównanie kuleje. Najlepiej zawsze jeszcze wskazać na analogję życia organizmu fizjologicznego i psychicznego.

Jakie są jednak te aktywne siły, te pozytywne dążności które ściągają materiał doświadczenia do psychicznego dziewiczego wnętrza dziecka, budując z niego coraz większy i doskonalej zorganizowany gmach dojrzewającej psychicznej jednostki? Mówi się w tem znaczeniu zwykle o instynktach, wrodzonych dążnościach, zainteresowaniach, lub dyspozycjach. Szczególnie amerykańscy psychologowie wyliczają długi szereg wrodzonych instynktów, jakie dziecko względnie człowiek posiada. Słowo instynkt jest pojęciem bałamutnem, choć nie można się bez niego obejść. Posługując się tym terminem w psychologii dziecka, trzeba jednak, mojem zdaniem, określić wyraźnie różnicę między instynktem u zwierząt a u dziecka. Charakterystycznym dla instynktów zwierząt wydaje mi się to, że są one równocześnie dążeniem i możliwością zrealizowania jakiegoś dążenia. Zwierzę posiada dany instynkt znaczy, że dany bodziec, dana sytuacja wywołuje w niem dążenie, popęd i, że zarazem zwierzę posiada środki cielesne i ruchowe, żeby to dążenie zrealizować. Kot posiada instynkt polowania na myszy i posiada też warunki fizyczne żeby je złapać: u ptaków zjawia się na wiosnę dążenie i instynkt budowania gniazd, ale istnieje równocześnie wrodzona instynktowa sprawność wyszukiwania materiału i celo-

wego użycia go do budowy; pajak ma instynkt przedzenia sieci, ale też wydziela ze siebie nitkę potrzebną do jej uprzedzenia; robaki, które toczą drzewo, mają nie tylko instynkt wiercenia w niem kanałów, ale też potrzebną do tego budowę; pszczoła ma odpowiednie organy aby zbierać miód, organizację zmysłową taką, że może się doskonale orjentować w przestrzeni i zdaleka powracać do ula, wydziela wosk potrzebny do budowy komórek plastra, i w końcu ma też taką organizację psychiczną, która reguluje ściśle jej pracę i zadania w społeczności ula. Zwierzę ma zatem nie tylko instynkt, ale też zarazem organy tego instynktu i organizację psycho-fizyczną, warunkującą sprawne funkcjonowanie tych organów w danej sytuacji „instynktowej”. Instynkt u zwierzęcia polega na tem, że zwierzę czegoś chce, do czegoś określonego a mianowicie do celu i przedmiotu swego instynktu dąży, ale też zarazem umie w całej pełni wykonać to, do czego dąży. Zwierzę umie to, do czego dąży i na odwrót dąży tylko do tego, co potrafi.

W młodości („dzieciństwie”) zwierząt wyższego gatunku spotykamy natomiast już cokolwiek inny stosunek między dążeniem a wykonaniem instynktowym. Na ogół dążenie zjawia się dopiero wtedy, gdy wytworzyły się już w organizmie i dojrzały środki wykonania instynktowego dążenia. Instynkt budzi się dopiero wtedy, gdy funkcjonuje odpowiednio organ, służący do jego wykonania. Ciele żywi się mlekiem a nie trawą, bo jego żołądek nie strawiłby jeszcze trawy; niema jednak też początkowo zapewne dążenia do jedzenia trawy, apetytu na trawę. Tak jest szczególnie także z instynktem seksualnym; niema popędu, zanim nie dojrzeją organy. Natomiast mały kotek dąży już do schwycenia myszy, nie umiając jej jeszcze dogonić, mała myszka ma niewątpliwie instynktową dążność uciekania przed kotem, strach przed nim, choć nie potrafiłaby przed nim uciec. Jednem słowem tu dążenie poprzedza możność wykonania i jest wewnętrznym bodźcem, stwarzającym stałą skłonność do wykonywania choćby na próbę, lub w zarysie, czynności, mającej się udoskonalić z wiekiem. Dążenie stwarza dopiero jeden z warunków (drugim jest możność doświadczenia) wydoskonalenia się czynności instynktowej.

U noworodka ludzkiego wszystkie bez wyjątku czynności instynktowe, z wyjątkiem może ssania, są niekompletne, względnie wogóle niewyrobione. Postawienie kwestji, częściej w anglosaskiej psychologii, czy człowiek ma bardzo mało, czy też ogromnie dużo instynktów (oba poglądy mają swych zdecydowanych zwolenników) jest w założeniu błędne. Należałoby się bowiem spytać, czy małe dziecko ma wogóle dużo, czy mało kompletnych instynktów, to znaczy dążeń instynktowych i zarazem środków i umiejętności zrealizowania tych dążeń. Na to pytanie odpowiedź jest jasna: dziecko nowonarodzone nie posiada prawie żadnych gotowych instynktów. To, co jest właśnie charakterystyczne dla dziecka, to niekompletność instynktów,

brak środków do zrealizowania dążności. Jeżeli natomiast pytamy, czy dziecko posiada dużo, czy mało dążeń instynktowych, to odpowiedź będzie nie mniej pewna. Noworodek co prawda objawia małą skalę dążeń, ale z każdym tygodniem jego rozwoju zaczynają się pokazywać wyraźne nowe dążenia tak, że dziecko kilkunastomiesięczne odznacza się już bardzo bogatą skalą instynktowych dążeń. Lepiej jednak mówić o instynktowych zainteresowaniach dziecka, bo te jego dążności instynktowe są przecież niejako tylko połową instynktu, instynktem niekompletnym, dążeniem zmierzającym ku realizacji, a nie umiejętnością realizacji instynktowego dążenia. U dziecka nastąpiła dysocjacja instynktu, rozpad tej funkcji i to właśnie jest charakterystyczną cechą psychiki dziecięcej.

Jeżeli zwierzę dąży tylko do tego, co potrafi zrealizować, jeżeli „chce” tylko tego i tylko tyle właśnie ile umie, a nie interesuje się niczym innym, to dziecko naodwrot chce prawie zawsze czegoś, czego jeszcze nie umie i dlatego musi i może się nauczyć umieć. Zwierzę nie może się naogół niczego nauczyć, bo umie wszystko, czego mu potrzeba w życiu — instynktowo. Nie potrzebuje zatem pragnąć czegoś, czego nie umie i nie uczy się pragnąć takich rzeczy. Chyba, że wyjątkowo człowiek podczas tresury zmusza je do wykonywania czegoś, czego nie umie i do czego też z natury swej nie dąży. Zwierzę daje spokój temu, czego nie umie, dziecko z natury swej nie umie i powtarza czynność swą zawsze na nowo dopóty, dopóki się jej nie nauczy.

Człowieka i również dziecko w jego rozwoju charakteryzuje rozum. A rozum jest właśnie dążeniem do czegoś, czego się nie rozumie, lub nie wie. Dokładniej, rozum polega na znajdowaniu środków do jakiegoś celu, na umiejętności znalezienia sposobu, aby wykonać coś, do czego się dąży. W pełnym instynkcie jest dążenie, ale są też zarazem gotowe środki organizmu, żeby dążenie zrealizować. W instynkcie niekompletnym jest dążenie, a brak środków. Rozum polega na znalezieniu, na wyobrażeniu, wymyśleniu środków potrzebnych, które trzeba dopiero znaleźć lub stworzyć. Stąd w tym związku nazwa *środek*, jako czegoś, co jest pośredku między dążeniem a celem.

2) Charakter dzieciństwa.

Dziecko jest istotą, która ma dojrzeć, ma się stać dorosłym człowiekiem. Ten charakter dzieciństwa dobrze sobie uświadamiamy. Jest ono przygotowaniem człowieka. „Cechą znamionującą dziecko, nie jest tedy niedorozwój, ale okoliczność, że jest ono kandydatem”. Dziecko jest jednak nie tylko szczeblem początkowym i zaczątkiem człowieczeństwa, lecz również szczeblem pośrednim między zwierzęciem a człowiekiem dorosłym i tem, w znacznej mierze, tłumaczy się specyficznym charakterem dzieciństwa.

Dziecko jest słabe, bezbronne i niezaradne, bo nie rządzi nim już w całej pełni, jak zwierzęciem, nie-

omylnie instynkty, ani też nie kierują niem jeszcze dostatecznie rozum i rozważa, stanowiące o przystosowaniu się człowieka dorosłego do warunków życiowych. Dzieciństwo jest chorobą rozwojową, jeżeli chorobą można nazwać stan nieprzystosowania się organizmu do zadania samodzielnego istnienia. Dzieciństwo jest kryzysem rozwojowym, w którym organizm traci równowagę i przystosowanie do życia, zdobyte już przez poszczególne gatunki zwierząt, aby w tym kryzysie, w tej słabości dojrzeć do wyższego, znów przystosowanego i scharmonizowanego szczebla rozwoju, jakim jest dojrzały człowiek. Kryzys, choroba, jaką jest dzieciństwo, jest warunkiem stania się człowiekiem. Dzieciństwo jest nie tylko stanem przejściowym, w którego istocie leży to, że jest i ma być przemijającym stanem, ale ten okres przejściowy jest słabością w ujemnym, a plastycznością dodatniem znaczeniu.

Nazwalismy dzieciństwo chorobą. Jest to oczywiście paradoks. Niemniej jest w tem coś prawdziwego, bo dorosłego, który nieprzezwycięża dzieciństwa, który nie dojrzewa i zachowuje w sferze cielesnej czy umysłowej cechy dziecięce, nazywamy człowiekiem chorym. Dzieciństwo jest słabością rozwojową, którą trzeba przezwyciężyć, stanem przejściowym, który trzeba przekroczyć, aby się stać zdrowym dorosłym.

Dzieciństwo jest brakiem równowagi psychicznej. Ma to swoje ujemne strony, które zna każdy wychowawca. Dziecko jest płaczliwe. Zwierzę nie płacze, bo nie natrafia co chwila w życiu swem na przeszkody realizacji swych dążeń. Powiedzieliśmy już, że zwierzę nie interesuje się tem, czego nie może osiągnąć. U dziecka natomiast nastąpił rozpad instynktu i współczynnik popędowy, afektywny tegoż instynktu zaczyna grać w psychice rolę samodzielną. Zjawiają się u niego stany uczuciowe, oddzielające się coraz bardziej od czynu, tracące temsamem charakter bodźca do realizacji czynu instynktowego, (który zwierzę każdej chwili może zrealizować), a nabierające cech niezaspokojonego dążenia czyli „niezadowolenia“, niedolnego pierwotnie do realizacji. Stąd dziecko małe tak często płacze, krzyczy, nie umiejąc natychmiast uczynić zadość swemu pragnieniu, a nie posiadając przytem jeszcze siły woli, i zahamowania, rodzącego się w niem co chwila uczucia przykrości wobec zjawiania się daremnego popędu lub życzenia. Dopiero stopniowe doświadczenie życiowe i wychowanie uczy dziecko ograniczać sferę swych życzeń do tego, co osiągnąć można i dopiero z wiekiem wzmacnia się w niem siła i zdolność opanowywania swego uczucia, przeciwstawienia się afektywnej słabości chwili, umiejętność spokojnego odczekania właściwego momentu, umożliwiającego realizację, jednym słowem równowaga duchowa.

Dziecko znajduje się nie tylko w środowisku biologicznym, lecz również społecznym i kulturalnym. Zakres rzeczy, które poznaje i których pragnie, rośnie szybko w miarę, jak mowa

otwiera mu szerokie horyzonty, znacznie szersze niż te, w których przyrodzone środowisko zamyka na całe życie zwierzę. Stąd nowa, szersza dziedzina zainteresowań i pragnień, zarazem zwiększona okazja do niezadowolenia wskutek niewspółmierności życzeń i ich realizacji, lecz też temsamem szerokie pole do wyższego rozwoju. Niezadowolenie czyli potrzeba wewnętrzna stwarza bodziec do coraz rozleglejszego zakresu prób realizacji.

Charakterystyczne dla małego dziecka, dla niemowlęcia jest poddanie się niezadowoleniu, jakie wywołuje sytuacja w danej chwili, krzyk i bek bez opamiętania. W tych momentach dziecko jest podobne do zwierzęcia skrępowanego nagle w swej swobodzie działania, szamocącego się na ślepo w uwięzi, rzucającego się bez wszelkiej orientacji na wsze strony. Tylko, że zwierzę w przyrodzie wyjątkowo wpada w takie sytuacje, podczas gdy dziecko w pierwszych latach swego istnienia znajduje się w nich co chwila. Dziecko malutkie, które zahaczyło się sukienką o gwóźdź, nie szuka uważnie przyczyny skrępowania, lecz szamocze się na ślepo i wrzeszczy w niebogłosy. To samo następuje początkowo, gdy wyleje się kubek z mlekiem, gdy przewróci się budowla z klocków, gdy zabawka wpadnie za łóżko i zniknie nagle. Ta reakcja ślepego szamotania się, płaczu i wrzasku, poddania się niezadowoleniu, jest biologicznie niecelowa i częstotścią swą właśnie charakteryzuje dziecko. Lecz w dziecku budzi się intelekt, coraz częściej doświadcza ono, że wrzask i szamotanie się nie prowadzi do celu, a że spokój i rozważa pozwala mu nieraz znaleźć środek wyswobodzenia. Reakcja bezsilnej złości ustępuje czasem miejsca spokojnej rozważce. Ustala się nowa równowaga między dążeniem a czynem, pierwotne odruchowe wybuchowe niezadowolenie maleje i staje się łagodnym i skutecznym bodźcem myśli.

Dziecko różni się jednak jeszcze inną cechą psychiczną od zwierzęcia. Wyobrażenie zyskuje w jego psychice na samoistności. Odrywa się od konkretnego terenu spostrzeżeń. U zwierzęcia tylko niektóre zjawiska spostrzegane stają się celem instynktowych dążeń i czynów. U dziecka wyobrażenie zaczyna istnieć w umyśle oderwane od rzeczywistości i staje się mimo swej nierealności przedmiotem pragnień i dążeń. Tu spotykamy znowu charakterystyczną cechę psychiki dziecięcej, która tak, jak początkowo uczuciowość jest znamię słabości i niedostosowania życiowego dzieciństwa, wyrazem rozszczepienia jego natury, a zarazem źródłem i warnkiem wyższego rozwoju duchowego.

Pragnienie i dążenie posługujące się wyobrażeniem jest życzeniem, a życzenie nieświadome swej arealności, nie dążące do zrealizowania w rzeczywistości jest marzeniem. Dziecko marzy i fantazjuje. To jest jego słabością i może się stać chorobą, gdy w marzeniach straci zbyt wiele kontakt z rzeczywistością. I pod tym względem człowiek dorosły musi przezwyciężyć dzieciństwo wytworzyć w sobie zmysł rzeczywistości. Marzenia są ucieczką przed rzeczywistością. Dziecko istotnie cofa się bardzo często przed brutalną i surową rzeczywistością w ma-

zenie. Czyni tak właśnie dlatego, że rzeczywistość nie jest w możności spełnić wszystkich jego życzeń. Marzenie jest namiastkiem życzenia niedającego się zrealizować. Jest coś chorobliwego w wybujałej fantazji dziecka. Obserwując dziecko trzy czy czteroletnie, przeczące w chwili urojonej zabawy jaskrawo naszemu pojęciu, o zdrowym podstawowym zmyśle rzeczywistości, pytamy się nieraz, czy mamy do czynienia ze zjawiskiem normalnem czy chorobliwym. Ono jest i nie jest równocześnie chorobą. Jest chorobą, niedostosowaniem się do rzeczywistości, ale zarazem rozwojowym przydatnym stopniem przejściowym ewolucji.

Fantazja dla dziecka jest bowiem środkiem umysłowego zdobywania rzeczywistości ponad to, co jest bezpośrednio osiągalne, jest dziedziną twórczą, w której się rozwija jego duch, niekrępowany już ciasnotą bezpośrednich przeżyć. Dziecko znajduje zresztą pośrednią drogą powrotną do rzeczywistości, zdrowe dziecko nie odrywa się w marzeniach zupełnie od ziemi, nie traci gruntu pod nogami. Z życiem realnem łączy je jako ogniwo pośrednie z a b a w a. Zabawa jest regulatorem marzeń. Z a b a w k a nie przeciwstawia się tak silnie życzeniom dziecka, jak trzeźwa obiektywna rzecz nagiej rzeczywistości. Zabawka jest rzeczą na wpół realną na wpół urojoną. Ma ona cechy realności, a zarazem poddaje się plastycznie tendencjom i zamierzeniom marzeniowym dziecka. Nie staje w opozycji do jego życzeń, bo dziecko wyposaża ją w swe życzenia, wyposaża ją subiektywnie w zdolność realizowania jego marzeń. Dlatego każda rzecz może się stać zabawką i każdy przedmiot zasadniczo jako zabawka może dla dziecka nabrać cech jakichkolwiek. Jednak zabawka jest zarazem przedmiotem realnym i jako taki dostarcza dziecku stale materiału realnego doświadczenia i rzeczowych obserwacji. Tak zabawka spełnia funkcję ambiwalentną, ma podwójną wartość dla rozwoju dziecka, jest ogniwem i spójnią arealnych i realnych tendencji umysłu dziecięcego.

Właśnie zabawka jest dowodem tej silnej tendencji dziecka w pewnym wieku ku marzeniom. Jest ona ich cielesnym wyrazem, ich półrealizacją, namiastkiem zrealizowania pragnień nie dających się urzeczywistnić. Zabawa temsamem staje się wentylem bezpieczeństwa dla energii życzeń, która, nie znajdując możliwości nawiązania kontaktu z rzeczywistością przez zabawę, skupiłaby się cała w marzeniach, odrywając w tym kryzysie rozwojowym dziecko zupełnie od rzeczywistości. Tak się też niekiedy dzieje. Jednak zdrowe dziecko nie traci kontaktu z rzeczywistością. Jego pragnienia irrealne zaspakają głównie fantazyjna, urojona zabawa, nadawanie przedmiotom ról i znaczeń, jakich nie mają same przez się. Równocześnie jednak rozwija dziecko coraz silniej zmysł rzeczywistości w zabawach manipulacyjnych, w których przedmiot rzeczywisty, taki jakim jest, staje się źródłem zabawy i zainteresowań. Człowiek dorosły przezwyłącza irrealne fantazyjne myślenie dziecka, zachowując jego dobrą

cząstkę. Rozgranicza surowo świat marzeń i świat rzeczywistości niezróżnicowany w umyśle dziecka, zdaje sobie sprawę z fikcji marzeń, lecz posługuje się świadomą fikcją do psychologicznego subiektywnego zrealizowania swych pragnień — tworzy sztukę.

„Stabowitość“ umysłowego dziecka, o której mowa, objawia się charakterystycznie jeszcze w jednej dziedzinie jego psychiki, w objawach strachu a raczej lęku. Za Freudem możemy rozróżniać strach i lęk, nazywając strachem banie się czegoś, co jest rzeczywistym realnym powodem bania się, a lękiem bojaźń subiektywną, wewnętrznie powodowaną, ale obiektywnie nie umotywowaną. Dla dziecka nie strachliwość lecz lękliwość jest charakterystyczna. Badania nowsze wykazują że przyrodzona strachliwość dziecka jest bardzo mała, że w pierwszych latach nie boi się ono ognia, psa, nie bałoby się też napewno zmiji. Dziecko musi dopiero doświadczyć, że ogień lub zwierzę jest lub może być czemś niebezpiecznym. Wtedy zaczyna się ich rzeczywiście bać. Natomiast mniej więcej około trzeciego roku życia zjawia się u dziecka lęk, to znaczy jakieś obawy, płynące z wewnętrznych, subiektywnych źródeł. Umysł jego dojrzał wówczas już do tego stopnia, wyobraźnia tak bardzo się już rozwinęła, że dziecko może pomyśleć irrealne, fantazyjne przyczyny bania się. A że pomyśleć lub wyobrazić sobie u dziecka w tym wieku jest tyle, co realnie przeżyć, więc powstaje nie lęk fikcyjny, lecz rzeczywisty, głęboko w dziecku nurtujący i silnie je niepokojący stan lękliwości. Dziecko wówczas boi się samotności, ciemności bo gdy jest same i gdy jest ciemno, wyobraźnia jego gra najsilniej i stwarza, gdy w dziecku zapanuje odpowiedni po temu nastrój, koszmara przepelniające dziecko obawą, czy nawet grozą. Ponadto samotność jest czemś dla dziecka wyjątkowym i nienaturalnym. Dziecko przecież, jak powiedziałem, jest istotą niesamodzielną, skazaną nie tylko fizycznie, ale również psychicznie na pomoc dorosłych. Ta pomoc w subiektywnym zrozumieniu dziecka polega w pierwszej linii na obecności rodziców. Przy nieograniczonym zaufaniu dziecka do rodziców i wierze w ich niczem nieograniczoną władzę i moc, obecność rodziców jest rekojmą, że nic złego nastąpić nie może. W obecności ich niknie zatem nie tylko strach, lecz również lęk.

Jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że w pewnym okresie rozwoju dziecka pojawia się lęk i że lękliwość staje się wówczas charakterystyczną cechą jego psychiki. Prędzej czy później przed każdym dzieckiem zaczyna się uchylać rąbek tajemnicy istnienia. Dziecko zaczyna niewyraźnie przeczuwać, że świat nie kończy się na rodzicach i pokoju dziecinnym. Jest jakiś szeroki świat nieznan, który dziecko przeczuwa nie tylko z ciekawością, lecz równocześnie z lękiem. Tragizm bytu ludzkiego zarysowuje się w niewyraźnej, zaczątkowej formie. Słowa jak, śmierć, grób, krew, niedola, przyjmowane początkowo zupełnie pogodnie, bez wszelkiego zrozumienia dla ich treści, zaczynają mieć jakiś przykry dźwięk, zaczynają budzić lękliwe nastawienie, stają się

zapowiedzią jakiegoś nieuchwytnego dla duszy dziecięcej nieszczęścia. Choćbyśmy najlepiej strzegli nasze dzieci przed straszaniem nianiek, kiedyś jednak z rozmów naszych codziennych, z obserwacji jakie dziecko robi przy okazji pogrzebów, chorób, nieszczęść, dostaje się do umysłu dziecięcego zawiązek pojęcia niezrozumiałej narazie, lecz wiszącej nad każdym istnieniem grozy bytu. Zwłaszcza noc, ciemność, samotność stają się dla dziecka symbolem tego Wielkiego Nieznanego, które jest groźne w ciemności i problematyczności, w jakiej się ukrywa. Nietylko dziecko przeżywa te lękliwe nastroje uczuciowe, wytwarza lękliwy pogląd na świat. W bardzo silnej mierze człowiek pierwotny jest poddany tym nastrojom i wytwarza charakterystyczny dlań pogląd na świat, zwany magicznym, w którym lęk i zabobon są przyczyną fałszowania obrazu rzeczywistości i powodem niewątpliwych cierpień psychicznych. Człowiek pierwotny przepędza swe życie w nieustającym lęku przed urojonemi tworamii swej wyobraźni, które są niejako ucieleśnieniem subiektywnych jego obaw. Ludzkość musiała przezwyciężyć ten okres słabości w swym rozwoju, porzucić magiczne wierzenia, zabobony, wiarę w duchy i czary, aby zdobyć tę trzeźwość i ten wewnętrzny spokój jaki pod tym względem charakteryzuje obecnego kulturalnego człowieka. To samo muszą uczynić nasze dzieci, muszą przezwyciężyć i pod tym względem swe dzieciństwo, aby stać się ludźmi dojrzałymi. Należy jednak zdawać sobie sprawę, że lękliwość dziecka niekoniecznie tylko jest skutkiem złego wychowania i wpływu nierozsądnych nianiek, lecz że jest ona w założeniu naturalnym szczeblem rozwojowym, a zarazem słabością rozwojową, którą dziecko musi przezwyciężyć. Charakterystyczną cechą dzieciństwa jest również i pod tym względem słabość biologiczna i życiowa niecelowość struktury jego psychiki w danym momencie rozwoju. Lęk, lęk przed nieznanym, nieograniczonym, niepojętym dla umysłu dziecięcego, a później w innej formie, również dorosłego umysłu, jest zapewne źródłem uczuciowem metafizyki. U dziecka i człowieka pierwotnego jest on jednak źródłem zabobonów i barbarzyńskiej magii.

W końcu możemy studjować ten niezyciowy, przejściowy, niesharmonizowany charakter struktury psychiki dziecięcej jeszcze w innej dziedzinie jego życia psychicznego, na którą cały nacisk kładzie szkoła psychanalityczna. Mam na myśli seksualność dziecka. Teoria seksualności dziecka, w tej formie jak ją wypracował Freud jest dla mnie nie do przyjęcia. Uzasadnię to szczegółowo w innem miejscu. Jednak koncepcja dzieciństwa, jaką stworzył Freud, zawiera mimo całej jednostronności jego poglądów, jądro niewątpliwe, prawdziwe i myśli zupełnie niezwyczajne i płodne. Chociaż obraz charakteru dzieciństwa, jaki powyżej nakreśliłem, odbiega daleko od dogmatów kierunku psychanalitycznego w tej dziedzinie, to jednak znajdują się w nim też te zasadnicze rysy dzieciństwa, które pierwszy spostrzegł i opisał Freud. Dziecko według Freuda, jest istotą, przepeł-

nioną popędem seksualnym — libido. To, według niego, jest zasadniczą i zupełnie podstawową, naczelną i prawie że jedyną cechą dzieciństwa. Pojęciu seksualności nadał on znaczenie ogromnie szerokie, za szerokie, i tylko dzięki temu mógł podporządkować wszelkie zjawiska życia psychicznego dziecka, pojęciu seksualności. Nie wdając się tu w dyskusję z Freudem, przechodzę do zastosowania mojej tezy również w dziedzinie tego, co nazwać można seksualnością dziecka.

W psychice dziecka znajduje się niewątpliwie pierwiastek miłości w znaczeniu bardzo serdecznego przywiązania, również w znaczeniu egoizmu miłosnego, czyli dążenia do zupełnego zawładnięcia umiłowaną osobę, i również w sensie ogólnego dążenia do przyjemnych seksualnych przeżyć (Organlust Freuda). Natura nietylko matkę wyposażyla w niezmiernie silną, instynktową, wprost „zwierzęcą“ miłość do swego dziecka. Osiek również czuje niewątpliwie to czysto seksualne, cielesne zadowolenie przy matce, jakie czuje ona, trzymając dziecko przy piersi. Niemowlę pragnie nietylko piersi, lecz cielesnej bliskości i ciepła matki. Jest psychicznie nastawione, instynktem związane, z cielesną obecnością matki. To pierwotne, tak silne dążenie i pragnienie można niewątpliwie nazwać miłością. Kwestja tylko, czy je wolno nazwać seksualnością.

Gdy w dziecku trzy czy czteroletniem rozwinię się umysł, psychika, jak opisałem, popędliwa a nieopanowana wołą, uczuciowo niesłychanie wrażliwa a nie zrównoważona, wybujała a nie ujęta poczuciem praw i nakazu rzeczywistości, przedsiębiorcza, a zarazem podwładna lękom i obawom, psychika o wielu popędach i dążeniach niesharmonizowanych, to dziecko w dalszym ciągu odczuwa potrzebę oparcia u matki i teraz również u ojca, oparcia nietylko cielesnego, lecz w znacznie jeszcze większej mierze duchowego. Dziecko czuje swoją słabość i niesamodzielność psychiczną. Kocha rodziców zmysłami tak, jak od niemowlęcia przywykło kochać matkę; kocha ich w poczuciu swej słabości jako tych, którzy są źródłem pociechy w ciągłych, drobnych, a dla dziecka dużych niepowodzeniach (płaczliwość) i kocha ich jako ucieczkę i schronienie, jako miejsce niezawodnie pewne w nastrojach lękalności i kocha tych, którzy spełniają życzenia, wierząc na razie, że mogą wszystkie jego życzenia, gdyby chcieli, spełnić; kocha przeczuleniem swej wyobraźni, słabością swej niesamodzielności i zachłannością swej natury popędliwej, a nie skrepowanej realnością. Miłość jego staje się skrajnie egoistyczna, bo umysł jego nie jest jeszcze podatny na wskazania altruistyczne i moralne. Stąd niewątpliwie u małych nawet dzieci można obserwować silne współzawodnictwo o pierwszeństwo do miłości rodziców, zawiść, jawną walkę, lub też ukryte, zwykle mniej lub więcej podświadome przeżywanie dramatu niewysłuchanej miłości, dramatu Kopciuszka. Czy jednak mamy prawo nazwać taką miłość seksualną, a nawet kazirodczą, co czyni Freud?

Wkońcu również sensualna popędliwość dziecka (co nie

jest zdaniem mojem równoznaczne z seksualną) w tym wieku istnieje dalej i znajduje sobie tereny aktualizacji. Freud wprowadził do nauki ważne dla psychologii dziecka pojęcia autoerotyzmu, któreby można jednak lepiej nazwać auto sensualizmem (w innym znaczeniu, niż się zwykle używa pojęcie sensualizm). Dziecko samorzutnie pobudza powierzchnię wrażeńiową swego ciała, szczególnie nieraz z zapamiętaniem i widocznem podnieceniem ssie paluszek ręki. To jest praforma samozadowolenia, jak słusznie spostrzegł Freud, nie jest jednak masturbacją, bo nie dotyka samej sfery seksualnej. Dziecko jednak przechodzi również na sferę seksualną i nieraz bardzo wczesnie rozpoczyna masturbację. I pod tym względem jest dziecko zatem tą istotą niesharmonizowaną, u której nastąpiło rozszczepienie instynktu, jak to opisałem powyżej. Sfera wyraźnie seksualnych przeżyć we formie autoerotycznej masturbacji jest bowiem dlań już dostępna, a funkcja fizjologiczna jest jeszcze zupełnie niedojrzała. Zjawia się popęd i zaspakaja się, nie spełniając tem życiowego celu i zadania, jakim jest rozmnażanie gatunku. I pod tym względem dzieciństwo jest okresem przejściowym o cechach rozszczepienia instynktu, nie tylko ewolucyjnego, ale wprost jakby chorobliwego.

Niemniej ta silna cielesna i psychiczna zależność dziecka od matki i rodziców, ta miłość, którą Freud chyba niesłusznie nazywa seksualnością, ma ambiwalentny charakter, jest słabością i niedoskonałością dzieciństwa, ale zarazem jego cechą pozytywną, bo w momencie imitacji rodziców i identyfikacji z nimi (Freud), leży ważny moment rozwojowy — uczenia się drogą naśladownictwa i identyfikacji. Rodzice są dla dziecka równocześnie zarówno pod fizycznym jak cielesnym względem ochroną i jakby osłoną pączka, w którym bezpiecznie dojrzewa pęd liści i kwiatów, i meta, wzorem, ideałem, do którego dziecko dąży, naśladowując go i identyfikując się z nim.

Dzieciństwo nie jest nadbudową i dalszym prostoliniowym rozwojem instynktowego istnienia zwierząt, lecz jest słabością, chorobą, rozszczepieniem zwartej struktury biologicznej zwierzęcia, utratą harmonji. Jednak właśnie ten ujemny charakter struktury psychicznej dziecka jest warunkiem dojrzewania człowieka.

Stefan Szuman.

Literatura :

- E. Claparède: Psychologia dziecka. I Tom. M. Górskiej.
 Drewer: Instinct in Man. Nasza księgarnia. 1927.
 S. Freud: Vorlesungen zur Einführung in die psychoanalyse Heller.
 Leipzig 1916 — oraz: Kleine Schriften, 4 Folge, psychoanalytischen Verlag.
 W. Stern: Psychologie der frühen Kindheit. Quelle n. Meyer 1917.
 Szuman: O psychicznych czynnikach zachowania się w rozwoju dziecka.
 Przegląd Filozoficzny. 1927.

Praca Międzynarodowej Komisji Pomocy Szkolnych.

(Skrót sprawozdania).

Dnia 6 i 7 kwietnia b. r. odbyło się w Brukseli w Palais Mondial zebranie Międzynarodowej Komisji Pomocy Szkolnych. Obok członków Komisji brali udział w zebraniu delegaci następujących międzynarodowych instytucyj:

Międzynarodowe Biuro Wychowania (B. I. E.), Międzynarodowe Biuro Pracy (B. I. T.), Czerwony Krzyż Młodzieży, World Federation of Education Association, Międzynarodowa Unja Przyjaciół Ligi Narodów.

Celem zebrania była dyskusja nad wstępnem sprawozdaniem, opracowanym przez Pawła Otleta i Annę Oderfeldównę. Sprawozdanie to zawierało punkty następujące:

1. Potrzeba zorganizowania i koordynacji wysiłków dla wytworzenia, produkowania i rozpowszechniania pomocy szkolnych, niezbędnych dla właściwego rozwiązania zagadnień programowych, metodycznych, organizacyjnych, oraz dotyczących indywidualizacji nauczania.

2. Potrzeba utworzenia we wszystkich krajach biur pomocy szkolnych.

3. Organizacja i działalność powyższych biur.

4. Projekt opracowania Atlasu Cywilizacji Powszechnej przez współpracę międzynarodową i międzystowarzyszeniową.

Po omówieniu poszczególnych punktów porządku dziennego ustalono następujące wnioski:

A) Zasady.

1. Pomoce szkolne są niezbędne na wszystkich stopniach nauczania.

Wszelkie pomoce szkolne powinny uwzględniać wymagania psychologiczne, pedagogiczne, naukowe i społeczne.

2. Konieczność organizacji i współpracy. Komisja uznaje że, aby w tej dziedzinie otrzymać rezultaty na dużą skalę, trzeba zastosować jaknajlepsze formy organizacyjne: współpraca pracowników umysłowych, plan wspólnie nakreślony, metody racjonalne i kontrolowane, ciągłość i powiązanie poszczególnych poczynań, reprodukcja na wielką skalę tam, gdzie możliwe jest szerokie zużytkowanie, świadome i racjonalne różniczkowanie modeli i zasad, gdy zachodzi tego potrzeba.

B) Organizacja.

1. Komisja postanawia powiększyć swój skład przez kooptację delegatów międzynarodowych stowarzyszeń (obecnych na zebraniu). Uznaje konieczność utworzenia we wszystkich krajach biur pomocy szkolnych.

2. Działalność Biur Pomocy Szkolnych:

a) Katalogować systematycznie istniejące i ukazujące się pomoce szkolne;

b) organizować muzea zawierające pomoce szkolne, krajowe i typowe modele zagraniczne;

c) Opracować ogólny plan pracy, tyżący wytwarzania i rozpowszechniania pomocy szkolnych, dostosowany do potrzeb krajowych: ustalić, jakie pomoce należałoby stworzyć, które z istniejących szerzej rozpowszechnić, jak organizować wystawy i wypożyczalnie;

d) Popierać systematyczne, doświadczalne badania proponowanych modeli, koordynować wysiłki autorów i wydawców. Popierać wszelkie wysiłki nad doskonaleniem środków doświadczalnych i demonstracyjnych;

e) Działać w porozumieniu z biurami innych krajów. Badać wspólnie na podstawie doświadczeń, które z pomocy szkolnych mogłyby być wytwarzane na wielką skalę z racji powszechnego zapotrzebowania.

C) *Atlas cywilizacji powszechnej.*

Argumenty p. P. Otleta i p. A. Oderfeldówny, motywujące wybór Atlasu, jako pierwszej pracy, podjętej wspólnymi siłami.

1. Atlas ten bardziej niż jakakolwiek inna praca zainteresować może szkoły i oświatę pozaszkolną we wszystkich krajach.

2. Atlas umożliwi głębokie odnowienie treści nauczania. Aby możliwe było w szkołach wprowadzenie nauki cywilizacji tak, jak tego domaga się oświecona opinia wszystkich krajów trzeba, aby rozliczne materiały rozproszone dzisiaj w wydawnictwach naukowych, administracyjnych, gospodarczych zostały zbądane i użytkowane dla wytworzenia ogólnego kartkowego zbioru „dokumentów dydaktycznych” łatwo dostępnych, mogących służyć nauczaniu.

3) Atlas wpłynie na udoskonalenie metod nauczania. Samokształcenie, indywidualizacja czynna, konstrukcyjna praca ucznia będą znacznie ułatwione dzięki istnieniu dużej kolekcji kartkowych materiałów porównawczych, które uczący się będzie mógł sam badać, łączyć i kombinować najrozmaiej.

4. Dla przygotowania młodzieży do wspólpracy międzynarodowej konieczny jest ogólny zbiór materiałów porównawczych obejmujący wszystkie kraje.

Wywody te uzupełnione były demonstracją plansz, przygotowanych tytułem przykładu.

Były to fragmenty historii architektury, dróg i rolnictwa, przedstawione przy pomocy rycin, przekrojów, schematów, diagramów odpowiednio skombinowanych i objaśnionych. Materiały te nadawały się w wysokim stopniu do porównawczych studjów rozwojowych. Uzupełnione przez schematy organizacji politycznych i przez diagramy ekonomiczne z tych samych epok wykazywały związki zachodzące między różnymi dziedzinami życia.

Po dyskusji uchwalono następujący wniosek.

Komisja prosi autorów projektu, aby zgodzili się opracować w jaknajkrótszym czasie i l i s t r o w a n ą broszurę wyjaśniającą potrzebę i charakter proponowanego Atlasu Cywilizacji Powszechnej. Komisja uczyni potrzebne starania, aby broszura ta została wydana w języku francuskim i angielskim, rozpowszechniana przy pomocy moralnej i finansowej instytucji reprezentowanych na zebraniu.

Recenzje.

Rocznik Pedagogiczny, Serja II. Tom III (za 1924 i 1925), str. 269+187 bibliografii i skorowidzów, razem str. 456; „Książnica - Atlas”. Warszawa-Lwów 1928 r.; cena zł. 28.—.

Ukazanie się trzeciego tomu „Rocznika Pedagogicznego” i zapowiedź czwartego na najbliższe miesiące roku bieżącego powitać należy ze szczerem uznaniem i głęboką wdzięcznością dla grupy ludzi, która niezrażona poważnemi trudnościami rzeczowemi i formalnemi nad wydawnictwem tem pracuje. Wydawnictwo to jest tem cenniejsze i potrzebniejsze, że obecnie, po latach prób i dyskusji w sprawie reformy szkoły, daje się odczuwać pewne pragnienie syntezy dotychczasowych poczyniń i przeglądu dokonanych prac. Nietylko jednak dla pedagogów zawodowych praca ta ma znaczenie i nietylko — jak się spodziewa Redakcja Rocznika — znaleźć się ona powinna w bibliotekach pedagogicznych; należy stwierdzić z przykrością i żalem, że społeczeństwo nasze w znikomej tylko części uświadomione jest o współczesnych kierunkach w pedagogice i o pracy szkolnej i że dlatego książka ta powinna się znaleźć w każdej bibliotece publicznej i w każdej instytucji społecznej, zwłaszcza oświatowej.

Rocznik zawiera następujące działy: 1. Nauki pedagogiczne; 2. Szkolnictwo; 3. Wychowanie i szkolnictwo u innych; 4. Materiały; 5. Kronika polska; 6. Kronika świata; 7. Bibliografia; 8. Skorowidze. W dziale pierwszym występuje z cennym artykułem „Główne prądy w pedagogice współczesnej” prof. B. Nawroczyński, rozpatrując je z czterech punktów widzenia: metody (metody psychologii eksperymentalnej, indywidualnej i międzyjednostkowej, psychanalizy, socjologii pedagogicznej); faktów (metoda badań empirycznych na gruncie szczegółów praktycznych); celów wychowania (prąd intelektualizmu i antyintelektualizmu; wykształcenie ogólne i zawodowe, teoretyczne i praktyczne; pedagogika indywidualna i socjalna); zagadnień praktycznych (szkoła pracy, system daltoński, system miasta Gary, jedność szkolnictwa, dobór pedagogiczny).

Zgłosiła przedwcześnie wielka pracowniczka prof. Józefa Joteyko omawia „Wybór zawodu jako problemat psychotechniki”; wychodząc z historii pojęcia psychotechniki rozważa autorka błędy popełniane w wyborze zawodu a następnie rolę szkoły w wyborze zawodu (związek szkoły z życiem), oraz przedstawia

metody psychotechniki, zapomocą których można zbadać uzdolnienia jednostek do poszczególnych zawodów, by nimi odpowiednio pokierować.

„Psychologię postaci jako podstawę nowoczesnej pedagogiki” rozpatruje L. Dymek.

W *Dziale „Szkolnictwo”* znajdujemy rozprawę H. Rowida i H. Radlińskiej o „Realizacji szkoły twórczej”, dającą syntetyczny pogląd na różnorodne typy nowych szkół zagranicą oraz na nieliczne próby urzeczywistnienia szkoły twórczej w Polsce.

Prof. S. Dickstein ogłasza ciekawe i aktualne sprawozdanie z ankiety w sprawie poziomu przygotowania abiturjentów szkół średnich do studjów wyższych.

Interesująco przedstawia się również *dział trzeci*, poświęcony *pedagogice zagranicznej*. J. Bojasiński obrazuje głęboko przemyślaną reformę szkoły średniej we Włoszech współczesnych, J. Magiera reformę szkoły średniej w Czechosłowacji, G. Krogh-Jensen szkolnictwo duńskie, St. Ciesielska-Borkowska kwestję szkoły jednolitej we Francji od r. 1922, M. Ziemnowicz szkolnictwo niemieckie po wojnie światowej (bogata statystyka!), S. Studencki poradnictwo zawodowe w Niemczech.

Ubogo wypadł *dział czwarty*, zawiera bowiem tylko krótki artykuł St. Tynelskiego „Budowa szkół”.

Kronika polska omawia mozolnie zestawiony dział „Sprawy oświaty i szkolnictwa w sejmie i senacie”, ustawodawstwo szkolne, instytucje naukowe, krótkie sprawozdania odbytych zjazdów pedagogicznych i zawodowych, zrzeszenia nauczycielskie, organizacje młodzieży, instytucje opieki nad młodzieżą. *Kronika światowa* omawia działalność Instytutu Rousseau'a w Genewie, Bureau International d'Éducation i Szkoły Międzynarodowej w Genewie, kilka kongresów międzynarodowych oraz roczników pedagogicznych. Zauważyć musimy, że jest to stanowczo za mało i przyszłe roczniki przynieść powinny o wiele bogatszą kronikę krajową i zwłaszcza zagraniczną. Materiału jest dość a pracownicy się znajdują. Warto by też dać przegląd prasy pedagogicznej polskiej i zagranicznej we większym syntetycznym artykule. Byłby się tu np. nadał wykład p. M. Librachowej, wygłoszony w r. b. przez radio o polskiej prasie pedagogicznej. Byłoby też pożądaniem umieszczać w *Roczniku* omówienia najważniejszych dzieł pedagogiki polskiej i zagranicznej z danego okresu.

Ogrom pracy wpłynęły p. Br. Kozłowska i M. Rychterówna w *bibliografię pedagogiczną za lata 1924 i 1925*, układając ją wedle treści, co jest nieocenionem wprost ułatwieniem dla każdego naukowo w tej dziedzinie pracującego. Obejmuje ona 4.056 numerów i ze wszelką pewnością nie jest jeszcze zupełną. M. Sokalowa dodaje *przegląd nowszej francuskiej literatury pedagogicznej* (1921—1925). *Skorowidze rzeczowy i alfabetyczny* oraz *resumé* w języku francuskim uzupełniają cenną książkę.

Dr M. Friedländer

Marjan Sokołowski. „Ochrona Przyrody w szkole”. Kraków, 1927.

Nakładem Państwowej Rady Ochrony Przyrody ukazała się książka Dra Marjana Sokołowskiego, w której autor, tak aktualną dziś sprawę ochrony przyrody, przenosi na teren szkoły. Poza sferami naukowymi, społeczeństwo nasze nie zawsze rozumie i docenia sprawę ochrony przyrody. Chcąc w najbliższej przyszłości pracę tę ułatwić, należy ideę ochrony przyrody szczególnie w duszę pokolenia, które niezadługo zacznie spełniać swoje obowiązki obywatelskie. Myśl Dra M. Sokołowskiego, rzucona w artykule „O wprowadzeniu ochrony przyrody do nauczania szkolnego”, ogłoszonym w II. zeszyte „Ochrony Przyrody” przyjęta została przez koła nauczycielskie i władze szkolne z zainteresowaniem i należytem zrozumieniem. W ślad więc zatem ukazała się obecnie druga praca autora, w której znajduje się bardzo obfity materiał potrzebny nauczycielowi w pracy szerzenia idei ochrony przyrody wśród młodzieży szkolnej. Materiał ten ujęty jest w formie listów do nauczyciela szkół średnich. Na początku omawia autor sprawę powstania idei ochrony przyrody, a następnie w szeregu listów uzasadnia jej potrzebę z punktu widzenia naukowego, estetycznego, gospodarczego i wychowawczego. Zastanawiając się dalej nad tem, co należy ochraniać, omawia obszernie parki narodowe, rezerваты i pomniki przyrody. Po treściwym szkicu historycznym rozwoju ochrony przyrody zagranicą i w Polsce i pogadance o sposobach ochrony, przystępuje autor do sprawy tej na terenie szkoły, poświęcając jej połowę książki. Szczegółowo omawia tu sposoby propagandy tej idei wśród młodzieży, a więc pogadanki, wycieczki, zbiory, ogrody i rezerваты szkolne, ochronę ptaków, sadzenie drzew, pielęgnowanie roślin doniczkowych, pomoce naukowe i urządzenia szkolne, związek pomiędzy ideą ochrony przyrody, a nauczaniem geografii, historii, języka ojczystego i nauki o Polsce.

W książce Dra Sokołowskiego znajdzie nauczyciel wyczerpujący materiał dla pracy, a dla starszej młodzieży stanowić ona będzie niezwykle zajmującą i pożyteczną lekturę. Zajmujący, przystępny i swobodny styl nie pozwala na przerwanie raz rozpoczętego czytania tej książki.

O ile nauczyciel szkoły średniej znajdzie w książce tej materiał gotowy w tematach, pogadankach, wycieczkach itp. — to nauczyciel szkoły powszechnej, ten bogaty materiał musi odpowiednio dostosować do odmiennych warunków pracy w szkole powszechnej.

Ze względu na doniosłe znaczenie propagandy ochrony przyrody wśród ludności wiejskiej, która może bardziej bezpośrednio stykać się z zabytkami przyrody i niejednokrotnie szerzy wśród nich prawdziwe spustoszenie, byłoby rzeczą bardzo pożądaną ukazanie się pracy dostosowanej do warunków szkoły powszechnej.

M. Ł.

Dr. W. Haberkantówna. *Protokoły lekcji przyrodznawstwa*. Materiały i opracowania z zakresu pedagogiki wydawane przez M. WR. i OP. część II, r. 1927. Skład główny w „Książnicy”, Warszawa.

Z racji 2 wydania II cz. „Protokółów”, pozwolę sobie przypomnieć i pozostałe I i III. Nazwałabym je żywymi fotografiami lekcji przyrody w I, II i III klasie gimnazjum J. Kowarczykówny w Warszawie. Ten rodzaj literatury pedagogicznej *wprowadza u nas pierwsza p. Haberkantówna*, a mało kto wie o tem; nawet w literaturze zachodnio-europejskiej byłby on nowością. Zdawałoby się, sądząc z tytułu, że to jest rzecz specjalna, mogąca interesować jedynie nauczyciela-przyrodnika — tak nie jest. Każdy, kogo żywo obchodzi nauczanie, pojęte nowoczesnie, niech przeczyta te książki — znajdzie tam obrazy lekcji, tętniących życiem, wizerunek nauczycielki, obdarzonej nieprzeciętnym talentem pedagogicznym, która tworzy z lekcji przyrody godziny radosnego nauczania, godziny „odkryć”, robionych przez ogromnie zainteresowane uczennice. Nie są to wzory lekcji, lecz bardzo dokładne protokoły, które wykazują konsekwentnie i logicznie przeprowadzoną metodę, dającą świetne rezultaty i mówią o niezmierniej pracowitości autorki.

rlb.

Przegląd czasopism pedagogicznych.

A) Z czasopism francuskich.

„*L'Enseignement Public*”. Przegląd Pedagogiczny, wychodzący co miesiąc w Paryżu pod protektorem Ministerstwa Oświecenia Publicznego. Styczeń, luty i marzec 1928 r.

Zagadnienia *kultury moralnej* występują w „*L'enseignement*” na plan pierwszy i omawiane są wielokrotnie w różnych postaciach. Pedagogowie skupieni dookoła pisma w przeświadczeniu, że „dobroć jest najskuteczniejszym środkiem wychowawczym”, szukają dróg i sposobów, aby kształcone przez nich pokolenie było lepsze od pokolenia współczesnego. Zagadnieniom etycznym poświęcona jest w znacznej mierze książka¹⁾ nieodżałowanej pamięci Pawła Lapie, współpracownika pisma, zmarłego niedawno w Ameryce. „Będzie ona moim testamentem pedagogicznym” — pisał on przed wyjazdem do przyjaciela, jakoby w przeczuciu, że nie powróci już do ojczyzny. Książka Pawła Lapie, to zbiór artykułów i rozpraw, ożywionych jednym duchem, zdążających do jednego celu, a mianowicie do *poprawy stosunków społecznych*, urzeczywistnienia ideałów sprawiedliwości i wszechludzkiego braterstwa. Lapie jest wyznawcą moralności świeckiej, przypominającej zasady starożytnych stoików — jest racjonalistą wierzącym w potęgę nauki i oświaty, w ich wpływ na kształtowanie się stosunków życiowych. Zwalcza on doktryny sięgające nienawiść między ludźmi, wzywa nauczycielstwo do pracy nad dziełem pokoju i pojednania, do tępienia egoizmu. Następujące zdania charakteryzują jego poglądy w tej dziedzinie: „Trzeba

¹⁾ „*Mérite et Pédagogie*”.

samemu w sobie odczuwać cierpienia drugich, a wtedy z pewnością znajdziemy środki niosące im ulgę". „Największym wrogiem dobroci jest własne nasze „ja“ — podejmujemy wysiłki, by dzieci powierzone naszej pieczy zdolne były do zapominania o sobie, zwracania uwagi ku tym, którzy je otaczają". „Rozrzucone kawałki węgla gaszą, skupione rozżarzają się — podobnie i my nauczyciele możemy skupiać i rozpalać zarzewie iskier świętych, tlejących w duszach młodocianych". Nie można nauczać moralności — trzeba ją przeżywać". Na szczególną uwagę zasługują *pagadanki*, prowadzone z uczniami, przez *Maksa, Hébert'a*, dyrektora seminarjum Saint-Brieux. Z przeszłości i teraźniejszości wydobywa on obrazy *bohaterstwa*, przejawiającego się we wszystkich dziedzinach życia. Wychodząc z założenia, że największe wartości pedagogiczne tkwią w entuzjazmie, w egzaltacji, w uwielbieniu i ofierze, stawia przed oczami uczniów swoich wzory świetlane, z których promienieje piękno wewnętrzne i ciągnie ku sobie z nieprzepartym urokiem. Są tam dobroczyńcy cierpiącej ludzkości, jak Ludwik Pasteur; są uczeni, z wytrwałą energią poszukujący prawdy, jak Piotr Curie; są okaleczeni, ociemniiali na wojnie żołnierze, sławiący natchnionem słowem piękno ziemi ojczyzny i chwałę narodu, jak Jan Lemordant. Są serca tak pełne poświęcenia i siły moralnej, jak Ludwika Troufleau, dyrektorki szkoły żeńskiej; tak wierne, jak skromnej służącej Anny Toupin, która przez lat czterdzieści gorliwie i radośnie służyła umiłowanej przez siebie szkole. Różne losy, różne dole i stanowiska... a przecież jednako wielkie, jednako bohaterskie... Odeszli wszyscy... ale została po nich, wedle słów poety „ta siła fatalna, co „zjadaczy chleba w aniołów przerobi“.

Do dziedziny zagadnień etycznych należy jeszcze artykuł omawiający działalność *Ferdynanda Buissona*, który w 1927 roku otrzymał nagrodę Nobla. Dla uczczenia go „Liga praw człowieka" wydała „Złotą księgę", poświęconą mu, jako „organizatorowi powszechnego nauczania we Francji" i autorowi „Lekcyj moralności", dla tychże szkół przeznaczonych. W omawianych zeszytach „L'enseignement Public" kilkakrotnie porusza sprawy związane z nauczaniem *socjologii*, wprowadzanej przed kilkoma laty do programów seminarjów nauczycielskich. Przytoczone są odnośne uwagi wybitnych pedagogów. Stwierdzają oni zgodnie, że socjologia zapoznaje młodzież z życiem zbiorowem, otwiera oczy na zjawiska, z którym wszyscy stykamy się ciągle i bezpośrednio; zapoznaje z organizacją społeczną, z instytucjami i ich konieczną ewolucją. Odegrzywa ona doniosłą rolę w przygotowaniu uczniów do zadań nauczycielskich. Trzeba tylko wypracować formy i metody jej nauczania, na podstawie gromadzonych doświadczeń. Artykuł Jana Piageta ¹⁾ omawia wpływ środowiska społecznego na kształtowanie się umysłowości dziecięcej. Czerpie on nie tylko mowę i wiedzę, ale także nakazy moralne

¹⁾ „La pensée de l'enfant“.

i wskazówki postępowania — omawia tezę stawianą przez socjologów, że rozwój dziecka najściślej związany jest z jego stopniowym uspołecznianiem.

Z dziedziny *organizacji szkolnictwa*. O. Auriać porusza żywotną dziś sprawę przesilenia, przez jakie przechodzą seminarja nauczycielskie ¹⁾ — powszechne zjawisko garnięcia się nauczycieli do miast, ich niechęci do pracy na posterunkach wiejskich. Autor wskazuje środki naprawy powyższych stosunków. Inspektor Dubrenil kreśli ciekawy obraz szkolnictwa w Joigny ²⁾, gdzie zagadnienie szkoły jednolitej zostało pomyślnie rozwiązane. Wszystkie typy szkół współpracują tam z powodzeniem, a przejście ze szkoły powszechnej do średniej zawodowej dokonywa się bez trudności, odpowiednio do uzdolnienia i upodobań uczniów.

Kilka wzmianek odnosi się do *literatury dziecięcej*. Kogo sprawy te zajmują, ten znajdzie w grudniowym zeszycie „Nowego wychowania“ ³⁾ odnośny artykuł Rogera Conusinet. Z jego to inicjatywy powstało we Francji, w r. 1922 pierwsze czasopismo redagowane wyłącznie przez dzieci, p. t. „Ptak niebieski“ ⁴⁾. Podobne wydawnictwa w Anglii noszą nazwy: „Kwiaty migdałowe“ ⁵⁾ i „Młodzi autorzy“ ⁶⁾, w Ameryce „Śpiewająca młodzież“ ⁷⁾. Nauczyciel wiele może dowiedzieć się o dziecku z czasopism, w których swobodnie przejawia się jego twórczość, jego uczucia, myśli i pragnienia.

Z artykułu o cudzoziemcach w szkołach francuskich ⁸⁾ dowiadujemy się, że z pośród uczniów obcych narodowości *najliczniejsi są Polacy i Włosi*. W departamentach północnych całe okolice zamieszkałe są przez zwartą ludność polską, mającą własnych księży i nauczycieli. W Lens Polacy stanowią 20% ludności, w Courrières 40%, w Otricourt 68%.

Pod tytułem „Podczas burzy 1914—1918 roku“ ⁹⁾ pojawiła się książka Ludwika Ripault'a, z przedmową Edwarda Herriota, wybór to artykułów dotyczących *stosunków polsko-francuskich* w okresie wojny światowej. W słowach silnych a gorących przedstawia autor ogrom wysiłków podjętych przez Polaków dla odzyskania niezawisłości państwowej, po przez piętrzące się zewsząd przeszkody i trudności — kreśli układ stosunków polsko-francuskich w przełomowym okresie, przypomina, że już Napoleon I uważał niepodległą Polskę za kamień węgielny pokuju Europy i pomyślego układu międzynarodowych stosunków.

¹⁾ „A la recherche de l'école normale“.

²⁾ „Une expérience intéressante d'Ecole unique“.

³⁾ „Nouvelle éducation“.

⁴⁾ „L'oiseau bleu“.

⁵⁾ „Fleurs d'Amandier“.

⁶⁾ „Jeunes auteurs“.

⁷⁾ „La jeunesse qui chante“.

⁸⁾ „Les élèves étrangers dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement primaire“.

⁹⁾ „Pendant la tourmente 1914—1918. France et Pologne“. Aristide Quillet wydawca.

Pośrednio z Polską wiąże się studjum Małgorzaty Evard o *Emmie Pieczyńskiej*, zamieszczone w czasopiśmie „L'éducateur”¹⁾. Słynna ta wychowawczyni, prelegentka i pisarka, Szwajcarka z pochodzenia, uważała zawsze Polskę za swą drugą ojczyznę i podczas pobytu na naszej ziemi, rozwinęła owocną działalność oświatową. Emma Pieczyńska była gorliwą rzeczniczką wprowadzenia do szkolnictwa żeńskiego nauki o dziecku, pedagogii, psychologii i wiedzy społecznej. Owocem długich jej studjów nad współczesną kulturą Indyj jest książka p. t. „Tagore éducateur”²⁾.

Helena Witkowska.

B) Z czasopism niemieckich.

Na marginesie „procesu dzieci w Berlinie”. Głośny w lutym b. r. proces Krantza w Berlinie, zwany powszechnie „procesem dzieci” wywołał oczywiste poruszenie w świecie pedagogicznym niemieckim, wysuwając znowu na plan pierwszy problem „młodzież dzisiejsza a dorośli” i pobudzając pedagogów do wypowiedzenia się na łamach pedagogicznych i prasy codziennej. W „*Neue Erziehung*” Nr. 4 b. r. zabiera głos sędziwy pedagog i psycholog Ernst Goldbeck³⁾, jeden z rzeczoznawców w procesie, w artykule „*Jugendliche und Erwachsene*”. Są to dość luźnie rzucone myśli o psychice młodocianych, nakreślone na marginesie procesu. Autor stwierdza przepaść istniejącą między młodzieżą a dorosłymi, która nie pozwala dorosłym naprawdę zrozumieć i trafnie ocenić motywy postępowania młodzieży. Ciągłe jeszcze nie docenia się znaczenia wczesnego dzieciństwa dla późniejszego rozwoju duchowego dziecka. A przecież najdrobniejsze nawet przeżycia małego dziecka odegrać mogą ważną rolę w kształtowaniu się jego duszy. „Co się kryje w podziemiach duszy młodzieńczej tego nikt nie wie”. Wpływa na nią i zbyt surowość i przesadna dobroć, a najsilniej obie równocześnie przez otoczenie stosowane; wpływa przesadna pieczołowitość i utrzymywanie dziecka w złotej klatce domu i sali szkolnej; wpływa opinia o „cudownych” zdolnościach, podniecająca ambicję i w. i. Taki niezdrowy system wychowania nagromadza w „podziemiach” młodej duszy tyle palnego materiału, że przyjść może chwila, kiedy iskrą z zewnątrz zapalony, wybuchnąć musi. Autor jest zdania, że *dziecku trzeba więcej swobody w wyzywaniu popędów przyrodzonych, popędu do aktywności, ruchu i t. p. „Natura bowiem wie o wiele dokładniej, czego dziecku trzeba, aniżeli wszyscy mędrkujący pedagogowie i psychologowie razem”*. Dziecko musi być niegrzeczne. „Wybryki” są naturalnym wyptywem po-

¹⁾ Wychodzi w Lozannie (od marca do listopada 1927 r.).

²⁾ Wyszła w 1921 r., wydawca Delachaux et Niestlé. Paryż-Lozanna.

³⁾ Wspomnieć godzi się piękną książkę tego autora p. t. „*Die Welt des Knaben*” („Świat chłopca” — rec. w „*Ruchu Pedagog.*” Nr. 5/1927) nakł. Hensel & Co, Berlin 1927, str. 152, Mk. 4.—.

pędów dziecka. „Dziecko, które *nie* jest niegrzecznem, jest wogóle zawsze bardzo narażone na niebezpieczeństwa...”. Nie wolno więc bezwzględnie tłumić pragnień, wyżyć się, będących w chłopcu, jak i w dziewczynie, nie wolno też zbyt ostro i poważnie osądzać ich wybryków. Któż z dorosłych — przypomina Goldbeck — nie ma wybryków i swych chwil słabości? Chłopiec żyje w mężczyźnie, nawet najpoważniejszy... Co do dziewcząt zaś przyznaje autor, że mało znamy ich duchowe życie, by je można sprawiedliwie osądzić. Tragiczna postać Hildy Scheller ze wspomnianego procesu ostrzega nas i nawołuje do zbadania *problemu wychowania młodzieży żeńskiej*. „*Wątpliwem jest, czy jednostki męskie są w stanie wskazać odpowiednie drogi dla wychowania młodzieży żeńskiej. Nie wierzę w to... Potrzebujemy współpracy kobiet*”. Jest to postulat wychowywania obu płci — ważny, a jeszcze dziś mało doceniany. Pokrótce dotyka też autor zagadnienia pochojności młodocianych do *samobójstwa*. Konstatuje on istniejącą u młodzieży *tesknotę za śmiercią* bynajmniej nie jako wyjątek, lecz przeważnie jako regułę. Przyczyna jej nie da się rozumowo wytłumaczyć. Autor stara się jednak wczuć w sytuację młodego człowieka w wieku dojrzewania (w którym najczęściej zdarza się samobójstw): oto przed oczyma dziecka wznosi się zasłona, która dotychczas zasłaniała mu rzeczywistość i odkrywa prawdziwe oblicze otaczającego go świata; oblicze to nie zawsze jest miłe i pociągające; dziecko widzi dużo złego, podłego, brzydkiego — odwraca się więc od świata i myśli o śmierci. U bardzo wrażliwych i przeczulonych dzieci, zwłaszcza u takich, u których nagromadziło się z lat poprzednich dużo „materiału wybuchowego” nie trzeba nawet wyraźnej przyczyny zewnętrznej, by wywołać katastrofę. Silniejsi znów duchowo młodzi buntują się przeciw temu złemu światu, który się przed nimi w swej nagości odsłonił, i — łącząc się nawet w związki (Schillera „Zbójcy”) — występują przeciw niemu czynnie. Jeszcze silniej objawiają się takie stany duchowe młodzieży, kiedy wystąpi na plan *erotyka i seksualność*¹⁾ (nie należy obu pojęć mieszać — młodzieniec ściśle oddziela obie dziedziny!). Wtedy bowiem miłość i tęsknota za śmiercią jednoczą się niezwykle silnie, tworząc najpodatniejsze podłoże dla katastrof, jakich przykładem była tragedia dzieci, która roztoczyła się przed oczami przerażonego społeczeństwa „dorosłych” w procesie Krantza.

W artykule „*Jugendlicher Erlebnisdrang*” („*Pädagogische Werte*” N. 6/1928) wskazuje tenże uczony na silny *głód przeżyć* („*irrsinniger Erlebnishunger*”, „*Erlebnismahnsinn*”) dzisiejszej młodzieży, zwłaszcza wielkomiejskiej. Istnieje on zresztą i u dorosłych, a objawem jego są tańce, teatr, zwłaszcza kino, wido-

¹⁾ Eduard Sprunger: „*Psychologie des Jugendalters*” (rozdział „*Jugendliche Erotik*”), Lipsk 1925 Quelle u. Meyer. Por. również rozprawę Charlotty Bühler „*Pubertätsentwicklung bei Knaben und Mädchen*” w książce zbiorowej „*Die Erziehung und die sexuelle Frage*” wyd. Erich Stern, Berlin 1927 Union Deutsche Verlagsgesellschaft.

wiska sportowe i t. p. U młodzieży musimy baczyć, by ten popęd do przeżyć nie skierował jej na fałszywe drogi (ucieczka z domu, zwłaszcza nocna, złe towarzystwo itd.).

W pierwszym rzędzie oczywiście pomoże rozumne wychowanie dziecka, pozwalające na swobodny rozwój duchowy bez szkodliwego gwałtownego tłumienia przyrodzonych popędów; w wieku dojrzewania można rozsądnie skierowywać zainteresowania chłopców ku zajęciom, nadającym bezpośredni cel i możliwość wyżycia się ich popędu do aktywności, jak np. zbieranie marek lub roślin, sloyd, prace ręczne różnego rodzaju, rysunki, muzyka, zajęcia umysłowe. Nie zawsze muszą być te zajęcia „pożyteczne” ze stanowiska dorosłych; pożytkiem ich jest to, że odwracają uwagę chłopca od zagadnień i dróg dlań niebezpiecznych. Głównym zaś środkiem oddziaływania na młodzież, to *zaufanie*, jakie powinien żywić młody, dojrzewający człowiek do dorosłego. Jest to jednak najtrudniejsze zagadnienie stosunku młodzieży do dorosłych: jak to zaufanie zyskać?! Niema na to wskazówki, któreby się dało ująć w niewiele słów. Zagadnienie głębokie i obszerne. Musi się niem jednak zająć każdy, kto wychowuje.

mf.

Kronika pedagogiczna.

Zagadnienie „psychoanaliza a szkoła” omawia w kilku rozprawach „Neue Erziehung” Nr 2/1928. Autorowie udowadniają wielkie znaczenie tej młodej gałęzi psychologii dla pedagogiki i szkoły i wypowiadają przekonanie, że szkoła najbliższej przyszłości użyje jej bezwzględnie jako ważnego środka pedagogicznego, kształcąc odpowiednio wychowawców.

Przeciw egzaminom dojrzałości wystąpił ostro berliński „Bund Entschiedener Schulreformer” z P. Oestreichem na czele. Specjalnie zwołana w lutym konferencja uznała je w obecnym systemie wychowania i wobec obecnych zasad pedagogicznych za bezcelowe i dla młodzieży szkodliwe i przedłożyła odnośną rezolucję władzom szkolnym.

Pedagogice polskiej poświęcony jest artykuł „Schule und Schulerneuerung im neuen Polen” w „Neue Erziehung” Nr 3/1928, omawiający na podstawie urzędowej statystyki obecny stan szkolnictwa w Polsce, oraz w części drugiej zasadnicze cele i zasady dążeń reformatorskich w pedagogice polskiej, kładą nacisk na konieczność zmiany ducha szkoły; zmiana ustroju samego jest raczej zewnętrzną i drugoplanową.

Przenumerata roczna 8 zł.

półroczna 4 zł.

Cena oddzielnego zeszytu 1 zł. 50 gr.

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny 29, II. piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł, w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko**.

Drukarnia „Szkolnicy” w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządem W. Jarosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO

POŚWIECONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Zainteresowanie jako istotny czynnik nauczania w szkole twórczej.

Pojęcie i teorie zainteresowań — Geneza zainteresowań — Ewolucja zainteresowań — O zainteresowaniach naturalnych i sztucznych. — Znaczenie zainteresowań.

Człowiek dorosły stawia sobie w ważniejszych chwilach swego życia pytanie: Jaka praca najwięcej mnie zajmuje? Jaki zawód odpowiada najbardziej moim upodobaniom? Na podstawie samoobserwacji uświadamia sobie kierunek swoich zamiłowań, i w miarę sprzyjających warunków życiowych obiera sobie właśnie ten rodzaj pracy, który najbardziej odpowiada jego upodobaniom i skłonnościom. Atoli dziecko, a nawet starszy uczeń nie uświadamia sobie swoich zamiłowań i skłonności tak, jak człowiek inteligentny i dorosły, i dopiero po wpływie wychowania i nauki nawpół świadome upodobania i dążenia stają się dlań jasne, tak, że mogą wywierać wpływ na jego dalszy rozwój duchowy.

W duszy dziecka tkwią pewne skłonności w stanie potencjalnym i wyzwalają się w sprzyjających warunkach, przybierając różnorakie formy. Dziecko, podobnie zresztą jak i dorosły, oddaje się godzinami ulubionemu zajęciu, i wciąż doń powraca ochotnie. Nasuwa się tu zagadnienie, co jest owym czynnikiem, wyzwalającym w jaźni człowieka energię, sprawlającym, że jakaś rzecz lub jakieś działanie stają się nam bliskie i ściśle związane z potrzebami naszego życia. Czynnikiem tym jest zainteresowanie, które stanowi jedno z najważniejszych zagadnień psychopedagogicznych w nowej szkole. Nowoczesne wychowanie i nauczanie opiera się bowiem na dwu głównych podstawach: na zasadzie aktywności i na zainteresowaniach. Rozpatrzmy więc z kolei istotę zainteresowań, ich genezę i rozwój, tudzież ich rolę w kształtowaniu się psychiki dziecka.

Problem zainteresowania (interes od łac. *inter-esse*, być w czym, być obecnym przy czym, brać w czym czynny udział) zwrócił już od dawna uwagę filozofów i psychologów. Nie wszyscy jednak nadają temu pojęciu jednakową treść. Jedni widzą w zainteresowaniach wrodzone skłonności duchowe, wywołujące uczucia przyjemne, Inni zaś świadome poczucie obowiązku, pobudzające do wysiłku i przymusu moralnego. Stąd rozróżniamy dwie teorie zainteresowań: zamiłowania czyli przyjemności i teorię wysiłku. W duchu teorii zamiłowania ujmuje zainteresowanie *Locke*, a przede wszystkim *Rousseau*, który widzi w niem samorzutne objawy psychiki dziecka, wrodzone skłonności jego natury. Do tych poglądów nawiązuje psychologia pedagogiczna doby obecnej, opierając teorię zainteresowań na naturze dziecka i na jego potrzebach. Do przedstawicieli teorii wysiłku zaliczyć można *Kanta* i *Herbarta*.

Kant rozwija ten problem ze stanowiska filozoficznego i określa zainteresowanie jako czynnik, dzięki któremu rozum staje się przyczyną, określającą wolę. Zdaniem Herbartu tkwią w zainteresowaniu pierwiastki etyczne, jak poczucie obowiązku, wysiłek i przymus moralny, które przyczyniają się do wzmożenia sił duchowych i umożliwiają samoprzezwyciężenie. Ma ono tedy charakter normatywny, jest wartością moralną. Obok pierwiastków etycznych zawiera też zainteresowanie elementy poznawcze. Mówiąc o niem, ma Herbart na myśli głównie materiał naukowy i nauczanie, których zadanie polega na obudzeniu w duszy ucznia uważnego zajęcia się przedmiotem. Wyraz „zainteresowanie” określa w ogólności pewien rodzaj funkcji psychicznej wywołanej nauczaniem, nieograniczającą się tylko na samej wiedzy. Wiedzę wyobrażamy sobie jako pewien zasób, którego może zabraknąć i wtedy człowiek nie staje się innym, nie rozwija się. Kto jednak utrzuca sobie swą wiedzę i stara się ją rozszerzyć, ten się nią interesuje. Skoro się czemś interesujemy, jesteśmy wewnątrznie czynni, ale zewnątrznie dopóty pozostajemy beczynni, dopóki zainteresowanie nie przekształci się w pożądanie albo chcenie. Rozwija się ono w chwili aktualnej i dotyczy postrzeganej teraźniejszości, a tem tylko góruje nad zwykłym postrzeganiem, że rzeczy postrzegane przy zainteresowaniu opanowują ducha, wysuwają się niejako na plan pierwszy i stają się bardziej wartościowe niż reszta wyobrażeń. Powyższe wywody wskazują, że Herbart ujmuje zainteresowanie głównie ze stanowiska intelektualistycznego, że widzi w niem czynnik zewnętrzny, istniejący niejako poza jaźnią ucznia.

Nieco szersze pojęcie tego zagadnienia daje *Meumann*, który rozróżnia ogólny kierunek zainteresowań, opanowujący stałe psychikę jednostki, tudzież stan chwilowy zainteresowania, odnoszący się do poszczegółnej czynności. W tem ostatniem znaczeniu zainteresowanie określa stosunek współdziałania uwagi i uczucia przy danej czynności. Uczymy się z zainteresowaniem, jeśli się uczymy z uwagą i jeśli przedmiot budzi w nas uczucie przyjemne. Uczymy

się zaś bez zainteresowania, jakkolwiek z uwagą, jeśli pomimo doznawania uczuć przykrych i niechęci zmuszamy się do uwagi.

Głębszą i bardziej subtelną analizę zainteresowania podają *Dewey, James, Claparede* i inni psychologowie współcześni, którzy, nawiązując do poglądów Rousseau'a, jako punkt wyjścia w swych rozważaniach przyjmują potrzeby dziecka. Zastanawiając się nad różnymi poglądami na rolę zainteresowania w nauczaniu i wychowaniu, wykazuje *Dewey*, że ani teoria wysiłku, ani teoria przyjemności nie ujmują istoty zagadnienia. Zwolennicy teorii wysiłku utrzymują naogół, że uwaga dowolna, zmuszająca do spełniania czynności nieprzyjemnych, powinna mieć pierwszeństwo przed uwagą mimowolną, samorzną. Przeciwno takiemu pojmowaniu występują zwolennicy drugiego poglądu, twierdząc, że wszelki przymus działa zgubnie, że niemożliwością jest, by praca była wartościowa, gdy brak zamiłowania. Uczeń udaje, że jest zajęty nauką, a w rzeczywistości jego myśli i uczucia zwrócone są gdzieindziej i tylko obawa przed nauczycielem lub też nadzieja nagrody utrzymuje go w korbach. W atmosferze przymusu wychowują się ludzie ciałni i zmechanizowani.

Zbijając te zarzuty, podnoszą zwolennicy teorii wysiłku, że w życiu nie wszystko jest zajmujące, a jednak musi być wykonane. Chcąc dziecko przygotować do życia poważnego, trzeba je stale ćwiczyć w różnych kierunkach bez względu na to, czy budzą się w niem uczucia przyjemne, czy też przykre. Życie nie jest zabawką, a więc i w nauczaniu nie można wszystkiego cukrem posypywać i podawać dziecku przedmioty tylko w formie powabnej, w formie rozrywki, czy zabawki. Dwa a dwa, to cztery — jest to nagi fakt, który ująć należy w jego własnej treści. Przez to, że się go ubierze w zajmujące powiatki o ptaszkach i kwiatkach, dziecko nie nabędzie o nim pojęcia dokładniejszego, ani prawdziwszego. Lepiej włąć będzie podawać fakty i wykazywać konieczność wysiłku, aniżeli zajmować uwagę dziecka stroną zewnętrzną, barwnymi przedmiotami, nie wchodzącymi w istotę rzeczy.

Dyskusja ta między zwolennikami obu teorii ma — jak widzimy — charakter negatywny; wykazują oni nie rację swego stanowiska, ale wzajemnie zbijają poglądy przeciwne. Nieświadomie jednak wysuwają jedni i drudzy pewne czynniki, stanowiące istotę zainteresowania, czyli u podstawy teorii przeciwnych, wykryć można wspólną zasadę. Nie rozumieli oni tylko, że czynniki owe, t. j. myśli i cele, które chcemy realizować, lub czynności, które zamierzamy wykonać, nie są w stosunku do naszej jaźni czemś zewnętrznym, ale tkwią w nas. Prawdziwą zasadą zainteresowania — mówi *Dewey* — jest ta, która uznaje, że pomiędzy danym faktem lub czynnością, a chęcią w duszy dziecka zachodzić powinna odpowiedniość i zgodność — zasada, którą widzi w fakcie lub czynności coś, czego rozwijający się ustrój pożąda, czego się podmiot domaga natargiwie, aby sam siebie mógł urze-

czywistnić. Zainteresowanie polega więc na istnieniu w duszy jednostki energii potencjalnych, które zmierzają do ujawnienia się w postaci działania i myślenia.

Poglądy Dewey'a na zainteresowanie, opierają się na teorii biologiczno-pragmatycznej. Ujęcie pragmatyczne zainteresowania polega na tem, że jest ono dla nas niejako sprawdzianem tego, co życiu sprzyja, co się przyczynia do jego wzmoczenia i rozwoju. Wynika ono ze zdolności samoradnych dziecka, z jego wrodzonej potrzeby realizowania w czynle własnych popędów, które nie dadzą się niczem przytłumić. Jeśli dziecko nie może zaspokoić swych dążeń instynktowych, jeśli n. p. nie może się wypowiedzieć w zajęciach, wyznaczonych programem szkolnym, potrafi wówczas w jakiś cudowny wprost sposób udzielać nazewnątrz tylko tyle uwagi, ile potrzeba, by zaspokoić wymagania nauczyciela, resztę zaś energii zachowuje dla siebie, dla swych umiłowanych zajęć. Jednakże konieczność takiego dzielenia uwagi budzi niechęć do pracy i nauki, której nie można się oddać w zupełności, która nie pochłania całkowicie naszej jaźni. Dzieje się to wówczas, jeśli brak istotnego zainteresowania, któremu towarzyszą uczucia przyjemne i które pobudza nas do działania. Działanie połączone z uczuciami przyjemnymi, wpływa na wzmoczenie się strony fizycznej i duchowej jednostki. Przy zainteresowaniu się prawdziwem jaźń utożsamia się z daną myślą lub danym przedmiotem, które stanowią środki wypowiedzenia się, wyrażenia treści duchowej jednostki. Ze stanowiska biologicznego i pragmatycznego ujmuję też zainteresowania *W. James*, który twierdzi, że pozostają one w związku ze zdolnością przystosowania działalności do każdorazowej sytuacji życiowej. Stąd też po każdym wrażeniu i doświadczeniu nastąpić powinna ekspresja, pozostająca z niem w stosunku korelacji. Te zainteresowania są wartościowe, które pobudzają nasze własne działanie oraz oddziaływanie na innych.

Analizując zainteresowanie pod względem psychologicznym, zauważa *James*, że doświadczenia dawniejsze wracają do świadomości, ale w ich odzyciu nie wszystkie jej składniki biorą równomierny udział w określeniu tego, co ma nastąpić w danej chwili. Zawsze jeden składnik góruje nad innymi. Górujące składniki świadomości są właśnie te, które najsilniej pobudzają nasze zainteresowania. Ze stanowiska fizjologicznego zaś prawo zainteresowania tłumaczy w ten sposób, że jeden z procesów w ośrodkach mózgowych góruje zawsze nad innymi w pobudzaniu aktywności nerwowej i psychicznej.

Podobnie jak *Dewey* i *James* ujmuję zainteresowanie *Edw. Claperède*, według którego pojęcie to oznacza zupełną łączność i wzajemny stosunek zgodności między podmiotem a przedmiotem. Przedmiot sam przez się nie jest dla nas interesujący; wyrażenie bowiem takie, że nas dana rzecz interesuje, oznacza właściwie, że istnieją w naszej jaźni

dyspozycje psycho-fizjologiczne, pobudzające nas do zwrócenia uwagi na daną rzecz czy też czynność, które w życiu naszym mają znaczenie praktyczne. Można by powiedzieć, że żyć znaczy dla jednostki tyle, co każdej chwili działać po linii największych swoich zainteresowań.

* * *

Rozpatrzywszy różne poglądy na istotę zainteresowań, zastanowimy się z kolei nad ich pochodzeniem i ich głównymi cechami.

Pierwotnie każde zainteresowanie wypływa z jakiejś potrzeby jednostki, z odczuwanego braku i pozostaje w związku z popędami fizycznymi lub psychofizycznymi. Według James'a i Thorndike'go zainteresowania i instynkty wykazują wspólne pochodzenie i dopiero z czasem dokonuje się ich zróżnicowanie. Źródłem zainteresowań są tedy energie potencjalne w psychice jednostki, wrodzone skłonności, które są czynnikiem rozstrzygającym w ich późniejszym rozwoju. Obok odziedziczonych skłonności duży wpływ na ujawnienie się i kierunek zainteresowań ma środowisko. Sprzyjające warunki otoczenia pobudzają siły wewnętrzne i przyczyniają się do udoskonalenia i rozwoju zainteresowania. Niezawodnie w psychice dziecka istnieją zawiązki różnorodnych zainteresowań i każde z nich posiada tendencje do ujawnienia się na zewnątrz w odpowiedniej formie, ale to z nich rozwinię się w całej pełni, które natrafi na najbardziej sprzyjające warunki. Dzieci młodsze zapytane n. p., czym chciałoby zostać w przyszłości, wymieniają zazwyczaj kilka różnych zawodów. Dopiero w okresie dojrzewania uświadamia sobie jednostka kierunek swoich zainteresowań i podaje jedno określone zajęcie. Zainteresowania początkowo nie-zróżnicowane poczynają się wyodrębniać, następuje niejako ich kryształizacja, co pozostaje w związku z wyborem zawodu.

Zainteresowanie jest zjawiskiem psychicznym złożonym, na które składa się bogata treść, jak ideały i nabyte doświadczenia jednostki, uczucia i wzruszenia, pierwiastki woli i elementy poznawcze. Uczucia podtrzymują zainteresowanie, nadając mu charakter dynamiczny. Jednostka tak długo nie może zaznać spokoju, dopóki nie uczyni zadość swym energjom wewnętrznym, dopóki jej zamięłowania nie przyobleką się w kształty realne. Budzi się coraz silniejsze przywiązanie do pracy, która nas interesuje i która staje się istotną treścią życia i największą jego wartością. Istotną cechą zainteresowania stanowi przyjemność, rozkosz działania i tworzenia. Zainteresowanie staje się ogniskiem motywów działania i określa kierunek woli. Pobudza ono jednostkę do powtarzania ulubionych czynności, podtrzymuje chęć ćwiczenia i tendencję do urzeczywistnienia pewnych wyobrażeń i idei. Zainteresowanie wiąże się zawsze z jakimś przedmiotem, z jakąś ideą lub jakąś czynnością. Ucznia mogą interesować

wać rysunki, doświadczenia fizyczne lub chemiczne, zbiory przyrodnicze lub etnograficzne, książki odpowiednie treści itp. Rzemieślnika interesuje materiał i narzędzia potrzebne do pracy, rolnika i ogrodnika jakość gleby, nawozy, nasiona, maszyny rolnicze, artystę-malarza pomysły artystyczne, historia sztuki, płótno, pendzle, farby, autora obserwacje i dzieła, będące w związku z jego tematem, nauczyciela szkoła i dziecko, zagadnienia metodyczne, problemy wychowawcze i t. d.

Wspomniałem już, że w duszy dziecka tkwią zarodki różnorodnych zainteresowań, które ujawniają się w mlarę sprzyjających warunków. To wyjaśnia nam fakt, że istnieje zmienność i ewolucja zainteresowań, która dokonuje się pod wpływem otoczenia, wychowania, doświadczenia i w związku z rozwojem duchowym dziecka. Zagadnieniem ewolucji zainteresowań w poszczególnych okresach życia jednostki zajmowali się między innymi *Claparède*, *Lobsien*, *Hutchinson*, *Nagy*, *Ferrière*, *Lunk*, którzy badali ten problem zapomocą metody obserwacyjnej i ankiетowej. Poznanie zainteresowań uczniów ułatwiają nam ich zabawy, rysunki, prace ręczne, ulubiona lektura i t. p. Zainteresowania uczniów, pozostające w łączności z ich pragnieniami i ideałami, badamy również zapomocą ankiety, która nadaje się szczególnie do badań zbiorowych w klasie. Dajemy też tu młodzieży podobne pytania, jak przy badaniu jej ideałów, n. p. „Czem pragniesz zostać i dlaczego?” „Który z przedmiotów nauki najbardziej lubisz, najwięcej cię interesuje i dlaczego?” i t. p.

Na podstawie licznych badań stwierdzono, że istnieją pewne okresy w rozwoju zainteresowań i w każdym z nich jedno zainteresowanie góruje nad innymi, *Claparède* rozróżnia: a) fazę nabywania i eksperymentowania, która obejmuje zainteresowania postrzegawcze, mowne, intelektualne w wieku pytań, i wreszcie specjalne; b) fazę organizacji i wartościowania, w której ujawniają się zainteresowania etyczne i społeczne; c) fazę wytwarzania, w której jedno zainteresowanie główne góruje nad innymi podrzędnymi. Te ostatnie są środkami, służącymi do osiągnięcia najwyższego celu. Ewolucja ta zdaniem *Claparède'a* zmierza od zainteresowań prostych do złożonych, od konkretnych do abstrakcyjnych, od biernej wrażliwości do samorzutności, od nieokreśloności do specjalizacji.

Angielski psycholog *Hutchinson* stawia hipotezę, że między rozwojem zainteresowań dzieci a rozwojem rasy ludzkiej istnieje pewien związek i w myśl tej „zasady biogenetycznej” rozróżnia on kolejno pojawiające się zainteresowania u dzieci.

Dziecko małe z widocznym zadowoleniem zwraca uwagę na szmery i tony, bawi się promieniami świetlnymi; potem zauważyć można jego zainteresowanie się mową, usiłuje naśladować i odtwarzać dźwięki mowy. Nieco później budzi się popęd do wspinania się na meble, płoty, drzewa i t. p.

W pewnym wieku okazuje dziecko zainteresowania myśliwskie i pasterskie. Chętnie hoduje zwierzęta, buduje schronienia, lubi przebywać w grotach i jaskiniach. W okresie szkolnym pojawiają się zainteresowania rolnicze; dzieci ochotnie pracują w ogrodzie. Dzieci uprawiają w szkole handel zmienny. Odbyna się na szeroka skalę wzajemna wymiana tak drogocennych skarbów, jak guziki, znaczki pocztowe, kredki, stałówki, barwne ołówki i t. p., z czym połączone jest zamlłowanie do kolekcjonerstwa, do gromadzenia przedmiotów na pozór bezużytecznych. W kieszeniach chłopca znaleźć można nieraz gwoźdźdiki, kolorowe szkiełka, kamyczki, kawałki drzewa, sznurki, kit i t. p. rzeczy bezcennej dlań wartości, które mogą mu się przydać do różnych doświadczeń. W okresie dojrzewania budzą się zainteresowania społeczne, kiedy młodzież tworzy różne kółka towarzyskie, kluby sportowe, drużyny harcerskie, a wreszcie pojawiają się zainteresowania naukowe, religijne i filozoficzne.

Badaniem zainteresowań uczniów zajmował się psycholog węgierski *Wład. Nagy*, który problemowi temu poświęcił specjalną monografię opracowaną na podstawie bardzo obfitego materiału. Zebrał ok. 40 tysięcy odpowiedzi wśród młodzieży szkolnej obojga płci w wieku od 8 do 18 lat. Podał on uczniom następujące pytania: Który przedmiot najbardziej lubisz, a który najmniej i dlaczego? — Czem się najchętniej zajmujesz w domu, a czem niechętnie i dlaczego? — W co się najchętniej bawisz? — Jaki podarunek chciałbyś dostać na Boże Narodzenie? — Czem chciałbyś zostać i dlaczego? — Do kogo chciałbyś być podobny? Nagy rozróżnia kolejno pojawiające się fazy zainteresowań zmysłowych czyli spostrzegawczych, subiektywnych, obiektywnych, stałych i logicznych. Między 10 a 15 rokiem życia rozwijają się zainteresowania stałe, ujawniające się w trwałem zajmowaniu się pewnym przedmiotem. W okresie dojrzewania ujawniają się też zainteresowania z dziedziny wartości idealnych.

Zagadnienie ewolucji zainteresowań rozpatruje też pedagog szwajcarski *A. Ferrière*, którego poglądy zbliżone są pod tym względem do poprzednio wspomnianych. W okresie szkolnym, t. j. w wieku od 7 — 18 roku życia rozróżnia on: a) fazę zainteresowań bezpośrednich do 9 roku życia. Z punktu widzenia socjologicznego jest to „wiek klanu lub plemienia”, dominują zainteresowania pasterskie i rolnicze. b) Fazę zainteresowań konkretnych do 12 roku życia. Jest to „okres monografii” — okres rękodzielniczy i podziału pracy, c) W fazie zainteresowań abstrakcyjnych nieskomplikowanych do 15 r. życia, ujawniają się tendencje konstrukcyjne, poprzedzające okres organizacji. d) Wreszcie w fazie zainteresowań abstrakcyjnych złożonych następuje rozkwit wyższych zdolności oraz przygotowanie się do życia społecznego.

Z przedstawienia powyższego widzimy, że jedni z psychologów przyjmują trzy okresy w indywidualnym rozwoju zainteresowań (*Claparède*), inni cztery (*Ferrière*), lub jeszcze więcej (*Hutchinson, Nagy*). Na podstawie doświadczenia możemy rozróżnić

naogół trzy główne fazy w rozwoju zainteresowań jednostki. W okresie pierwszym, który trwa malej więcej do początków nauki szkolnej, przeważają zainteresowania zmysłowe i fantazyjne (okres zabawy). W okresie szkoły powszechnej do 14 r. życia zaznacza się kierunek zainteresowań indywidualnych, w szczególności w początkach dojrzewania a w końcu następuje wybór zainteresowania specjalnego i jego pogłębienie.

* * *

W kształtowaniu się zainteresowania specjalnego spółdziałają dwa czynniki, a mianowicie wrodzone skłonności i naśladownictwo otoczenia. Pod wpływem wrodzonych dyspozycji ujawniają się według określenia James'a zainteresowania naturalne, pod wpływem zaś otoczenia i naśladownictwa zainteresowania sztuczne. W miarę rozwoju dziecka ujawniają się, jak widzieliśmy, różnorodne zainteresowania w sposób samorzutny w związku z wrodzonymi skłonnościami. Z doświadczenia wiemy, że w pewnym wieku n. p. zazwyczaj między 12—14 r. ż. budzą się u chłopców zainteresowania dalekimi podróżami, tudzież zainteresowania techniczne, które ujawniają się samorzutnie, wynikają głównie z wrodzonych tendencji. Chłopiec czasami znika nagle z domu, pchany jakąś siłą wewnętrzną w świat daleki. Znalezione wreszcie po uciążliwych poszukiwaniach oświadcza, że się wybrał „w podróż do Afryki środkowej lub do Ameryki”. Uczniowie w tym wieku zapytani, jakie są ich pragnienia, odpowiadają często, że chcieliby przejechać cały świat, że upragnionym ich celem są wyprawy do bieguna pn. i pd., podróże do Chin, wyprawy na Himalaje i t. p. Wprawdzie działa tu wpływ lektury, ale ten wpływ natrafia na grunt podatny, na zainteresowania naturalne.

W okresie między 12 a 14 r. ż. żywe są również zainteresowania techniczne u uczniów. Wielu jest wtedy wśród nich amatorów na Edisonów o czym świadczą między innymi wyniki ankiety, przeprowadzonej wśród naszych uczniów 11—13 letnich jeszcze przed wojną w r. 1912. „Pragnąłbym wynaleźć maszynę którąby podziwiał cały świat”, pisze jeden. Inny znów chciałby „zostać wynalazcą przyrządu, ażeby mógł swobodnie bujać w powietrzu”. Trzeci rozpisuje się o swoich rysunkach, planach i modelach: „pragnąłbym — mówi — mieć wiele przyrządów fizycznych jak n. p. dynamomaszynę, wiele induktorów i rozmaitych przyrządów elektrycznych, później aeroplany, wiele robię przygotowań do tej nauki i staram się o wiele książek o balonach i aeroplanach, rysuję najrozmaitsze plany, robiłem najrozmaitsze modele, które mi wprawdzie nie latały... Mam wiele maszyn mojej roboty, n. p. do przecinania papieru i maszyny parową, lecz zawsze mi czegoś do niej brakuje”. — „Moim największym ideałem — brzmi odpowiedź jednego — jest myśl o aeroplanie, ażebym kiedy mógł zrobić aeroplan własnego pomysłu i mógł się

unosić w powietrzu bez żadnej katastrofy". Zainteresowania podobne, powstające samrzutnie, są znakomitą sposobnością do nawiązywania zainteresowań sztucznych.

W związku ze skłonnością do podróżowania można obudzić w duszy ucznia zainteresowania geograficzne i historyczne, w związku ze skłonnością do „majstrowania” zainteresowania z dziedziny fizyki, matematyki, dziejów kultury i t. p. W ten sposób zainteresowania sztuczne stają się uzupełnieniem naturalnych, przyczyniają się do ich pogłębienia i doskonalenia. Czynności naśladowcze i tendencje wrodzone stapiają się wówczas w harmonijną całość, będącą wyrazem osobowości.

* * *

Z teorią zainteresowań łączy się zagadnienie programów i metod nauczania. Program nauki i zajęć wpływać powinien z potrzeb życiowych dzieci, z ich przeżyć i czynności. W szkole tradycyjnej istnieją programy naukowe zgóry ułożone o formie stałej, jakgdyby skostniałej. Natomiast programy w szkole twórczej mają charakter dynamiczny, powstają i rozwijają się w ścisłym związku z potrzebami i przeżyciami ucznia. W ogólnych ramach i zarysach programowych możliwe są tu zmiany i przekształcenia, wynikające z warunków środowiska i zdarzeń życia współczesnego, tudzież z ewolucji zainteresowań młodzieży. Ponieważ zainteresowania ulegają zmianie, należy korzystać z odpowiedniej chwili, należy pobudzać i rozwijać zręczności i umiejętności, pozostające właśnie w związku z ujawnionymi zainteresowaniami w poszczególnych okresach życia jednostki. Pedagogiczna zasada zainteresowania — mówi *Dewey* — wymaga, aby wybierać przedmioty i tematy, uwzględniające przeżycia dzieci, ich potrzeby i czynności, oraz jeśli dziecko nie dostrzega lub nie ocenia należycie tego związku, aby nauczyciel przedstawił mu i podał nowe wiadomości w sposób, pozwalający uczniowi zrozumieć ich doniosłość i konieczność, oraz zobaczyć, co je łączy z jego potrzebami. Uczynić jakiś nowy przedmiot naprawdę interesującym i pożytecznym, udaje się tylko wtedy, kiedy się osiągnie to, że uczeń wobec niego postawiony, uświadomi sobie w związku z przedmiotem samego siebie. Prawdziwym pedagogiem jest ten właśnie, kto dzięki swej wiedzy i doświadczeniu zdoła dojrzeć w zainteresowaniach dziecka nie tylko punkty wyjścia dla jego wychowania, ale i funkcje pełne przyszłych możliwości, prowadzące do idealnych celów.

Właściwa metoda pracy w szkole polega na wynajdywaniu możliwie jak najwięcej punktów styczności między potrzebami ucznia i jego wrodzonymi skłonnościami a przedmiotem nauki. Wówczas budzi się zainteresowanie, które wpływa na wzmocnienie się innych funkcji psychicznych, jak zdolności obserwacji, uwagi, pamięci, fantazji, inteligencji i działania. Między temi funkcjami psychicznymi bowiem a zainteresowaniem istnieje korelacja. Podczas obserwacji zjawisk przyrody, dzieł ręki ludzkiej, w czasie

zwiedzania różnych pracowni, fabryk, instytucji społecznych, muzeów, wystaw i t. p. ujawniają się zainteresowania, tkwiące w duszy jednostki w stanie potencjalnym, budzą się energie twórcze, będące wynikiem zainteresowań wrodzonych. One to wzniecają niepokój jaźni, wyzwalają potrzebę dążenia, szukania ciągłego, ćwiczenia danej funkcji, stają się czynnikiem dynamicznym w procesie inteligencji i działania.

Ruchliwy i lotny umysł interesuje się równocześnie różnemi objawami życia, kilkoma przedmiotami i wtedy zachodzić może obawa powierzchowności, może się okazać brak zdolności skupienia się i wytrwałości. W podobnych wypadkach ma właśnie ważną rolę do spełnienia odpowiednia metoda i wychowanie, które budzić muszą poczucie obowiązkowości, przymus moralny, zdolność powściągu — słowem hart woli. Bez tych czynników zarówno wrodzone zainteresowania, t. zn. kierunek skłonności, jak i wrodzone uzdolnienia, t. zn. siła skłonności, dominującej w jaźni wśród wielu innych, nie będą miały warunków rozwoju, nie doprowadzą do żadnych wyników konkretnych. W zainteresowaniu tkwić muszą obydwie zasadnicze jego pierwiastki, t. j. przyjemność działania i wysiłek i wtedy dopiero jednostka będzie miała warunki „stwarzania się własnego“. Tak więc zainteresowanie wchodzi organicznie w strukturę jaźni indywidualnej, staje się jednym z jej czynników dominujących, nadaje jej swoisty charakter i wpływa temsamem na tworzenie się osobowości. Równolegle z rozwojem i doskonaleniem się osobowości rozwijają się i zmieniają zainteresowania. Osobowość ujawnia się w coraz to nowych formach zewnętrznych, jakkolwiek istota jej pozostaje wciąż ta sama. Po rodzaju zainteresowań poznać też możemy dążności człowieka, jego ideały i jego wartość duchową. Stąd wynika rola wychowania, które nadawać powinno odpowiedni kierunek zainteresowaniom uczniów, wpływać na ich uwznioślenie i przekształcenie w idee i ideały. W tym celu konieczne jest poznanie zainteresowań wrodzonych dziecka, z pośród których wychowawca uwzględnia najbardziej wartościowe, normuje je i wpływa na ich pogłębienie, nawiązuje do nich zainteresowania sztuczne i w ten sposób przygotowuje jednostkę do życia produktywnego, do tworzenia nowych wartości społecznych i kulturalnych.

H. Rowid.

Międzynarodowe Biuro Wychowania.

Geneza — Powstanie M. B. W. — Cele i charakter — Program działalności — Statut i organizacja wewnętrzna — Informacje, ankiety i konferencje — Kongresy i publikacje — Sekcja polska.

Od szeregu lat liczne Stowarzyszenia i osoby zalecały utworzenie instytucji międzynarodowej, poświęconej zagadnieniom wychowawczym w najszerszym ich zakresie. W 1901 r. *Dr F. Zol-*

Jinger wnosi projekt o tej sprawie do Rady Federacyjnej Szwajcarskiej, następnie w 1904 r. na Międzyn. Kongres Higieny Szkolnej, w 1911 na Radę Narodową Szwajcarską, 1912 na II. Kongres Międzyn. Wychowania Moralnego (Haga) i w 1922 r., na II. Kongres Międzyn. Wych. Moraln., którego uczestnicy, przedstawiciele różnych krajów, ustalają wytyczne dla takiego Międz. B. Wych. (powinno być źródłem dokumentów i wskazówek w sprawach wychow., powinno współpracować z instyt. narodowymi i międzynarod. o podobnym charakterze i za cel winno sobie postawić dążenie do rozwoju kultury Ludzkości).

F. Kemeny, członek Międzyn. Biura Pacyfistów (*de la Paix*) wnosi na XIV Kongres Wszechświatowy Pacyfistów w Lucernie w r. 1905 projekt międz. instytutu pedagogicznego. W następnym roku Kongres Medjolański postanawia zakomunikować projekt *Kemeny*'ego wszystkim ministrom oświaty publ., a Kongres Londyński w 1908 r. uchwala szeroki program wychowania w duchu pokoju, obejmujący także i utworzenie instytutu pedagog. według projektu *Kemeny*'ego. Na Kongresie Wychowania Rodzinnego w *Siège A. Binet*. pojawia się wniosek za utworzeniem stałej międzynarodowej komisji o charakterze psycho-pedagogicznym.

Na Międzynar. Konfer. Wychow. w 1914 r. w Hadze uczestnictwo zapowiedziało 16 krajów, a przedmiotem obrad miało stanowić utworzenie M. B. W. popierane przedewszystkiem przez Międzynarod. Federację Narodowych Związków Nauczycielskich. Po wojnie p. Andrews nawiązała stosunki z licznymi organizacjami dla zrealizowania idei M. B. W., jako organu Ligi Narodów. W 1919 Konferencja Międzystowarzyszeniowa Przyjaciół Ligi Narodów w Paryżu pod przewodnictwem *Leona Bourgeois* uchwaliła wniosek, dotyczący konieczności powstania międzynarodowej instytucji dla spraw wychowawczych, a w r. 1920 na IV Konferencji tychże przyjaciół L. N. postanowiono zwrócić się do Ligi Narodów, domagając się bezzwłocznego utworzenia M. B. W. — analogicznego do Międzynarodowego Biura Pracy.

W r. 1921 — Związki Pedagogiczne i Pacyfistyczne Japońskie zwróciły się do II. Zgromadzenia Ligi Narodów, domagając się utworzenia Międzynarodowej Rady dla spraw wychowania, podkreślając ważkość i nagłący charakter rewizji podręczników. Pomijając już wiele innych głosów (Kongres Międzynar. Pracowników Umysłowych, Bruksella 1921, Związek Nauczycieli Francuskich z departamentu Ain w 1924 r. Międzynar. Biuro Związku Nauczycieli Szkół średnich, Międzynarodówka Pracowników w dziedzinie nauczania, Kongres Wszechświatowy Pokoju, Związek Wszechświatowej przyjaźni międzynarodowej po przez kościoły, Wszechświatowa Konferencja Chrystjanizmu w praktyce i inne), wypowiadających stale powszechnie odczuwane pragnienie, dodać jeszcze należy do tego chóru wystąpienie Międzynar. Ligi Nowego Wychowania podczas jej II kongresu w 1923 r. (w *Montreux*), zwrócone do Komisji współpracy Intelktualnej, z prośbą o utworzenie M. B. W. w Genewie, poświęconego zbieraniu i udzielaniu

informacji i pracy naukowej w dziedzinie wychowania; Kongres Heideberski z 1925 r. ponawia tę prośbę, kładąc nacisk na współpracę przyszłego M. B. W. z Ligą Narodów. Powstanie więc M. B. W. było powszechnie pożądane, co wyżej — zgóry wyznaczono mu wytyczne działalności, wskazano instytucje, o które ma się ideowo, a po części i w metodach pracy oprzeć (Liga Narodów, Międzynarodowe Biuro Pracy, międzynarodowe Komisje pedagogiczne, wreszcie Międzynar. Instytut Bibliograficzny w Brukseli, pod kierownictwem P. Otleta i H. Fontaine'a).

Kto miał je ostatecznie stworzyć i zorganizować?

Do tej roli poczuł się powołanym Instytut J. J. Rousseau w Genewie, istniejący od 1912 r., będący wyższą szkołą studiów psychologicznych i pedagogicznych. Międzynarodowy charakter tego instytutu, czy to dzięki pochodzeniu jego uczniów (35 narodowości), czy to dzięki świadomej i przestrzeganej dążności w tym kierunku, objawiającej się w zwoływaniu i organizowaniu różnych kongresów międzynarodowych (np. w faktycznym objęciu roli organizatora Kongresu Wychow. Moraln. w Genewie 1922) i publikowaniu prac autorów różnej narodowości, z drugiej strony — jego niezmiernie liczne stosunki ze stowarzyszeniami, związkami, wybitnymi osobami w dziedzinie nauk pedagogicznych i szkolnictwa, wreszcie z trzeciej — stałe dążenie, by wypełniać jeden z zasadniczych punktów swego programu, a mianowicie być źródłem informacji i ogniskiem propagandy — wszystko to zdawało się predestynować go do roli twórcy M. B. W.

Z chwilą, gdy Międzynar. Biuro Nowych Szkół, założone w 1898 r. przez *A. Ferrière'a*, stało się jedną z sekcji Instytutu, wnosząc w posagu ogromną ilość dokumentów źródłowych, publikacji itd. — Instytut poparty moralnie przez Szwajc. Tow. Przyj. Ligi Narod. i przy współdziale Konwentu założycieli (*A. Oltramare* — dyrektor depart. Ośw. Publ. Kantonu Genewskiego, *A. Thomas* — dyrektor Międz. Biura Pracy, *A. Einstein* — członek Międz. Komisji Współpracy Intel. i około 50 osób z pośród ciała uniwersyt. Genewy i różnych stowarzyszeń międzynarod. z siedzibą w Genewie). otworzył w kwietniu 1926 r. Międzynarodowe Biuro Wychowania (*B. I. E.*). Celem M. B. W. jest rozwój międzynarodowych stosunków w dziedzinie pedagogii, a to przez utworzenie związku między wychowawcami wszystkich krajów i przyczynienie się tym sposobem do ogólnego postępu w wychowaniu. Aby odpowiedzieć zadaniom swoim Biuro powinno być w pełni niezależne, stać zdala od kierunków politycznych, wpływów partyjnych i kwestyj wyznaniowych. Niezbędne jest, by prace jego opierały się na materiałach naukowych, doniosłych dla wszystkich.

Działalność M. B. W. jest trojaka: Informacje. Zbierać będzie materiały, tyżące się wychow. prywatnego i publicznego w wieku dziecięcym, a szczególnie pacholęcym, psychologii wychowawczej, poradnictwa zawodowego. Jako środki informacyjne służyć mu będą wiadomości i materiały dostarczane przez różnorodne ośrodki

wychowawcze, artykuły drukowane w prasie, korespondencja osobista, wywiady u osób kompetentnych, ankiety przeprowadzane przez współpracowników.

2. Badania naukowe. Występując z inicjatywą przeprowadzania ankiet doświadczalnych czy statystycznych, M. B. W. zamierza przyczynić się do rozwiązania zagadnień, dotyczących się psychologii dziecka, pedagogii, metod badania (np. przy poradnictwie zawodowym). Z chwilą, gdy fakty naukowe wykażą doskonałość lub braki pewnej metody naukowej, Biuro będzie mogło poinformować wychowawców o takich faktach.

3. Koordynacja. M. B. W. stanowić będzie ośrodek koordynacyjny między instytucjami czy stowarzyszeniami, zajmującymi się temi samymi zagadnieniami lub pracującymi w dziedzinach pokrewnych. Będzie organizować i popierać podróże naukowe nauczycieli i profesorów.

M. B. W. pracować będzie w duchu ściśle naukowym. Nie wywierając bezpośredniego wpływu na młodzież, ograniczy swe usiłowania do tego, by stać się ośrodkiem pracy wychowawców we wszystkich krajach, źródłem idei nowych. Nie dąży do narzucania norm w nauczaniu, przeciwnie dopomagać chce do swobodnego rozwoju geniuszu narodowego w każdym poszczególnym kraju. Mimo nazwy swej będzie „biurem“ o tyle tylko, o ile tego wymaga wszelka praca skoordynowana; pragnie jednak, by działalność jego pozostała giętką, łatwo naginającą się do zmieniających potrzeb chwili i miejsca.

Zebrań Konstytucyjne M. B. W. w czerwcu 1926 roku uchwaliło statut o 22 artykułach, który opiewa, że członkami M. B. W. mogą być osoby indywidualne, jak i zbiorowe (związki, instytucje), przyczem osoby indywidualne mogą być członkami-korespondentami, członkami stałymi lub członkami ofiarodawcami. Pierwsi wnoszą składkę roczną minimum 5 fr. szwajc., drudzy 250 fr. szwajc. jednorazowo, trzeci — 50 fr. szwajc. rocznie minimum, lub jednorazowo — 1000 fr. szw. Członkowie zbiorowi ustalają sami wysokość składki, zależnie od swego budżetu i ilości członków w własnym łonie, przyczem minimum — wynosi 20 fr. szwajc. rocznie. Organami M. B. W. są: Zgromadzenie ogólne, (zwoływane raz na dwa lata), Rada Administracyjna (od 15 do 25 osób; obecna składa się z 17 pochodzących z 9 różnych krajów), Komisją rewizyjną i Sekretarjat. Prezydium Rady Administr. tworzą obecnie: *P. Dupuy* — przewodniczący, *M. Sokalowa* i *S. Mayeda* — wiceprzewodniczący, *Ch. Tait* — sekretarz, i *H. Fatio* — skarbnik. Sekretarjat składa się z pp.: *Piotra Bovet*, prof. Uniw. Gen. — dyrektora, *Dr Elżbiety Rotten* i dr. socj. *Ferrière'a* — dyrektorów-zastępców, *Marji Butts* — sekretarki generalnej i *J. L. Claparède'a* — sekretarza-archiwisty. *P. Bovet* i *p. Butts* — to właściwe motory instytucji niezmordowani działacze.

Przez 2 lata swego istnienia M. B. W. zdobyło w 57 krajach około 490 członków, z których 51 członków zbiorowych

(stowarzyszenia niektóre po kilkadziesiąt tysięcy osób i instytucje) i przeszło 160 przedstawicieli. Przyjmuje liczne odwiedziny ze wszystkich kontynentów (około 60 miesięcznie w zimie, o wiele więcej w lecie); Prowadzi rozległą korespondencję (przeszło 480 listów miesięcznie), a więc styka się niemal z każdą falą wielkiego prądu, wie o wszelkich wysiłkach świata w dziedzinie wychowania i może odpowiadać na różne pytania, kierowane wciąż do Genewy, a dające obfity materiał do ankiet. Od pierwszej chwili swego istnienia M. B. W. otrzymywało szereg prośb o poradnictwo zawodowe Francja — o testy do badania uzdolnień moralnych, n. p. Szwajcaria — w sprawie wychowania a dziedziczności; Algier — o budownictwo szkolne. Belgja — o stosowaniu gier przy nauczaniu łaciny; dalej — o kinematograf jako pomoc naukową, w sprawie stworzenia międzynarodowych pomocy szkolnych, o kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego w różnych krajach Europy i t. d. i t. d. M. B. W. prawie na wszystkie pytania jest w możności odpowiedzieć, czy to dzięki już zebranym i uporządkowanym materiałom, czy to opierając się na rezultatach ankiet.

Rezeształo ich kilka; o międzynarodowej korespondencji szkolnej, o patriotyzmie, o pomocach szkolnych auto dydaktycznych, według wzoru opracowanego przez p. M. Oderfeld z Inst. Międz. Ligi Nowego Wychow., o prawodawstwie szkolnem, dotyczącem dzieci, które opuściły szkołę powszechną przed 14 rokiem życia, — na żądanie Międz. Biura pracy, o stowarzyszeniach złożonych z rodziców i nauczycieli, o międzynarodowej wymianie uczniów. Pierwsza z wyżej wymienionych przyniosła najobfitszy materiał w odpowiedziach, i pozwoliła na opublikowanie interesującego raportu.

Na pierwszym zgromadzeniu ogólnem M. B. W. we wrześniu 1924 roku uchwalono zasadniczo projekt jednego z referatów, p. Goulda, sekretarza Międzynarodowego Wychowania Moralnego, który odczytał pracę o „moralnych zadaniach M. B. W.“. M. B. W. podjęło się corocznie posyłać wychowawcom kwestionariusz, zawierający mniej więcej takie pytania:

1) Jaka idea religijna (poza dogmatem) panuje w kraju, na tyle żywotna, że mogłaby wskrzesić legendy i poematy?

2) Co zrobiono, by przedstawić historję w sposób szeroki i podniosły (geogr., historję sztuki, rzemiosł, nauk, prawa, rozwój polityki, pracy, prądów religij, społeczn., wychow.). Czy istnieją biografje postaci, pobudzających młodzież do wzniosłości, czy istnieje pisana historja odwagi?

3) Jakie wysiłki się robi, by zainteresować młodzież ekonomją społeczną i obywatelską, kooperacją w przemyśle i samopomocy społecznej, hist. finansów i handlu?

4) Jak się naucza sztuki i podkreśla stronę estetyczną historji, geografji. Sprecyzowanie tych pytań nastąpi później. Uchwalono jedynie ogólny ich kierunek rzeczowy i konieczność stałego poruszania sumień wychowawców na całym świecie.

Genewa, jako międzynarodowe forum instytucji politycznych, (Ligi Narodów), ekonomiczno-prawniczych (Międz. Biuro Pracy) i pedagogicznych, ściągą stale wielu wybitnych pedagogów-teoretyków z różnych stron świata, to też M. B. W. przy stosunkowo niewielkim wysiłku organizować może mnóstwo odczytów, konferencji, wieczorów dyskusyjnych pierwszorzędnej wartości. Jednym z pierwszych był wygłoszony w 1926 roku przez p. *Beryl Parker*, delegatkę Międz. Instytutu Kolegium Nauczycielskiego w New Yorku — o wychowaniu postępowem w Stanach Zjednoczonych — na tle interesującej wystawy prac uczniowskich, fotografii i t. d. P. S. *Gruenberg* z *Child Study Association* (St. Zjedn.) wygłosiła odczyt p. t.: „Czy dziecko należy zmuszać do posłuszeństwa“, na olbrzymim materiale doświadczałym, który zdobyła, ciesząc się nieograniczonym zaufaniem rodziców, żywo interesujących się pracami *Child Study Association*. Na prośbę p. *Gruenberg* M. B. W. pośredniczyło w nawiązaniu bliskiego stosunku między *Child Study Association* i Tow. Wychowania w Rodzinie (*Société d'éducation en Famille*).

Dyrektor tegoż instytutu p. *Monroe* (zwiedzał Azję i przeprowadzał tam liczne obserwacje) miał odczyt p. t.: „Wychowanie według programu międzynarodowego“, w którym twierdził, że postęp ogólny i postęp w wychowaniu polega na rozszerzaniu horyzontów intelektualnych — od lojalizmu wąskiego w stosunku do gminy ograniczonej — do lojalizmu szerokiego w stosunku do coraz szerszej organizacji społecznej.

Dr Dogelt, dyrektor I. M. C. A. mówił „O wychowaniu fizycznym w St. Zjednocz. w przeciągu ostatnich 40 lat“;

a p. *Jerome* z *Pestalozzi Froebel Training College* na t.: „Dziedzictwo przeszłości w dzisiejszym wychowaniu amerykańskim“;

P. *K. Jentzer*, prof. Uniw. J. J. Rousseau „O reformatorce wychowania fizycznego kobiet — *Eli Björkstén*“;

Dr Inazo Nitobé, gen. podsekr. Ligi Narodów „Ewolucja w wychowaniu japońskim“; p. *Butts*, sekr. M. B. W. „O szkole i pokoju“, „O współpracy rodziców i nauczycieli“ i „O kooperacji w szkole“;

Dr Prescott, z Harvard „Duch międzynarodowy w szkołach różnych krajów Europy“ na podstawie rezultatów ankiety, przeprowadzonej jednak głównie w szkołach angielskich;

Dr W. Paulsen, b. dyrektor szkół Berlińskich „Obecny stan kwestji szkolnej w Niemczech“;

P. *Karczewski*, z Biura Pedag. Rosyjsk. w Pradze „Ewolucja szkoły w Rosji Sowieckiej i szkoła rosyjska na obczyźnie“;

p. *Gail Harrison*, „O wychowaniu małych dzieci w Lincoln School, przy Kolegium Naucz. w New Yorku“;

prof. *Molina* z uniw. w Conceptrou — „Kilka zagadnień z wychowania w Chili“;

prof. *Carswelle*, — Wychowanie stosowane indywidualnie w szkołach typu „Winnetka“ w Stanach Zjednoczonych.

Związki łączące M. B. W. z innemi instytucjami, o pokrewnym charakterze, czy to międzynarodowemi, czy narodowemi, są z natury rzeczy b. liczne i pogłębiają się coraz bardziej. W chwili swego powstania M. B. W. zostało obarczone przez stały Komitet Międzynarodowych Kongresów Wychowania Moralnego w Londynie dążeniem do zrealizowania uchwały, powziętej przez 3-ci Kongres Wychow. Moral. w Genewie. Chodzi o nauczanie historii w duchu sprawiedliwości i sympatii międzynarodowej. Należy, jak mniemano na tym kongresie, zachęcić wybitnych historyków, by teksty szkolne, popularne, czy ogólnokulturalne w tym właśnie duchu były opracowywane. Sądzone, że należy wyłonić specjalną stałą komisję, któraby zredagowała wspólny plan dla prac historyków, oceniała przedstawione jej przez autorów i wydawców prace historyczne, wyznaczała nagrody za najlepsze i zachęcała do ich tłumaczenia dla obiegu w całym świecie.

Jest to zadanie dotąd niespełnione całkowicie, jakkolwiek i w tym kierunku ma już M. B. W. pewną propagandową zasługę. Zaproszone w 1926 roku przez Unję Towarzystw Przyjaciół Ligi Narodów do współpracy w zorganizowaniu Szkoły Letniej; a przez Międz. Federację Naucz. Szkół średnich, do opracowania zagadnień dla dwóch pierwszych dni Kongresu tej Federacji, czuwało, czy kwestja nauczania historii była szeroko i gorąco traktowana podczas tych obrad. Wysłuchano wtedy i przedyskutowano żywo referat p. *M. Hosch'a* z Lille, który podkreślał konieczność selekcji faktów, naświetlanie tych, które świadczą o solidarności międzynarodowej, wykazywał najrozmajtsze komentowanie tych samych faktów i twierdził, że naucz. hist. w szk. powsz. i średn. powinno mieć przede wszystkim cel prątczynny i wychowawczo-obywatelski, w żadnym jednak razie nie może odbiegać od obiektywizmu. O rewizji podręczników szkolnych mówił *J. Prudhommeau*, któremu Fundacja Carnegie'go powierzyła kierownictwo w przeprowadzeniu ankiety dotyczącej powojennych podręczników szkolnych. Podkreślał z wielkiem uznaniem akcję nauczycielstwa francuskiego, zmierzającą do oczyszczenia, lub do zastępowania starych podręczników do historii i książek do czytania, niezgodnych z duchem Ligi Narodów, nowemi. *P. Kawerau* stwierdził wielki wpływ ankiety Carnegiego na wybór podręczników niemieckich.

Przy obradach nad nauczaniem geografji, *prof. Bertey* z Genewy, podkreślał konieczność uwypuklania niezależności nacyj i solidarności wśród narodów i popierał korespondencję między-szkolną, jako znakomity środek do ożywienia nauki geografji i uczynienia jej aktywną. Wystawa dotycząca tej korespondencji, a urządzona przez Czerwony Krzyż Młodzieży, — znakomicie ilustrowała wywody referenta, tak samo, jak i druga wystawa na tym zjeździe, urządzona przez M. B. W. — a dotycząca publikacyj historycznych i geograficznych, i nauczania o Lidze Narodów — uzupełniała i popierała wywody referentów tych zagadnień.

Ten bliski stosunek M. B. W. z Komitetem Ligi Wych. Moral. zacieśnia się coraz bardziej. Ostatnio podjęto się Biuro jaknaj-

wydatniej dopomóc Lidze Wych. Moral. w przygotowaniu kongresu, zapowiedzianego na rok 1930 w Paryżu.

Ze Światową Federacją Związków Wychowawczych (*World Federation of Education Association*) łączy M. B. W. prawie identyczność programu, lecz Federacja nie posiada stałego biura, urzęduje jedynie ogromne kongresy (San Francisco, Edinbourg, Toronto). M. B. W. zaprasza ją na następny kongres w 1929 r. do Genewy i zaprosimy te oraz obietnica współpracy zostały niemal już oficjalnie przyjęte.

Z Ligą Narodów stosunki M. B. W. są jak dotąd, niewielkie, lecz, niewątpliwie wzrosną, gdyż dyr. M. B. W., p. *Bovet* jest od niedawna jednym z delegatów do podkomisji Expertów w Lidze Narodów. Natomiast z Unją Tow. Przyjaciół Ligi Narodów, a w szczególności z niektórymi z pośród tych Towarzystw, istnieje stały kontakt i stały wspólny wysiłek w kierunku utrwalenia w wychowaniu.

Podobnie z Międzynarodowym Biurem Pracy. Powierzyło ono M. B. W. jedną ankietę do przeprowadzenia (o czym wyżej), a obecnie pracuje w osobie p. *Louchaire'a* nad statystyką szkolnictwa przyczem, oczywiście, korzysta b. wydatnie z usług M. B. W.

Może najściślejsze stosunki łączy M. B. W. z Ligą Nowego Wych., zwłaszcza od kongresu w Locarno w lecie 1927 roku. M. B. W. zebrało także materiał do ankiety psychologii-socjologicznej dotyczącej przesądów rasowych, antypatyj narodowych i uczucia obywatelskiego wśród dzieci i młodzieży i niezawodnie, w najbliższej przyszłości zużytkuje go, skorzystawszy z wiadomości, zebranych na kongresie w Pradze (*La paix par l'école*) i tych, których się spodziewa w wyniku prac zapowiedzianego kongresu w Luksemburgu na temat dwujęzyczności szkół.

Istnieje projekt złączenia tych dwóch instytucji w jedną, którego stopniową realizację rozpocząć mają sekcje narodowe (np. w Polsce ta tendencja zaznacza się już wyraźnie). — M. B. W. wreszcie samo jest członkiem Międzystowarzyszeniowego Komitetu wielkich związków międzyn. (*Comité d'Entente des grandes associations internationales*). Prócz pomocy okazywanej innym instytucjom w organizowaniu zjazdów, M. B. W. zwołało samo rok temu, w kwietniu kongres w Pradze na temat: szkoła w służbie pokoju (*La paix par l'école*), na który zjechało około 450 uczestników z 18 krajów. (Dok. nast.).

Państwowe Pedagogja.

Z dniem 1 września 1928 roku zorganizowało Ministerstwo W. R. i O. P. nowe instytuty kształcenia zawodowego kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych. Są to *Państwowe Pedagogja*, w których studia trwają dwa lata i opierają się na przygotowaniu naukowem, jakie daje pełna szkoła średnia ogólnokształcąca. Na I-szy rok Pedagogjum przyjmuje się młodzież po

maturze gimnazjalnej. W b. r. szkol. uruchomiły władze szkolne trzy pedagogja w państwie, a mianowicie: w Warszawie, Krakowie i w Lublinie. W najbliższym czasie omówimy szczegółowo ten doniosły fakt w dziejach naszego szkolnictwa; teraz podajemy do wiadomości Czytelników treść statutu Państwowych Pedagogjów, ogłoszonego w myśl rozp. Ministra W. R. i O. P. z dnia 19 czerwca 1928 r. Rozporządzenie to brzmi, jak następuje:

Zgodnie z art. 1 ustawy o tymczasowym ustroju władz szkolnych z dnia 4 czerwca 1920 r. (Dz. U. R. P. Nr. 50 z dnia 23 czerwca 1920 r. poz. 304) wydaję następujący statut państwowych pedagogjów.

I. Cel i organizacja państwowych pedagogjów.

§ 1. Celem państwowych pedagogjów jest kształcenie zawodowe kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych.

§ 2. Nauka w pedagogjach trwa dwa lata.

§ 3. Pedagogja mogą być zakładami koedukacyjnymi.

§ 4. Przy pedagogjach mogą być organizowane kursy do kształcące dla nauczycieli.

§ 5. Przy pedagogjach istnieje szkoła powszechna jako szkoła ćwiczeń. Nadto pedagogja korzystają w miarę potrzeby ze szkół powszechnych, wyznaczonych przez władze szkolne, jako z terenu praktycznych ćwiczeń kandydatów na nauczycieli.

§ 6. Liczba uczniów w poszczególnych oddziałach szkoły ćwiczeń nie może przekraczać 30.

§ 7. Kierownictwo pedagogjum sprawuje dyrektor przy współudziale Rady Pedagogicznej.

§ 8. Dyrektora i nauczycieli pedagogjów mianuje Minister W. R. i O. P. na wniosek Kuratorjum Okręgu Szkolnego. Wniośki w sprawie nominacji nauczycieli Kuratorja Okręgów Szkolnych stawiają po wysłuchaniu opinii dyrektora pedagogjum.

II. Uczniowie.

§ 9. Od kandydatów, wstępujących do pedagogjów, wymaga się zdolności fizycznej do zawodu nauczycielskiego, stwierdzonej przez lekarza szkolnego, oraz świadectwa dojrzałości państwowej lub posiadającej prawa szkół państwowych szkoły średniej ogólnokształcącej lub świadectwa ukończenia takiej szkoły zawodowej, którą Minister W. R. i O. P. uzna za równoważącą do tego celu.

W razie dłuższej niż półroczna przerwy pomiędzy chwilą opuszczenia szkoły średniej a chwilą złożenia podania do pedagogjum wymaga się od kandydata przedstawienia świadectwa moralności, wydanego przez państwowe władze administracji ogólnej I instancji.

§ 10. Uczniowie pedagogjum opłacają taksy szkolne w wysokości, oznaczonej przez Ministra W. R. i O. P.

§ 11. Uczniowie pedagogjum są zobowiązani do regularnego uczęszczania na zajęcia szkolne i bez zezwolenia Minister-

stwa W. R. i O. P. nie mogą studjować równocześnie w innych uczelniach.

§ 12. Uczniowie pedagogjów, otrzymujący stypendja z funduszków państwowych, obowiązani są bezpośrednio po uzyskaniu dyplomu do dwuletniej pracy nauczycielskiej w szkole, wyznaczonej przez władze szkolne.

Uczniowie, którzy tego warunku nie dopełnią, winni zwrócić na rzecz Skarbu Państwa w całości kwotę, pobraną tytułem stypendjum.

III. Program i organizacja nauki.

§ 13. Program pedagogjów obejmuje:

- a) niezbędne przygotowanie do studjów pedagogicznych z dziedziny psychologii, filozofji i nauk społecznych;
- b) przedmioty pedagogiczne;
- c) praktykę zawodową;
- d) przedmioty artystyczno-techniczne;
- e) pewną liczbę przedmiotów naukowych, mających zastosowanie w programie szkoły powszechnej, z pośród których każdy uczeń wybiera jeden przedmiot;
- f) przedmioty pomocnicze.

§ 14. W szkole ćwiczeń obowiązuje program publicznych szkół powszechnych. Zmiany w tym programie mogą być robione na wniosek Rady Pedagogicznej za zezwoleniem Ministerstwa W. R. i O. P.

§ 15. Przy nauczaniu w pedagogjach stosuje się zarówno wykłady jak i pracę uczniów w seminarjach, pracowniach i w szkole ćwiczeń.

Wykłady mogą być organizowane dla wszystkich uczniów danego kursu, na seminarja zaś i zajęcia praktyczne dzieli się uczniów na grupy stosownie do potrzeby.

IV. Egzaminy, dyplom i uprawnienia.

§ 16. Uczniowie pedagogjum częściowo w czasie studjów, częściowo po ukończeniu kursu nauk zdają egzamin z przedmiotów, objętych przez program, obowiązujący w danym pedagogjum, i otrzymują dyplomy na nauczycieli szkół powszechnych.

W przedmiotach, w których głównym środkiem nauczania jest praca w seminarjach, w szkole ćwiczeń lub w pracowniach, egzamin może być zastąpiony przez ocenę pracy ucznia.

Przepisy w sprawie zakresu i przebiegu egzaminów, oraz wzór dyplomu określi osobne zarządzenie Ministra W. R. i O. P.

§ 17. Dyplomy, wydawane przez państwowe pedagoga, oprócz kwalifikacyj zawodowych do nauczania (§ 16), dają, po uzyskaniu kwalifikacyj zawodowych do ustalenia w publicznych szkołach powszechnych, uprawnienia, związane na mocy obowiązujących przepisów z posiadaniem kwalifikacyj dodatkowych, przewidzianych w art. 15 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypos-

spolitej z dnia 6 marca 1928 r. o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych (Dz. U. R. P. Nr. 28, poz. 258 t Nr. 53, poz. 512).

V. Regulaminy organizacji wewnętrznej.

§ 18. Przepisy w sprawie organizacji pracy w pedagogjum, regulamin obowiązujący uczniów, regulamin Rady Pedagogicznej i programy, ustanawia Minister W. R. i O. P. na wniosek Rady Pedagogicznej danego pedagogjum, zaopiniowany przez Kuratorium Okręgu Szkolnego.

VI. Przepisy końcowe.

§ 19. Statut niniejszy wchodzi w życie od dnia 1 września 1928 r.

Warszawa, dnia 19 czerwca 1928 r. (Nr. I. 8935/28).

Minister Wyznań Religijnych
i Oświecenia Publicznego
(—) *Dr Dobrucki.*

O kształceniu nauczycieli języków obcych do szkół powszechnych.

Tworzenie szkolnictwa polskiego odbywało się pod dwoma hasłami: „Precz z werbalizmem!” i „Niech żyje przyrodoznawstwo!”. Nie były one bez uzasadnienia, werbalizm panoszył się zbyt szeroko w dawnej szkole, przyrody nie poznawano dostatecznie — ale ziszczając te hasła, przesadzono w drugim kierunku, wyrzucono bowiem dużo rzeczy pożytecznych, nawet niezbędnych, byle zyskać miejsca dla przyrody. Nie trzeba chyba udowadniać, że nauka języka nie ma nic wspólnego z werbalizmem, i że przy odnawiających się stosunkach międzynarodowych znajomość jedyne go języka polskiego nie wystarcza. Obecnie jest już ostatni czas, żeby społeczeństwu zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo, które mu grozi, na fakt, że lwia część narodu zdążyła prostą drogą do monoglotyzmu. Może niewielu jeszcze o tem wie, może niektórym znawcom będzie się to twierdzenie, odnoszące się do — niezbyt dalekiej wprawdzie — przyszłości, wydawało zbyt jaskrawem i przesadnem, a jednak udowodnię, że nazywa ono tylko po imieniu rzecz, o której dotąd jakby nie myślano.

W siedmioklasowej szkole powszechnej program przewiduje 3+3+3=9 lekcji języka obcego tygodniowo. Do szkół tych uczęszcza 82 6% młodzieży, mającej od 7 do 14 lat życia. Wyniki nauki języka są nikłe i nie mogą być lepsze, bo warunki pracy są złe. Klasy przepełnione, młodzież do pracy umysłowej niewprawna i niechętna, 3 lekcje tygodniowo na początek są

przydziałem zbyt szczupłym, a w dodatku nauczyciel tylko wyjątkowo stoi na wysokości swego zadania. To ostatnie nie jest zarzutem: jeśli komu dano warunki do nauczania się czegoś, a mimo to on się nie nauczył, potępion być może. Ale jeśli program seminarjum przewiduje $3+3+3+2+2=13$ lekcji tygodniowo, a w seminarjach dwujęzycznych nawet $5+2+3=10$ lekcji tyg.(!), czyli razem ze szkołą powszechną 19 do 22 lekcji tyg. w ciągu 8 lat nauki, to nikt nie może mieć pretensyj do nauczyciela, jeśli on języka obcego sam nie umie. Porównajmy to z programem gimnazjum humanistycznego, gdzie jest $6+5+4+4+4+4+3=30$ lekcji tyg. w ciągu 7 lat nauki, dodajmy wiadomy fakt, że abiturjenci tych gimnazjów są bardzo dalecy od doskonałości w tym przedmiocie, a przekonamy się, że nas od monoglotyzmu dzieli już tylko lata. Bo trzeba o tem pamiętać, że wśród starszego pokolenia nauczycieli posiadamy narazie jeszcze pewien zapas sił, które językiem niemieckim lub francuskim (o nie głównie chodzi) dość poprawnie władają. Jednak ten zapas topnieje, wśród młodszych obce języki są coraz rzadsze, a uczyć, jak wiadomo, można tylko tego, co się samemu umie.

Tu jest punkt ciężkości całego zagadnienia: jeśli nie chcemy stać się monoglotami, jeśli mas naszego ludu, które muszą poprzestać na wykształceniu powszechnem, nie chcemy narażać na wyzysk lub bezrobocie na emigracji, do której je zmusza przeludnienie kraju, to musimy je nauczyć jakiegoś obcego języka, choćby w skromnym zakresie. Ponieważ chodzi o miliony, zadanie nie jest łatwe.

Według urzędowego wydawnictwa „Szkoły powszechne R. P. w r. szk. 1925/6“ w tymże roku było 2390 szkół 6- lub 7-klasowych. Do nich uczęszczało 31·5% ogółu młodzieży (3.258.000), t. j. 1 milion z niewielką nadwyżką; licząc średnio na oddział po 40 młodzieży, otrzymujemy przeszło 25.000 oddziałów, z których około jedna trzecia pobiera naukę obcego języka. W rzeczywistości będzie ich więcej, bo w 5-klasowych szkołach powinna być również ta nauka, ale te już pomijamy. Przy średniej liczbie 27 lekcji tyg. na nauczyciela języków i 3 lekcjach tygod. na klasę (co jest minimum dopuszczalnym!), otrzymamy zapotrzebowanie niecałego tysiąca nauczycieli, a ponieważ nie wszędzie i nie zawsze będzie mógł nauczyciel udzielać jedynie lekcji języka obcego, a będzie musiał uczyć także pokrewnych przedmiotów, liczba 1500 nauczycieli wykwalifikowanych do nauczania języków obcych nie będzie zbyt wysoka. Normalny ubytek można liczyć na 5% rocznie, więc na 75 nauczycieli, na początek zaś, wobec dotychczasowego braku jakiejkolwiek akcji w tym kierunku, można cyfrę tę przez kilka lat śmiało podwoić.

Tego zapotrzebowania nie pokryje seminarjum, bo jest do tego niezdolne, choćby liczbę lekcji języka obcego nawet wydawnie podwyższono, nie pokryją kilkutygodniowe lub kilkumiesięczne kursy — a nawet tych do tej pory zupełnie niema! — bo nauka języka jest rzeczą trudną i wymaga najmniej kilku-

letniej wprawy. Jest rzeczą wiadomą, że nauczyciele języków obcych w gimnazjach, mimo intensywnych studiów, nawet mimo wyjazdu za granicę, często nie odpowiadają wymaganiom, więc tem trudniejsze będzie istotnie celowe wyszkolenie nauczycieli szkół powszechnych.

Jedyną radą na tę bolączkę jest stworzenie dwuletniego instytutu języków obcych, obliczonego na około 300 słuchaczy, podzielonego na wydziały francuski i niemiecki, a poświęconego wyłącznie gruntownemu wyszkoleniu nauczycieli języków obcych. Wstęp do tego instytutu powinni mieć maturzyści seminarjów lub gimnazjów po złożeniu obszernego egzaminu wstępnego o wysokim poziomie wymagań. Tryb życia w instytucie powinien być internatowy lub co najmniej półinternatowy, językiem obcowania jedynie język obcy. Program nauk powinien obejmować teorię i praktykę, t. j. gramatykę, literaturę, sztukę i kulturę danego narodu, fonetykę i dydaktykę języka, oraz bardzo dużo ćwiczeń lektorskich. Rada profesorów powinna się składać z Polaków, Niemców i Francuzów. W czasie studiów słuchacze powinni odbyć choćby jedną dłuższą wycieczkę do Francji lub Niemiec. Kurs nauk kończyłby się również bardzo ścisłym egzaminem. W pewnych okresach (co 5 lat) nauczyciele powinni wracać na 4 do 6-tygodniowy kurs do instytutu, ażeby nie tracić nabytej wprawy.

Najlepsi absolwenci tego instytutu nadawaliby się również do szkół średnich, szczególnie do klas niższych. Bodźcem do odbycia dłuższych i żmudniejszych studiów jest artykuł 32 ustawy uposażeniowej, który się odnosi również do szkół powszechnych i daje poważne korzyści.

Zapewne, instytut taki nie może być tani, tem samem jeden nauczyciel kosztowałby Państwo bardzo wiele. Trudno oczywiście określić jakąkolwiek kwotę, ale można przyjąć, że ona raczej przekroczy Zł. 1000 rocznie na jednego słuchacza. Zdaje mi się jednak, że ten wydatek nie pójdzie na marne, bo podniesie znakomicie sprawność życiową i zarobkową szerokich mas ludowych. Dzisiejsza nauka języków obcych w szkole powszechnej kosztuje niewątpliwie znaczne kwoty, jest to jednak przeważnie pieniądze marnowane, bo nie osiąga celu, nawet skromnie wytyczonego. Największy wydatek celowy i rentujący się jest zawsze ekonomiczny, natomiast potępienia godne jest choćby najmniejsze marnotrawstwo!

Sprawa jest pilna. Jest rzeczą wręcz niepojętą, że dotąd nikt na ten wielki brak naszej edukacji narodowej nie zwrócił uwagi, tem bardziej, że zamiar zniesienia niższych klas gimnazjum brak ten jeszcze spóteguje. Powinniśmy wprost wszcząć propagandę języków obcych, by naród nas usłyszał i zawrócił z drogi do monoglotyzmu, którą już kroczy. Jeśli tego nie uczynimy, albo jeśli nas nie usłuchają, w wyścigu narodów o pracę i godziwe jej owoce zostaniemy jeszcze dalej w tyle niż dotąd.

Dr Karol Zagajewski.

Konferencja w sprawie systemu daltońskiego.

W dniach 6—7 sierpnia b. r. bawiła w Krakowie wycieczka naukowa pedagogów angielskich, która pod przewodnictwem delegatów Ministerstwa W. R. i O. P. zwiedziła większe środowiska polskie. Warszawa, Wejherowo, Kraków, Zakopane, to były poszczególne etapy tej pedagogicznej podróży po Polsce. Oprócz chęci zapoznania się ze szkolnictwem polskim, oraz wytwórczością młodzieży, właściwym celem podróży Anglików do Polski była propaganda systemu daltońskiego¹⁾. System daltoński wprowadziła do szkoły amerykańskiej miss Parkhurst. Obecnie rozszerza się w Anglii, gdzie propagatorką tej metody jest miss Rennie, sekretarka Towarzystwa „*Dalton Association*”. Wycieczka w liczbie kilkunastu osób, mężczyzn i kobiet miała przedstawicieli szkolnictwa średniego, powszechnego w swoim gronie oraz specjalistów w różnych gałęziach wiedzy. Na czele całego towarzystwa stał *Dr Kimming*, prof. uniwersytetu w Cambridge. Przyjmowali goście angielskich w Krakowie oprócz reprezentanta Ministerstwa p. *Janowskiego*, delegaci Kuratorium p. *Michalski* i *Trepka*, przedstawicielką Rady Szkolnej miejscowej była *Dr Dłuska*, inspektorka szkół powszechnych w Krakowie. Goście zwiedzili w towarzystwie wymienionych osób wystawy robót ręcznych w gimnazjum matem. przyrodniczem im. Hoene-Wrońskiego, wystawę prac młodzieży szkół powszechnych w szkole im. św. Florjana, oraz wystawę uczenic wyż. szkoły przemysłowej żeńskiej. Wyjaśnień udzielali nauczyciele i nauczycielki oddzielnych zakładów. Wystawy urządzone prawie „napoczekaniu” wypadły bardzo okazale; szczególnie prace dzieci naszych szkół powszechnych wzbudziły szczerze zainteresowanie swoją swoistością i oryginalnością. Kilkakrotnie zwracano się z zapytaniem do nauczycieli, czy to są rzeczywiście prace dziatwy szkół początkowych. Wystawy gimnazjalne i przemysłowe zyskały zasłużone uznanie.

Dużo naszych wzorów robót ręcznych i rysunków powędrowało do Anglii, jako typowe eksponaty polskie. W międzyczasie zwiedzali goście zabytki Krakowa pod przewodnictwem *Dr Dłuskiej* i p. *Dziedzica*, kierownika szkoły powszechnej. Punkt kulminacyjny całej wizyty stanowić miała wielka konferencja pedagogiczna z nauczycielstwem szkół średnich i powszechnych, na której miano omówić szczegółowo system nauki podług układu daltońskiego. Pomimo niefortunnie wybranej pory wakacyjnej, zebrało się dużo nauczycielstwa, przeważnie ze szkolnictwa powszechnego. Niestety rezultat konferencji zawiódł ogólne oczekiwania. Ogół nauczycielstwa nie zna języka angielskiego, a po-

¹⁾ O systemie Daltońskim pisał Henryk Rowid w kilku artykułach *Ruchu Pedagogicznego*. Osobna broszura p. t. System Daltoński w szkole powszechnej.

sługiwanie się tłumaczami nawet tej miary co p. *Mazurowska*¹⁾ nie mogło przedstawić sprawy nowej metody szkolnej we właściwym świetle. W dodatku nasi koledzy angielscy orjentowali się lepiej w zakresie szkolnictwa średniego niż początkowego, tymczasem na konferencji przybyło przeważnie nauczycielstwo szkół powszechnych. *Dr. Kimming*, witając zebranych dał wyraz swojej radości, że nauczyciele angielscy i polscy zapoczątkowali wspólną pracę. *Miss Rennie* przedstawiła techniczną stronę organizacji nauki w szkole daltońskiej, ilustruje swoje wyjaśnienia drukami i broszurami. Następnie obecni nauczyciele zadawali pytania, na podstawie których miała się rozwinąć dyskusja. Dyskusja miała wyjaśnić kwestje wątpliwe, bo fachowcy angielscy uzupełniali w swoich odpowiedziach wykład *miss Rennie* i dawali dokładniejszy obraz metody i jej zastosowania. Atoli wszystkie te sposoby byłyby zawiodły w zgromadzeniu nie obeznanem zgóry z nową metodą. Pytania naszych kolegów świadczyły o tem, że nie tylko metoda nie jest im obcą, ale że nad nią dużo myśleli i zastanawiali się, jak ją dla naszej szkoły wyzyskać.

W Krakowie prowadzi się w niektórych klasach naukę systemem bardzo do daltońskiego zbliżonym²⁾. Całe seminarjum żeńskie w Chełmie zorganizowane już od dwu lat pod kierunkiem *Dr Jadwigi Młodowskiej* systemem daltońskim, rozwija się doskonale.

Na wiele pytań sięgających głęboko w istotę rzeczy nie dano zadawalającej odpowiedzi: widocznie inaczej przedstawiają się zagadnienia pedagogiczne w szkole angielskiej. Podczas gdy dla Anglików wszystko jest proste i jasne, nauczyciele polscy wyrażali wiele wątpliwości. Słusznie zatem na wniosek jednego z naszych nauczycieli zamknięto posiedzenie stwierdzeniem, że jednorazowa konferencja nie może doprowadzić do porozumienia. Należałoby obustronnie metodę badać i doświadczać praktycznie i dopiero na tej podstawie omówić poczynione doświadczenia.

Konferencję zakończyło przemówienie p. insp. *Dr Dłuskiej*, która, dziękując pedagogom za ich przybycie do nas, zaznaczyła równocześnie, że na polu wychowania jesteśmy narodem o bogatej tradycji. Nasze szkolnictwo opiera się na pracach Komisji Edukacyjnej i postępuje ciągle naprzód. W odrodzonej Polsce robimy doświadczenia na polu różnych metod, aby stworzyć szkołę postępową a odpowiadającą charakterowi polskiemu i celom ogólnoludzkim. Ostatecznym ideałem wychowania jest doprowadzenie do braterstwa ludów. Słowa p. *Dr Dłuskiej* przyjęto z zapałem jako wyraz ogólnej opinii.

Jakiż jest praktyczny pożytek zetknięcia się nauczycielstwa polskiego z angielskiem? Przedewszystkiem propaganda Polski zagranicą. Nauczyciele angielscy zobaczyli Polskę, widzieli na-

¹⁾ Polska kierowniczka szkoły angielskiej w Buffalo. Znana działaczka na polu społecznym i oświatowym, była tego roku w Polsce,

²⁾ Język polski w klasie 7 w szkole im. św. Jadwigi. Klasa I. w szkole im. Konopnickiej.

ocznie pracę naszej młodzieży, poznali i ocenili wysoki poziom nauczycielstwa polskiego, co z uznaniem podnoszą w podziękowaniach, które ukazały się w prasie. Szkoły amerykańskie czy angielskie należy zwiedzać i obserwować przy pracy. System daltoński, znakomity zapewne ze względu na możliwość indywidualizacji nauki, nie da się w szkole przeprowadzić bez pewnej modyfikacji. Nadaje się szczególnie dla klas wyższych, ale wymaga zmiany urządzeń szkolnych i bardzo wykształconych nauczycieli. Naszem zdaniem, należałoby w większych ośrodkach naukowych stworzyć próbne szkoły daltońskie, a przynajmniej niektóre przedmioty prowadzić metodą pracy zupełnie samodzielnej.

Marja Majewiczówna.

Recenzje.

Najnowsze szkolne Gramatyki języka polskiego.

Tadeusz Lehr Spławiński i Roman Kubiński. Gramatyka języka polskiego. Podręcznik szkolny. Wyd. Zakł. Mił. im. Ossolińskich 1928. Wyd. drugie.

Posiadamy naogół dużo podręczników gramatycznych, niestety o bardzo nierównej wartości naukowej i metodycznej. Bez względu na najlepsze są wydania Małej Gramatyki Szobera w 4-ch zeszytach. Za stronę naukową ręczy nazwisko autora, metodę udoskonala się w każdym nowym wydaniu, a załączone do każdego zeszytu ćwiczenia ułatwiają znacznie pracę nauczycielowi. Są to atoli podręczniki przeznaczone do pracy w szkole, powolnej, systematycznej pod czujnym okiem nauczyciela.

Gramatyka polska Kryńskich grzeszy przeciwko ustalonej ortografii; w zjednoczonej Polsce nie wolno nam tolerować różnic i pielęgnować pewne obyczaje dzielnicowe. Młodzież musi szanować autorytet naukowy i nauczyć się w szkole obowiązującej pisowni. (Uporczywe trzymanie się ym, ymi zamiast em, emi). Głosownia nie wytrzymuje naukowej krytyki — składnia nie uwzględnia nowej terminologii. Jest to wielką szkodą, bo w dziale odmian dużo można się u Kryńskich nauczyć.

Bardzo rozpowszechnione książeczki Niewiadomskiej wymagają gruntownego przerobienia. Nauczycielstwo szkoły powszechnej posiada doskonałą pomoc w Podręczniku metodycznym Klemensiewicz-Majewiczówna — Lehr Spławiński. Lwów. Nakł. Jakubowskiego 1926 r.

Wszyscy nauczyciele odczuwali potrzebę książki, któraby obejmowała całość materiału gramatycznego, łączyła pewność naukową z popularnością i ułatwiała uczniom powtórzenie, czy też samodzielną pracę. Tym warunkom odpowiada książka Lehr-Spławińskiego. Napisana treściwie, zwięźle, a jasno zawiera wszystko, co powinien wiedzieć o języku uczeń szkoły średniej. Nauczyciel potrafi wybrać odpowiednie działy i zastosować je już od pierwszej klasy, albowiem cały materiał zawarty w tym pod-

ręczniku mieści się w ramach programów ministerjalnych. Układ materiału systematyczny: Głosownia, nauka o wyrazach, składnia. Wiadomości z zakresu słowotwórstwa włączono słusznie do nauki o wyrazach.

Głosownia stosunkowo najkrótsza daje jednak bardzo dużo. Obok niezbędnych wiadomości o zjawiskach głosowych zawiera przegląd i przykłady najważniejszych gwar polskich, oraz mapę narzeczy polskich. Urozmaica to bardzo naukę i pozwala wykształconemu nauczycielowi na wtajemniczenie uczniów w życie języka i jego rozwój. Żadna gramatyka szkolna nie uwzględniła dotąd tej strony nauki, co obecnie jest w szkole niezbędne. W nowych Czytankach (nawet dla wyższych klas szkoły powszechnej) spotykamy się już z gwarą; musimy zatem wymagać od nauczycieli zrozumienia dla tej strony języka,

Nauka o wyrazach obejmuje wiadomości ogólne, odmiany, oraz słowotwórstwo. Jakkolwiek gramatyka autorów nie jest rewolucyjną, (naukowego postawienia głosowni za rewolucję uważać nie można), to jednak spotykamy tu pewne nowości, zupełnie zresztą praktyczne. I tak: wołasz przesunięto na siódme miejsce, zastępując go miejscownikiem; odmian jest 3 tak, jak u Szobera bez dodatku odmiany „nieregularnej”. Wszystkie rzeczowniki udało się zmieścić w 3 gromadach: żeńskiej, męskiej i nijakiej. Podział na 3 odmiany bardzo słuszny, bo im mniej klasyfikacji, tem dla uczniów lepiej. Na czoło odmian wysunięto deklinację I żeńską, co odpowiada faktowi, że mamy najwięcej rzeczowników żeńskich, a do odmiany żeńskiej należą i rzeczowniki męskie. Każda deklinacja zawiera poddziały, wszystko bardzo jasno ujęte i pod względem dydaktycznym praktyczne. Nowością także jest w tej gramatyce ważne stwierdzenie faktu, że w języku polskim tylko liczba pojedyncza ma 3 rodzaje: męski, żeński i nijaki; w liczbie mnogiej są tylko dwa rodzaje: męski-osobowy i żeńsko-rzeczowy. Fakt ten uwydatniony tylko w końcówkach przymiotników, czeka na odpowiednie przedstawienie w zakresie imion i czasowników.

Wiadomości ze słowotwórstwa wystarczające, ale pożądanem jest większe rozwinięcie i rozszerzenie tej części. Uczniowie lubią bardzo tę część gramatyki, przydałoby się więcej przykładów.

Nauka o czasownikach także bardzo jasna. Podział na konjugacje oparty na końcówkach 3-ej osoby czasu teraźniejszego jest bardzo dobry; poddziały może cokolwiek skomplikowane, ale autor czyni uwagę, że nie wszystko trzeba brać w szkole, zostawia nauczycielowi swobodę. Słusznie też uwydatniono te mniej konieczne działy gramatyki drobniejszym drukiem.

Cała książka stoi na stanowisku zgody między nowymi zdobyczami nauki, a dawnymi obyczajami na polu nauki szkolnej, z przewagą naturalnie nowości, bo szkoła musi podążać za postępem wiedzy.

Składnia krótka, zawiera najważniejsze wiadomości z zasto-

sowaniem terminologii, uchwalonej na zjeździe gramatyków. Ta część zyskałaby wiele na pomnożeniu przykładów.

Co do strony metodycznej podręcznik nie ma zamiaru ani pretensji do metodycznego przedstawienia nauki gramatyki w szkole średniej, bo cel książki jest teoretyczny, jednak wskazuje nauczycielowi drogę, jaką należy postępować. Autorowie posługują się wyłącznie metodą indukcyjną, z przykładów wyprowadzając uogólnienia naukowe. Nauczyciel musi mieć pod ręką zbiór odpowiednich ćwiczeń, wreszcie Czytania polskie, gdzie znajdzie odpowiednie przykłady. Książka omawiana odda rzetelne usługi nauczycielstwu szkół średnich, oraz uczniom i to właśnie przez swoją zwiezłość i treściwe ujęcie materiału z zakresu szkoły średniej.

G. H. Green. *Psychoanaliza w szkole*, przekł. Zygm. Ziemińskiego. Wyd. M. Arcta, Warszawa 1928, str. 218.

Chociaż znaczenie pedagogiki analitycznej, a więc wnikającej w naturę wychowanka i stosującej swoiste metody wychowania i nauczania, uznają coraz szersze koła pedagogów, a wyraz „psychoanaliza” znany jest każdemu dziecku wielkomiejskiemu — to jeszcze ciągle ogół nauczycielstwa odnosi się do tych pojęć i metod z podejrzliwością i nieufnością. Psychoanaliza wprowadzona w dziedzinę pedagogiki przez O. Pfistera przed dwoma dziesięciokami lat, nie znalazła jeszcze takiego zastosowania w pedagogice, na jakie zasługuje. Nie chodzi bynajmniej o stosowanie psychoanalizy w szkole jako terapii, do tego powołanym jest lekarz-specjalista; dla nauczyciela, obznajomionego choćby powierzchownie z zasadami i wynikami psychoanalizy, jaśniejszym stanie się życie duchowe wychowanka i wytłumaczonym cały szereg zjawisk codziennego życia szkolnego. Nieśmiałość ucznia wobec nauczyciela, zacinanie się w odpowiedzi, niewytłumaczone rumienienie się, dowcipy szkolne, zapominanie dobrze wyuczonej lekcji, kleksy w starannych zresztą pracach pisemnych, drażliwość młodzieży w pewnych wypadkach itp. — to nie drobnostki; psychoanaliza potrafi wytłumaczyć niejednokrotnie te zjawiska i rzuci charakterystyczne światło na strukturę duchową wychowanków. Z drugiej strony pozwoli ona pedagogowi spojrzeć krytyczniej i na siebie samego, na swój stosunek do młodzieży, na sposób swego postępowania. Psychoanaliza nie jest jeszcze nauką zupełnie udoskonaloną, zwłaszcza pedagogiczna jej dziedzina; już jednak w dzisiejszym stanie daje ona dużo.

To też każdy nauczyciel, w szkole powszechnej, średniej, czy zawodowej, powinien zapoznać się z książką G. H. Greena w znakomitem tłómaczeniu Ziemińskiego, dającą jasny pogląd na zagadnienia psychopatologii szkolnej i wyniki, do jakich dochodzi psychoanaliza w odniesieniu do dziecka, nauczyciela i szkoły. Na podstawie licznych faktów z życia szkolnego autor wysuwa swe wnioski i pedagogiczne wskazania. Będą one niejednokrotnie formalnem objawieniem dla myślącego i bacznie obserwującego nauczyciela i przyczynią się z pewnością do zmian w jego praktyce wychowawczej.

Oczywiście książka Greena nie chce i nie może wyczerpać tematu. Może ona być tylko pobudką do dalszego zajmowania się tą ciekawą gałęzią psychologii pedagogicznej. To też autor zaopatrzył książkę w bibliografię, z której naszym czytelnikom najdostępniejsze może będą książki niemieckie i francuskie*) Z prac polskich należy zwrócić uwagę na J. Mirskiego obszerną rozprawę „Psychoanaliza a pedagogia” w *Ruchu Pedagog.* 1925, str. 21—32.

Dr Mich. Friedländer.

Kronika Pedagogiczna.

Polski Instytut Socjologiczny w Poznaniu ogłasza ankietę na temat społecznych warunków samokształcenia (samouctwa i samowychowania) Każdy samouk rozumie zapewne wielkie znaczenie samokształcenia w życiu. Aby jednak móc to znaczenie ocenić w całej pełni, trzeba uczynić samokształcenie przedmiotem ścisłych badań naukowych. Wtedy też będzie można ułożyć zasady, jak należy samokształceniem pokierować, aby ono dało jaknajwiększe korzyści jednostce i społeczeństwu. Badania będą miały naukową wartość tylko wtedy, gdy sami samoucy wypowiedzą się na temat społecznych warunków swego samokształcenia. Temu celowi służy niniejsza ankieta. Zdajemy sobie sprawę z tego, że pytania nie wyczerpują wszystkich możliwych społecznych warunków samokształcenia, liczymy jednak na nieprzeciętną inteligencję PP. Samouków, którzy nie zadowolą się krótkim „tak” lub „nie”, ale dadzą odpowiedź wyczerpującą i umotywowaną, bo tylko taka może być z korzyścią dla nauki. Najchętniej przyjmujemy odpowiedzi w formie życiorysu ze szczególnym uwzględnieniem samokształcenia, a z pominięciem wszystkiego, co nie ma z nim żadnego związku. Uważamy, że takie odpowiedzi będą zarazem najłatwiejsze. Życiorys winien się posługiwać załączonymi pytaniami, które jednak nie mają krępować odpowiadającego, ale być dla niego środkiem pomocniczym. Najbardziej wartościowe odpowiedzi zostaną wydrukowane w książce pod tytułem „Socjologia samokształcenia”. Podpis nie konieczny. Odpowiedzi nadsyłać należy o ile możliwości w terminie trzech miesięcy pod adresem: *Polski Instytut Socjologiczny przy Uniwersytecie Poznańskim w Poznaniu*.

I. Pytania wstępne: 1) a) wiek b) płeć c) narodowość d) stopień oficjalnego wykształcenia e) zawód.

2) Kiedy, w jaki sposób, w jakich okolicznościach zaczął się odpowiadać kształcić samodzielnie? a) Nad czym odp. pracował? b) Czy odp. zmieniał przedmiot samokształcenia? dlaczego?

3) W jakich warunkach materialnych odp. przechodził samokształcenie?

II. Pytania zasadnicze: 1) Jaki wpływ wywarł dom rodzicielski na samokształcenie odp.? Jak oddziaływało na samokształcenie odp. a) stanowisko społeczne rodziców? b) ich wykształcenie? c) ich sposób odnoszenia się do spraw kulturalnych i naukowych? d) Ich pragnienia co do zawodu i wykształcenia odp.? e) jaki był wpływ rodzeństwa na samokształcenie odp.? f) jak oddziaływało na samokształcenie odp. dalsi członkowie rodziny, nauczyciele domowi, goście, sąsiedzi?

*) Cenne uwagi zawarte w poświęconym psychoanalizie zeszycie 2./1928 czasop. „Neue Erziehung”.

2) Do jakich szkół odp. uczęszczał? a) jakim uczniem odp. był w szkole 1) pod względem uczenia się, 2) pod względem oficjalnych ocen, 3) pod względem swego stosunku do szkoły? b) czy i jak szkoła wychowywała do samodzielności? c) czy, w jakim stopniu i w jaki sposób było samokształcenie wynikiem działalności szkoły? d) jaka była różnica pomiędzy kierunkiem kształcenia szkolnego, a kierunkiem samokształcenia? e) jak się odnosiło otoczenie kolegów do samokształcenia odp.? f) jak się odnosili nauczyciele do samokształcenia odp.? g) jaki wpływ wywarły na samokształcenie nastroje klasy i otoczenia w szkole? h) jak oddziałali na samokształcenie poszczególni nauczyciele i koledzy? i) jaki był wogóle wpływ szkoły na samokształcenie odp.? j) czy i jak oddziałali na samokształcenie pobyt w internacie i w domu obcym?

3) Czy odp. należał do stowarzyszeń? a) jaki był charakter? b) jak odp. pracował w stowarzyszeniu? c) jak wpłynęła na samokształcenie praca nad urzędowywaniem zasad stowarzyszenia? d) co zawdzięcza samokształcenie odp. pełnieniu funkcji kierowniczych w stowarzyszeniu? e) jak wpłynęły na samokształcenie nieoficjalne grupy kolegów i kółka przyjacielskie?

4) Czy odp. pomagał odp. mu w samokształceniu? dorywczo, czy stale? a) czy odp. miał przewodników w samokształceniu? b) jak oni oddziałali na samokształcenie? c) co zawdzięcza samokształcenie odp. stosunkom osobistym (przyjaźń, życie towarzyskie)?

5) Czy odp. czytał publicystykę, służącą idei samokształcenia (książki i czasopisma)? a) jak one wpłynęły na samokształcenie? b) czy odp. interesował się współczesnymi prądami naukowymi, kulturalnymi i społecznymi? c) jaki był ich wpływ na samokształcenie? d) jak oddziaływały na samokształcenie 1) biblioteki, 2) teatry, 3) prasa codzienna, 4) nadzwyczajne procesy społeczne, jak rewolucje, wybory itp. 5) przynależność do partii, 6) grupy i rewolucje religijne, 7) wojsko, 8) małżeństwo itd.?

6) a) Jakie korzyści dla swego samokształcenia odniósł odp. na swym stanowisku społecznym (pełnienie funkcji zawodowych, przełożeni i podwładni, urzędy honorowe)? b) czy i jak stanowisko społeczne odp. wymagało samokształcenia?

7) Jak wpłynęło na samokształcenie położenie narodu i państwa?

8) Czy odp. mieszkał w środowisku wielko, czy małomiejskim, czy na wsi? a) jak oddziaływało środowisko życia odp. na samokształcenie? b) jak wpłynęła na samokształcenie zmiana środowiska?

9) Czy i jakie inne warunki społeczne oddziaływały na samokształcenie?

10) a) Jak oddziaływał odp. na społeczne warunki swego samokształcenia? (czy i jak odp. usiłował zmienić społeczne warunki swego życia, aby one sprzyjały samokształceniu)? b) czy i jak wpłynęła na samokształcenie ambicja wybiegająca się w społeczeństwie?

Uwaga: Odpowiedź na to pytanie zechce odp. dać, posługując się treścią poprzednich odpowiedzi.

11) Czy i jakie przeszkody napotykało samokształcenie odp. go w warunkach społecznych?

Nowy Statut i Regulamin Wyższych Kursów Nauczycielskich. W numerze 9 Dziennika Urzędowego Ministerstwa Oświecenia, ukazał się nowy Statut i Regulamin państwowych rocznych Wyższych Kursów Nauczycielskich dla nauczycielstwa szkół powszechnych. Odbitka tych przepisów w cenie 20 groszy jest do nabycia we wszystkich księgarniach.

Statut wprowadza ważną nowość, umożliwia bowiem osobom zdającym, jako eksternom na Wyższych Kursach Nauczycielskich, składanie egzaminu w 3 częściach. Przewidziane są też dla słuchaczy Kursów nie tylko urlopy płatne, ale i płatne za zwrotem kosztów zastępstwa.

Od bieżącego roku szkolnego stosowane będą znaczne ulgi przy spłacaniu kosztów zastępstwa, ponieważ będzie ono rozłożone na 3 lata. W tej sprawie wydane będą specjalne przepisy w najbliższym czasie.

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Niemczech ciągle jeszcze nie jest jednolicie uregulowane. Konstytucja wejmarska postawiła zadanie jednolitego uregulowania tej kwestji dla całej Rzeszy (art. 143). W całej pełni zastosowały się do tego postępowe rządy Saksonji, Turynji, Hamburga, Brunszwicu, Anhaltu, wprowadzając studjum uniwersyteckie dla nauczycieli szkół powszechnych, prawie zupełnie żadnej reformy nie przeprowadziły Badenia i Bawaria, nowej drogi szukają Prusy, stworzywszy t. zw. Akademje Pedagogiczne, mające się stać Uczelnią wyższą dla pedagogiki na poziomie uniwersyteckim. Takie różnorodne postawienie kwestji kształcenia nauczycieli musi się oczywiście niekorzystnie odbić na jednolitej strukturze szkoły i wychodzącego z niej pokolenia. Zrzeszenia uniwersyteckie występują więc coraz ostrzej z żądaniem definitywnego uregulowania tej sprawy. Najbardziej miarodajnym wydaje się rezolucja Związku „Deutscher Lehrer-Verein” uchwalona na konferencji, odbytej w czerwcu 1928 r. w Brunszwicu; brzmi ona, jak następuje: „Niemiecki Związek Nauczycielski podnosi znowu żądanie, ażeby w myśl jasnego postanowienia i brzmienia konstytucji, wedle zasad ustanowionych dla wyższego wykształcenia, nauczyciele otrzymywali swe ogólne wykształcenie naukowe przez ukończenie szkoły średniej, dającej dojrzałość do studiów uniwersyteckich, a swe wykształcenie zawodowe przez co najmniej trzyletnie studjum na pełnowartościowej uczelni wyższej; przypomina zarazem Rządowi Rzeszy nałożony nań przez konstytucję obowiązek uregulowania kształcenia nauczycieli jednako dla całego państwa zapomocą ustawy ogólnopństwowej”. („Pädagogische Warte” Nr. 15/28).

Szkola Pracownic Społecznych. W sferach działaczy społecznych wywołała zainteresowanie „Szkola Pracownic Społecznych” założona przez Zarząd Główny Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie (ul. Złota 14). Szkoła posiada kurs dwuletni. Narazie zostały otwarte dwa wydziały: Pracownicy bibliotekarskich i Sekretarek instytucji społecznych. Z licznie zgłaszających się kandydatek do szkoły wybrano na pierwszy kurs 50 słuchaczek. Na czele Szkoły stoi dyrektorka Dr Śliwińska-Zarzecka, sekretariat i wychowawstwo objęła absolwentka Szkoły Pracownic Społecznych w Brukseli p. Zamojska. W szkole wykładają wybitne siły naukowe, pracujące w wyższych uczelniach warszawskich: P. P. Ks. Magister B. Kulesza (religia), Dr. B. Suchodolski (psychologia), B. Płaszynska (pedagogika), Świdorska (język polski), Artur Górski (literatura polska i obca), Dr. M. Śliwińska-Zarzecka (historja Polski i nauka obywatelstwa), K. Chmielewska (ekonomja polityczna), J. Mrozowska (geografia gospodarcza), T. Szczepański (prawo) Dr. M. Biernacki (filozofja), J. Stemler (zadania pracy społecznej) i t. d.

Poradnia dla Samouków. Od trzech lat działa w Warszawie Poradnia dla samouków, prowadzone przez Zarząd Główny Polskiej Macierzy Szkolnej (Krakowskie-Przedmieście 7 m. II. piętro). Liczne podziękowania, jakie nadchodzą do Poradni od korzystających z jej usług samouków, oraz tysiące prośb

o porady w zakresie samokształcenia, świadczą dobitnie o potrzebie takiej instytucji. Poradnia posiada następujące działy: I. Dział ogólny, udzielający porad zgłaszającym się listownie w zakresie kształcenia się w rozmaitych dziedzinach wiedzy. II. Dział nauczycielski, udzielający porad w zakresie zdobywania kwalifikacji nauczycielskich, egzaminów i kształcenia zawodowego. Dział III, ogrodniczo-szkolny, udzielający porad w dziedzinie zakładania i prowadzenia ogrodów szkolnych. Poradnia dla samouków udziela porad bezpłatnie drogą korespondencji; na odpowiedź należy dołączać znaczek pocztowy i kopertę z dokładnie wypisanym adresem.

Szkołom i pedagogice na dalekim Wschodzie (Japonja, Indje, Cejlon, Chiny) poświęca dużo miejsca zeszyt 718 pisma *Das Werdende Zeitalter*. Godną uwagi jest „Yokohama International School”, reprezentująca w swym oryginalnym rozwoju idee pedagogów współczesnych w japońskiej Jokohamle. W Indjach najważniejsze są dwie szkoły: szkoła powszechna w Maga, założona przez misjonarza amerykańskiego Mc Kee, prowadzona wedle „metody projektów”, jako internat dla chłopców; oraz szkoła Tagorego w Szantinlketan. Obie szkoły znalazły wielkie uznanie u władz angielskich i krajowych. Bardzo cenne mają być dwie szkoły eksperymentalne w Ceylonie, również przez misjonarzy założone i prowadzone wedle wzorów amerykańskich (Project-Methed.) W Chinach wreszcie istnieją szkoły, prowadzone w duchu pedagoga chińskiego P. W. Kuo, starającego się szkołę wiejską uczynić centrum życia wsi i jej kultury, wokół Szanghaju, oraz w Nankingu. Kuo został przez rząd Tszang-Tso-Lina zamordowany jako postępowiec. Prowadził szkołę średnią w Pekinie wedle planu daltońskiego. — Te nieliczne jeszcze placówki nowej szkoły na Wschodzie są pionierami w dziedzinie wychowania także w tych dalekich nam geograficznie i duchowo krajach. — (*O szkolnictwie chińskiem* podaje garść szczegółów także Biuletyn Nr. 7 z marca br. „Bureau Int. d'Education”).

Przeciw umysłowemu przeciążeniu młodzieży szkolnej wystąpiła w Niemczech specjalna konferencja, zwołana przez Urząd zdrowia, oraz szereg lokalnych i ogólnych zrzezeń rodzicielskich. Wniesione petycje i uchwalone rezolucje żądają ścisłego przestrzegania w szkołach dawniejszych rozporządzeń i okólników, mających na celu pewne ulgi dla młodzieży, jak np. jedno popołudnie wolne od zajęć, w ciągu tygodnia, jeden dzień wycieczkowy co 4 tygodnie, usunięcie wszelkich zadań i prac w okresie wakacyjnym, ograniczenie wymiaru i ilości wypracowań domowych. Nadto żądają dawne ograniczenia względnie zniesienia egzaminów i przepitywań pod koniec roku, ograniczenia zajęć szkolnych (w szkołach średnich do maximum 36 godz. tygodniowo, wliczając nadobowiązkowe zajęcia), oraz obniżenia liczby uczniów w klasach do 35 na klasę. („Neue Erziehung” Nr. 8/1928).

Ku idei szkoły produktywnej. Federacja zrzeszeń nauczycielskich w Indjach uchwaliła na konferencji w Kalkucie w r. b., że należy dążyć do tego, by do szkół średnich wprowadzono pracę fizyczną, jako zajęcie obowiązkowe, jak np. uprawę roli, tkactwo, lub stolarstwo. Chodzi o to, by uczniów przyzwyczaić do pracy fizycznej i usamodzielnich ich, dając im prócz wykształcenia umysłowego także możliwość zarabkowania pracą rąk. („Neue Erziehung” Nr. 71/1928).

Szkolna Biblioteka im. M. Arcta. Macierz Szkolna w Warszawie prowadzi w lokalu przy ul. Krakowskie-Przedmieście 7 m. 9 oryginalnie pomyślaną jedyną w Polsce, bibliotekę kompletów książek do czytania dla młodzieży

szkolnej. Biblioteka ta, ufundowana dla uczczenia pamięci wybitnego działacza na polu księgarstwa ś. p. Michała Arcta — posiada wielki wybór książek, zaleconych do czytania dla samej treści. Taki system wypożyczania umożliwia wszystkim uczniom każdej klasy równoczesne czytanie w domu tej samej lektury, co przy umiejętnym kierownictwie posiada w pracy szkolnej znakomite walory dydaktyczne i wychowawcze.

Zapiski bibliograficzne.

Florjan Znaniecki. Socjologia wychowania. Tom I. Wychowujące społeczeństwo. Warszawa 1928. skł. gł. Książnica Atlas T. N. S. W. Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 11.

Dr Józef Chalasiński. Wychowanie w domu obcem. Studium z socjologii wychowania. Poznań 1928. Fiszer i Majewski, oraz Polski Instytut Socjologiczny.

Piotr Bove. Instynkt walki. Psychologia — Wychowanie. Tłum. M. Gór-ska. Nakład „Naszej Księgarni” Związku P. N. S. P. Warszawa 1928.

Fr. W. Foerster. Szkoła i charakter. Zagadnienia moralno-pedagogiczne życia szkolnego. Nakł. Księgarni Wyd. D. Igła. Lwów 1928.

Janina Melchertówna. Zagadnienia pedagogiczne. Zarys podręcznikowy dla użytku seminarjów naucz. Nakł. Księgarni Naukowej Lwów 1928.

Hanna Pohorska. Dydaktyka historii. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1928 r.

M. Mścisz. Zarys metodyki geografji. Podręcznik dla nauczycieli w seminarjach, szkołach powszechnych, oraz dla Wyższych Kursów Naucz. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1928.

Ministerstwo W. R. i O. P. Wydział Higjeny Szkolnej i Wychowania fizycznego. Rozporządzenia i okólniki w sprawach higieny szkolnej i wychowania fizycznego za lata 1918—1928. Nakł. Min. W. R. i O. P. Skł. gł. Książnica-Atlas. Warszawa 1928.

Dyr. Bron. Duchowicz. Dlaczego i w jaki sposób szkoła powinna walczyć z alkoholizmem. Nakł. Księgarni Św. Wojciecha. Poznań 1928.

J. St. Chudzikowski. Wzory planów szczegółowych nauki rysunków, wraz z metodycznymi wskazówkami dla oddz. I, II i III szkoły powsz. Nakł. Księgarni Naukowej Lwów 1928.

E. Deb. Nouveau Cours pratique de français. I-ère partie. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1928.

Ruch Pedagogiczny wychodzi każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia.

Prenumerata roczna	8 zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny 29, II. piętro.
półroczna	4 zł.	
Cena oddzielnego zeszytu i zł. 50 gr.		

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 80 zł, ćwierć str. 40 zł, w tekście: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć strony 40 zł.

Redaktor: Dr Henryk Rowid. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: Władysław Sienko.

Drukarnia „Szkolnicy” w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządem W. Jarosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIAZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Kościuszko jako szermierz oświaty.

Tadeusz Kościuszko, czczony powszechnie jako wielki wódz w walkach o niepodległość, jako wódz, który dążył do zniesienia poddaństwa włościan i podniesienia dobrobytu ludu, jest zarazem szermierzem powszechnego nauczania i oświaty ludowej. W ciężkich czasach Rzeczypospolitej podniósł hasło wolności i oświaty. Na enuncjację Kościuszki w przedmiocie oświaty ludowej napotykałyśmy w roku 1791. W tym czasie pisze on do Michała Zaleskiego, wojskiego W. Ks. Litewskiego: „Wierz mnie, że zawsze jednakowo myślę, zawsze oddycham duchem wolnego obywatela republikanta i gdy rząd nasz zrówna się z rządem angielskim, dopiero dzwonić zacznę na baczność każdemu współobywatelowi. Niech powszechna tylko będzie edukacja. Od nas samych zależy poprawa rządu, od obyczajów naszych“¹⁾.

Poprawę Rzeczypospolitej usiłowała przeprowadzić konstytucja 3-go maja 1791 r., która stawiała Polskę w szeregu najoświecenijszych państw Europy. Dzieło to zostało zniszczone przemocą państw ościennych Rosji i Prus. Daremne były walki wojska polskiego pod dowództwem ks. Józefa Poniatowskiego, pod którego komendą walczył jako generał Tadeusz Kościuszko. Kościuszko wstąpił się w bitwie pod Dubienką 1792 r.; w następnych latach starał się o pomoc Rzeczypospolitej francuskiej dla powstańców²⁾.

W r. 1794 wyniesiony przez naród na „Naczelnika“, organizował powstanie dla wywalczenia niepodległości. Natura jego łagodna nasuwała mu już wtedy myśli i tęsknoty unoszące go daleko poza pola bitew. Charakterystyczne są słowa Kościuszki na początku insurekcji, gdy marzy, by na wzór greckiego boha-

¹⁾ *Kościuszko*: Listy, Odezwy, Wspomnienia zebrał *Henryk Mościcki*, Warszawa, 1917 p. 27.

²⁾ *Askenazy*: *Napoleon a Polska* I. 54-60. Rok 1918.

tera Tymoleona — jego ideału z lat młodzieńczych — „pokonawszy wrogów rozryte mury miast i bożnice ponarządzał, obywatelskie prawa i swobodę poprzywracał, po arcysrogiej wojnie spokojność wprowadził, skoro tylko mógł wyzuł się władzy, a resztę życia prywatem przepędził”¹⁾).

Marzenia jego nie spełniły się, wróg nie został przezeń pokonany. Bohaterskie walki — najświetniejsza pod Racławicami — zakończyły się bitwą pod Maciejowicami, w której Kościuszkowski dostał się do niewoli. Uwolniony z więzienia petersburskiego udał się w 1797 roku do Stanów Zjednoczonych Ameryki, za których wolność walczył już w latach uprzednich, rozpoczynając wielki poczet bojowników, którzy na obcych ziemiach walczyli z wiarą w odrodzenie Ojczyzny.

Charakterystycznym jest dla Kościuszki, że w testamencie, sporządzonym w Ameryce, przekazał znaczną część swego majątku „na wykup murzynów”, na obdarzenie ich wolnością i udzielenie im nauki rzemiosł²⁾. Z funduszy Kościuszki założoną została w Newark szkoła dla dzieci murzyńskich, zwana „*Kościuszkowski school*”.

Gdy doszła go wieść o tworzeniu się i walkach legionów polskich we Włoszech, postanowił wrócić do Europy i pracować dla swego narodu. W czerwcu 1798 roku przybył Kościuszkowski do Francji, jako honorowy jej obywatel i przedstawiciel Polski, uroczystie przyjmowany przez rząd republikański w Paryżu, jednocześnie witany — jako twórca duchowy legionów, w odezwie wydanej przez Korpus polski w Rzymie — pozostający pod wodzą Dąbrowskiego. Po wejściu w kontakt z legionami nawiązał Kościuszkowski do swej ideowej propagandy oświatowej, stając się jednym z pierwszych szermierzy oświaty wśród wojska polskiego.

Kościuszkowski był moralnym wodzem legionów. Za jego radą wzmagala się, szerzona już za inicjatywą Dąbrowskiego, praca oświatowa wśród legionów. Oficerowie uczyli w wolnych chwilach żołnierzy matematyki i języków; generałowie — idąc za pomysłem Rymkiewicza — kazali czytać żołnierzom obok dziennych rozkazów „*dekadę legionową*”, pismo zawierające ważniejsze wiadomości i wyjątki tłumaczone z cenniejszych dzieł³⁾. Za radą Kościuszki zabrano się gorliwie przede wszystkim do nauczania analfabetów.

Mnożyły się szkoły żołnierza, a Kościuszkowski wpływał i na program nauki. W sierpniu 1798 r. pisał do Wybickiego z Paryża... „Pozwól, bym Cię prosił, abyś dla ugruntowania w żołnierzach zapalał obywatelskiego i cnoty zatrudnić się chciał wpa-

¹⁾ Cyt. *Skalkowski*: Kościuszkowski w świetle nowszych badań. Poznań, 1924 (p. 9).

²⁾ List do Jeffersona z 5 maja 1798 r. *Korzon*: Kościuszkowski, str. 494.

³⁾ *Askenazy*: Napoleon a Polska, tom I. str. 60 i III. str. 34.

⁴⁾ *Cyprjan Godebski*: Wiersz do legjów polskich. Warszawa 1805. (Teksty źródłowe do nauki hist., zeszyt 47), oraz Pamiętnik oblężenia Mantui 5/IV. 1797, wyd. *Ksawery Godebski* 1864, zob. Przedmowa wydawcy.

janiem w umysły zdań moralnych i ożywiał nadzieją widzenia jeszcze Polski niepodległej i prawdziwie wolnej Rzeczypospolitej. Znasz ile pieśni entuzjazmu wpajają w dusze ludzkie, co dyszą za wolnością, chciej to pomiędzy współziomkami pomnażać. Potrzebaby także katechizm republikański ułożyć dla nich“.

Nastroj republikański legionów znalazł też wyraz w konkursie literackim, ogłoszonym przy rozkazie dziennym na *katechizm republikański* — zalecany przez Kościuszkę — którego nagrodę stanowiła „pięcioletnia pod wierzch kłacz szpakowata polska“¹⁾. Z czcią słuchali legioniści rad Kościuszki, który do karności, jedności i zgody nawoływał. Do niego zwracali się też członkowie *Towarzystwa Republikańców Polskich* założonego w Warszawie we wrześniu 1796 r. z prośbą o rady i wskazówki²⁾.

Kościuszko nie odmawiał swych rad; szły one w kierunku wzmocnienia organizacji, przygotowania siły zbrojnej, uświadczenia obywatelskiego i szerzenia oświaty w społeczeństwie. Emisarjusz Towarzystwa Republikańców w Paryżu, Orłowski, po dawał w liście z 10 lipca 1799 r. do Gedroycia, jednego z twórców organizacji spiskowych na Litwie i na Wołyniu. następujące zlecenia Kościuszki: „Tadeusz chciałby, aby ten co może, przynajmniej czterech nauczył czytać młodych wieśniaków, w których obyczaje postrzeże skłonne do przyjęcia dobrego. Właścicielowi dóbr jest najłatwiej w domu dopełnić to. Podpisy każdego wchodzącego radzi (Tadeusz) zachować z dodaniem, że się wiecznej w przypadku uchylenia podaje nieślawie podpisujący. Na (naczelnika) jest życzenie, aby wcześniej do cywilności i militarności przyspasabiać osoby, któreby w czasie do użycia już były gotowe. Cywilnym zalecić nieustanne pracowanie w doskonaleniu się do komisij porządkowych, sądownictwa, administracji skarbowej, policji, ekonomji, edukacji, poznania rzemiosł, handlu, robienia kanałów i t. d. Wojskowym zalecić odczytywanie regulaminów, dzieł taktyki, przysposobienie się do manewrów, robienie bronią. Oto są obowiązki i cele, które obywatel znać doskonale powinien. Nie zbywa w kraju na książkach i przepisach potrzebnych...“

„Najwięcej w obywatelach miejskich i wiejskich zaszczepiać i rozszerzać naukę do wyżej wspomnianych celów, aby w nich miała Ojczyzna obrońców i urzędników. Ile możności trzeba, by po wsiach rozsadać zdolne do oświecenia osoby, dla takich najspawiedliwszy będzie szacunek³⁾“. Tak pisał Kościuszko w 1799 r.

Podczas pobytu w Paryżu w roku 1802 poznał Kościuszko wielkiego pedagoga szwajcarskiego, Pestalozziego. — Pestalozzi przybył naówczas do Paryża z delegacją szwajcarską, by przedstawić rządowi francuskiemu memoriał, zmierzający do uzyskania demokratycznej konstytucji dla Szwajcarii. O wrażeniu, jakie Ko-

¹⁾ *Askenazy*: Napoleon a Polska, tom III. str. 48 i 403.

²⁾ Tamże str. 131 i 417.

³⁾ *Handelsmann*: Rozwój narodowości nowoczesnej str. 156—7.

ściuszek na Pestalozzim wywarł, pisał Pestalozzi do Niedera, jednego z nauczycieli swego zakładu: „Znajomość z Kościuszką przejęła mnie”. Złączyły tych dwóch mężów wspólne dążenia dźwignięcia z niedoli mas ludowych i szerzenia wśród nich oświaty.

Po kilkunastu latach nadarzyła się dopiero sposobność podniesienia znowu tych haseł u czynników miarodajnych. W roku 1814, kiedy po pokonaniu Napoleona rozpoczął obrady, Kongres wiedeński, rozstrzygający losy Europy, pisał Kościuszek memorjały, w których domagał się utworzenia państwa polskiego w dawnych granicach do Dźwiny i Dniepru, z konstytucją zblizowaną do angielskiej, „żądał stworzenia szkół na koszt rządu do nauczania włóścian”, których niewola miała być zniesiona¹⁾.

W memorjał Kościuszki z 1814 r. o poprawie losu włóścian czytamy: „Jest także rzeczą konieczną wprzód dostatecznie lud oświecić w przedmiocie, o którym tu mowa; ku temu mają być osobne parafjalne szkółki tak urządzone, by się zatrudniały jedynie przygotowaniem opinii ludu i kształceniem nawet przez nieco praktyki tych, którzy w nowym planie kolonistami stać się mają. Skierować wychowanie i oświecenie publiczne w szkołach tak, iżby terazniejsza młodzież nabrała głębokiego przekonania o niezbędnej konieczności i istotnych korzyściach takowej reformy²⁾”.

Układał Kościuszek te noty w nadziei, że Polska odbudowana zostanie w dawnych granicach, lecz przyszło bolesne rozczarowanie. Stworzono „Królestwo Kongresowe” tylko z drobnej części dawnych ziem Polski. Wyrazem tego ciężkiego zawodu są gorzkie a prorocze słowa Kościuszki: „Przedali nas jak bydło drugim potencjom. Przyjdzie czas, że te same mocarstwa, jak są w wielkiej przyjaźni teraz, rozdzieli ich interes potem³⁾”. Kościuszek udał się do Szwajcarii, gdzie w miasteczku Solurze spędził ostatnie lata.

Nieodłączną była mu myśl o Polsce. Jako najważniejsze zadanie obywateli Królestwa Polskiego określa stworzenie szkolnictwa powszechnego i zawodowego. W grudniu 1815 r. pisał do księcia Czartoryskiego: „Oświadcz, że każdy właściciel ma w swoim majątku założyć szkołę dla włóścian, w stosunku do wartości ogólnej, t. j. jeśli majątek wart 100.000 fr., to da rocznie 300 lub 400 fr. dla nauczyciela. Dodajmy do tego... warunek, żeby wszystkie zapisy, umowy o kupna nieruchomości i wszelkie darowizny, zarówno już istniejące, jak i przyszłe obowiązkowo przewidywały pewną na ten cel kwotę. Suma będzie wystarczająca, jak mniemam, będzie można jej użyć odrazu bez straty czasu. Rząd również założy w każdym miasteczku szkołę dla

¹⁾ *Siemieniński L.*: Listy Kościuszki str. 227.

²⁾ *Paszkowski*: Dzieje Kościuszki, str. 289.

³⁾ List Kościuszki do Sierakowskiego z 26/XII. 1815 r. *Zahorski*: Listy nieznane Tadeusza Kościuszki 1814—17. Rocznik Towarzystwa przyjaciół nauk w Wilnie 1910.

mieszczan i wieśniaków z nauczaniem rzemiosł mechanicznych pierwszej potrzeby, jak n. p. stolarstwa, ciesielstwa, kowalstwa, ślusarstwa, tokarstwa i t. d¹⁾.

Kościuszko wyprzedzając swój czas, podniósł już wtedy, jako jeden z pierwszych, nietylko myśl założenia w całym kraju szkół powszechnych i zawodowych, lecz również myśl odpowiedniego kształcenia dziewcząt wówczas bardzo zaniedbanego. Kobiety mają spółdziać w pracy oświatowej, w szczególności zająć się wychowaniem dziewcząt. Oto słowa Kościuszki: „Płeć piękna również będzie wezwana do wzięcia udziału w tej zaszczytnej usłudze narodowej, a najzamożniejsze pozakładają w dobrach swych szkoły dla dziewcząt, gdzie również będą one uczone przędzenia, tkactwa, ogrodnictwa, a przede wszystkim starania koło własnego domu, gościnnego a uprzejmego podejmowania będących w potrzebie. Mniej zamożni to samo za pomocą składek uczynią¹⁾).

Za pobytu w Szwajcarii zacieśnił się stosunek Kościuszki do wielkiego pedagoga, Jana Henryka Pestalozziego. Przekonanie Kościuszki o potężnym znaczeniu szerzenia oświaty wśród mas ludowych przepełniało jego duszę, wiążąc go tem ściślej z wielkim twórcą i propagatorem nowych idei pedagogicznych.

Do wielkiego nauczyciela ludzkości zwracał się bohater walk powstańczych z prośbą o wskazówki, jak nowe pokolenie wychowywać. Wyrazem ich zbliżenia był też list Pestalozziego do Kościuszki z 6 lutego 1816 r., w którym Pestalozzi, udzielając Kościuszce wyjaśnień w przedmiocie zapoznania z jego zasadami, zaczyna od słów: „Jaśnie Wielmożny Panie! Już bardzo dawno nie spotkało mnie nic tak miłego i nie czułem się tak szczęśliwy, jak w chwili, kiedy otrzymałem list, który Wasza Eksceleńcja raczyła mi przesłać“. Następnie czytamy: „Kilka godzin, któreby Wasza Eksceleńcja raczyła poświęcić zbadaniu metody w samym Instytucie, dałyby więcej światła, aniżeli mogą to uczynić wszystkie książki, napisane na ten temat. Odwiedziny Pańskie byłyby dla mnie więcej, niż jakiegokolwiek źródłem wzruszenia i zaszczytem. Jeżeli jest możliwem, proszę Waszą Eksceleńcję przybyć do Yverdonu, w przeciwnym razie raczy Pan zlecić memu przyjacielowi, Zeltnerowi, lub innej osobie, do której sądu ma Pan pełne zaufanie, by zwiedziła nasz Instytut, zbadała metodę i zdała dokładnie sprawę Waszej Eksceleńcji. W każdym razie w najbliższą wiosnę, jadąc przez Solurę w drodze do Argowji, będę się czuł szczęśliwy, iż mogę uścisnąć jeszcze raz w mem życiu Pana i porozmawiać na ten temat z pełnem uczuciem i zapałem, którym natchnie mnie Pańska obecność“²⁾.

W kwietniu 1816 r. odwiedził Pestalozzi Kościuszkę w So-

¹⁾ Mościński: Kościuszko... str. 129 i nast.

²⁾ *Schweizerische pedagogische Zeitschrift* IX. 1928. Dr Anna Bross: Pestalozzi und der polnische Freiheitsheld Kościuszko, oraz *Miesięcznik pedagogiczny* XI. 1927.

³⁾ Kierski: Pestalozzi III. tom str. 129.

lurze, a w następnym miesiącu zwiedził Kościuszkę zakład Pestalozziego w Yverdon. Wedle relacji współczesnych odniósł się Kościuszkę z najwyższym zainteresowaniem do wszystkiego co ujrzał w zakładzie również i do nauczania. Sam egzaminował kilku uczniów, omawiał wszystko wszechstronnie z Pestalozzim i nauczycielami, był obecny na gimnastycznych i wojskowych ćwiczeniach i na pożegnanie powiedział do Pestalozziego, że jego największym życzeniem byłoby, aby w swej Ojczyźnie ujrzał z czasem zakład, któryby przypominał zakład w Yverdon¹⁾.

Kościuszkę pragnął oddziaływać na rozwój oświaty w Polsce w duchu Pestalozziego. Rady, oraz dzieła pedagogiczne Pestalozziego przysyłał Kościuszkę swemu przyjacielowi, Józefowi Sierakowskiemu, który był członkiem komisji rządowej wyznań religijnych i oświecenia Królestwa Polskiego. Za jego pośrednictwem starał się wpłynąć na reformę szkolnictwa w duchu Pestalozziego, który już naówczas w Królestwie Polskiem miał zwolenników.

Istotnie w roku 1817 wydała Komisja Oświecenia Instrukcję dla nauczycieli szkół początkowych „opartą na Piramowiczu, Wolskim i Pestalozzim“²⁾. Kościuszkę domagał się też wysłania na koszt rządu kilku nauczycieli do Instytutu Pestalozziego dla dokładnego zapoznania się z nową metodą wychowania. Upominał Sierakowskiego, by wpłynął na rząd, a szczególnie zjednał ministra spraw wewnętrznych, Mostowskiego, dla pracy nad reformą wychowania.

Oznaką poddania się temu wpływowi było stworzenie rządowej szkoły rolniczej w Marymoncie w r. 1820 według zasad Pestalozziego i na wzór szwajcarskich instytutów Fellenberga³⁾. — Z zakładem tym złączona była szkoła elementarna dla biednej dziatwy wiejskiej.

Otwarcia tego zakładu nie doczekał się Kościuszkę. Umarł zdala od kraju w Solurze dnia 15 października 1817 roku. Kilka miesięcy przed śmiercią sporządził Kościuszkę testament, w którym zniósł poddaństwo i uwłaszczył włościan w majątku swym Siechnowiczach, zwalniając ich od wszelkich powinności, jeden tylko na nich nałożył obowiązek, by starali się o zakładanie szkół i szerzenie oświaty.

Czytamy w testamencie Kościuszki z dnia 2 kwietnia 1817 roku: „Czując głęboko, że poddaństwo przeciwne jest prawu natury i pomyślności narodów, oświadczam niniejszem, iż znoszę je zupełnie i na wieczne czasy w majątku moim Siechnowicze, w województwie Brzesko-Litewskiem położonem, tak w imieniu własnem, jak i przyszłych jego posiadaczy. Uznaję więc mieszkańców wsi, do majątku tego należącej, za wolnych obywateli

¹⁾ *Kot*: Historia wychowania, str. 546.

²⁾ *Dr Wanda Bobkowska*: Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowem w początku XIX. w. Kraków, 1928 r., przedstawia wyczerpująco drogi, któremi wpływ Pestalozziego i Fellenberga dochodził do Polski.

i nieograniczonych niczem właścicieli posiadanych gruntów. Uwalniam ich od wszelkich bez wyjątku danin, pańszczyzny i powinności osobistych, do których dotąd względem właścicieli majątku tego byli obowiązani. Wzywam ich tylko, aby dla dobra własnego i kraju starali się o zakładanie szkół i szerzenie oświaty“.

Do ostatniej chwili chlubnego życia zajmował się Kościuszką sprawą ludu, głosząc szerzenie oświaty, jako środek do dźwignięcia narodu na wysoki poziom kultury materialnej i duchowej.

Dr Anna Brossowa.

Psychologia klasy, jako grupy społecznej.

1. Pojęcie klasy, jako grupy społecznej.

Rozwój ucznia, jako indywidualności i osobowości odbywa się w znacznej mierze na podłożu i pod wpływem życia zbiorowego, jakie tworzy mniejsza lub większa grupa uczniowska, zorganizowana w formie klasy, czyli oddziału, istniejącego w ramach danej szkoły. Uczeń, podobnie jak każda inna jednostka ludzka jest wytworem życia społecznego, jest organiczną częścią grupy społecznej, w tym wypadku klasy szkolnej. Ujmujemy go też jako członka klasy, a nie abstrakcyjnie w wyodrębnieniu od grupy. Poziom intelektualny i moralny ucznia, jego zachowanie się, wydajność jego pracy i postępy w nauce ujmujemy w związku z funkcjami psychicznymi całej grupy. Oceniając pracę dziecka w szkole, porównujemy ją z wynikami pracy jednostek, należących do tej samej, co ono, klasy.

Nauczyciel wychowuje i uczy równocześnie większą liczbę uczniów, skupionych w jednej klasie. Stąd też konieczne jest głębsze wniknięcie w psychologję klasy, jako grupy społecznej. Grupą społeczną nazywa *Fl. Znaniecki* każde zrzeszenie ludzi, które w świadomości tych samych ludzi stanowi pewnego rodzaju odrębną całość. Taką grupą jest też klasa szkolna, t. j. zespół uczniów i nauczycieli, mających w określonym czasie osiągnąć mniejwięcej podobne cele, wynikające z wychowania, nauczania, uczenia się i kształcenia. Chcąc poznać psychologję klasy szkolnej, musimy sobie uświadomić czynniki tworzące tego rodzaju grupę społeczną, wglądnąć musimy w jej strukturę i jej funkcje, rozważyć wpływy, jakie działają na życie w klasie i objawy tego życia, wreszcie zdać sobie musimy sprawę z warunków rozwoju grupy uczniowskiej w ramach klasy i całej szkoły. Jak widzimy, wyłaniają się tu liczne zagadnienia natury, zarówno psychopedagogicznej, jak i socjologicznej. Zastanowimy się najpierw nad początkiem tworzenia się grupy uczniowskiej, złożonej z dzieci I-go oddziału szkoły powszechnej, tudzież nad działającymi tu czynnikami psychologicznymi.

W naturze dzieci 6—7-letnich, wstępujących do szkoły, tkwią tendencje do zrzeszania się, które się ujawniły już w ich życiu przedszkolnym. Tendencje te płyną z prastarego instynktu stadnego, właściwego i dzieciom i dorosłym, zarówno jednostkom stojącym na niskim, jak i na wysokim poziomie kultury. Instynkt stadny ma, jak wykazuje *Mc Dougall*, z pośród instynktów ludzkich największe znaczenie socjalne, ze względu na swą doniosłą rolę, jaką odegrał w kształtowaniu się form społecznych. Do wzmocnienia tego instynktu przyczynia się przyzwyczajenie, które rozwija się wskutek tego, że jednostka przez czas dłuższy tkwi w pewnej społeczności, wzrasta wśród niej i działa na wzór otoczenia. W instynkcie stadnym tkwi też przyjemność, jakiej doznają dzieci i dorośli, gdy się gromadzą na ulicach i placach, na boiskach, w parku, w teatrze i t. d. Świadomość przebywania w gromadzie działa pobudzająco na życie jednostki i zaspokaja jej instynkt społeczny.

Dzieci w wieku przedszkolnym gromadzą się samorzutnie w jednym miejscu głównie w tym celu, aby się bawić, aby zaspokoić nie tylko instynkt stadny, ale też i popyt do zabawy. Dziecko pragnie i szuka rówieśników, jako towarzyszy zabawy, i w ten sposób staje się członkiem pewnej grupy. Jednakże takie gromadki bawiących się dzieci, nie mając charakteru trwalszego istnienia, nie są jeszcze właściwą formą życia społecznego. Grupa taka trwa zazwyczaj krótko, przemija za każdym razem z chwilą, gdy dzieci rozstają się po zabawie. Jeszcze i w początkach okresu szkolnego życie społeczne zachowuje tę pierwotną postać. Dopiero po 7-mym roku życia tendencje do zrzeszania się przybierają formy trwalsze, jak to stwierdził psycholog belgijski, *M. J. Varendonck*, który badał instynkt społeczny i objawy życia społecznego dzieci. Poza szkołą tworzą się samorzutnie gromadki dzieci 9—10 letnich, o charakterze jak gdyby klanów pierwotnych, z przywódcami na czele, którzy godność tą piastują zazwyczaj nie z wyboru, ale poprostu sami się wysuwają, dzięki pewnym specjalnym zaletom, na które później zwrócimy uwagę.

Podobnie i *Fl. Znaniecki* przyłącza w swej *Socjologii Wychowania* charakterystykę grupy dzieci, jako typu grupy pierwotnej *par excellence* w tym znaczeniu, że jako grupa jest ona bezpośrednim objawem przyrodzonych dążeń tworzących ją osobników, że stanowi dla każdego z nich środowisko pierwotne, w którym przyczyniają się do czynnego społecznego współżycia, wreszcie, że podobną jest do tych genetycznie pierwotnych, dziejowo najwcześniejszych grup — hord, z których rozwinęły się wszelkie późniejsze i bardziej złożone społeczeństwa. W każdym pokoleniu na nowo odradza się spontanicznie ten typ, stanowiący (obok małej rodziny) wiecznie bijące prądy życia społecznego ludzkości. Naturalnie ten charakter posiadają w pełni tylko grupy, tworzone przez dzieci bez kierownictwa starszych.

2. Początki klasy szkolnej.

Odmienną formę i treść, odmienny charakter i inne cele, aniżeli „grupy pierwotne” dzieci, tworzące się samorzutnie, posiada grupa, jaką jest klasa szkolna, zorganizowana pod kierunkiem osób starszych i doświadczonych, specjalnie do tego celu przygotowanych. Zagadnieniem tem zajmuje się *B. Nawroczyński* w swej książce „Uczeń i klasa”, oraz psycholog niemiecki *A. Kruckenberg*, który poświęcił osobną monografię psychologii klasy szkolnej (*Die Schulklasse*).

Wyobraźmy sobie chwilę, kiedy jesteśmy wśród gromadki, złożonej z 6—7-letnich malców, którzy po raz pierwszy w liczbie około 30 do 40 znaleźli się w jednym miejscu, w sali szkolnej. Jest to moment, w którym nowi uczniowie i nowy nauczyciel rozpoczynają pewien okres życia i odtąd wspólnie dążyć będą do pewnych określonych celów. Jest to początek tworzenia się nowej grupy społecznej, która zrazu przedstawia się jako luźne zbiorowisko (agregat) jednostek, niezłączonych ze sobą silniejszą więzią duchową. Dopiero czczazem uświadomii sobie fakt, że stanowią odrębną całość. Poczyna się stopniowo rozwijać świadomość zbiorowa. Zanim się jednak ten proces psychiczny dokona, dzieci czują się przez pewien czas nieswojo w nowym otoczeniu i niektóre z nich dają temu wyraz płaczem, chęcią ucieczki do domu i t. p. Dotychczasowe przyzwyczajenie do przebywania w środowisku rodzinnem i w otoczeniu sąsiedzkim działa — o ile dziecko nie było w przedszkolu — jako silnie zakorzeniony instynkt. Musi się więc rozpocząć praca nad wytworzeniem nowych przyzwyczajeń w związku z nowym środowiskiem szkolnem, nad wytworzeniem pewnych wspólnych myśli i dążeń, właściwych wszystkiemu członkowi grupy. Jest to praca niełatwa wobec ogromnej różnorodności cech, jaką wykazują nowi członkowie grupy.

Dzieci, przychodzące do szkoły powszechnej, różnią się często pochodzeniem, żyją w domu w różnych warunkach socjalnych; są wśród nich jednostki ze sfer kulturalnych i inteligentnych, lub z warstw niekulturalnych, z domów biednych lub zamożnych. Zachodzą też nieraz różnice wyznaniowe i narodowościowe. — Wpływy stąd wynikające nie przestają działać i w szkole, i należy się z niemi liczyć w pracy około organizowania grupy społecznej. Dzieci te różnią się pod względem rozwoju fizycznego i duchowego. Mamy w gromadce tej dzieci dobrze rozwinięte, silnie zbudowane, zdrowe i rumiane, a obok nich dzieci nikłej budowy i wątłego zdrowia. Stąd płyną różnice usposobienia i charakteru. Są wśród nich jednostki, odznaczające się stosunkowo bogatym zasobem wyobrażeń i słów, są umysły żywe i lotne, ale znajdują się i tacy, których cechuje ubóstwo wyobrażeń i słowa, pewna ociężałość umysłowa i uśpiona fantazja. Spotykamy tu dzieci żywe i spokojne, rozważne i rozstrzepane, śmiałe i bojaźliwe, szczere i skryte

i t. d. Z tego różnorodnego zbiorowiska ma się rozwinąć społeczność, posiadająca świadomość zbiorową, mająca wspólne myśli i uczucia, wspólne pragnienia i dążenia, zmierzające do pewnych wspólnych i wyższych celów, które ożywiać będą każdego członka grupy i pobudzać go do działania i do czynu — słowem wytworzyć się ma klasa, jako indywidualność wyższego rzędu, jako spójność duchowa. Już w pierwszych miesiącach, a nawet w pierwszych tygodniach, możemy zaobserwować proces tworzenia się tej nowej społeczności, która przybiera właściwą sobie fizjonomję i zaczyna żyć pewnem swoistem życiem. Z kolei nasuwa się zagadnienie, jakie czynniki współdziałają w tworzeniu się tego rodzaju grupy społecznej.

3. Czynniki tworzące klasę.

Podobnie jak w samorodnym powstawaniu grup pierwotnych dzieci poza szkołą, tak i tu ważną rolę odgrywają instynkt społeczny i tendencje do zrzeszania się, tudzież wiek fizyczny. Oddziały szkolne składają się z dzieci mniej więcej równego wieku. Rówieśników łączą wspólne dążności i potrzeby, wspólne zabawy i zainteresowania. Instynkt stałby wpływa na coraz większe zbliżenie i zżycie się dzieci ze sobą. Obok instynktu społecznego i wieku duże znaczenie ma też miejsce, w którym zespół dzieci przebywa razem po kilka godzin dziennie. Dzieci schodzą się codziennie w swojej sali szkolnej, na wspólnym boisku, w ogrodzie szkolnym, w warsztacie i pracowni, gdzie wciąż mają pewne wspólne przeżycia, które w sferze nieświadomości wytwarzają coraz silniejszą więź duchową, sprzęgającą jednostki w harmonijną całość.

Bardzo ważną rolę w zbiorowym życiu klasy odgrywa czynnik naśladownictwa i sugestji. Pod wpływem naśladownictwa i sugestji wytwarzają się pewne zwyczaje, obyczaje, maniery, pewien sposób wyrażania się powstaje specjalny słownik uczniowski.

Szczególniejsze znaczenie ma naśladownictwo, bez którego trudno sobie wogóle wyobrazić istnienie klasy, podobnie jak każdej innej grupy społecznej. Według myśliciela francuskiego *G. Tarde'a* istotą społeczności jest naśladownictwo. Jednostki, należące do danej grupy, naśladowują się wzajemnie, starają się do siebie upodobnić — czasami świadomie, częściej nieświadomie. Dzieci naśladowują nauczyciela i swych kolegów w sposobie wyrażania się, zachowania itp. Pod wpływem naśladownictwa i sugestji, której szczególnie ulegają dzieci młodsze, rozwijają się nawyki w myśleniu i działaniu; stąd też wynika znaczenie przykładu i wzorów postępowania w wychowaniu.

Do wytworzenia harmonijnej grupy uczniowskiej przyczynia się wspólna nauka i praca dzieci, która budzi w ich duszy wspólne myśli i zainteresowania, zwłaszcza, że po siódmym roku życia, jak wykazują badania psychologa szwajcarskiego *Jana Piageta*, ujawnia się dążność do socjalizacji myślenia i mowy dziecka.

Nowe wyobrażenia o zjawiskach świata otaczającego, nowe doświadczenia w związku z nauką i wspólnymi wycieczkami stają się tematem i treścią ich wspólnych rozmów i rozważań. Pod wpływem nauki rozwijają się pewne wspólne poglądy, wytwarza się podobny sposób patrzenia na świat i ujmowania zjawisk i faktów. Nieraz klasa nastrojona jest na jeden ton uczuciowy, w duszach dzieci budzi się, czy to pod wpływem opowiadania, czy lektury, równocześnie współczucie, sympatja lub antypatja, uczucie grozy, podziw, zapał, entuzjazm, w oczach ich ujawnia się ciekawość i radość poznania, przeżywają wzruszenia natury estetycznej i religijnej. Uczucia te i wzruszenia wywołują chęć naśladownictwa, postępowania wzorem znakomitych twórców, wynalazców, filantropów, którzy dokonali wielkich czynów. Podobne przeżycia wspólne pozostawiają niezatarte ślady w świadomości każdej jednostki i całej klasy.

Nieraz podczas lekcji np. języka ojczystego, historii, literatury itd. cały zespół dzieci ożywiają wspólne uczucia, budzą się w nich wspólne pragnienia i ideały, szczególnie w takich razach, gdy nauczyciel potrafi grać na strunach duszy dziecięcej wydobywać z niej harmonijne i szlachetne tony i dążyć ze swymi uczniami w świat dobra, piękna i prawdy. Stąd też wynika doniosła rola nauczyciela, jako istotnego czynnika w życiu zbiorowem grupy uczniowskiej. Klasa złożona z tych samych członków istnieje z nieznacznymi zwykle zmianami przez dłuższy okres czasu, który również stanowi ważny czynnik w rozwoju grupy społecznej. W szkole powszechnej okres ten trwa 4 do 7 lat, w średniej zawodowej i ogólnokształcącej od 4 do 8 lat. W tym czasie grupa uczniowska rozwija się, zachowuje pewną ciągłość, istnieje jako odrębna całość. W ciągu tego okresu zacieśniają się węzły koleżeńskie, zawiązują się przyjaźni i w warunkach sprzyjających może się wytworzyć coraz doskonalsza społeczność. Czynnikiem, spajającym grupę, jest też wspólna własność klasy. Klasa dochodzi czasami do posiadania np. własnych przyrządów do gier i zabaw, narzędzi i materiałów potrzebnych do robót ręcznych; klasa posiada biblioteczkę, zbiory naukowe, stara się o ozdobienie swej sali. Niemale wreszcie znaczenie mają też pewne symbole, będące wyrazem zewnętrznym danej grupy. Członkowie jej noszą np. jednakowe mundurki, czapki, mają jednakowe wyłogi na kołnierzach, przypinają sobie jednakowe litery, cyfry, orzelki, mają wspólny sztandar i t. p. Są to cechy, wyróżniające ich od członków innych grup społecznych. Wszystkie te wspomniane czynniki współdziałają w procesie tworzenia się i rozwijania klasy, jako odrębnej grupy społecznej, jako jednostki psychicznej wyższego rzędu, która odznacza się pewną swoistą strukturą i spełnia właściwe sobie funkcje społeczne

4. *Struktura klasy.*

Już przy pobieżnej obserwacji poznać możemy fizjonomję danej klasy, po głębszem zaś wniknięciu w jej

życie duchowe wyrabiamy sobie sąd o jej poziomie intelektualnym i moralnym. Ogólny wygląd klasy zależy od środowiska, z jakiego dzieci pochodzą — czy ze sfer proletariackich, czy też zamożnych, z warstw inteligencji, czy też mało kulturalnych. Odmienny obraz przedstawia klasa i cała szkoła w środowisku wielkomiejskim, w centrach przemysłowo-handlowych, odmienny znów w ośrodkach górniczych lub rolniczych itp. Klasę i całą szkołę ujmujemy na tle większej grupy społecznej, jaką tworzy ludność danej miejscowości, danego ośrodka, co nam umożliwia głębsze zrozumienie grupy uczniowskiej, poznanie warunków jej życia, a tem samem wyjaśnia się nam przyczyny pewnych objawów tego życia.

Na pierwszy rzut oka orientujemy się, czy zespół uczniów w danej klasie odznacza się schludnością, czy też klasa jest zaniedbana pod względem czystości i porządku zewnętrznego. Obserwując zachowanie się całej grupy, stwierdzamy, że n. p. klasa A jest spokojna, dobrze wychowana, ułożona i karna, jakkolwiek może się w niej znaleźć kilka jednostek hałaśliwych, niesfornych i źle wychowanych. O klasie zaś B wyrażamy zdanie wprost przeciwne, jakkolwiek tu znowu spotykamy uczniów spokojnych i karnych. Podobnie oceniamy i poziom intelektualny całej grupy, zależnie od przewagi jednostek umysłowo dobrze rozwiniętych, czy też łępych. O klasie A n. p. wyrażamy opinię, że jest myśląca i inteligentna, o klasie zaś B, że jest umysłowo ociężała i łępa. Inteligentny i psychologicznie wykształcony obserwator może sobie podczas zwiedzania szkoły wyrobić zdanie już po krótszym pobycie w danej klasie. Zwraca uwagę, czy klasa jako całość bierze żywy udział w pracy, czy się interesuje przedmiotem, jak uczniowie reagują na pytania, czy samorzutnie i w związku z tematem stawiają zagadnienia, czy odpowiedzi ich są ściśle, poprawne pod względem treści i formy, czy prace wykonują sumiennie i schludnie. Zdolność takiego ujmowania całości ułatwia obserwatorowi orientowanie się i czyni zbytecznem badanie każdego ucznia z każdego przedmiotu osobno, lub zajmowanie się nieistotnemi szczegółami i różnemi drobiazgami.

Grupę uczniowską danej klasy ujmujemy więc jako całość, jako indywidualność mającą właściwe sobie cechy charakterystyczne pod względem kultury estetycznej i etycznej, pod względem zachowania się, karności i rozwoju intelektualnego. Klasa jako grupa społeczna, złożona z uczniów i nauczycieli, nie jest z wyjątkiem sumą jednostek, które ją tworzą. Jednostka w grupie wyrzec się musi niektórych swych dążeń i przyzwyczajzeń na rzecz społeczności, do której się musi przystosować; uczeń przestaje być tylko sobą, a staje się częścią organiczną całości. Na wytworzenie tej całości działają obok czynników już poprzednio wspomnianych pewne pierwiastki irracjonalne, nurtujące w grupie uczniowskiej podświadomie, wytwarzające się pod wpływem nauki, przedewszystkiem zaś pod wpływem nauczyciela-wychowawcy. Rozwija się dusza klasy; każdy uczeń wnosi coś

swojego, z czego tworzy się całość, będąca czemś więcej, niż sumą jednostek o różnych cechach, kształtuje się w ramach szkoły pewien odrębny typ grupy społecznej, tworzy się nowa wspólnota duchowa, będąca niejako syntezą osobniczych cech, myśli, uczuć, i dążeń.

Życie wyłącznie indywidualne, jak już wspomniałem, ustępuje do pewnego stopnia życiu zbiorowemu, atoli jednostka nie zatracą przytem swojej indywidualności, ale przeciwnie wzbogaca i rozszerza swoją psychikę, pomimo wyrzeczenia się, a przynajmniej ograniczenia pewnych osobistych swych dążeń i przyzwyczajęń. Budzi się i rozwija w uczniu obok świadomości indywidualnej świadomość społeczna, której treścią są wspólne dążenia i potrzeby, wspólne zainteresowania i cele, zwyczaje i obyczaje, co znajduje wyraz zewnętrzny w określeniach: „nasza szkoła“, „nasza klasa“, „nasze zadania, zbiory, prace“, „nasz nauczyciel“, „myśmy to lub owo postanowili“, „myśmy to lub owo wykonali“ itp. Tak więc klasa przedstawia się jako struktura psychiczna, którą tworzą uczniowie i nauczyciele. Jest ona zarazem formą, w którą uczeń wrasta i którą go kształtuje. Istnieje więc wzajemne oddziaływanie życia duchowego każdego członka grupy tudzież świadomości zbiorowej klasy, a wytworem tego oddziaływania jest dusza klasy, którą poznajemy na podstawie jej objawów zewnętrznych.

Jakkolwiek klasa stanowi harmonijną całość, nie jest ona grupą zniwelowaną, pozbawioną różnorodności. Równocześnie bowiem z tworzeniem się i rozwojem klasy, jako pewnej całości odrębnej odbywa się, podobnie jak i w innych grupach społecznych, proces różnicowania się, wyodrębniania się mniejszych grup, warstw i typów. Klasy początkowe szkoły powszechnej stanowią zazwyczaj grupy jeszcze nie zróżnicowane, albo też mało zróżnicowane pod względem socjalnym. Dzieci w tym wieku cechuje naiwność, brak refleksji i samodzielności. To też chętnie korzystają z opieki nauczyciela, któremu się podporządkowują i uznają jego autorytet bezwzględnie. Dopiero na wyższych stopniach zaznacza się coraz silniej zróżnicowanie, w szczególności od początku okresu dojrzewania, kiedy poczynają się ujawniać coraz większa samodzielność w myśleniu i działaniu, kiedy duch krytyki i opozycji w stosunku do starszych zarysowuje się coraz silniej.

Klasa staje się w miarę rozwoju uczniów ogniskiem, gdzie się krzyżują różne prądy społeczne, kulturalne, polityczne, czasami też religijne i narodowościowe. Dom, Kościół, starsi uczniowie, związki młodzieży, prasa, zrzeszenia starszych w danym środowisku i t. p. rozniecają owe prądy, które stają się podłożem tworzenia się „warstw“ i mniejszych ugrupowań w klasie. Znajdą się tu „przedstawiciele“ różnych kierunków społeczno-politycznych, ścierających się ze sobą nieraz bardzo ostro. Tworzą się też czasami w obrębie klasy grupki, mające swe specjalne zainteresowania sportowe, techniczne, naukowe i t. p. W grupie

uczniowskiej zaczynają się też dość wcześnie wyróżniać przywódcy, podobnie jak w grupach pierwotnych i „szary tłum” kolegów, podporządkowujący się ich wpływowi i rozkazowi.

Nasuwa się tu ciekawe zagadnienie, a mianowicie, jakie właściwości cechują przywódców w klasie, jakie wartości uczniowie cenią i przyznają im pierwszeństwo. Zdaje się, że zdolność do nauki, pilność, bardzo dobre postępy, wzorowe zachowanie się — owe wartości, tak cenione przez nauczyciela, nie są zarazem dla uczniów dostatecznym powodem, decydującym o uznaniu kolegi, o wyniesieniu go na przywódcę. Najczęściej rozstrzygają tu raczej takie wartości, jak pewna siła fizyczna, odwaga, sprawność i zręczność, umiejętność w organizowaniu zabaw i gier, wspólnych wypraw, stanowczość w wystąpieniach, obrona kolegi, dotrzymanie obietnicy, zdolność do poświęceń. Poznawszy cechy przywódców, może nauczyciel wyzyskać nieraz wpływ ich na kolegów dla ogólnych celów wychowawczych.

Prócz przywódców klasowych wyodrębniają się też w grupie uczniowskiej pewne typy charakterystyczne w stosunkach szkolnych. Istnieje więc typ „ucznia wzorowego”, który pod każdym względem stara się zadowolić wymagania szkoły i nauczyciela. Jest grzeczny i posłuszny, uczy się pilnie, nigdy się nie spóźni, odrabia z lekcji na lekcję wszystkie zadania szkolne. Uczeń „wzorowy” nie cieszy się na ogół sympatją klasy, a nawet spotyka się od czasu do czasu z docinkami i drwinami, szczególnie ze strony zdolniejszych uczniów, ale „leniów”. Ten typ „lenia” darzy ogół dużymi względami, szczególnie gdy się odznacza pewnymi zaletami koleżeńskimi. Dużą popularność w klasie ma „dowcipniś”, a nawet pospolity błazenek, który rozśmiesza kolegów niezbyt wyszukanymi i mało dowcipnymi figlami. Wobec uczniów ambitnych, którzy się sami wysuwają na plan pierwszy, zajmuje ogół stanowisko niechętne, wobec pochlebców i donosicieli wprost wrogie. Istnieje też w grupie uczniowskiej typ „krytyka”, który zawsze wszystko lepiej wie i umie, typ „demagoga”, niezadowolonego ze wszystkiego i podburzającego „tłum” do różnych wystąpień przeciw przywódcom lub zarządowi gminy uczniowskiej, a nawet przeciw nauczycielom. Typ „złośliwca” psuje zabawy, wprowadza zamęt i dokucza wszystkim dokoła. Zdarza się też w klasie typ „koźła ofiarnego”, popychadła, który z powodów nieraz błahych — z powodu nieszczonego wyglądu, — z powodu ukazywania się w szkole w zaobszernem ubraniu ze starszego brata, czy z ojca — jest przedmiotem bezustannego urągania i ciągłych poszturkiwań. W jednej ze szkół naszych biedaków tych przeważały dzieci „koźlikami” — jak widzimy nazwa dobrana trafnie, kryjąca w sobie nawet nieco sentymentu względem ofiary. Nieraz grupa usuwa ze swego grona uczniów wybitnych, nieraz uczniowie tacy sami się odosobniają. Nastrojowiec trzyma się zdala od „tłumu” w świecie własnej wyobraźni, podobnie i uczeń wybitnie uzdolniony niechętnie poprzestaje z szarą przeciętnością.

Tak więc klasa pod względem swej struktury przedstawia zazwyczaj bogatą różnorodność, i od nauczyciela-wychowawcy zależy przede wszystkim, by w tej grupie obudzić wspólne dążenia i umiłowania, by sobie klasa pod jego kierunkiem wytknęła wspólne cele dla dobra ogółu. Dokonać tego może tylko wtedy, jeśli stanowi istotną część grupy, gdy czynny bierze udział w życiu klasy i wchodzi organicznie w skład jej struktury. — W klasach początkowych nauczyciel z łatwością może wpływać na dzieci i tworzyć z nimi wspólnotę. Zdobywa prędko ich przywiązanie i miłość, jeśli jest dobrym kierownikiem ich gier i zabaw, jeśli się sam potrafi z nimi bawić, jeśli je umie zająć pracą i nauką. Dzieci lgną do niego, zostaje „ich panem“, towarzyszem zabaw i prac wspólnych. W klasach wyższych stosunek nauczyciela do uczniów ulega z natury rzeczy pewnej zmianie. Staje się tu istotnym członkiem grupy, jeśli autorytet swój opiera na wartościach wewnętrznych, a nie na obawie, strachu i przymusie. Strach i przymus działają ujemnie na życie grupy, wytwarzają nie wspólnotę duchową, ale dwa wrogie obozy. Grupa uczniowska wymyśla wówczas różne środki obrony, toczy podziemną lub jawną walkę z nauczycielem. W podobnych wypadkach niema mowy o rozwoju klasy w społeczność. Niezawodnie w stosunku wzajemnym uczniów i nauczycieli tkwi źródło późniejszych wspomnień o szkole. Jedni wspominają szkołę z niechęcią, a nawet wprost z nienawiścią, jako o miejscu udręki duchowej, drudzy mówią o swych nauczycielach z uczuciem szczerej sympatii. Stosunek nauczyciela do młodzieży w grupie społecznej cechować musi szczerość i wzajemne zaufanie, sprawiedliwość i ludzkość. Rozległa wiedza, głęboka kultura etyczna i estetyczna, prawość charakteru podnoszą autorytet nauczyciela w oczach jego uczniów, dla których jest nie tylko członkiem grupy i kierownikiem, ale i prawdziwym przyjacielem, do którego odnoszą się z ufnością i słuchają jego rad bez wahania.

5. Funkcje klasy.

Klasa od chwili swego powstania działa i rozwija się, ulega pewnym zmianom i przekształceniom. Zmiany te ujawniają się w związku, a rozwojem fizycznym i duchowym członków grupy, tudzież z powodu przybywania z roku na rok pewnej liczby nowych uczniów, których grupa musi zasymilować. Nowi uczniowie przystosowują się do grupy, która ich wchłania, ale i oni nawzajem wpływają, zależnie od liczby i swej indywidualności, na dalszy rozwój grupy. Ciekawe byłyby obserwacje, w jaki sposób ustosunkowuje się dana klasa do przybyszów, jak się do nich odnosi, i jak prędko następuje ich zżycie się z grupą, jaki wpływ wywierają nowi uczniowie na klasę i t. p.

Wspomniałem już, że klasa jako całość myśli, odczuwa, dąży do wspólnych celów, działa i tworzy. Łącznikiem klasy jest świadomość zbiorowa, która ożywia wszystkich członków i pogłębia się w miarę rozwoju grupy społecznej. Świadomość

ta ujawnia się w formie tendencji do reagowania i wspólnego działania w związku z różnymi sytuacjami w życiu szkolnym. Zastanówmy się z kolei nad funkcjami klasy jako całości. Klasa spełnia różnorodne funkcje w dziedzinie organizowania pracy, nauki i zabawy, w tworzeniu pewnych swoistych form życia społecznego. Na stopniu elementarnym grupa dzieci ujawnia zrazu owe tendencje do działania w zabawach, organizowanych pod kierunkiem nauczyciela, lub też odbywających się samorzutnie, przyczem powtarzają się zwykle tradycją przekazywane formy zabaw. Na tym stopniu dzieci, ucząc się i pracując, zajęte są z reguły wszystkie jednym przedmiotem, czy tematem, równocześnie: wszystkie równocześnie rysują, piszą, lepią, słuchają opowiadania, rachują, czytają, wykonują ćwiczenia cielesne i t. p. Klasa pracuje jako całość.

Na stopniu średnim i wyższym, oprócz zajęć wspólnych zorganizować można pracę, dzieląc klasę na małe grupy, po 2—5 uczniów, albo też wprowadzając częściowo pracę indywidualną, której próby w szkołach daltońskich istnieją nawet w klasach najniższych. Wówczas każdy uczeń otrzymuje inny temat do opracowania i rozwiązuje zagadnienie w całości samodzielnie. W razie rozbicia klasy na mniejsze grupy, następuje podział pracy; zadanie zostaje rozłożone na pewną ilość części i członkowie grupy obierają poszczególne działy, z których następnie powstaje całość. Uczniowie dochodzą wspólnymi siłami do wyniku. Gdy cała klasa pracuje nad jednym zagadnieniem, rozwija się dyskusja, w której uczniowie i nauczyciel biorą udział, przez co wytworza się spójność myślowa. Nasuwa się tu zagadnienie, jak oddziaływa grupa na wydajność pracy zarówno każdej jednostki, jak i całej klasy. Jakie są nasze własne doświadczenia pod tym względem? Jakie czynniki wpływają pobudzająco, względnie tamującą na wydajność pracy różnego rodzaju, wykonywanej indywidualnie lub wspólnie z mniejszą lub większą grupą współuczniów?

Badania *Meumanna*, *Moedego*, *Nawroczyńskiego* i innych wykazują, że otoczenie wpływa naogół dodatnio na wolę i usposobienie do pracy, tudzież na jej intensywność. Świadomość obecności kolegów i nauczycieli pobudza do wysiłków i temsamem zwiększa wydajność pracy jednostki, któraby się nie chciała powstydzć. Działa tu instynkt postawienia się, samopoczucia, poczucia swej wartości. Jednostka pragnie nadażyć i dorównać współuczniom. Silny wpływ wywiera też, jak wiemy, naśladownictwo i sugestja, jednostki bardziej zdolne oddziałują korzystnie na uczniów słabszych. Na podniesienie wydajności pracy w grupie wpływa tempo i rytm pracy, a także nastrój pracy, wywołany przez nauczyciela. Czasami jednak praca w grupie napotyka też na trudności, ujawniają się czynniki tamujące, jakimi są podniety rozprasające uwagę, ujemny wpływ „leniów“, obawy niekarność, nierównomierny poziom umysłowy i t. p. Stosowanie zasady indywidualizacji, umiejętność nauczyciela w or-

ganizowaniu pracy zmniejsza do minimum owe czynniki tamujące. Potęgający wpływ grupy, jak wykazuje *Nawroczyński*, w swej książce „Uczeń i klasa”, ma wyraźną przewagę nad hamującym. Wyrazem tego jest fakt, że w ogromnej większości wypadków ilość pracy, wykonanej przez grupę, okazała się większą od ilości pracy, wykonywanej osobno przez wszystkich jej członków, a nieraz również, choć już nie tak często, i jakość pracy zbiorowej była lepsza, od jakości pracy jednostki.

Nie usuwając pracy indywidualnej, w szczególności na stopniu średnim i wyższym, dążyć tedy należy do takiej organizacji zajęć szkolnych, w którejby przewagę miała praca w mniejszych grupach, tudzież praca zbiorowa całej klasy. Wówczas rozwinię się w klasie duch współpracy i współdziałania, który jest istotnym czynnikiem wyższego i doskonalszego życia społecznego. Organizacja pracy powinna wpływać z potrzeb i zainteresowań uczniów, tudzież z natury samego przedmiotu. Rozwiązywanie niektórych zagadnień i zadań życiowych wymaga współudziału większej lub mniejszej grupy dzieci, albo też całej klasy. Z natury rzeczy następuje podział pracy między poszczególnych członków grupy. Zajęcia w ogrodzie szkolnym, pielęgnowanie roślin, hodowanie zwierząt, gromadzenie różnych zbiorów w związku z nauką przyrody, geografii i t. d., praca warsztatowa, modelowanie, organizowanie chóru, przygotowanie sztuki teatralnej, ozdabianie sali szkolnej i t. p. funkcje grupy wymagają współudziału całej klasy. Praca grupowa w liczbie 2—5 członków może się odbywać, gdy uczniowie rozwiązują zagadnienia rachunkowe lub wykonują doświadczenia z fizyki lub chemii. Taka organizacja pracy wpływa na rozwój grupy, w której każdy członek, czując się częścią całości, pracuje dla dobra tej całości, budzi się wzajemne zrozumienie, stają się możliwe wzajemne ustępstwa; w grupie zapanowuje duch zgody, rozwija się wspólnota pracy.

Klasa, jako zbiorowość, okazuje często swą wolę zarówno w postaci negatywnej, jak i pozytywnej. Czasami zwraca się owa wola zbiorowa klasy przeciwko nauczycielowi, szczególnie wtedy, gdy nie jest organicznie związany z grupą uczniowską, gdy faktycznie stoi poza tą społecznością i jest w stosunku do niej czynnikiem niemal obcym. Nauczyciel, opierający swój autorytet na przymusie i wzniecaniu strachu, budzi u swych uczniów niezadowolenie i wogóle uczucia nieprzyjemne, a nawet nienawistne i wrogie. W klasie starszych uczniów tworzy się duch opozycji, który ujawnia się w różnych formach. Uczniowie okłamują i oszukują nauczyciela, wymyślają złośliwe figle, by mu dokuczyć, czasami zaczyna się „solidarne” stukanie, chrząkanie na jego widok, czasami opozycja przybiera skrajną formę bojkotu. Podstęp, kłamstwo, oszustwo i inne środki niemoralne, stają się obyczajem klasy i regułą obowiązującą członków grupy. Solidarność klasowa, która w sprzyjających warunkach wychowawczych jest źródłem niespożytych sił moralnych, ujawnia

się w postaci negatywnej, zwraca się przeciw znienawidzonemu nauczycielowi z taką nieraz siłą, że nie na wiele przydać się mogą nawet ostre środki represyjne. Wogóle sytuacja nauczyciela, przeciwko któremu zwraca się solidarność grupy uczniowskiej, jest nie do pozazdroszczenia. Opinia klasy zwróciłaby się bezwzględnie przeciwko każdemu członkowi grupy uczniowskiej, któryby próbował złamać ową solidarność. Oczywiście, tego rodzaju objawy nie sprzyjają rozwojowi życia społecznego w klasie, w kierunku pracy twórczej. Znaczna część energii, zarówno po stronie grupy uczniowskiej, jak i nauczyciela, zużywa się na nieproduktywną walkę — słowem solidarność o charakterze negatywnym jest czynnikiem destruktywnym w życiu klasy.

Na spistość klasy, jako wspólnoty duchowej, działają też ujemnie inne czynniki, rozluźniające grupę społeczną. Czynnikiem takim mogą być, zwłaszcza wśród starszej już młodzieży, skrajni indywidualiści w klasie, krytycy, demagodzy, złośliwcy. Także i współzawodnictwo w swym znaczeniu ujemnym nie sprzyja rozwojowi klasy, jako wspólnoty pracy. Budzi ono bowiem często także uczucia negatywne, jak zawiść i zazdrość u jednych, u drugich zaś tendencje do wywyższenia siebie kosztem współuczniów, do poniżenia drugich; współzawodnictwo staje się podłożem niezdrowej ambicji w klasie. W tem tkwi źródło intryg i walki podstępnej przeciw koledze, któremu odmawia się pomocy, przed którym zataja się pomoce naukowe, sposoby rozwiązywania zagadnień i t. p. Użycie podstępu, wprowadzenie kolegi w błąd, okłamywanie go, że się nie wie „co zadane“ i t. p., mogą się ujawnić w związku ze współzawodnictwem w postaci ujemnej. Czasami tworzą się też w klasie mniejsze grupki o charakterze klik, które są czynnikiem destrukcyjnymi i rozsadzają spistość grupy społecznej.

Poznanie psychologii klasy, jako grupy społecznej, umożliwia nauczycielowi z jednej strony odpowiednie ustosunkowanie się własne do grupy uczniowskiej, z drugiej zaś strony dość wczesne zapobieganie destrukcyjnym objawom, rozluźniającym spistość grupy, tudzież umiejętne stosowanie środków — rozwijających życie społeczne, wydobywanie czynników twórczych. Była już mowa o właściwym stosunku nauczyciela do dzieci i młodzieży. Swoim autorytetem i przy pomocy czujnej opieki potrafi dość wczesnie zapobiec objawom destrukcyjnym. Umiejętne kierownictwo i takt pedagogiczny umożliwi mu oparcie życia społecznego w klasie na karności wewnętrznej, której wyrazem jest wzajemne zaufanie i przywiązanie. Organizację pracy w klasie oprócz należy na zasadzie spółdzielstwa, która usuwa pierwiastki negatywne, w szczególności zawiść, zazdrość i podstęp. Zasada spółdzielstwa zawiera elementy twórcze, wysuwa na plan pierwszy pracę dla dobra zbiorowości. Klasa jako wspólnota duchowa pracuje produktywnie i dąży wspólnie do urzeczywistnienia wyższych celów i ideałów.

Życie społeczne grupy uczniowskiej rozwija się w pewnych określonych formach i według pewnych określonych norm, które tworzą wspólnie nauczyciele i uczniowie. Najbardziej rozpo-
wszechnioną formą, w której rozwija się życie społeczne w klasie jest samorząd uczniowski czyli gmina szkolna. Stopniowe wprowadzanie samorządu, powinno być wynikiem potrzeb i zainteresowań poszczególnych członków grupy, oraz całej klasy. W miarę jak się ujawniają różne potrzeby w związku z organizowaniem pracy, nauki i zabawy, z udzielaniem pomocy drugim, z utrzymaniem porządku i karności, z pojawianiem się nieporozumień i konfliktów tworzą się w sposób samorządny pewne formy życia społecznego. Formy te muszą być przystosowane do rozwoju duchowego uczniów, do poszczególnych okresów ich życia.

Dzieci w klasach niższych szkoły powszechnej odczuwają potrzebę opieki i kierownictwa, to też chętnie podporządkowują się autorytetowi nauczyciela, podobnie jak członkowie grupy pierwotnej swemu wodzowi. Normą dla dzieci jest autorytet absolutny ojca w domu i nauczyciela w szkole; stąd płynie organizacja życia społecznego na tym stopniu.

Biorąc pod uwagę naturalny rozwój instynktu społecznego, tudzież stopniowe tworzenie się wyobrażeń, pojęć i uczuć społecznych, należy samorząd uczniowski budować, poczynając od jego form prymitywnych do coraz bardziej złożonych. Punktem wyjścia w tworzeniu grupy uczniowskiej i klasy szkolnej będzie rozumny absolutyzm patriarchalny, oparty na miłości nauczyciela ku dzieciom i ciągłej trosce o ich dobro fizyczne i duchowe. Dzieciom powierzamy zrazu drobne czynności, jak czuwanie nad porządkiem w klasie, nad jej przewietrzaniem, nad czystością tablicy, polecamy im chować gąbkę, kredę, rozdawać kolejno materiały do robót ręcznych, zeszyty i przybory do pisania, książeczki do czytania i t. p. W czasie pracy wspólnej pobudzamy dzieci do udzielania sobie wzajemnej pomocy. W miarę rozwoju duchowego dokonuje się stopniowo przejście od absolutyzmu do częściowej autonomii, obejmującej coraz więcej funkcji życia społecznego klasy. W klasie tworzą się ośrodki krystalizacyjne, około których skupia się życie społeczne grupy, n. p. kółka sportowe, naukowe, artystyczne, samopomoc koleżeńska, sąd koleżeński i t. p.

Ku końcowi szkoły powszechnej można już wprowadzić pełną autonomję. Uczniowie po 12—14 roku życia mają już zrozumienie idei samorządu. W tym wieku ujawnia się zdolność tworzenia pojęć społecznych, rozwijają się silniej uczucia społeczne i budzi się zmysł organizacji, co umożliwia osiągnięcie celów, do których klasa dąży, stworzenie wspólnoty myśli i pracy.

H. Rowid.

Potrzeba badania czytelnictwa młodzieży szkolnej, metoda i program tych badań.

(Streszczenie referatu).

Badania czytelnictwa młodzieży szkolnej powinny być prowadzone systematycznie, jako środek poznawania psychiki młodzieży i wpływów, zarówno nauczania szkolnego, jak i życia środowiska. Program badań objąć powinien zagadnienia fizjologiczne, psychologiczne, wychowawcze i organizacyjne, ściśle splecione ze sobą.

I. Pierwsza, podstawowa grupa zagadnień dotyczy psychofizycznego procesu czytania i jego znaczenia dla rozumienia treści książki. W praktyce badań na czoło występują pytania: Jaką przestrzeń drukowanej karty uczeń obejmuje wzrokiem na różnych stopniach rozwoju i wprawy? Jaka jest różnica w technice czytania głośnego i cichego? Jaka jest szybkość czytania (ze zrozumieniem treści) każdego ucznia z osobna i przeciętna (grupy danego wieku, środowiska, klasy)? W jakim stopniu szybkość czytania zmienia się w zależności od celu, postawionego sobie przez czytelnika (ujęcie treści całości, poznanie szczegółów)? Jakie zjawiska psychofizyczne zachodzą przy różnych rodzajach czytania?

Przez badanie tej grupy zagadnień można będzie sprawdzić słuszność postulatów, już wysuwanych dla reformy nauczania czytania i korzystania z książki. Zmierzają one do tego, by opóźnić rozpoczynanie pracy z książką do czasu uzyskania przez dziecko sprawności w wyrażaniu myśli słowem i gestem i zjawienia się poczucia potrzeby pisma dla utrwalenia przeżyć i zdobywania wiadomości. Zwracają uwagę na różnice sposobu czytania, zależnie od nastawienia uwagi czytelnika i płynącą stąd niemożność równoczesnego przeżywania treści i analizowania jej składników. Wskazują konieczność wdrażania na wyższych szczeblach nauczania do posługiwania się książką w życiu codziennym, do przeglądania książek i szybkiego orjentowania się w ich treści.

Niejedno wskazanie praktyczne wynika z tych badań, częściowo już u nas podejmowanych (w zakresie higieny czytania i nauczania elementarzewego), nie tylko dla nauczycieli, lecz również dla bibliotekarzy i dla wydawców.

II. Jakie książki — i przez kogo są zaliczane do najulubieńszych, wywierają wpływ największy? W jakich okresach życia? W jaki sposób czytelnik „spotyka się” najczęściej z książką, dla niego „najważniejszą”? Czy na tle tego samego księgozbioru zarysowują się różnice w stosunku poszczególnych czytelników do książek? Jaki jest stosunek do t. zw. „lektury” obowiązkowej?

Oto druga grupa zagadnień. Badanie ich prowadzi do charakterystyki typów psychicznych czytelników i ich stosunku do typów psychicznych autorów, do tajników t. zw. języka wewnątrz-

nego". Różnice osobowości, świat przeżyć odmiennych muszą być zbadane w związku z zagadnieniem roli książki w tworzeniu kultury narodowej i ogólnoludzkiej. Zjawiają się przytem zagadnienia praktyczne: w praktyce szkolnej — dopuszczenia wyboru przez uczniów podręczników i książek pomocniczych; w praktyce bibliotecznej — układania katalogów, uwzględniających różne typy psychiczne i różne zainteresowania.

III. W dalszym ciągu zjawia się sprawa rozszerzania się kręgu zainteresowań i możliwości przeżywania treści książek, w różnorodny sposób wypowiadających myśli i uczucia. Kiedy, wskutek czego pojawia się zainteresowanie i życzliwość w stosunku do innych „ja”? Jaką rolę odgrywają w tem wpływy szkoły, środowiska i przeżycia indywidualne? Czem staje się książka dla kształtowania charakteru, zdobywania umiejętności pracy umysłowej i współżycia z ludźmi? Kiedy, wskutek czego zjawia się potrzeba studiowania książek, analizowania szczegółów, porównywania „

W związku z temi pytaniami występują zagadnienia praktyczne, dotyczące samej organizacji czytelnictwa, zapewnienia książce należnego jej miejsca w życiu młodzieży. Reforma nauczania, tworzenia bibliotek — pracowni szkolnych, współpraca szkoły z biblioteką publiczną powinny być zbadane doświadczalnie.

IX. Wpływ książki na kształtowanie życia młodzieży wymaga szczególnej uwagi. Spotykamy zjawiska m. inn. następujące: pojawienie się w niektórych okresach życia nadmiernego zaciekawienia książką, pochłaniania książek bez wyboru, dla zaspokojenia gorączkowej żądzy wrażeń. przy lekceważeniu życia otoczenia, bez brania z książek podniet do czynu. Jakie jest uzasadnienie psychologiczne tych zjawisk? Co wpływa na poprawę sposobu czytania i wprowadza związek pomiędzy marzeniami i czynami? W jaki sposób organizacja życia społecznego i intelektualnego młodzieży wpływa na charakter czytelnictwa i na stosunek do książki?

Jaką rolę odgrywają w tym przypadku zamiłowania estetyczne? Czy przemawia piękno formy, czy budzi zainteresowanie sztuka graficzna?

Czy własne próby pisarskie wpływają na charakter czytelnictwa?

V. Równocześnie należy uwzględniać zagadnienie umiejętności wyboru książki, orjentowanie się w literaturze. Wybór wymaga swobody. Jak więc wpływa kontrola czytelnictwa, narzucanie zainteresowań, żądanie sprawozdań? Jakie skutki pociąganie dostępu do półek z książkami, pozostawianie swobody doboru, ograniczanie pomocy do wskazówek ogólnych, umiejętnego układu katalogów?

Przy przeprowadzaniu badań konieczna jest współpraca nauczycieli, psychologów szkolnych i bibliotekarzy. Część badań wypadnie przeprowadzić w pracowniach psychologicznych. Ko-

nieczne jest opracowanie testów szybkości czytania i optimum układu graficznego. Ostrożnie, nie nadużywając tej metody, wypadnie posługiwać się ankietami i, przy pracy z małymi grupami, zeznaniami introspekcyjnymi. Najłatwiejsze i przy masowych badaniach najwłaściwsze będzie przeprowadzanie badań, opartych na zestawieniach statystycznych — na podstawie odpowiednio dobranych księgozbiorów. Największą wartość posiada obserwacja przez czas dłuższy, prowadzona przy pracy, w warunkach znanych, w atmosferze życzliwości i swobody.

Dla umożliwienia badań i w celu zapewnienia książce roli narzędzia w samodzielnej, twórczej pracy duchowej należałoby:

1. wprowadzić do zakładów kształcących nauczycieli szkół powszechnych i średnich, oraz wychowawców — naukę o czytelnictwie.

2. rozpatrzyć dotychczasowe kryteria oceny książek szkolnych i książek dla młodzieży, oraz stan literatury dla młodzieży z punktu widzenia zagadnień czytelnictwa.

3. w szkołach wszystkich stopni zakładać biblioteki, pojęte jako pracownie szkolne.

4. tworzyć w związku z bibliotekami publicznymi sieć bibliotek dla młodzieży, prowadzonych przez odpowiednio wykwalifikowany personel, z czytelniami umożliwiającymi dostęp do półek.

Helena Radlińska.

Podręczniki szkolne w Czechosłowacji.

Czesko-słowackie ministerstwo szkolnictwa wydało nowe przepisy o szkolnych podręcznikach, szczególnie dla szkół średnich. Zawierają one następujące wytyczne:

- 1) Podręczniki szkolne mają odpowiadać dzisiejszemu stanowi nauki, nie mają zawierać rzeczy błędnych, obalonych już lub niedokładnych.

- 2) Przy doborze naukowym pamiętać należy o tem, że szkoła daje wykształcenie ogólne, a nie zawodowe. Podręczniki zatem pominać drobnostki, mające znaczenie tylko dla zawodowców, porzucić na tem, co jest podstawą dzisiejszego życia, skoncentrować się, co jest podstawą dzisiejszego, a co oświeśla naglące problemy teraźniejszości i podkreśla zjawiska, mające szczególne znaczenie dla państwa czesko-słowackiego i jego kulturalnych, gospodarczych i politycznych wzlotów.

- 3) Każdy podręcznik — o ile możliwości — nawiązuje do nauki, znanej z innych dziedzin i tak podręczniki różnych działów nauki (n. p. poszczególnych języków i dziejów literatury z historją) dopełniają się organicznie.

- 4) Państwowa i polityczna strona ma być w podręcznikach szczególnie wzięta w opiekę. Książki szkolne nie powinny obrażać narodowego, ani religijnego uczucia młodzieży, pielęgnują ducha pokoju, budzą szacunek dla międzynarodowych umów,

pobudzają do solidarności wszystkich narodów i wychowują w szczerzej, prawdziwej ludzkości. Sposobem rzeczowym i formą wytworną wszczepia się w młodzież świadomość państwową i poczucie patriotyczne, ale nie wolno wzbudzać antypatii do innych państw i narodów. Książki szkolne wystrzegają się jakiegokolwiek osobistego bizantynizmu i o politycznych stronnicztwach mówią całkiem obiektywnie, ale przy odpowiedniej okoliczności oświetlają zgubną działalność partyj wywrotowych, aby odwracać uczniów od hasel, wymierzonych przeciw samemu korzeniowi organizacji państwowej. Wzmacniają uczuciowy popęd uczniów ku ojczyźnie i własnemu ludowi, i dlatego przy każdej sposobności pogłębiają naukę o ojczyźnie.

5) Pod względem moralnym musi być każda szkolna książka bez zarzutu, przy doborze tworzywa powinien się autor kierować także względami wychowawczymi, a gdzie charakter przedmiotu na to pozwala, wkładać do podręczników rozdziały moralnie wychowujące, odpowiednie przykłady z życia wybitnych jednostek, pobudzające do samodzielności, budzące szlachetną ambicję i zrozumienie dla prawego indywidualizmu.

6) Książki mają w rozmiarach i opracowaniach treści zgadzać się z osnovami nauczania (programem); pod względem metodycznym stać mają na wysokości doby obecnej i swemi zadaniami, pytaniami, wskazówkami do doświadczeń i spostrzegania, wskazywaniem naukowych pomocy podniecać uczniów do samodzielnej pracy, ewentualnie prywatnego studjum.

7) Nowe pojęcia należy objaśnić dokładnie, słowa pochodzenia obcego wyłożyć, jasno się wyrażając, ale ograniczając się do koniecznego minimum. Nie należy gromadzić imion osobowych, miejscowości, panujących, pisarzy, miast, rzek i t. p.

8) Książka musi odpowiadać duchowemu poziomowi uczniów, dla których jest przeznaczona. Przeto materiał, zwłaszcza dla młodszej działy, wybiera się z dziedzin dziecku bliskich i budzących u niego zainteresowanie. Na niższym stopniu posługiwać się należy metodą przeważnie indukcyjną, na wyższym indukcja zwolna ustępuje miejsca dedukcji.

9) Objętość książki ogranicza się do najkonieczniejszej miary, przyczem uwzględnia się liczby godzin, przeznaczonych do przedmiotu. Czytanki i chrestomatje nie powinny zawierać znacznie więcej tekstu, niż ile go można przeczytać średnim tempem w danej liczbie godzin.

10) Językowo mają być czytanki ze wszystkich dziedzin wprost bez najmniejszego zarzutu i o stylistyczne wysłowienie mają dbać jak najpieczołowiej; wyrażać się mają estetycznie i zrozumiale, choć zwięźle i treściwie.

11) Podręczniki posługują się terminologią i symbolami, wedle prawideł w obrębie danej nauki ustalonych. Naukowa terminologia słowna nie powinna się zbytnio różnić od czeskiej.

12) Każdy podręcznik ma być opatrzone spisem treści i — wedle charakteru przedmiotu — z pełnym abecadłowym in-

deksem; słowniczki przy językowych książkach zawierają wszystkie słowa z obcego języka, jakie zostały w książce użyte.

13) Obrazki w podręcznikach łączą się ściśle z tekstem, są jasne, jednolicie wykonane i ze smakiem estetycznym. Niedozwolone są obrazy ze starych uszkodzonych, czy zużytych klisz, różnorako wykonanych i pod względem estetycznym bezwartościowych, albowiem zagrażają smakowi działwy.

14) Oprawa ma być ze smakiem, prosta, bez zbytecznych ozdób. Okładka, tytuł i wiązanie wewnętrzne niechaj stoją na wyżynie typograficznej. Na tytułowej karcie należy oznaczyć rodzaj szkoły i klasę, dla której jest podręcznik przeznaczony, urzędowe zatwierdzenie i rok wydania.

15) Tekst tłoczony ma być pismem szerokiego kroju, pisma pochylonego (kursywy) używa się rzadko i zasadniczo drukuje się garmondem. Poszczególne wiersze mają być od siebie oddalone przynajmniej na wysokość litery „n” w piśmie użytym w tym tekście. Druk ma być zawsze jasny, nasyczony, o głębokiej czarności, papier dobrej jakości, nie nazbyt cienki i nie zbyt gładki, więźba i broszura szyta nićmi. Zaleca się dla podręczników jednolity format 15 × 21 cm., przyczem szerokość układu wynosić ma 11,5 cm., a wysokość 16—17, 5 cm.

Dr K. Véleminsky (Praga).

Międzynarodowe Biuro Wychowania.

(Dokończenie).

Esperanto tak gorąco popierane przez Czechów było jedynym językiem, na który tłumaczono przemówienia, wygłoszone w innych językach.

Do zasadniczego tematu obrad przystąpiono przedewszystkiem od strony psychologii. Profesor uniwersytetu Dr A. Prescott, przedstawił w swym raporcie metody badania uczuć i przesądów dzieci, sił sprzyjających i wrogich idei pokoju w duszy dziecka. Omówił typowe przykłady trzech metod: a) ankiet wśród dzieci, swobodnie wypowiadających swoje zapatrywania i uczucia w odpowiedziach na pytania, b) badania dokumentów oficjalnych, programów, rozporządzeń, sprawozdań i t. d., c) ankiet do zestawień statystycznych. Referat uwzględniał bardzo szeroko badania Dr Baumgartenówny (jeszcze nieopublikowane) nad dziećmi szkolnymi w okresie okupacji niemieckiej. Prof. Bovet (autor dzieła o instynkcie walki) w obszernym referacie wykazał, w jaki sposób następuje uwznioślanie instynktów wojowniczych, jak w życiu ludzkości i w duszy dziecka nowe wartości nadają tym samym popędowi inną treść. Wychowanie w duchu pokoju wymaga skierowania instynktów bojowych ku walce ze złem moralnym, wdrażania do solidarności, wychowania religijnego, rozprzestrzeniającego dusze ludzkie, dzięki czemu „coraz większym staje się Bóg” i coraz liczniejszą rodziną ludzka.

Omawiając nauczanie, podkreślano na kongresie znaczenie wychowawcze nauk przyrodniczych, znaczenie podręczników historii, pisanych w duchu pokojowym. Drugi tom wyników ankiety, zainicjowanej przez Fundację Carnegiego, zawierać będzie także charakterystykę podręczników polskich, napisaną przez Dr H. Pohoską z Warszawy. Podkreślano zainteresowania i rolę ludu, wkraczającego we wszystkich państwach na scenę życia politycznego.

Uwypuklano znaczenie sprawiedliwości społecznej dla sprawy pokoju i konieczność uczenia o tej sprawiedliwości i jej roli w stosunkach międzynarodowych. Wszystkie szkoły powszechne powinny zaznajamiać z traktatami międzynarodowymi, gwarantującymi prawa pracy.

Obradując nad zagadnieniem wychowania, podkreślano znaczenie samorządowych organizacji szkolnych w szkolnictwie średnim. W ten tylko sposób można wychować przywódców społecznych, umiejących prowadzić narody w duchu współdziałania. P. H. Radlińska wygłosiła na tym zjeździe referat o międzynarodowej wymianie pomocy szkolnych. Umiejętnie zorganizowana wymiana mogłaby oddać duże usługi wychowawcom i młodzieży szkolnej, nawiązującym braterskie stosunki międzynarodowe.

Uczestnicy zjazdu w rezolucji obrad zaznaczają, że: wychowanie w duchu pokoju specjalnie musi zwrócić uwagę na szkoły powszechne (bo są to szkoły wszystkich), na szkoły wyższe (bo z nich wychodzą kierownicy) i na seminarja naucz. (wychowawcy); postęp w wychowaniu publicznem widzą w szkole aktywnej i żywej (współpraca uczniów, nauczycieli i rodziców; autonomia i odpowiedzialność). Wysuwając jako przykłady: Austrię, Walję i Brazylię, popierają gorąco esperanto i zachęcają do uczenia go dzieci; uznają za konieczne, by nauczyciele wszystkich krajów otrzymywali jak najpełniejsze instrukcje o dążeniach ludzkości pokojowych, a więc przede wszystkim o Lidzie Narodów. To ostatnie ma stałe na uwadze M. B. W. i ostatnio postanowiono od roku 1928 połączyć kursy wakacyjne Instytutu J. J. Rousseau z kursami letnimi propagandy Ligi Narodów i Międz. B. Pracy, przeprowadzając jak najdalej idące redukcje opłat.

M. B. W. zainicjowało w kwietniu b. r. międzynarodową konferencję na temat bilingwizmu, odbyć się mającą w Luksemburgu. — Program obrad ustalono głównie przy współpracownictwie prof. uniw. J. Hughes'a. Konferencja może mieć doniosłe znaczenie w opinii politycznej ze względu na mniejszości narodowe.

Dla uzupełnienia tego obrazu działalności M. B. W. dodać trzeba, że daje ono swoim członkom biuletyn kwartalny (tylko po francusku na razie), coraz to obszerniejszy i niezmiernie ciekawy. Prócz sprawozdań z działalności własnej, podaje w nim krótkie, lecz bardzo interesujące wiadomości z dziedziny z różnych krajów obu półkul świata i dłuższe artykuły, jak na przykład o austriackiej reformie szkolnej, o nauce czytania w różnych kra-

jach i czasach (wystawa w 1926 r.), o wysiłkach nauczycielstwa szkół wiejskich dla podniesienia kultury otoczenia (Francja, Meksyk, Kanada, Belgja i t. d.), o nowem wychowaniu w Polsce, o stowarzyszeniach rodziców i nauczycieli (National Congress of Parents and Teachers) i t. d.

Niewątpliwie trwałą zasługę ma Międz. Biuro Wych. w wydaniu Przewodnika dla podróżujących, interesujących się szkołami. Jest to pierwszy tego rodzaju przewodnik i, jakkolwiek wymagający uzupełnień — jest to zresztą wydanie prowizoryczne — doskonale spełnia rolę informacyjną i propagandową w odniesieniu do państw nowych, lub krajów mało znanych.

Ostatniem, na wielką skalę zakrojonem przedsięwzięciem M. B. W. jest zamierzone wydawanie międzynarodowego rocznika pedagogicznego, w którym na pierwszy plan występowałaby kronika światowa (międzynarodowe zjazdy, instytucje, wymiana nauczycieli i uczniów, podróże szkolne i t. d.), a także bibliografia pedagogiczna, podająca dzieła uniwersalnej wartości, mające prawo obywatelstwa w każdej bibliotece świata, dalej kroniki poszczególnych krajów, co roku innego (organizacja, administracja i prawodawstwo szkolne).

Zasadniczą trudnością do zwalczenia w tem zamierzeniu jest, naturalnie, brak środków finansowych, osłabiający wogóle działalność M. B. W., którego dochody ze składek członkowskich stanowią zaledwie piątą część dotychczasowego budżetu. (18.774 fr. sz.) w r. szkolnym 1926 — 1927). Gdyby nie subsydjum ze strony Inst. J. J. Rousseau nawet i te skromne co do rozmiarów publikacje byłyby niemożliwe. Na szczęście M. B. W. ma takie uznanie w oczach różnych stowarzyszeń i prasy zachodu, że może przynajmniej umieszczać wszelkie swoje enuncjacje na łamach 9—10 pism pedag. w różnych językach. M. B. W. weszło w kontakt ze wszystkimi ministerstwami oświecenia publicznego i cieszy się ich poparciem, objawianem w dostarczaniu wiadomości i wskazówek. Gdyby udało im się, jak to sobie obiecują za pomocą sekcij narodowych (ma ich 4: w Hiszpanji, w Polsce, Czechosłowacji i Meksyku) i członków-przedstawicieli dotrzeć do rządów i zainteresować je swojemi projektami wydawniczymi, (prócz rocznika także szereg monografij o różnych krajach pod względem oświaty i szkolnictwa) nie tylko od strony pedagogicznej, ale i finansowej — mogłoby znaczną część marnowanego dziś wysiłku na zabiegi dla zdobycia pieniędzy, obrócić na opracowanie i wydanie ogromnych materiałów, zebranych już przez dwa lata swego istnienia.

Sekcja polska M. B. W., od niedawna istniejąca (niespełna rok) ma opinię ruchliwej i twórczej. Dobrą opinię zdobyła sobie sekcja, odpowiadając na wszystkie ankiety, rozesłane przez M. B. W., udzielając wszelkich, żądanych od niej informacji (o związkach, stowarzyszeniach i prasie pedagogicznej; o ministerjalnym projekcie reformy szkolnictwa, artykuł o Polsce do przewodnika i t. d.), oddając na usługi M. B. W. część szpalt

w Roczniku Pedagogicznym, Ruchu Pedagogicznym, Pracy Szkolnej, biorąc liczny i czynny udział w konferencjach letnich, np. Locarno, lub Praga, a wreszcie występuje z projektami, znajdującymi żywe uznanie. Jak przewodnik, międzynarodowa wymiana pomocy szkolnych i międzynarodowy rocznik pedagogiczny. Zadania dotychczasowe, polegające na informowaniu prasy pedagogicznej swojego kraju o M. B. W., a M. B. W. — o Polsce — spełnia w miarę swych możliwości, które są i będą zbyt ograniczone, jeśli nie uda się sekcji przychylniej pod względem finansowym usposobić swych władz rządowych. Międzynarodowe Biuro Wych. ma do dyspozycji następujące czasopisma:

Pour l'Ere nouvelle, Das werdende Zeitalter, The New Era, Esperanto, La Nuova Era, A Joro Utjain (węgier.), Swobodno Vspitanie (bułg.) Educação Social (portugal.), La Obra i wymienione wyżej polskie.

Recenzje.

Czytanki Polskie dla IV oddziału szk. powsz. Stanisława Tynca i Józefa Gołąbka.

Ci sami autorowie już przed rokiem wydali Czytanki polskie dla I klasy gimnazjum, które spotkały się z ogólnym uznaniem. Można się więc spodziewać, że i te Czytanki, dzięki swym wartościom pedagogicznym i dydaktycznym, cieszyć się będą powodzeniem. Nowością w tych Czytankach jest uszeregowanie wszystkich czytanek w cykle (w liczbie 13), osnuwające się około pewnych wątków; przy ustępach umieszczono objaśnienia rzeczowe i wyrazowe, podano życiorysy niektórych autorów, zamieszczono szereg dobrych ilustracji, oraz dwie tablice obrazowe, dano ilustracje bez tekstu, na końcu słowniczek ortograficzny i wykaz lektury dla młodzieży.

Rezultatem troski o podniesienie nauki języka ojczystego w szkole jest ułożony przez tychże autorów Przewodnik metodyczny do tych Czytanek, zawierający szczegółowe wskazówki co do przerabiania wszystkich czytanek, a więc rozbiór ich, oraz przeróżne ćwiczenia w mówieniu i w pisaniu, gramatyczne, ortograficzne, stylistyczne, słownikowe i inne. Przewodnik ten ułożony systematycznie i planowo, winien znaleźć się w rękach każdego nauczyciela. Również nowością są Zeszyty regionalne, mające stanowić uzupełnienie właściwych Czytanek. — Obecnie ukazał się ich zeszyt I-szy p. t. „Beskid Zachodni i Podhale”. Dalsze tomy Czytanek polskich i Zeszytów regionalnych są w opracowaniu.

Biblioteczka Przyrodnicza. Nakład Księgarni św. Wojciecha. Poznań—Warszawa—Wilno—Lublin.

Z olbrzymiej księgi Natury tylko niektóre karty są odkryte i jasne dla umysłów ludzkich. Nauka czyni w niej coraz to nowe spostrzeżenia, a człowiek ciekawy wszystkiego co go otacza,

siega pożądliwie po nowinki przyrodnicze, kształcąc się w poznaniu dziwów natury już od dziecka.

Głód ciekawości młodzieży i starszych zaspokoić pragnie i niniejsza Biblioteczka Przyrodnicza, składająca się z książek dla dziatwy szkolnej (t. zw. stopień I) i dla młodzieży dojrzałej oraz dorosłych (t. zw. stopień II).

W pierwszym szeregu ukazały się teraz szkice Gorbunowa-Posadowa Z życia naszych zwierząt domowych, budząc w serduszkach dziecięcych miłość dla najbliższych towarzyszy człowieka i rodziny ludzkiej.

W drugim szeregu mamy świeżo wydane B. Dyakowskiego Z przyrody Bałtyku, doskonale wprowadzenie do poznania flory i fauny w morzu i nad morzem polskim; następnie z pogranicza botaniki i zoologii o Wzajemnej zależności świata roślinnego i zwierzęcego (przykłady współżycia i wyzysku wzajemnego) pióra H. Grotowskiej, oraz o owadach ogrodników, ciekawe na najnowszych badaniach oparte, przedstawienie pracy mrówek, termitów, korników i muchówek, pióra Kujawskiej, znanej popularyzatorki przyrody.

Książeczki te powinny się znaleźć w bibliotekach szkolnych, a nauczycielom przyrody posłużyć owocnie jako ułatwienie wykładu.

Dr Edward Lubicz-Nieزابitowski, prof. uniw. pozn. Postacie żywych zwierząt, według własnych zdjęć z natury, dokonanych przeważnie w poznańskim ogrodzie zoologicznym. (Z wielobarwną okładką). Zeszyt III, Nakład Księgarni św. Wojciecha. Poznań.

Przed oczyma czytelnika przesuwają się ciekawa galerja zwierząt i ptaków, doskonale pod względem anatomicznym uchwyconych i zreprodukowanych na tablicach fotografurowych, z dołączonym świetnym fachowym opisem każdej postaci. Rzecz nadaje się szczególnie do bibliotek szkolnych, jako pomoc przy wykładzie zoologii lub jako materiał wzorów dla rysowników. Dla licznych zaś gości zwierzynicy poznańskiego posłuży jako miła pamiątka ze zwiedzenia tego jedyne go ogrodu zoologicznego w Polsce.

Sir Robert Baden-Powell. Wilczęta. Z upoważnienia autora przełożył Dr Tadeusz Strumiłło (Biblioteka Harcerska nr. 3). Str. 136 w 16 ce.

Nakład Księgarni św. Wojciecha. Poznań—Warszawa—Wilno—Lublin.

Nietylko w życiu dorosłego społeczeństwa panuje hierarchja. Już młodzież we wczesnym wieku szkolnym odczuwa ją w swoim gronie. Szlachetna ambicja ożywia jej serca, aby zdobyć miejsce pośród hufców harcerskich, lecz naprzód odbyć musi „termin“.

Skaut przechodzi go jako „wilczę“. O wilczętach, kandydatach na skautów, pisze tu założyciel skautingu, a więc jakie zalety winien posiadać, tudzież jakie prace przedsięwziąć. Termin

bynajmniej nie, trudny, chociaż pracowity. Przyjemność połączona z kształceniem woli i umysłu, czegoż szukać lepszego? Mały człowiek się urabia, mimo że dopiero nosi znamiona „wilczęce”.

Książka Baden-Powella jest niezbędna w ręku każdego instruktora harcerskiego i młodzieży w szeregach „wilczęcych”.

Inż. Władysław Jankowski: Podręcznik Radioamatora. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie. 1928. Str. 313.

Uboga fachowa literatura polska w dziedzinie radja poza kilkoma pracami specjalnemi, stojącemi na poziomie naukowym, niedostępnym szerszemu ogółowi miłośników radja, przedstawia się w formie kilkunastu oderwanych broszurek, traktujących o rzeczy, a właściwie o różnych rzeczach, bardzo pobieżnie, a niestety, często fałszywie i nieudolnie.

Podręcznik Radioamatora inż. Władysława Jankowskiego, w popularny sposób ujęty, zawiera całą wiedzę i praktykę radioamatora. W tym jednym treściwym podręczniku znajdzie czytelnik praktyczne sposoby budowy części radjoodbiorników i całych nowoczesnych (autor w czasie korekty śledził i uzupełniał w podręczniku postępy i ulepszenia w dziedzinie radja) aparatów domowymi środkami, a jednocześnie bogate treścią i skondensowane formą naukowe zasady budowy radjoodbiorników i wszystkich znanych w świecie typów, a wkońcu zaziąjomi się czytelnik z przyborami, zasilającymi radioaparaty energią i znajdzie rady dla wykonania tych przyborów celowo i ekonomicznie. Treściwy i praktyczny Podręcznik inż. Władysława Jankowskiego odda każdemu radioamatorowi nieocenione usługi.

Kronika Pedagogiczna.

Demokracja w budowie szkoły. Wobec zbliżającej się rocznicy obchodu 10-lecia szkolnictwa Związek zawodowy nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich, wydaje pod redakcją *prof. St. Świdwińskiego* szereg głosów i wspomnień wybitnych działaczy i pedagogów oświatowych z okresu strajku szkolnego, wielkiej wojny i Zjazdów Nauczycielskich. Dotychczas nadesłali pracę pp.: Kallinowski, Stypiński, Buzatli, Rudnicki, Forelle, Jezierski, Chmielewski, Radwan, Szymanowska, Radlińska, Posner, Grodecki, Cynarski, Rybarski i t. d.

Głosy te będą cennym materiałem dla organizacji odczytów, pogadanek, zebrań i t. d., tembardziej, że wydawnictwo uwzględniła zwłaszcza prace „nielegalników”, nauczycielek tajnych, oraz młodzieży rewolucyjnej z okresu przedwojennego.

Wszyscy interesujący się sprawą wydawnictwa, oraz ogłoszeń, zdjęć i t. d. zechcą jak najrychlej porozumieć się z redaktorem wydawnictwa (Warszawa).

Ankieta w sprawie zabaw i gier ruchowych polskich.

Jesteśmy narodem, posiadającym piękną i bogatą rodzimą tradycję we wszystkich działach kultury. Mało jednak mamy skłonności do badania tej tradycji, a najmniej bądaj — do pielęgnowania tych jej elementów, które dadzą się pogodzić z wymaganiami życia nowoczesnego. Jednym z jaskrawszych przy-

kładów tej karygodnej obojętności na skarby rodzimej cywilizacji, jest bezwątpienia nasz stosunek do staropolskich zabaw i gier ruchowych U wielu narodów Zachodu ogłoszono o tym przedmiocie szereg poważnych dzieł naukowych, a prastare gry, pieśni i piosenki uczyniono niezbędną częścią składową narodowego wychowania. U nas dążność podobna już zapoczątkowana; na przeszkodzie jej wszakże stoi nieznanostwo znacznej części własnego w tej dziedzinie bogactwa. Dla częściowej choćby poprawy tego stanu rzeczy, póki czas — póki resztki tradycji nie zatona w powodzi cudzoziemszczyzny, ogłaszamy niniejszą ankietę. Prócz wspomnianego celu — unarodowienia naszego wychowania fizycznego — ma ona do spełnienia niemniej ważne zadania naukowe. Pomoże nam wyświetlić niejasną jeszcze w wielu szczegółach genezę zabaw, ich związki z całością kultury narodowej nieraz zamierzchłych wieków, ich wędrówki i przemiany pod wpływem zmiany środowiska i t. p.

Najusiśniej tedy wzywamy na pomoc przedewszystkiem inteligencję, stylującą się z ludem: Duchowieństwo, nauczycielstwo, lekarzy i i. Niemniej pożądane będą własne lub cudze, lecz w miarę możliwości dokładnie spisane wspomnienia członków starszej generacji. Także szkolne reminiscencje są cenne, o ile odnoszą się do czasów, gdy młodzież grywała w palanta, ekstrę metę i t. p., kierując się wyłącznie tradycją (przed wcieleniem gier w program zajęć szkolnych).

Oto główne zagadnienia, na które prosimy o odpowiedź:

1. Kiedy (rok) i gdzie (miejscowość, powiat, województwo) odpowiada-
jący czynił swe spostrzeżenia?

2. Uczestnicy opisanej zabawy lub gry: ich wiek, płeć, narodowość, war-
stwa społeczna.

3. Czy dana zabawa (gra) ograniczona do pewnego sezonu? Jeśli tak,
do którego? Ewentualne jej połączenie z obrzędem ludowym dorocznym, świę-
tem kościelnym, obrz. weselnym i t. p.

4. Ewentualny charakter obrzędowy samej zabawy lub gry (zwłaszcza
przy grze zaczynającej sezon lub wchodzącej w skład wymienionych pod 3
uroczystości).

5. Teren zabawy (gry): izba, podwórze, pole, droga, las i t. p. i przy-
bliżone wymiary przestrzeni, na której ona się rozgrywa. Miejsca na tym te-
renie, posiadające szczególne znaczenie (mety, gniazda etc.), ich nazwy, wy-
miary, stosunek wzajemny.

6. Ewentualne przybory (kijki, krążki, kamyczki, kostki, piłki etc.), ich
nazwy, opis, sposób sporządzania (np. szycie, lub toczenie piłek).

7. Ilość uczestników, ewent. podział na drużyny (partie, hierarchia gra-
czy i odnośne nazwy (np. matka, bachory, gęsi, wilk etc.).

8. Sposób wyboru drużyn, lub graczy o odmiennych rolach (odliczanie
z pomocą wierszyków, wymierzanie na kiju etc.).

9. Przebieg zabawy (gry), opisany zwięźle lecz jasno, tak, aby czytelnikowi umożliwić dokładne jej odtworzenie. Prosimy nie pomijać żadnej nazwy, formułki (dIALOGU), piosenki i t. p., oraz zachować właściwości gwary ludowej, nie wyłączając wyrażen mniej przyzwoitych.

U w a g i Ankietę naszą ma za zadanie zbadać zabawy o formie usta-
lonej tradycją. Nie należą tu zatem proste zabawy naśladowcze (w szkołę, po-
ciąg, kucinię etc.) o zmiennej nieraz postaci, zależnej od „wrażeń”, działających
chwilowo na wyobraźnię dziecięcą. Odpadną też świeże nabytki obce, jak piłka

nożna, tenis, koszykówka etc. Dalej odpadną wszelkie elementy (więc choćby rodzime) wyuczone w szkole. Natomiast polskość naszego materiału nie należy traktować zbyt ciasno etnograficznie. Elementy polskie, ruskie, białoruskie, litewskie, a nawet niemieckie i żydowskie, przedewszystkiem z obszaru dzisiejszej Rzeczypospolitej, lecz i z dawniejszych jej prowincji, oraz z terenów emigracyjnych, tak silnie zazębiają się wzajemnem oddziaływaniem w ciągu długich stuleci, że wszystkie stanowią niezbędną podstawę do badań nad tą częścią polskiej kultury.

Nawet drobne przyczynki do stanu naszej wiedzy w tym zakresie mogą okazać się cennymi. Odpowiadający też nie powinien się zrażać tem, że zaobserwował choćby jedną tylko zabawę, ani niedokładnością opisu wyszłego z użycia gry, podanej ze wspomnień jakiegoś staruszka. W każdym razie jednak pożądanym spis zabaw (gier), uprawianej w danej miejscowości. Przy nazwach interesujące będzie ich tłumaczenie przez lud niemniej ew. nazwy dwojakie jednej i tej samej gry.

Bardzo pożądane też są rysunki, przedstawiające teren zabawy (gry), ustawienie uczestników, przybory etc., oraz nuty piosenek, śpiewanych przy grze. Niemniej użyteczne będą też okazy przyborów wyrabianych przez samych uczestników.

W razach wątpliwości, czy dana zabawa (gra) jest ruchowa, korzystniej będzie podać jej opis na wszelki wypadek. Granice bowiem ruchowych i nieruchowych elementów są nieraz niepewne, co więcej zaś, w ciągu ich wędrówek, z kraju do kraju, czy z okolicy do okolicy, zamiana z ruchowych na nieruchowe i odwrotnie nie należy do rzadkości.

Wielkiem ułatwieniem pracy, przy gromadzeniu tego materiału, będzie posługiwanie się podręcznikiem prof. E. Piaseckiego. (Zabawy i gry ruchowe, wyd. 3, Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1922), zawierającym cały znany dotąd dorobek polski. Pominąwszy nieco elementów obcych (Nr. 87—92, 121, 133), uważny czytelnik łatwo się zorientuje, czy obserwowana przezeń zabawa lub gra jest jeszcze nieopisana: w takim razie dokładny opis konieczny. Jeśli zaś nowo zaobserwowane są tylko pewne szczegóły (okolica inna, niż podano w podręczniku, inne nazwy, formuły, piosenki, przybory, inny wiek, lub pleć uczestników, różnice w przebiegu gry i t. p.), wystarczy wówczas dokładne powołanie się na podręcznik (nazwa opisanego tam gry, numer, stronica) i przytoczenie zauważonych różnic.

Materiały prosimy skierowywać do Dyrekcji Studium Wychowania Fizycznego Uniw. Pozn., Poznań 3, Park Wilsona, z dopiskiem „Ankieta”, możliwie rychło, najpóźniej zaś do 1 grudnia 1928.

Zapiski bibliograficzne.

Redakcja Przeglądu Filozoficznego. Księga pamiątkowa II-go Polskiego Zjazdu Fizjologicznego. Warszawa 1928.

Christian Chervils. Zarys religii naukowej. Wstęp do Wronskiego filozofa i reformatora. Z francuskiego przełożył Czesław Jastrzębiec-Kozłowski. Przedmową opatrzył Paulin Chomicz. Nakł. księgarni F. Hoesicka. Warszawa 1929. Prace Instytutu Mesjanicznego im. Hoene Wronskiego.

Dr I. B. Saxby. Kształcenie postępowania. Studium psychologiczne. Przełożyła Dr I. Pannenkowa. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa 1928.

Helen Parkhurst. Wykształcenie według planu daltońskiego. Przekład *L. Umińskiej* i *H. E. Kennedy.* Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa 1928.

Józef Syska. O traktowaniu uczniów szczególnie zdolnych. Nasza Księgarnia. Warszawa 1928.

Paulina Trzeciakówna. Nauczanie przyrody w kl. V-tej szkoły powszechnej. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela. Z rycinami autorki. Kraków 1928.

Dr Jan Jakóbiec. Podstawowe wskazania dydaktyczne. Skład Główny w Księgarni Gebethnera. Kraków 1928.

R. Hajnos i *L. Sawicki.* Metodyka geografji dla stopnia I. szkoły powszechnej. Kraków 1929. Nakł. Księgarni geograficznej „Orbis“.

Ks. Dr Gerard Szmyd. Liturgika katolicka. Podręcznik szkolny. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. Lwów 1928.

Ks. Tomasz Gunia. Zasady wiary katolickiej na tle dziejów biblijnych. Cz. III. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa 1928.

Józefa Gażyńska. Wypisy dla dorosłych. Wyd. Centralnego Biura Kursów dla dorosłych. Warszawa 1929.

J. Cieśliński i *J. Szarota.* Lectures sur la civilisation française. I-mière partie. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa 1928.

B. Gebert i *Gebertowa.* Opowiadania z dziejów ojczystych dla niższych klas szkół średnich. Cz. III. Książnica-Atlas 1928.

St. Tync i *J. Gołąbek.* Beskid Zachodni i Podhale. — Górale polscy. Pierwszy zeszyt regionalny czytanek polskich. Książnica-Atlas 1928.

Praca zbiorowa. Regionalizm lubelski ze szczególnem uwzględnieniem zadań administracji państwowej i samorządowej. Lublin 1928.

R. Baden-Powell. Wilczęta. Przełożył *Dr T. Strumillo.* Biblioteczka harcerska Nr 3. Nakł. Księgarni św. Wojciecha. Poznań 1828.

St. Łoś. Pod płóciennym dachem. Biblj. harc. Nr. 2. Poznań. Nakł. Ks. św. Wojciecha.

Inż. Wł. Jankowski. Podręcznik radjoamatora. Wyd. Z. N. im. Ossolińskich. Lwów 1928.

A. Bigda. Początkowe wiadomości o towarach w zakresie 3-kl. Szkoły handlowej. Cz. II. Książnica—Atlas 1928.

Faustyn Piasek. Nauka śpiewu metodą trójdźwiękową dla kl. III, IV i V szkół powszechnych. Książnica-Atlas 1928.

Ruch Pedagogiczny wychodzi każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia.

Prenumerata roczna	8 zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek Główny 29, II. piętro.
„ „ „ półroczna	4 zł.	
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł. 50 gr.		

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 80 zł, ćwierć str. 40 zł, w tekście: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć strony 40 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko.**

Drukarnia „Szkolnicy“ w Krakowie, Grzegorzeczka 30 — pod zarządem W. Jarosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Znaczenie środowiska w wychowaniu.

- I. Zorganizowane i niezorganizowane wychowanie. II. Pojęcie środowiska:
1. Środowisko przyrodzone. 2. Środowisko kulturalne. 3. Środowisko personalne.
4. Środowisko gospodarcze. III. Zakres środowiska: 1. Środowisko domowe.
2. Środowisko szkolne. 3. Środowisko społeczne. IV. Pedagogika wobec proble-
mów środowiska.

I. Wychowanie dziecka we współczesnym systemie kulturalnym kroczy dwiema drogami: drogą celowej, specjalnie ku temu zorganizowanej pracy szkoły, jako instrumentu społecznego i drogą wpływów środowiska pozaszkolnego. Wychowanie szkolne nazwać możemy zorganizowanym procesem pedagogicznym, wychowanie pozaszkolne, odbywające się w rodzinie, w świecie pracy, w przyrodzie — wychowaniem niezorganizowanym. Zorganizowany proces pedagogiczny posiada swe kierownictwo we fachowych czynnikach pedagogicznych, kształconych i powołanych do tej pracy przez społeczeństwo; posiada pewną ideologję, ustanawiającą jego treść i cele; posiada pewną materialną organizację (budynki, sprzęty szkolne, środki naukowe i t. p.), której stan zależy od materialnych zasobów społeczeństwa i jego zrozumienia ważności procesu wychowawczego, posiada wreszcie pewną technikę wychowania — metody pedagogiczne i dydaktyczne¹⁾. Z rozwojem kultury nowoczesnej komplikując się coraz bardziej, wymaga ten proces pedagogiczny specjalnych wiadomości fachowych i wytwarza własną teorię naukową — pedagogikę, ograniczającą się początkowo wyłącznie do szkoły, jako właściwego zakresu swej działalności. Jednakowoż lata ostatnie przyniosły dokładniejsze zajęcie się sfer pedagogów tym drugim niezorganizowanym, nie kontrolowanym długo prawie przez nikogo,

¹⁾ por. ciekawą rozprawę A. Kaldasznikowa *Erziehung im Lichte der marxistischen Soziologie* w *Neue Erziehung* Nr. 3, 5, 7, 1928 r.

²⁾ H. Rowid *Z zagadnień pedagogiki socjologicznej* w *Ruchu Pedagogicznym* 1927.

procesem wychowawczym, odbywającym się równocześnie z tym i równie silnie, a częstokroć silniej nawet działającym na ukształtowanie młodzieży. Powstaje silniejsze zainteresowanie dla środowiska i jego wpływów. Pedagogika obejmuje i tę dziedzinę i rozrasta się w coraz bardziej zyskującą na znaczeniu pedagogikę społeczną. Nie można już dłużej oddzielać szkoły i wychowania szkolnego murem od życia pozaszkolnego, codziennego, gdyż huk i szum tego życia wdiera się wbrew naszej woli wszelkimi szczelinami do gmachów szkolnych, a życie młodzieży ściśle się wiąże z całym życiem społecznym. Coraz więcej uwagi zwracać musi nauczyciel-wychowawca na czynniki pozaszkolne, by ich korzystne wpływy wyzyskać dla swych celów wychowawczych, niekorzystne zaś unieszkodliwić i ograniczyć. Rozpatrzenie roli środowiska w wychowaniu dostarczyć nam może ważnych wskazówek dla praktyki pedagogicznej.



II. „Duch zbiorowego życia owiewa każdą jednostkę jako żywa i życiodajna atmosfera; we wszystkie pory wnikają z tej atmosfery pobudliwe wpływy, na wszystkie strony zawiązują się więzy stosunków — a tą drogą dochodzi duchowe jądro życiowe do rozwoju, do wyższego stanu świadomości, do poczucia przynależności w duchowym kosmosie...” (Kriek). Do środowiska zaliczymy więc wszystko to, co człowieka, jako indywiduum otacza i nań działa, bądź to bezpośrednio, bądź pośrednio, wywołując reakcję jego organizmu fizycznego i duchowego. Należą więc tu będą: ziemia, klimat, pory roku, barwy, kształty, zjawiska z dziedziny naszych zmysłów, słowem: ukształtowanie krajobrazu, w którym wypadło danej jednostce żyć — środowisko przyrodzone; należą doń jednak także: pożywienie, mieszkanie, ubiór, udogodnienia cywilizacji, zdobycze kultury, ustrój społeczny i polityczny, pojęcia estetyczne i moralne — środowisko kulturalne, jako wytwór ducha ludzkiego; należą tu wreszcie inne jednostki, z którymi człowiek styka się w ciągu życia — środowisko personalne. Nie sposób oddzielić konkretnie jednego środowiska od drugiego; zlewają się bowiem wszystkie razem, tworząc jednolite i nierozzerwalne środowisko życiowe, czyli atmosferę życiową (biotope). Jeśli więc mówimy tu o środowiskach, to ułatwiamy sobie tylko tem ujęciem rozpatrzenie tych trzech składników, jako części istotnych każdego środowiska życiowego.

1. Środowisko przyrodzone zależne jest od miejsca na ziemi, w którym człowiek przebywa. Będzie więc ono różne dla mieszkańców różnych stron kraju, będzie podobnem dla grupy ludzi, przebywających w jednej okolicy, będzie prawie tem samem dla mieszkańców jednej miejscowości, będzie wreszcie identyczne dla garstki osób w jednym domu. Najsilniejsze wpływy środowiska przyrodzonego znajdziemy na wsi, najsłabsze w mieście, stąd z gruntu inne środowisko dziecka wiejskiego, inne

miejskiego, stąd różnice w ich rozwoju fizycznym, a jeszcze wybitniejsze w ich strukturze duchowej¹⁾. Inaczej bowiem działać będzie na umysłowość dziecka nieskomplikowana kultura wiejska z przewagą środowiska przyrodzonego, inaczej miejska, od przyrody oddalona i oddalająca.

Pedagogika współczesna, idąca śladami Rousseau'a i Pestalozziego, uznaje wpływ środowiska przyrodzonego za nader ważne dla wychowania dziecka. Rousseau zabiera Emila na wieś, uważając otoczenie przyrody za najodpowiedniejsze dla stopniowego, harmonijnego rozwoju wychowanka; Pestalozzi kontynuuje idee Genewczyka, pedagogika dzisiejsza zaleca przeniesienie szkół na peryferie miast, zakładanie wiejskich ognisk wychowawczych, tworzenie szkół leśnych, nauczanie szeregu przedmiotów szkolnych na wolnym powietrzu, wysyłanie dzieci wiejskich na wieś — powrót do natury na całej linii...²⁾

2. Człowiek jednak dalekim już jest od swego wymarzonego stanu pierwotnego, stworzywszy sobie w środowisku przy-

¹⁾ por. sprawozdanie z rozprawy R. Sassenhagena *Über geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes* w *Mies. Ped.* Nr. 8, 9 br. p. 1 *Inteligencja dzieci wiejskich i miejskich*. Na podstawie badań przeprowadzonych na 561 dzieciach wiejskich i miejskich w tej samej okolicy (Pomorza) dochodzi autor do wniosku, że bezpośrednie życie w otoczeniu przyrody rozwija w dzieciach wiejskich większe zdolności obserwacyjne, podczas gdy życie miejskie uczy bardziej rozumowego, logicznego ujmowania świata z zaniedbaniem szczegółów otoczenia. Fantazja dzieci wiejskich nie odznacza się szczególną żywością i jest silnie związana z ciasnym zakresem doświadczeń. Silniej rozwiniętą fantazję ujawniają dzieci miejskie, zwłaszcza młodzież szkół średnich. Inne badania akcentują silny wpływ środowiska przyrodzonego na rozwój sfery uczuciowej u dziecka, podnosząc, że przedmioty kultury ludzkiej (narzędzia, maszyny, budowle etc.), oraz zjawiska tej kultury działają raczej na intelekt... Ważne przyczynki do charakterystyki młodzieży wielkomiejskiej przynosi cenna książka zbiorowa *Grossstadt und Erziehung* wyd. przez P. Oestreicha i W. Hoepfnera (nakł. G. Martini, Berlin 1927). — Liczne źródłowe dane i bibliografja do powyższego problemu w czasop. *Die pädagog. Warte*. N. 19 1928 r. w artykule: Hildegard Hetzer *Anteilung zur Ermittlung seelischer Unterschiede an Land- und Stadtkindern*.

²⁾ Por. K. Guńka *Ogrody szkolne a szkoły w ogrodzie w Mies. Ped.* 1927. Ogrody szkolne mają na celu przeciwdziałanie wpływom środowiska miejskiego, szkodliwym dla rozwoju fizycznego dziecka, a zbyt jednostronnym dla jego rozwoju duchowego. Są one bardzo liczne w Niemczech. Przeprowadzając w Polsce początek w niektórych miastach już zrobiony, a władze szkolne popierają zakładanie ogrodów szkolnych i boisk sportowych dla młodzieży. Autor nawołuje: „Otwórzmy zmysły naszej młodzieży na piękność otaczającej nas przyrody, rozbudźmy w niej potrzebę obcowania z przyrodą, a wtedy będzie szukała rozrywki w wolnych chwilach, na łące, w lesie, w górach... Por. też Bogdan Nawroczyński *Wiejskie ogniska wychowawcze, w Ruchu Ped.* 1927. Otoczenie wielkomiejskie cierpi pod brakiem dwu czynników wychowawczych: przyrody i społeczności ludzkiej. To ostatnie — pozorne paradoxon — rozumie autor tak, że w mieście nie wytwarza się tak ścisłe współzycie ludzi, jakie wytworzyć się może na wsi dzięki wspólnym więzom, łączącym ludzi z przyrodą, ustępując miejsca luźnym związkom powierzchownych znajomości, wspólnych interesów materialnych, zawodowych, klasowych i t. p. Wobec zaniku, ścisłego życia rodzinnego w mieście dzieci pozbawione są możności prawdziwego uspołeczniania się. Stąd silny nacisk pedagogiki szkolnej na tworzenie społeczności w szkole i wychowania społecznego, stąd też owamlana szerzej przez autora niemiecka akcja „Landheimów” dla młodzieży wielkomiejskiej.

rodzonym — środowisko sztuczne, na które składa się wszystko, cokolwiek umysł ludzki stworzył w dziedzinie materji i ducha ¹⁾. Podczas gdy środowisko przyrodzone zmienia się niezmiernie powoli w ciągu lat tysięcy i milionów, dla szeregu więc pokoleń ludzkich w ciągu tysiącleci pozostaje niezmiennym (tasama przyroda otacza mieszkańców Grecji dziś, co za Homera, jeśli abstrahujemy od nieznacznych stosunków zmian, dokonanych ręką ludzką), zmienia się środowisko sztuczne, twór człowieka, w coraz szybszym tempie, obecnie już w okresach na lata liczonych, w miarę coraz szybszych postępów techniki i coraz gwałtowniejszych przemian struktury gospodarczo-społecznej, a co za tem idzie, umysłowości społeczeństw kulturalnych. Umysł dziecka współczesnego wykonać musi pracę cięższą, niżeli n. p. dziecka w. XVIII., pracę szybszego przystosowania się do skomplikowanych stosunków kultury współczesnej. Szkoła dotychczasowa pomaga mu w tem głównie w dziedzinie czysto intelektualnej, podając mu wiedzę i przysposabiając je do dalszego jej zdobywania. Praktyczne jednak przystosowanie we wszystkich innych dziedzinach życia, których szkoła wogóle nie porusza (higjena, seksualność, polityka, poglądy społeczne, zarobkowanie, moralność codzienna etc.) odbywa się poza szkołą, pod wpływem środowiska kulturalnego, w którym od pierwszej chwili swego życia dziecko się obraca. Słabszym będzie wpływ tego środowiska na wsi, gdzie i środowisko przyrodzone ważną odegra rolę, przemożnym jednak będzie on w mieście. Jeśli uprzytomnimy sobie stały dopływ ludności ze wsi do miasta ²⁾ oraz fakt docierania kultury wielkomiejskiej do najmniejszych miasteczek (auto, kino, radio, ruchy społeczne i t. p.), to zrozumiemy, że coraz większy odsetek dzieci ulega silnym wpływom środowiska kulturalnego.

3. Trzecim składnikiem środowiska życiowego dziecka są osoby, tworzące środowisko personalne. Możemy tu różnić dwie grupy osób: pierwsza, to grupa osób, stykających się z dzieckiem stale lub często, jak rodzice, rodzeństwo i inne osoby, przebywające w domu (dalsza rodzina, lokatorzy, służba), wychowawcy w szkole i poza szkołą, oraz towarzysze zabaw dziecka; druga grupa, to osoby raz tylko lub rzadko, przelotnie występujące w życiu dziecka (goście, przypadkowi znajomi, znajomości z letniska, artyści sceniczni lub filmowi, przechodnie na ulicy i t. p.). Wszystkie te osoby działają na dziecko nie tylko

¹⁾ „Naturmilieu als gestaltendes Milieu, Kulturmilieu als gestaltetes Milieu“ cyt. w *Das Pädagogische Milieu*, znakomitem studjum Waltera Poppa (Langensalza, Beyr u Söhne 1928). W działaniu środowiska kulturalnego nieodłącznym składnikiem jest naturalne działanie osób, twórców tego środowiska. Środowisko kulturalne łączy się więc najściślej z personalnem, które omawiamy tu osobno li tylko dla przejrzystszego układu.

²⁾ W Stanach Zjednoczonych przesiedliło się w r. 1925 ze wsi do miast 834,000 osób. — W Niemczech był w r. 1850 każdy 38 Niemiec mieszkańcem wielkiego miasta, w r. 1880 każdy 13... w r. 1900 każdy 4... w r. 1926 każdy 3... Historia kultury staje się historją miast.

słowem, lecz także ruchem, wyglądem i całym sposobem bycia. W dziecku istnieje silny popęd naśladowczy, skłaniający je do naśladowania osób starszych. Obserwacje i badania eksperymentalne wykazały ze zupełną ścisłością, że dzieci od 12 do 14 r. życia ulegają w bardzo znacznym stopniu wszelkiego rodzaju wpływom sugestyjnym, zwłaszcza wychodzącym od ludzi, działających nań rozmaitymi lub mimowolnie¹⁾. Wpływ ten na ukształtowanie się światopoglądu dziecka ocenimy należycie, jeśli uprzytomnimy sobie, że osoby środowiska dziecka są głównymi pośrednikami między dzieckiem a resztą świata leżącego poza obrębem najbliższego, umysłowi dziecka dostępnego otoczenia. Gdyby nagle znikli ze świata wszyscy dorośli, a na świecie pozostały tylko dzieci, to stałyby one wobec współczesnego świata kultury, jak przeniesiony doń nagle człowiek puszcz dziewiczych: nie wiedziałyby, co uczynić z przedmiotami je otaczającymi, nie rozumiałyby jego zjawisk. Ciągłość kultury zostałaby przerwana, niejedna jej zdobycz zaprzepaszczone. To też od poziomu kulturalnego dorosłych, z którymi dziecko się styka, zależy tempo i intensywność wzywania się dziecka w świat kultury. Im zdolniejsi ci pośrednicy między dzieckiem a kulturą, im szersze mają horyzonty, tem cenniejsze tworzą środowisko dla dziecka. Decydujące znaczenie otoczenia personalnego dla rozwoju indywidualności podnosi z naciskiem Danysz: „Rodzice, krewni, służba, sąsiedztwo, towarzysze zabaw determinują młody umysł. Wyobrażenia i zapatrywania, upodobania, przesady, zwyczaje, stan majątkowy, sposób życia i zarabkowania, zatrudnienie najbliższego otoczenia, jakoteż udział jednostki dziecięcej w temże zatrudnieniu wytwarzają atmosferę, która wsiąka w młodociany umysł i tworzy w nim stały nastrój“²⁾.

Do środowiska personalnego (miarodajnego przecież dla ukształtowania się kulturalnego) zaliczyć należy nietylko wpływy osób żywych i bezpośrednio na dziecko swą obecnością działających, lecz i wpływy pośrednie, działające przez książkę (autor), film (aktor), scenę (autor i aktor), muzykę (kompozytor i wykonawca), obraz (malarz), etc. Z doświadczenia i z biografii wielkich ludzi wiemy, jak silnym bodźcem w rozwoju dziecka jest książka, jak działa scena, muzyka, film.

Tak w bezpośrednim, jak i pośrednim działaniu środowiska personalnego szkodliwą jest jednostronność, występująca wtedy, jeśli tylko jedna osoba lub wprowadzie więcej osób, ale jednego pokroju i światopoglądu, działa na dziecko. Sposób

¹⁾ A. Dryjski: *Sugestia i wychowanie*, w *Ruchu Ped.* 1927; Otto Myrbach: *Die Suggestion in der Erziehung w Schutreform* 1925 str. 479-485. Intensywność sugestji zależną jest z jednej strony od indywidualności osoby działającej, z drugiej od stopnia wrażliwości dziecka na sugestię.

²⁾ O wychowaniu, *Książnica Atlas* 1925, str. 121/2. Popp (op. cit). „Für die ganze seelische Entwicklung des Kindes... wird natürlich das Milieu das fruchtbarste sein, in dem die Milieupersonen den individuell höchsten Grad kultureller Durchbildung aufweisen“.

wychowania Emila pod wyłącznym prawie wpływem jego wychowawcy nie jest bynajmniej przykładem godnym naśladowania. Korzystnem dla wszechstronnego rozwoju dziecka jest działanie kilku osób o wybitnej indywidualności, o wysokim poziomie duchowym, o szerokich horyzontach myślowych. Pod ich wpływem dziecko nauczy się obserwować świat pod różnym kątem widzenia, nauczy się rozumieć i cenić różnych ludzi i patrzeć krytycznie na siebie samo i swoje postępowanie. „Zrozumienie własnej jaźni możliwe jest jedynie w drodze przeciwstawienia jej cudzej jaźni i świadomości. Nikt nie może pojąć siebie samego, jeśli nie rozumie innych...”¹⁾ Nieodpowiednie środowisko personalne podzielać musi ujemnie na dziecko, wywołując często postawę nieprzychylną wobec świata i ludzi.

Dziecko ulegać będzie wpływom środowiska personalnego o ile jego przyrodzone skłonności nie są tak silne, że mu nakazą inny kierunek, lub jeśli po początkowej uległości nie nastąpi potem nagły lub stopniowy odwrót pod wpływem innych czynników, które się w życiu dziecka pojawiły (zmiana wychowawców, organizacje młodzieży, polityka, miłość, lektura e. t. c.). Dotychczasowy autorytet nie działa więcej, młody człowiek wyłamuje się z pod jego wpływu, by przejść pod inny, lub się zupełnie wyzwolić, dając upust swemu „pędowi do wywyższenia” (znaczenia, „Geltungstrieb”).

4. Dla atmosfery życiowej dziecka, dla ukształtowania zwłaszcza jego kulturalnego i personalnego środowiska, decydujące znaczenie posiada środowisko gospodarcze, w którym się znajduje. Środowisko to określić można jako skąpe, jako dobre, lub jako zbytkowne (Popp.: kärglich, gut, üppig). Najniekorzystniejszym dla dziecka jest oczywiście takie położenie ekonomiczne, które nie pozwala na pełne zaspokojenie normalnych potrzeb fizycznego i duchowego życia dziecka. Niedostatek żywności, ubioru, mieszkania powoduje opóźnienie rozwoju umysłowego, nieodpowiednią dla wychowania atmosferę domową, zбочenia moralne i t. d... „Klasy biedne — mówi Binet — nie tylko wykazują oznaki zwyrodnienia fizycznego; fizycznemu towarzyszy zwyrodnienie umysłowe i moralne. Wszędzie dzieci rodziców nędznych i biednych są mniej inteligentne, niż dzieci rodziców zamożnych...”

Środowisko, zbytnio zaopatrzone materialnie, niezawsze znów działa korzystnie na rozwój dziecka. Zależnem to jest od osób otoczenia, jak one użyją rozporządzalnych środków materialnych w wychowaniu dziecka: czy będą się trzymać pewnej miary w troskliwości o dziecko, czy zbytnią pieczołowitością nie osłabiają jego organizmu, zbytniem bogactwem zabiegów wychowawczych nie zwichną naturalnego rozwoju ducha dziecięcego. Najodpowiedniejszym więc środowiskiem pod względem materialnym jest

¹⁾ Wł. M. Borowski: *Wychowanie narodowe* Arct, Warszawa 1922 str. 67.

to, które określimy jako „dobre“, w którym nie brak dziecku spełnienia jego potrzeb bez niebezpieczeństwa zbytku i przekroczenia koniecznych granic.

* * *

III. Pod względem zakresu środowiska dziecka różnić możemy: 1. środowisko domowe, 2. środowisko szkolne, 3. środowisko społeczne, czyli życiowe. W każdym z tych środowisk znajdujemy jako składniki przyrodę, kulturę i osoby, w każdym stosunki ekonomiczne decydującą odgrywają rolę.

1. Dom uznany jest ogólnie jako najważniejszy czynnik wychowawczy. „Für den gesamten Erziehungserfolg erscheint das häusliche Milieu massgeblicher, als die Bemühungen der Zweckerziehung...” (Popp.) Każdy pedagog wziąć musi pod uwagę wpływy otoczenia domowego, działającego na młodzież, a współpraca i ścisły kontakt między domem a szkołą konieczne są wedle zasad współczesnej pedagogiki dla racjonalnego wychowania i nauczania szkolnego.

Charakter środowiska domowego zależny jest głównie od stanu majątkowego rodziców, ich zawodu, ich poziomu kulturalnego oraz od atmosfery rodzinnej, będącej wpływem stosunków między małżonkami, między rodzicami a dziećmi, między rodzeństwem oraz między rodziną a osobami obcymi, znajdującymi się w domu.

Stan majątkowy rodziców przede wszystkim określa charakter środowiska domowego; może ono być skąpe materialnie, nie zaspakajające normalnych potrzeb dziecka, może być dobre, może być w nielicznych wypadkach zbytkowne.

Złe warunki materialne wpływają ujemnie na rozwój dziecka. Na to nie trzeba wielu dowodów. Uczy nas tego obserwacja. A znane powszechnie wyniki badań angielskich L. Mackenzie i A. Forstera, przeprowadzone w Glasgowie na 73.000 dzieci we wieku od lat 5—18 co do wysokości i wagi ciała w stosunku do społeczno-gospodarczego położenia rodziców wykazują niezbicie, że rozwój fizyczny dziecka stoi w prostym stosunku do stanu majątkowego rodziców: do 14. roku życia (a więc, jak długo przeważa w wychowaniu środowisko domowe), wzrasta przeciętna waga i wysokość dzieci w stosunku prostym do stopnia zamożności rodziców, objawiającej się n. p. w liczbie izb mieszkalnych²⁾.

Kwestja mieszkaniowa jest dziś pierwszorzędnem zagadnieniem pedagogiczno społecznym, aktualnem i u nas i zagranicą, a ciągle jeszcze niedocenianem, ciągle jeszcze czekającym radykalnego i gruntownego rozwiązania.

²⁾ Russel twierdzi, że śmiertelność dzieci wzrasta w stosunku odwrotnym do ilości ubikacji mieszkalnych i wynosi $32\frac{0}{100}$ przy jednej izbie mieszkalnej, $21,3\frac{0}{100}$ przy 2 izbach, $13,7\frac{0}{100}$ przy 3 i $11,2\frac{0}{100}$ przy 4 izbach. Cyt. u. Rowida Z zagadnień pedagogiki socjologicznej, w *Ruchu Ped.* 1927.

Statystyka mieszkaniowa wykazuje potworne wprost stosunki, odbijające się okrutnie na zdrowiu, umyśle i moralności wzrastającej wśród nich młodzieży. Przecież 70% mieszkań Warszawy składa się z jednej izby, 99% mieszkań robotniczych Warszawy nie posiada ani elektryki, ani gazu, w niecałych 2% jest ustęp... Warszawa posiada 78·3% mieszkań przeludnionych, w których na jedną izbę przypada zwyż 5 osób. Podobne stosunki istnieją wszędzie po wielkich miastach u nas i zagranicą. Wiele dzieci, o wiele więcej niżbyśmy przypuszczali, nie ma dla siebie osobnego łóżka na noc. Ankieta przeprowadzona w jednej szkole powszechnej w Berlinie wykazała tylko 33% dzieci, posiadających własne łóżko; 63·5% spało we dwoje, 3·4% we troje, 0·1% we czworo w jednym łóżku. Inna ankieta, przeprowadzona w pewnym małym miasteczku niemieckim wykazuje zaledwie 11·67% dzieci, posiadających własne łóżko; 6·67% śpi z ojcem, 8·33% z matką, 45% z rodzeństwem tej samej płci, 8·33% z rodzeństwem odmiennej płci, 3·3% z obcymi! 15% spało po troje, 1·67% po czworo w jednym łóżku! Statystyka Kas Chorych w Berlinie wykazała w r. 1922 19% członków swych, jako nie posiadających własnego łóżka, w r. 1923 16%... Oto cyfry przerażające! A gdy się nieco bliżej przyjrzymy dzieciom naszych szkół, znajdziemy nie lepsze warunki ich bytowania. Zrozumiemy więc i poprzemy ze stanowiska pedagogiki społecznej postulat znanego socjologa *Grotjahna*: „Każdemu z człowiekowi własne łóżko!” jako podstawowy postulat kultury współczesnej. Słusznie pisze senator Gaszyński: „Cóż warte będą wysiłki ku podźwignięciu Polski na wyższy poziom kultury, jeżeli ludność w dalszym ciągu pozbawioną będzie podstawowego warunku życia kulturalnego w postaci odpowiedniego mieszkania? Czy nie daremne będą również zabiegi dookoła wychowania fizycznego, dopóki fatalne warunki mieszkaniowe miast i wsi obniżać będą odporność na choroby, osłabiać sprawność fizyczną i tężyznę rasy?...”¹⁾ Problemowi mieszkaniowemu przypisuje prof. Erich Stern znaczenie decydujące o przyszłości, a profesor Düring uważa znaczenie warunków mieszkaniowych dla kwestji zaniedbania moralnego młodocianych za wybitniejsze, aniżeli przeceniane dotychczas znaczenie dyspozycji wrodzonych i odziedziczonych²⁾.

Położenie mieszkania i jego najbliższe przyrodzone środowisko mają oczywiście również swe znaczenie. Ołbrzymie baraki robotnicze w okolicach przemysłowych, pełnych dymu, sadzy, kurzu, huku maszyn i t. p., sutereny wielkomiejskie, ciemne podwórka oficyn — oto środowisko, które musi ujemnym swym wpływem odbić się na rozwoju dziecka. Cierpi tu rozwój zmysłów. Dzieci, wyrastające w szarzyźnie takiego otoczenia nie rozwijają w sobie zdolności subtelniejszego odczuwania barw, dźwię-

¹⁾ W art. „Dziesięciolecie odzyskania niepodległości, a sprawa mieszkaniowa”, „Epoka” Nr. 283 z 12/X. 1928.

²⁾ Erich Stern *Die Erziehung und sexuelle Frage*; książka zbiorowa, 1928 Union deutsche Verlagsgesellschaft.

ków, zapachów; przytępia się ich wrażliwość na nowe wrażenia, przez co cierpi też sfera uczuciowa i wolicjonalna.

Przedmioty i sprzęty domowe tworzą pierwszy materiał poglądowy dla umysłu dziecka. Im on obfitszy, tem większa obfitość wrażeń i wyobrażeń, tem więcej pobudek dla ruchliwego umysłu dziecka. Ubogie, ciasne otoczenie domowe wpływa na ubogi zakres pojęć, myśli, uczuć i zainteresowań. Późniejsze rozszerzenie zakresu środowiska życiowego poza domem, nie może częstokroć powetować szkodliwych wpływów, które działały na umysł w latach wcześniejszych. Prawo działania następczego, obserwowane u dzieci przy zboczeniach psychicznych¹⁾ da się w tej dziedzinie dokładnie zauważyć. Jak z jednej strony ubóstwo, tak z drugiej zbytek w otoczeniu domowym nie jest ze stanowiska pedagogiki pożądanym, wpływając na zbytne rozproszkowanie zainteresowań i osłabienie woli.

Nie trzeba chyba szeroko rozwodzić się nad znaczeniem odpowiedniego odżywiania dziecka dla jego rozwoju. Wystarczy zauważyć, że dzieci ubogie odżywiane stale tą samą ograniczoną ilością tych samych potraw (chleb, kartofle, kapusta), zahamowane są w rozwoju fizycznym, nie dobierają normalnie na wroście i wadze, nie rozwijają należycie swych zmysłów i tępieją umysłowo. Niedostateczne odżywianie przyczynia się również do zaniedbania moralnego. Pierwsza kradzież z głodu prowadzi te dzieci dalej na drodze występku. „Od wygłodzonego dziecka nie wolno żądać żadnej moralności i grzesznem jest każde społeczeństwo, w którym dzieci głodują“²⁾.

Ubogie środowisko domowe zmusza dzieci zwykle do pracy domowej. Zwłaszcza cierpią pod przeciążeniem tą pracą dziewczęta. Wiele uczennic naszych wykonuje w domu cały szereg prac, które je silnie wyczerpują. Często już rano przychodzi dziewczęta do szkoły zmęczone z pracy domowej i niezdolne do nauki szkolnej. Ma to miejsce zwłaszcza tam, gdzie prócz ojca zarobkuje także matka i oboje muszą odejść do pracy. Wtedy troska o gospodarstwo i o mniejsze dzieci często spada na starszą dziewczynkę³⁾. Wogóle praca zarobkowa obojga rodziców, częsta w dzisiejszych czasach nie tylko w sferach robotniczych, lecz także pracowników umysłowych, wpływa ujemnie na atmosferę domową. Ustawodawstwo nasze społeczne zajęło się ostatnio losem matek pracujących i niemowląt, zobowiązując zakłady przemysłowe do tworzenia żłobków dla niemowląt przy warsztatach pracy matek; brak jednak jeszcze obowiązku opieki społecznej nad starszemi dziećmi, pozostawianemi bez dozoru lub pod niedostatecznym dozorem w domu, na brudnych, hałaśliwych dziedzińcach ka-

¹⁾ Prot. F. Schneersohn: *Die katastrophale Zeit udie heranwachsende Generation*, Berlin 1924. Schwetschke & Sohn.

²⁾ E. v. Karmau: *Moralische Heilkunde*; Berlin 1927, Union Deutsche Verlagsgesellschaft.

³⁾ *Die Bedeutung der Unwelt für die Erziehung der Volksschülerin...*, referat w książce zbiorowej z konferencji *Die Volksschülerin* Centralnego Instytutu dla Nauki i Wychowania, Berlin 1927.

mienic, lub — na ulicy. W Niemczech zarobkuje około 4 miliony matek, czyli około 10—12 milionów dzieci pozbawionych jest opieki matki! Starsze dzieci zmusza niedostatek również do pracy zarobkowej. Mimo ustawowego ograniczenia tej pracy i jej ochrony odgrywa ona jeszcze ciągle ważną rolę społeczną. Im liczniejszą jest rodzina i im większy niedostatek, tem mniej zważa się na rodzaj pracy, w którą zaprzęga się dziecko. Szczególnie w okolicach przemysłowych, we wielkich miastach, ale i na wsi w rolnictwie spotykamy liczny odsetek dzieci w wieku szkolnym pracujących zarobkowo, zwykle w zawodzie rodziców lub pokrewnym, przedwcześnie wychodzących z okresu dzieciństwa.

Ale nietylko czynniki materialne, jak mieszkanie, odżywianie, odzienie, wpływają na ukształtowanie otoczenia dziecka w domu. Silniej jeszcze zaznacza się poziom kulturalny rodziców i innych osób, wśród których dziecko wzrasta, a więc środowisko personalne, o którego znaczeniu wyżej mówiliśmy. Atmosfera życia rodzinnego wyznacza przyszły charakter człowieka, oraz jego ustosunkowanie się do życia społecznego. Rodzina jest tą podstawową komórką społeczną, która dla dziecka jest pierwszą szkołą uspołecznienia. Od niej głównie zależy, czy z dziecka wyrośnie jednostka samolubna, wpatrzona jedynie we własne dobro, czy też przystosowana do warunków życia gromadnego i uspołeczniona. Od niej też zależy wewnętrzna harmonia osobistości dziecka. Stosunek między małżonkami decyduje zarazem o stosunku rodziców do dziecka. Tylko bowiem na gruncie harmonii małżeńskiej rozwinąć się może rozumne postępowanie wychowawcze matki i ojca wobec dziecka. Musi ono być nacechowane tak stałością i konsekwencją, jak życzliwością, miłością i zrozumieniem wobec dziecka. Tragedją dla dziecka staje się częstokroć różnica poglądów między rodzicami, z której wypływa sprzeczność w ich postępowaniu; rodzą się na tem tle konflikty, z których dziecko wychodzi zwichnięte w swym rozwoju, albo które doprowadzają nawet do zamachów samobójczych. Powodów ich, których pochopna do oskarżeń prasa codzienna doszukuje się w postępowaniu szkoły wobec młodzieży, należy w pierwszej linii szukać w niezdrowej, nieuporządkowanej atmosferze rodzinnej.

W smutnem położeniu są dzieci, które straciły matkę lub ojca, lub oboje rodziców, jakoteż t. zw. sieroty rozwodowe, t. j. dzieci z małżeństw rozwiedzionych, których liczba stale rośnie. (Statystyka niemiecka np. wykazuje w stosunku do r. 1913 przyrost rozwodów w r. 1922 o 114%, w r. 1923 97%, w r. 1924 o 107%, w r. 1925 o 103%). Możemy sobie wyobrazić dzieciństwo i młodość takich dzieci, żyjących stale w nienormalnych warunkach rodzinnych. W niewiele lepszym środowisku żyją dzieci z t. zw. dzikich małżeństw („na wiarę”), których liczba wynosi dzisiaj np. w Niemczech około 1/3 wszystkich małżeństw (cyt. E. Stern). Wszystkie takie dzieci cierpią pod po-

czuciem małowartościowości (Minderwertigkeitsgefühl), doprowadzając je do silnych depresyj psychicznych, a w dalszym ciągu do myśli i zamachów samobójczych. Szczególnie dotyczy to dziewczęta, skazane zwykle na ciągłe przebywanie w środowisku domowym; szczęśliwi są chłopcy, którzy więcej mogą być poza domem, stają się samodzielniejsi i szukają rychło wyjścia z nędzy i przygnębienia¹⁾.

Atmosfera kulturalna domu działa zwykle decydująco na zainteresowania umysłowe dziecka i jego stosunek do wiedzy i pracy. Dzieci mieszczaństwa, nastawionego zwykle materialistycznie, wykazują niezwykle małe zainteresowanie dla dziedziny przyrody, poezji i sztuki. Brak im zwykle wszelkiego poczucia estetycznego dzięki tandecie, panującej wszędzie w dzisiejszym domu małomieszczańskim, brak otoczenia książek, brak pobudek do idealistycznego poglądu na świat. Obojętność dla spraw politycznych i społecznych cechuje dziewczęta drobnomieszczaństwa i inteligencji małomiasteczkowej w odróżnieniu od dziewcząt ze sfer robotniczych, wcześniej już w tym kierunku uświadomionych w domu przez zorganizowanych zawodowo rodziców. Wielka wada naszej młodzieży — brak pracowitości, obowiązkowości i punktualności pochodzi ze złego przykładu domu rodzinnego. Ogólnie w naszym społeczeństwie panujące materialistyczne i utylitarystyczne pojmowanie nauki szkolnej wpływa na młodzież, uczącą się w ogromnej większości dla noty i świadectwa, dla potrzebnych w praktycznym życiu uprawnień, a nie dla wiedzy.

Wpływy środowiska domowego dają się przy pewnej obserwacji łatwo wykryć u dzieci szkolnych. Badania, przeprowadzane w tym kierunku przez Döringa²⁾ wykazują ten wpływ jako wcale silny. Obserwacje wykazują u dzieci z nieuporządkowanych stosunków rodzinnych, oraz u sierot stany depresji, niepewność i nieśmiałość w zachowaniu się, oraz skłonność do separowania się od społeczności klasowej. I przeciwnie: dzieci z normalnej atmosfery domowej okazują — o ile niema innych powodów — otwartość, żywość, wesołość i zmysł społeczny, co dzieciom tym umożliwia zwykle zajmowanie pierwszych miejsc w społeczności szkolnej. Wedle Döringa rozstrzyga tu głównie

¹⁾ Badania Fr. Schoffa (Międzynarodowy Kongres dla wychowania rodzinnego w Brukseli 1910 r.) wykazują: z 1589 młodocianych przestępców we Filadelfji; 316 straciło przed 16 rokiem życia ojca; 298 — matkę, 614 oboje rodziców; rodzice byli w 577 wypadkach alkoholikami; w 219 wypadkach matki pracowały poza domem; 12 nigdy nie miało stałego mieszkania, 216 żyło w przykrych atmosferze rodzinnej i złym położeniu materialnem; tylko w 30 wypadkach rodzice byli również przestępcami. Badania te wykazują więc silny wpływ nieodpowiedniego środowiska domowego, jako głównego czynnika powodującego zboczenie moralne. Również badania Molla nad zaniedbaną moralnie młodzieżą wykazały, że 60% tej młodzieży brakowało jednego lub obojga rodziców. To też dochodzi on do wniosku: „Nieodpowiednie warunki społeczne i rodzinne powodują w pierwszej linii kryminalność i zaniedbanie młodzieży”.

²⁾ W. O. Döring *Psychologie der Schulklasse*, Osterwieck 1927 A. W. Zickfeldt.

atmosfera rodzinna bez względu na położenie gospodarcze, oraz na poziom wykształcenia rodziców. Ale i stan majątkowy rodziców widocznym jest często w charakterze dzieci. Dzieci ubogie są w ogólności mniej śmiałe i mniej mają zaufania we własne siły, aniżeli dzieci ze sfery zamożnej. Dzieci rodziców wykształconych odgrywają w klasie często rolę przodującą, podczas gdy dzieci prostaków zwykle są na ostatnim planie. Döring stwierdza, że wszystkie prawie dzieci, przodujące w społeczności szkolnej, pochodzą ze środowiska, które nauczycielstwo, biorące udział w badaniach, określa jako dobre albo przynajmniej jako niezłe. Jeśli uprzytomnimy sobie, że te dzieci najprawdopodobniej także jako dorośli odgrywać będą w społeczeństwie rolę przodującą, to wyraźnem staje się poważne znaczenie zdrowej atmosfery rodzinnej dla całości narodu.

(Dok. nast.)

Michał Friedlaender.

Geografia w daltońskim systemie pracy szkolnej.

Żaden prawie przedmiot nie przedstawia tak wdzięcznego pola pracy systemem daltońskim, jak geografia. Jest to wynikiem charakteru tego przedmiotu, którego treść w znacznej mierze oparta jest na bezpośredniej obserwacji i wymaga prawie ustawicznie czujnej uwagi na przemiany zachodzące w otaczającym nas środowisku.

Zakres programów geografii szkolnej także łatwo może być ujęty systemem daltońskim, bo dzisiaj już szkoła polska rozporządza odpowiednimi pomocami naukowymi, na których oprzeć mogłaby się twórcza praca młodego pokolenia.

Naturalnie, że realizacja odpowiednich planów zależy od szeregu faktów pierwszorzędnej wagi. Naprzód musi „zaistnieć” w danej szkole nauczyciel geografii dobrze znający swój przedmiot, a więc o horyzoncie przekraczającym znacznie zakres wiadomości podręczników szkolnych.

Nauczyciel taki powinien zdawać sobie sprawę z podstawowych metod badania geograficznego i umieć się nimi posługiwać.

Wreszcie trzeba, aby wykazał dużą sprawność w posługiwaniu się pomocami naukowymi geografii.

Za najważniejsze jednak uważamy uzdolnienie danego nauczyciela pedagogiczne, pogłębione specjalnem wykształceniem psychologicznem, dzięki któremu umiałby zachować takt i miarę w rozdawaniu tematów i określaniu ilościowem i jakościowem zadań młodzieży.

Jeśli w pewnej szkole pracuje taki nauczyciel, to trzeba mu stworzyć dodatnie warunki pracy, a do tych należą: pracownia geograficzna i dobrze uposażone zbiory

pomocy naukowych. Sala pracowni ma być tem centrum, gdzie ogniskować się będą wszystkie trudy prac podejmowanych, a ułatwiać je będzie dobrze wyposażony gabinet i biblioteka geograficzna.

W bliższą analizę wyposażenia pracowni geograficznej się nie wdajemy, gdyż na ten temat szeroko wypowiedzieliśmy się w *Dydaktyce Geografii* (Księżnica-Atlas, Lwów, 1928 oraz w *Bibliografii Pedagogicznej* 1917 r. III IV, 1928 r. I-II) i tam ciekawych odsyłamy.

Przyjmujemy jako fakt dokonany, że w pewnej szkole powyższe postulaty zostały zrealizowane. Wysuwa się wobec tego na plan pierwszy istota zagadnienia, sam tok geograficznego rozwiązywania problemów systemem daltońskim.

Odrzućmy zaznaczyć należy, że najlepiej stosować można ten system przy nauczaniu krajoznawstwa ojczyzniego, a następnie w toku geografji ziem Rzeczypospolitej. Jeszcze przy geografji ogólnej, opartej o pogląd zaczerpnięty z materiału geograficznego najbliższej okolicy, można wyzyskać wartości wyżej wspomnianej metody. Na wielkie jednak natrafiamy przeszkody, w miarę jak w orbitę naszych prac zaczynają się „wtaczać“ pozaeuropejskie części świata, a nawet sama Europa.

Rozsądny nauczyciel nie łamie rąk z tego powodu, ani też nie rezygnuje łatwo z możliwie porządnego opracowania całości kształtu zagadnień geografji regionalnej według zaleceń i uwag programów urzędowych.

Chodzi tylko o to, aby odpowiednio do warunków pracy w danej szkole i tematów geograficznych zrobić wszystko, celem pobudzenia samodzielnej pracy ucznia opartej o zainteresowania geograficzne. W toku krajoznawstwa ojczyzniego (IV stopień szk. powszechnej i I kl. szk. średniej) nacisk kładziemy na „badawczą“ pracę młodzieży. Weźmy jako przykład Kraków. Plan Krakowa stanowi najważniejszą pomoc naukową. Jako zadania samodzielne służą np. takie tematy: zaobserwuj w terenie i zaznacz na planie Starego Miasta wszystkie domy o wąskich dwulub trzykondygnacyjnych frontach; jaki obraz otrzymasz na planie po dokonaniu tej pracy, przeczytaj z historii Polski Geberta i Gebertowej, albo z historii Polski Dąbrowskiego o kolonizacji Polski w XIII w., zbierz szereg ilustracji odpowiednich lub własnych rysunków starych domów Krakowa; na podstawie czytanek historycznych, planu przez siebie opracowanego i obrazków (które można wyświetlić przy pomocy epidiaskopu), ułóż opowiadanie na temat: jakie ślady budowli średniowiecznego miasta mamy do dzisiaj w Krakowie.

Czas przeznaczony na pracę — dwa tygodnie. Weźmy jako przykład wieś.

Budownictwo naszej wsi — to temat pracy.

1. Zwiedź najstarszy dom we wsi, zrób jego plan i narysuj jego obraz; tak samo zwiedź kilka najnowszych domów i wy-

konaj odpowiednie rysunki; zastanów się z czego są te domy zbudowane, jakie mają dachy, gdzie umieszczone drzwi i okna; na podstawie rysunków i obserwacji, opisz jak wyglądają domy twojej rodzinnej wsi.

Czas opracowania — jeden tydzień.

Przy geografii Rzeczypospolitej na tym poziomie nauczania prędzej można wyzyskać lekturę geograficzną, zwłaszcza A. Janowskiego: *Pogadanki krajoznawcze*.

Temat pracy: Kopalnie soli w Wieliczce.

Np. 1. uważaj bacznie, jakie zastosowanie ma sól w gospodarstwie domowym;

2. przyjrzyj się obrazowi kopalni wielickiej, wydanemu w obrazach Polski współczesnej, L. Sawickiego;

3. przeczytaj ustęp p. t. Sól w A. Janowskiego: *Pogadankach krajoznawczych*;

4. przeczytaj z historii polskiej lub z wypisów polskich ustęp o Królowej Kindze i kopalniach wielickich;

5. zauważ na mapie Polski, gdzie leży Wieliczka i Bochnia?

Czas opracowania — 2 godziny.

Przejdźmy do kl. V szk. powszechnej lub II szk. średniej do tematów zaczerpniętych z propedeutyki geografii.

Temat: szerokość geograficzna.

1. Np. Mierz stale (w ciągu drugiej połowy września lub marca) kąt padania promieni słonecznych w południe na poziom naszego widnokręgu; określ ten kąt w dniu 23./IX lub 21./III,

2. Zmierz wysokość wzniesienia gwiazdy polarnej nad naszym horyzontem.

3. Oznacz szerokość geograficzną naszego miejsca, przyjmując jako prawo, że kąt padania promieni słonecznych w dniach zrównań w czasie górowania uzupełnia się z kątem szerokości geograficznej punktu obserwacji do 90° ; to samo odnosi się do kąta wzniesienia gwiazdy polarnej nad naszym horyzontem.

Czas opracowania zależny od warunków sprzyjających obserwacjom.

Temat: krajobraz okolic pustynnych.

1. Przyjrzyj się obrazkom pustyni Sahary lub jakiej innej, zamieszczonym w twoim podręczniku geografii;

2. Przyjrzyj się dobrze mapom Afryki, Azji, Australii i Ameryki w atlasach E. Romera i Korbla Sawickiego, wyszukaj i określ położenie pustyń;

3. zastanów się nad treścią mappek klimatycznych świata;

4. przeczytaj Sienkiewicza: *W pustyni i w puszczy*, W. Szfera: *U progu Sahary*;

5. jeśli mieszkasz w okolicy piaszczystej, zrób wycieczkę na piaski, zwłaszcza w czasie wielkiego wiatru i przyjrzyj się złożom piasku i ich życiu.

Na powyższej podstawie opisz krajobraz pustynny. Spróbuj oddać twoje wyobrażenie pustyni rysunkiem krajobrazu lub mapy.

Czas trwania pracy — 2 tygodnie.

Klasa VI szkoły powszechnej i III szkoły średniej.

W programie (nie dającym się rzetelnie zrealizować) wszystkie części świata.

Temat: Antarktyda.

1. Przyjrzyj się mapom okolicy biegunów i mapkom klimatycznym i biogeograficznym w atlasie E. Romera i Korbla-Sawickiego;

2. puść w ruch tellurjum i przypomnij sobie, jak ziemia jest ogrzewana i oświetlana przez słońce w ciągu roku;

3. zastanów się nad treścią geograficzną obrazków okolic biegunowych, zamieszczonych w twoim szkolnym podręczniku geograficznym;

4. idź do kinematografu, jeśli grają, na „Tajemnicę białej ciszy“;

5. przeczytaj z Wypisów Geograficznych J. Siwakowej ustępy o okolicach podbiegunowych, takie same ustępy przeczytaj z Łaganowskiego: Ziemia w opisach i obrazach;

6. zestaw szereg twoich obserwacji o szacie śnieżnej i pokrywie lodowej naszych okolic — np. na wycieczce narciarskiej.

Na podstawie powyższych prac ułóż opowiadanie geograficzne o Antarktydzie.

Im młodzież jest starsza, tem bardziej aktualne stają się postulaty twórczej pracy samodzielnej i tem łatwiej jest odpowiednio tematy zestawiać, dobierać środki pomocnicze celem ich objaśnienia i wymagać coraz sumienniejszych, coraz bardziej wartościowych wyników.

Dlatego to nigdzie tak właśnie, jak w zakresie nauki o Polsce współczesnej nie możemy stosować prawd i praw systemu daltonskiego. Tylko, kiedy uprzednio głównie odwoływaliśmy się do map, obrazków, lektury geograficznej, to teraz główny nacisk położymy na bezpośrednie przeżycia młodzieży, na ich doświadczenia zaczerpnięte z życia codziennego, oraz na wyniki obserwacji, robionych przez młodzież w czasie dłuższych po Polsce wędrówek. Możemy być prawie pewni pozytywnych rezultatów i to nie tylko w pogłębieniu wiadomości geograficznych naszych uczniów, ale także w wyćwiczeniu ich do samodzielnego poszukiwania prawd geograficznych i zdawania sobie sprawy z aktualnych zagadnień żywego środowiska, w którym będą żyć i działać w przyszłości.

Stanisława Niemcówna.

Prehistorja w szkole powszechnej.

Prehistorja jest jeszcze nauką nową i dotychczas nie znalazła należytego zastosowania w szkołach. Do niedawna nie przeprowadzano badań archeologicznych, a zjawiska z okresu przedhistorycznego były osłonięte rąbkiem tajemnic, który dopiero w ostatniej dobie zaczyna się rozjaśniać. O ile się przypadkowo natrafiło na ślady życia człowieka przedhistorycznego, nie zda-

wano sobie sprawy z wartości tego odkrycia, podobnie jak i dzisiaj laik, znalazłszy się w muzeum archeologicznym, nie umie sobie zdać sprawy z tego co ogląda, dopiero tablice orientacyjne na szafach i gablotkach wskazują mu z jak odległego czasu pochodzą dane okazy. W takim położeniu znaleźli się uczeni na początku XIX w., dopiero duński archeolog *Thomsen* wyrwał ich z niewiedzy, uskuteczniając podział czasów przedhistorycznych na trzy epoki: kamienną, bronzową i żelazną. W ślad za nim uczeni całego świata systematyczną pracą podzielili owe epoki jeszcze na okresy, z których każdy pozostawił na naczyniach i narzędziach inne właściwości, po których poznaje się czas z jakiego wykopaliska pochodzą.

Dziś po tylu badaniach rozjaśniają się dla nas te zjawiska i zachodzi nawet potrzeba wprowadzenia prehistorji do szkoły powszechnej. Zwykle rozpoczynamy historję od jakiejś określonej daty np. 965 r. czy jakiegokolwiek innej, brak zaś wiadomości z dziejów poprzedzających tę datę. Są co prawda w programie i podręcznikach mętne opowiadania o Słowianach, o człowieku jaskiniowym, podane jednak w skąpej i często nienaukowej treści, a wartość tego materiału, który tak wychowawczo może wpływać na młodzież, jest zupełnie niewyzyskana. W nauczaniu historji pozostaje zatem luka, a raczej brak temu nauczaniu pewnej podstawy. Zwykle zaczynamy naukę historji od powstania państwowości, ale jak ona powstała, co ją wyprzedziło, jaki był pochodź kulturalny ludzkości od zarania dziejów aż do tworzenia się państw, o tem mało mówimy. Dla ciągłości rozwoju ludzkości, którą historja w szkole głównie wykazywać winna, należałoby prehistorję objąć programem nauczania z głównem uwydatnieniem wartości kulturalnych.¹⁾

Zachodzi teraz pytanie kiedy można w szkole powszechnej rozpocząć naukę prehistorji. Sądzę, że najwłaściwiej byłoby to w III oddziale, a to głównie dla wartości wychowawczych tej nauki. Oczywiście nie powinna to być sucha wiedza, bo taka zniechęciłaby tylko dzieci na tym poziomie, niech to będą raczej barwne pogadanki, skójarzone z życiem dzieci, z ich zabawami i wyobrażeniami przedszkolnemi, które, o ile chcemy uznać zasadę biogenetyczną, mają wiele wspólnego z życiem człowieka pierwotnego. Nie będziemy zatem mówili nic o okresach czy to halsztackim czy lateńskim czy jakimkolwiek innym, a nawet podział na trzy epoki przełożyłbym na piąty rok nauczania. — W szkole powszechnej nie będziemy też analizowali ornamentyki naczyń, natomiast zainteresuje nas w jaki sposób powstały na-

¹⁾ Jak mało uwagi zwracano dotychczas na prehistorję tak w szkole powszechnej jak i średniej, wykazuje książka *Hanny Pohoskiej* „Dydaktyka historji”. W gruntownej i wszechstronnej monografji, obejmującej całokształt zagadnień historycznych, niema ani słowa o kwestiach z dziedziny prehistorji. Nawet przy wyliczaniu nauk pokrewnych historji, gdzie mamy obok historji literatury religiję, historję kultury, geografję, a nawet śpiew, milczeniem pominięto prehistorję.

czynia, narzędzia, jakie okoliczności towarzyszyły tej pracy, wysnujemy odpowiednie wnioski dotyczące życia ludzi pierwotnych.

Za najważniejszą metodę, która prowadziłaby do poznania tego materiału, uważam bezpośrednie użycie i wczucie się w położenie ludzi pierwotnych. Nie osiągniemy tego ani przez wykład, ani przez lekturę, ani nawet przez ilustracje. Dziecko powinno być współtwórcą historii i tak jak człowiek pierwotny zdobywać sobie zasoby kulturalne. Świetnie rozwiązał ten problem amerykański pedagog *Dewey*, który w swej szkole doświadczalnej założył specjalne laboratorium historyczne, gdzie dzieci same muszą myśleć jakby z surowego lnu zrobić płótno, z masy kamieni narzędzia. Podobne było położenie ludzi pierwotnych. Nikt im nie powiedział jak można dane rzeczy skonstruować, sami musieli to obmyśleć i w takie położenie należałoby wprowadzić dzieci. Tkwią w tem niewątpliwie wartości wychowawcze: dziecko uczy się obserwować, uczy się wyzyskać każdy szczegół zaobserwowany, musi myśleć, urabia się czynna inteligencja i związana z nią radość twórcza, dziecko rozwija swe mięśnie, a przede wszystkim kształtuje się wola jego. Wartości te należałoby wykorzystać. Wprawdzie szkoły doświadczalne w Polsce możnaby na palcach policzyć, jestem też daleki od prowadzenia tej nauki tylko w laboratorjach. Nie jestem ich przeciwnikiem, ale patrzymy na rzecz realnie, aby każdy nauczyciel, ten szary pracownik rozrzucony po całej Polsce, pracujący nieraz w bardzo ciężkich warunkach, mógł z owych wartości korzystać. Nie ma on do swej dyspozycji laboratorjów, nie wyklucza to jednak prowadzenia nauki metodą, którą powyżej zaleciłem. Można dzieci wyprowadzić na otwarte pole, które jest dla materiału naszego nawet lepszym miejscem od laboratorium; mamy do dyspozycji glinę, zarządzamy zabawę w ludzi pierwotnych. Chcemy przynieść wodę z rzeki, nie mamy jednak naczyń, co uczynimy? Dzieci myślą i dochodzą do wniosku, że naczynia można ulepić z gliny. Innym razem znajdujemy się nad rzeką, chcemy przejść na drugi brzeg. Co robić? Co w tym wypadku uczyniłby człowiek pierwotny? Dzieci szukają brodu, myślą o tem jak zrobić czółno, postawić kładkę i t. p. Takich lekcyj możnaby obmyśleć dużo, zależnie od terenu. Sądzę, że przez takie przykłady, wzięte wprost z życia a nie z książki, dzieci najłatwiej wżyją się w położenie ludzi pierwotnych i zrozumieją ile to trzeba było zabiegów i czasu, aby stworzyć mosty żelazne o skomplikowanej konstrukcji, maszyny i wszelkie zdobycze nowoczesnej cywilizacji.

Nie odrzucam zupełnie wykładu. Bezwzględnie, że on istnieć musi, dzieci nawet same chętnie słuchają nauczyciela, o ile on umie barwnie opowiadać, ale rola wykładu nie powinna być dominująca. Wykładem wyjaśniamy dzieciom tylko to, czego przykładem pokazać nie można, czego dzieci w inny sposób zrozumieć nie mogą, ale będzie to raczej wykład przeplatany uwagami i pytaniami dzieci — taka sobie swobodna pogadanka.

Takie same znaczenie miałyby lektura. Niestety literatura dla dzieci z działu prehistorji prawie, że nie istnieje i dlatego z konieczności musimy się uciec do lektury, która pośrednio przedstawia kulturę pierwotną. Taką książką jest *Robinson Crusoe*. Wszak Robinson znalazł się w położeniu człowieka pierwotnego i powoli zdobywał sobie narzędzia pracy. Jest tu ta różnica, że Robinson korzystał z doświadczenia zdobytego w świecie cywilizowanym, w gruncie rzeczy pracował jednak jak człowiek pierwotny. Sądzę więc, że lektura ta byłaby dobrą analogją do materiału przerabianego w szkole.

O wartości wycieczek w nauce prehistorji nie potrzebuje zdaje się pisać, rozumiemy bowiem, że w terenie a nie w ciasných murach szkoły czujemy się bliżsi ludziom pierwotnym, tam też łatwiej wywołać owo życie się w ich położenie. Zbyt głęboko jednak tkwimy jeszcze w systemie starej szkoły i dlatego z konieczności pewna część lekcyj będzie się musiała odbyć w klasie. Okazy, modele i obrazy są konieczne. Trudno jest o okazy, bo te skrzętnie gromadzą muzea. Gdzie to jest możliwe, należałoby korzystać ze zbiorów muzealnych, już to przez zbiorowe oglądanie ich w muzeum, już to przez pożyczanie pewnych ciekawszych okazów, które w klasie byłoby oglądane i omówione. Dział Prehistoryczny Muzeum Wielkopolskiego w Poznaniu idzie pod tym względem szkołom bardzo na rękę. Okazy mniej wartościowe użyczają szkołom i wykonuje też na zamówienie odlewy gipsowe naczyń przedhistorycznych. Korzystać można również z tablic, wydanych przez Muzeum Wielkopolskie, chociaż te są już gorszym środkiem dydaktycznym od okazów i odlewów. Gdzie jednak warunki nie pozwalają na inne unaczynienie, koniecznie należałoby użyć owych tablic. Dają one bezwarunkowo lepsze wyobrażenie o kulturze ludzi pierwotnych aniżeli wykład nauczyciela bez wszelkich pomocy.

W opowiadaniach prehistorycznych należałoby głównie uwzględnić materiał jaki daje region, w którym znajduje się szkoła. Należy więc mówić o grobach takich, jakie odkryto w danym regionie, o narzędziach takich, jakie były tam używane, a z odkrytych wykopalisk wyprowadzić wnioski co do życia ludzi pierwotnych w danej okolicy. Przyznaję, że jest to praca trudna dla nauczyciela, musi zwiedzać muzea i notować wszystko co dotyczy jego regionu, musi skrzętnie szperać w rocznikach pism archeologicznych, ¹⁾ by znaleźć coś, co mogłoby wzbogacić jego wiedzę o odkryciach w danym terenie; wzbogaci jednak przez to swoją wiedzę i będzie wiedział co i w jakiej formie dzieciom podać. Nauczycielstwo prowincjonalne naogół zdaje sobie sprawę z tej roli, to też wśród członków Polskiego Towar-

¹⁾ Polecieć można *Przegląd Archeologiczny*, wychodzący w Poznaniu, *Z Otcłani Wieków*, popularny kwartalnik wychodzący w Poznaniu. Artykuły z dziedziny prehistorji podaje także „*Ziemia*“, organ Tow. krajoznawczego w Warszawie

rzystwa Prehistorycznego bardzo wielu zalicza się do rzesz nauczycielskich.

Z nauki prehistorji wypływa jeszcze jedna korzyść praktyczna, ważna bardzo dla nauki polskiej. Dzieci może nieraz będą zainteresowane skąd nauczyciel wie o tem, co się na naszej ziemi przed tylu tysiącami lat działo. Wytlumaczy się im, że uczeni przez pracę przy wykopaliskach doszli do takich wniosków. Ziemia kryje mnóstwo bogactw o wielkiej wartości dla nauki. Rolnik nieraz wyoruje te bogactwa, ale bezmyślnie niszczy je, nie zdając sobie sprawy z ich wartości. Należyte uświadomienie dzieci i rodziców o znaczeniu wykopalisk powinno ich pobudzić do tego, że o wszystkich śladach wieków zamierzchłych będą donosili Państwowemu Konserwatorowi, przyczem pośredniczyć może i powinien nauczyciel.

L. Bandura.

Działalność pedagogiczna Emmy Pieczyńskiej.

Zmarła w roku przeszłym, w Lozannie, Emma Reichenbach-Pieczyńska, Szwajcarka z urodzenia, kilka lat spędziła w Polsce i serdecznie przywiązana była do naszej ziemi i narodu. Nauczyła się po polsku, знаła polską historję i literaturę i na wsi, w okolicach Kalisza, rozwijała oświatową działalność wśród ludu wiejskiego. Założyła szkołę i nie bacząc na grożące ze strony władz rosyjskich niebezpieczeństwo, poświęciła się całkowicie wychowywaniu i kształceniu dzieci wiejskich, broniła je od rusyfikacji, budziła uczucia i świadomość narodową. Emma Pieczyńska uważała zawsze Polskę za swą przybraną ojczyznę i sprawami naszymi żywo się interesowała. Działalność pedagogiczną, rozpoczętą w młodych latach na wsi polskiej, rozwijała dalej po powrocie do Szwajcarii, przez całe swe długie życie, w różnych formach i kierunkach.

W przeświadczeniu, że kobieta odegra wybitną rolę w czasach które nadchodzą, że wpływ jej oddziała na przekształcenie pojęć i stosunków, zajmowała się gorliwie reformą kształcenia dziewcząt, które uważała za znacznie trudniejsze i bardziej zawile od kształcenia chłopców. W dziedzinie poprawy obyczajów, poruszała wielokrotnie sprawę układu stosunków pomiędzy płciami. Śledziła gorliwie za rozwojem nowych form szkoły twórczej; szukała dróg kształcenia duszy, urabiania charakterów, podniesienia kultury społecznej i obywatelskiej. Prawdziwie religijna, zasady Ewangelji wprowadzić chciała do ludzkich stosunków. W młodości oddziaływał na nią Swedenborg, „prorok północy“, w latach późniejszych poeta hinduski, Rabindranath Tagore.

Uzdolniona prelegentka była Emma Pieczyńska nieporównaną nauczycielką dorosłych, budziła umysły, otwierając przed nimi szerokie widnokrzęgi myśli i czynów. Należała do wszelkich

związków pedagogicznych w Szwajcarii, jak „Pro Juventute“ i innych. Z jej inicjatywy doszły do skutku słynne „Dni wychowawcze“ w Lozannie i Neuchâtelu. Z artyzmem przewodniczyła i prowadziła obrady wielkich zgromadzeń, na których spotykali się i porozumiewali ze sobą wychowawcy, nauczyciele i rodzice, politycy i pracownicy społeczni, socjologowie, psychologowie i lekarze. Jej działalność pisarska przejawiała się w artykułach, rozrzuconych po czasopismach, w broszurach i książkach.

Bibliografia prac drukowanych Emmy Pieczyńskiej liczy 78 numerów, z tych pism oryginalnych 68 tłomaczonych 10. Wiele przełożono na różne języki, wiele jest zupełnie wyczerpanych. Komitet utworzony w Genewie dla uczczenia jej pamięci, stara się o ich ponowne wydanie — zbiór cennej korespondencji jest już w druku. Wymienione poniżej pisma pedagogiczne rzucają światło na jej działalność w tej dziedzinie:

„Koedukacja“ (La coéducation des sexes), referat wygłoszony na kongresie kobiecym w Genewie, w 1896 r. „Szkoła czystości“ (L'école de la pureté), 4-te i ostatnie wydanie wyczerpane — książka tłomaczona na języki: niemiecki, polski (1909 r.), włoski, holenderski, hiszpański i duński. „Co winniś my młodzieży szkolnej“ (Qu'avons nous à faire pour la jeunesse des écoles), referat na konferencję Unji międzynarodowej przyjaciół młodych dziewcząt, w Neuchâtelu, w 1899 r. „Koedukacja w szkole“ (Co-Education in Schools), referat na kongres międzynarodowy kobiet w Londynie. „Zagadnienie wychowawcze“ (Un problème d'éducation), drukowane w „Przeglądzie moralności społęcz.“. „Pouczenia religijne w dziedzinie płciowej“ (Esquisse d'une instruction religieuse en matière sexuelle), broszura 1903 r. Wychowanie płciowe (Education sexuelle), broszura. Wychowanie dla celów pokoju (L'éducation pour la paix), referat na konferencję studentów chrześcijańskich. Elementarz wychowania narodowego u domowego ogniska (L' A. B. C. de l'éducation nationale au foyer domestique), Genewa 1916 r. Ankieta podjęta dla wprowadzenia młodzieży w zagadnienia etyki międzynarodowej i w sprawy społeczne, (Une enquête touchant l'initiation de la jeuneuse à l'éthique internationale et aux questions sociales), broszura. „Zagadnienia wychowawcze“ (Questions d'éducation), broszura, „Tagore wychowawcą“ (Tagore éducateur), książka wydana w 1921 r. w Neuchâtelu. „Kształcenie społeczne instynktu macierzyńskiego“ (L'éducation sociale de l'instinct maternel), referat na 3 ci kongres międzyn. wychowania moralnego. „Wychowanie wychowawczyń“ (L'éducation des éducatrices), artykuł „Referaty wygłoszone w komisji wychowania narodowego“ Rapports de la Commission d'éducation nationale).

„List o Polsce“ (Lettre de Pologne) Drukowany był w „Dzienniku dla dobra publicznego“, w 1884 r.; tłomaczyła

też artykuły Andrzeja Niemojewskiego o Polsce, dla „Dziennika Genewskiego“, w 1905 roku.

Prasa szwajcarska, zarówno codzienna, jak pedagogiczna, społeczna, religijna i feministyczna, poświęciła Emmie Pieczyńskiej wiele miejsca i uwagi. W „Educatteur“, czasopiśmie wydawanym przez Instytut J. J. Rousseau'a i stowarzyszenie pedagogiczne Szwajcarii romańskiej, drukowano piękne i obszerne studjum Dr Małgorzaty Evard pt. „Wychowawczyni z powołania“ (Une éducatrice par vocation); w „Echo Suisse“ studjum Agnieszki Vogel „Szlachetna wychowawczyni kobiet“ (Die edle Frauenerzieherin); w roczniku kobiet szwajcarskich pracę Elizy Serment „Emma Pieczyńska Reichenbach w świetle dzieł swoich i wiele wiele innych.“

Wszyscy uczyć chcieli jej zasługi i stwierdzić, że choć odeszła, dzieła jej żyją i żyć będą, że nie zatracą się „iskry przez nią w tyłu myślach i sercach zatłone“. Od Polski, którą tak bardzo kochała, należy się Emmie Pieczyńskiej nie tylko wdzięczna pamięć, ale i staranie, by ważniejsze jej prace przetłumaczone zostały na nasz język i rozpowszechnione w społeczeństwie.

Helena Witkowska.

Recenzje.

R. Hajnos — L. Sawicki: *Metodyka Geografii dla stopnia I szkoły powszechnej.* Księg. geogr. „Orbis“, Kraków, 1929.

Leży przed nami mała książeczka (73 str.), która bardzo dodatnie budzi refleksje w miarę, jak się zagłębialiśmy w jej treść. *Metodyka geografii* Hajnosa-Sawickiego stanowi odpowiednik dydaktyczny *Elementarza Geograficznego*, który przed paru laty opracował ś. p. prof. Sawicki. W swym wielkim trudzie życiowym podjął on inicjatywę dania polskiej szkole, przede wszystkim powszechnej — wzorowych opracowań podręczników geografii, atlasów i wskazówek metodycznych, jak się nimi w szkole posługiwać. Temu to faktowi zawdzięczamy pojawienie się w druku wyżej wymienionej książeczki. Całość treści oparta jest na bezpośrednim doświadczeniu szkolnym Hajnosa i dlatego nabiera cech aktualności i bezpośredniości. W podziale trzeba odróżnić część pierwszą, ogólną, która ma charakter psychologicznego wstępu, wprowadzającego czytelnika w zagadnienia psychiki siedmioletniego dziecka i reagowanie tejże na cały tok pogadań geograficznych, najrozmaiciej ujmowanych i przeprowadzanych. Autorowie wychodzą od zasad szkoły twórczej i na jej podłożu rozwijają elementy geografii.

Duży nacisk położono na określenie roli instynktów w zainteresowaniu, na zabawę jako punkt wyjścia przy rozmówkach geograficznych, na środki pomocnicze, a przede wszystkim na rysunek dziecięcy.

Odtworzenie owych produkcji rysunkowych 6-letnich geo-

grafów stanowi bardzo cenne ilustracje części drugiej, szczegółowej. Nad ich treścią i sposobami wykonania z równym pożytkiem powinien się zastanowić geograf jak przyrodnik, a przede wszystkim psycholog i pedagog. Są one nader ciekawe czasem swoim prymitywizmem, to znowu swą kształtnością i ujęciem tematu prawie „hieroglifowem“.

W II części mamy też faktyczne protokoły szeregu lekcji, ćwiczeń czy wycieczek, w odniesieniu do pewnych tematów, których omówienie przeznaczone jest na I stopień nauczania w szkole powszechnej. Treść tych pogadanek (dom rodzinny, praca ludzka, komunikacje, pogoda, wody, pory dnia, świat roślinny) ujęta jest ściśle regionalnie i zawsze oparta na bezpośredniej obserwacji działwy w terenie. Tę cechę bezpośredniości życiowej jako bardzo dodatnią szczególnie musimy podkreślić, wiedząc jak często różne uwagi metodyczne „wiszą w powietrzu“ i nie znajdują odpowiednika w konkretnym toku pracy szkolnej.

Jeszcze na jedną wartościową cechę powyższej pracy trzeba położyć nacisk, a to na doskonałe wczucie się autorów w psychikę dziecięcą i ujmowanie całokształtu zadań geograficznych z punktu widzenia zainteresowań dzieci a nie dorosłego człowieka. Przy tak postawionem zagadnieniu bynajmniej nie pominięto osoby nauczyciela, który ma w pełni zastrzeżone kierownicze stanowisko w przeprowadzeniu toku zadań, ale bez wysuwania swej osoby na plan pierwszy, ponieważ mogłoby to kępować swobodę wypowiedzania się, czy samodzielnej pracy dzieci. Jesteśmy prawdziwie wdzięczni za opublikowanie tej tak cennej *Metodyki Geografji* w chwili, gdy całe nauczycielstwo stara się o możliwie jak najlepsze realizowanie programów. Pobudzenie „zmysłu geograficznego“ już w tak wczesnym wieku ma znaczenie nie tylko na terenie szkoły, ale zaważy silnie na wyrobieniu nawyku konkretnego myślenia u młodych pokoleń.

Stanisława Niemcówna.

M. Mścisz: *Zarys Metodyki Geografji*, podręcznik dla nauczycieli w seminarjach, szkołach powszechnych oraz dla wyższych kursów nauczycielskich... str. 190, il. 93. M. Arct, Warszawa, 1928.

Ostatnie miesiące przyniosły bardzo bogaty plon prac w zakresie metodyki i dydaktyki geografji. W ciągu krótkiego czasu ukazała się wyżej wzmiankowana praca prof. Mścisz z Leszna, R. Hajnosa-L. Sawickiego: *Metodyka Geografji dla I stopnia szkoły powszechnej* — a w druku znajduje się *Dydaktyka Geografji* niżej podpisanej. Wszystko to świadczy, że geografja z dotychczasowego stanowiska „kopciuszka“ pośród innych nauk zaczyna się wybijać na należne jej miejsce. Jest to wynikiem silnie zmienionych wojną przekonań o wartościach wychowawczych i kształcących pewnych nauk, a przede wszystkim skutkiem rozszerzenia się horyzontów geograficznych tak jednostek, jak całych społeczeństw.

Aby geografję w nauce szkolnej udostępnić, aby realizację jej planów udoskonalic starają się przede wszystkim fachowi me-

todycy i dydaktycy geografji. Do tych bezsprzecznie należy prof. M. Mścisz.

W oparciu o długoletnie doświadczenie szkolne i o literaturę (szkoda, że tak skąpo cytowaną), daje nam podręcznik Metodyki Geografji obfity materiał słusznie nazwany „zarysem“, bo geografia jako przedmiot ma tak bogatą treść, że wyczerpujące metodyczne jej ujęcie przerasta siły jednego człowieka. Ta cecha niepewności charakteryzuje także odpowiednie prace zagranicznych metodyków geografji, którzy raczej wydzielają parę problemów i te wszechstronnie omawiają, aniżeli kuszą się o danie całokształtu zagadnień.

Praca M. Mścisza dzieli się na dwie części: I Geografia jako nauka i jako przedmiot nauk w szkole, II Metody i środki, stosowane w nauczaniu geografji; dodatek zawiera naukę o mapie i przykład planu jednej lekcji w kl. IV szkoły powszechnej. Tak więc część I ogólna ma zabarwienie treści teoretycznej podczas gdy w II części schodzi autor na teren rzetelnej, codziennej pracy szkolnej. Nie moglibyśmy się zgodzić na twierdzenie, że obydwie te części są równie ważne i równie wartościowe. Autor ogólnie zestawil wypowiedzenie czołowych geografów świata na starożytność geografji, jej istotę, podział i związek z innymi naukami; wprowadził słuszne rozróżnienie między geografją empiryczną a genetyczną; określił cel, zadanie i wartość geografji, jako nauki a wreszcie rolę jej w wychowaniu nowożytnego Polaka. Częściowo znane są już owe wypowiedzenia autora z jego artykułów, publikowanych np. w Czasopiśmie Geograficznym. Może dobrze jednak stało się, że autor podjął ów trud zeszyntetyzowania swych uwag w pewną całość podręcznikową i ułatwił przyszlenu nauczycielowi geografji pracę zapoznawania się z powyżej wymienionymi zagadnieniami metodyki geografji. Część druga — szczegółowa ma bez porównania większe znaczenie dla nauczania geografji w szkole polskiej. Autor zdaje sobie dobrze sprawę z tych tak licznych trudności realizowania programów geografji i chcąc im zaradzić daje wskazówki, wylicza pomoce naukowe i poucza, jak się nimi posługiwać w praktyce szkolnej.

Cały II rozdział możnaby jeszcze rozsegregować na dwie części; w pierwszej raczej mamy luźne uwagi z zakresu metodyki, podczas gdy w drugiej części autor zastanawia się nad istotą wprowadzenia w czyn rzeczywistych programów geografji w szkole powszechnej i seminarjach nauczycielskich.

A więc omówione zostały i metody nauczania geografji i czynności nauczyciela w oparciu o lekcje w polu i wycieczki geograficzne. Bardzo słusznie położono nacisk na opis geograficzny, na szkicowanie i na naukę o mapie.

Tak bardzo propagowane obecnie ćwiczenia, zwłaszcza meteorologiczne i fenologiczne zostały także uwzględnione.

Pomocom naukowym poświęcił autor dwa osobne rozdziały (str. 108—118).

W następnej części treść staje się coraz silniej dydaktyczna

w ujęciu stopniowem rozbudowy programu geografii naprzód w szkole powszechnej, następnie seminarjach nauczycielskich, gdzie osobno zwrócono uwagę na zagadnienie metodyki geografii.

Tak bogata treść ujęta na 190 stronicach siłą faktu ciasnej formy wewnętrznej nie mogła być odpowiednio wewnętrznie rozbudowana i pogłębiona.

Niemniej praca M. Mścisz zastruguje na uwagę, tembardziej, że główny jej zrab oparty jest o bezpośrednie doświadczenie autora, zaczerpnięte w długoletniej pracy szkolnej.

Równie cenne są liczne, starannie wykonane rysunki, szczególnie w odniesieniu do propedeutyki kartografii. Musimy zupełnie szczerze stwierdzić, że praca prof. Mścisz ma duże znaczenie dla rozwoju toku nauczania geografii w naszych szkołach i może silnie zadecydować o przechyleniu się wagi realnego traktowania programów w przeciwieństwie do dawnych werbalnych herezj dydaktycznych.

Dlatego to z tem większą radością witamy książkę prof. Mścisz, że podjął się niejako torowania dróg zagadnieniom geografii w opinii szerokich rzesz nauczycielstwa. A miał rękę nader szczęśliwą, gdy w ślad za jego pracą ukazuje się szereg innych, inaczej może pojętych ale pokrewne tematy poruszających opracowań.

Niemcówna Stanisława.

Z obcych czasopism.

Nauczanie publiczne (*L'Enseignement Public*), przegląd pedagogiczny, wydawany w Paryżu, z polecenia Ministerstwa Oświaty. Kwiecień-lipiec 1928 r. Na pierwszy plan wysuwają się sprawy wychowania fizycznego, omawiane obszernie w pedagogicznej prasie francuskiej, z okazji wniosku, złożonego Izbie poselskiej przez Ministerstwo Oświaty. Wniosek ten zdąży do zwrócenia baczniejszej uwagi na zdrowie młodzieży i wprowadzenie odpowiednich ćwiczeń fizycznych do szkół wszelakiego stopnia i typu. W obszernych i głęboko ujętych artykułach zabierają głos przedstawiciele trzech różnych metod w tej dziedzinie, a mianowicie: *Dr. Filip Tissie*, założyciel i przewodniczący Francuskiej Ligi wychowania fizycznego, autor wielu dzieł nagrodzonych, omawia metodę szwedzką: p. *Forsant* przedstawia metodę naturalną porucznika Hëberta; *A. Latarjet*, dyrektor kursu wychowania fizycznego na uniwersytecie w Paryżu, podaje cenne uwagi o technice tegoż wychowania. Wobec faktu, że i w Polsce w ostatnich latach zagadnienia powyższe są na porządku dziennym, wartoby omówić szczegółowo artykuły te i metody na konferencji specjalistów. Tutaj ograniczyć się wypadnie do przytoczenia z nich kilku następujących uwag i określeń: „Wszelkie wychowanie jest dyscypliną i przymusem, jest wysiłkiem fizycznym, umysłowym, moralnym i społecznym”. Wychowanie fizyczne ma wartości estetyczne i moralne, zdąży bowiem

do poddawania przypadkowych odruchów pod władzę myśli, świadomej swych celów i zadań". „Odpowiednie ćwiczenia fizyczne ułatwiają nam wykonywanie największej sumy pracy przy najmniejszym stosunkowo wysiłku". „Gimnastyka szwedzka ma wartości pedagogiczne, wojskowe, higieniczno-lecznicze, estetyczne i społeczno-gospodarcze — rozwija i kształtuje człowieka, uzdrawia go, upiększa, podnosi nieskończenie wydajność jego pracy". „Kto lekceważy ćwiczenia fizyczne, ten nie dba o zdrowie swego kraju". „Po wojnie światowej kierownictwo i organizacja wychowania fizycznego przeszły w ręce władz państwowych — zdrowie i szczęście narodu od nich zależą".

Artykuły wstępne, po za studjum Herriota o Tajnie, poruszają zagadnienia szkoły przyszłości¹⁾ i moralnych zadań w wychowaniu²⁾. Szybko w oczach naszych, zmienia się umysłowość, zmieniają upodobania powojennej młodzieży, a jednocześnie szkoła powszechna coraz to więcej rozszerza zakres wymagań stawianych nauczycielowi. Zbyt teoretyczne i przeładowane programy, szkół normalnych dla nauczycieli z przed lat siedmiu nie odpowiadają już dzisiejszym pojęciom i potrzebom. Narzuca się konieczność reformy w kierunku ich uproszczenia i przystosowania do warunków współczesnego życia. Wiadomości gospodarcze i techniczne, znajomość środowiska społecznego i ruchu spółdzielczego są dzisiaj nauczycielowi niezbędnie potrzebne.

Autor artykułu o moralności, analizuje dwa zasadniczo różne ujęcia wychowania moralnego — pierwsze określa nazwą przyrodniczo-liberalnego, drugie socjologiczno-dogmatycznego — przytacza poglądy Spencera, Durkheima i innych myślicieli współczesnych.

Znaczne usługi nauczycielstwu oddawać może pożyteczne ze wszech miar „Międzynarodowe biuro wychowawcze", założone w 1926 r., w Genewie³⁾, przy Instytucie Jana Jakóba Rousseau'a, pod kierownictwem Rady administracyjnej, w skład której wchodzi 17-stu członków dziewięciu różnych narodowości. Kierownikiem jest wybitny profesor i psycholog *Piotr Bovet*. (Zob. *Ruch Ped.* Nr. 7 i 8, 1928 r.).

Podwaliną ideologii Międzynarodowej Biura Wychowania jest przeświadczenie, że pokojowe rozwiązanie ważnych problemów współczesnego życia nastąpić może tylko na drodze przemian wewnętrznych, zachodzących w ludziach. Musi wytworzyć się nowa umysłowość, nowy człowiek, który dzieje świata pchnie na nowe tory. W przygotowujących się przemianach nauczyciele i wychowawcy pierwszorzędną odgrywają rolę. Przegląd czasopism francuskich i obcych daje bogaty zasób wszelakich wiadomości związanych z pedagogią. Ciekawą jest próba charakterystyki współczesnego nauczania we Francji na podstawie analizy podręczników szkolnych, wydawa-

¹⁾ „Vers l'école normale de demain".

²⁾ „Moralité et éducation".

³⁾ ulica Charles Bonnet 4.

nych w latach ostatnich. W zakresie nauki moralnej i obywatelskiej wyróżnia się książka Rafaela Pèriè, „Mała szkoła obywatela“¹⁾, która otrzymała pierwszą nagrodę na konkursie Ligi wychowania moralnego. W zakresie historii, w wydawnictwie „Szkoły wyzwolonej“²⁾, ukazała się książka, opracowana przez nauczycieli, zgrupowanych w związku „Fédération de l'enseignement“, pod redakcją profesorów A. Richard i K. Osontreux³⁾. Odbiega ona od dotychczasowych form i szablonów, całą historię Francji przedstawia w czterech tablicach chronologicznych, z których każda dzieli materiał na trzy części, a mianowicie: pracę, ideję, rząd.

Obszernie omawiane są próby radykalnych reform, jak rozpowszechniające się wszędzie „szkoły na wolnym powietrzu“⁴⁾, „państwa szkolne“, założone w New Yorku, w 1923 r. przez Karolinę Pratt⁵⁾. Grupy to koedukacyjne, w których praca dzieci jest w ścisłym związku z potrzebami ich życia, a wiedzę zdobywa się wyłącznie na podstawie doświadczeń i obserwacji. Do najdalej idących projektów reformy należy projekt Dra Pierrot, który w przeglądzie „Plus loin“⁶⁾, wyraża życzenie, by młodzież w 13 tym roku, na dwa lub trzy lata przerwała zajęcia szkolne, a pracowała na roli lub w warsztatach. Podjęta potem nauka mogłaby znacznie większe przysporzyć jej korzyści. Pożądana tu byłaby międzynarodowa wymiana młodzieży dla rozszerzenia widnokręgu jej pojęć i doświadczeń.

Wśród nowych książek z dziedziny psychologii i pedagogii doświadczalnej, na pierwszy plan wysuwają się prace J. Deveya o kulturze myśli⁷⁾ i Very Kowarskiej o metodzie profilów psychologicznych⁸⁾, której rokuje wielką przyszłość.

Z wydawnictw zbiorowych na uwagę zasługują: „Biblioteka wychowawców“⁹⁾, „Biblioteka pedagogii doświadczalnej“¹⁰⁾, „Biblioteka psychologii dziecka“¹¹⁾, „Wychowanie“¹²⁾, które usiłuje zapoznać ogół ze wspaniałymi zdobyczami pedagogii współczesnej. W pierwszym tomie wydawnictwa A. Ferriere przedstawia myśli i czyny trzech przodowników nowego wychowania, są nimi: H. Lietz, Lombardo Radice i Bakulè.

Z okazji pojawienia się w czasopiśmie „Postęp obywatelski“¹³⁾ pięknego studjum o pożytecznym i szlachetnym życiu Fer-

¹⁾ „La petite école de citoyen“ (Gédalge).

²⁾ „École émancipée“.

³⁾ „La nouvelle histoire de France“.

⁴⁾ écoles de plein-air.

⁵⁾ City and Country School.

⁶⁾ W styczniu 1918 r.

⁷⁾ „Comment nous pensons“. Flammarion.

⁸⁾ „Mesure des capacités psychiques. La méthode du profil psychologique“. Felix Alcan.

⁹⁾ Bibliothèque des éducateurs (F. Nathan).

¹⁰⁾ Bibliothèque de pédagogie expérimentale (Armand).

¹¹⁾ La Bibliothèque de psychologie de l'enfant (Alcan).

¹²⁾ Education (Flammarion).

¹³⁾ „Progrès civique“.

nanda Foresta, robotnika warsztatów mechanicznych, redakcja wyraża życzenie, by jaknajprędzej opracowano dla szkoły powszechnej zbiór ilustrowany podobnych życiorysów. W czasopiśmie „Pokój przez prawo”¹⁾, artykuł pani Simon daje wyczerpujący obraz rozwoju i obecnego stanu „Lig dobroci”.

Na pytanie konkursowe dziennika „Le Quotidien” jakie są nazwiska dziesięciu najwybitniejszych kobiet i pięciu najzasłuższych wynalazców, czytelnicy odpowiedzieli następująco: 1) Marja Curie (98.086 głosów), Sara-Bernhardt, Edyta Cavell, George Sand, Generałowa Both, Ludwika Michel, Pani Noailles, Séverine, Zuzanna Lenglen, Pani Staël (27.331 głosów), 2) Edison (59.938 głosów), Jacquart, Ampère, Ader, Branly (32.039 głosów).

Z dziedziny pedagogicznej poruszane są nadto sprawy: przystosowania szkoły do środowiska i regionalizm w nauczaniu²⁾, szkolnictwa technicznego; szkoły radosnej, wstrząsającego wpływu nauk filozoficznych na młode umysły itp.

Helena Witkowska.

Czasopismo „Education” wydawane przez G. Bertier’a i L. Cellèrier’a doznało w tym roku szkolnym ciężkiej straty. Długoletni współredaktor czasopisma, jeden z twórców *Ecole de Roches p. Lucieu Cellèrier* umarł w dniu 7 maja 1928 r. Dla świata pedagogicznego Francji jest to ciężki cios, którego szybko odżałować nie będzie w stanie. Czytelnicy nasi znają już ze sprawozdań działalność pedagogiczną czasopisma „Education”. Najlepiej scharakteryzuje ją artykuł p. R. Duthil’a. Czy wychowanie jest nauką czy też sztuką? Przedewszystkiem nauką, jak powiada p. Duthil — a o ile możliwości sztuką. Większość nauczycielstwa francuskiego, która wybrała zawód nauczycielski z powołania cierpi i narzeka, że wydatność pracy nie stoi w żadnym stosunku do trudu, jaki wkłada w wychowanie młodzieży nauczyciel. Przyczyna tej niewspółmierności leży w tem, iż traktuje się dzisiaj wychowanie jako sztukę wyłącznie, jako artyzm, nie dając nauczycielowi odpowiedniego przygotowania do pracy, ani odpowiednich metod, ułatwiających wykonanie zadania.

Próby takich metod zostały już poczynione przez Washburne’a w Winnetce, oraz przez p. Duthil’a. Dwie książeczki mogłyby już nauczyciela wprowadzić w naukę o wychowaniu, a mianowicie 1) „Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers” Claparède’a, oraz 2) „Initiation à la Méthode des tests” Pressey — Duthil’a. „Education” w całej swej działalności stara się o to, by informować swoich czytelników o wszystkim, co się dzieje w świecie pedagogicznym.

Niepodobieństwem byłoby streszczenie wszystkich artykułów. Postaram się ująć najważniejsze z nich. P. J. Fontègne zdaje

¹⁾ La paix par le droit”, zeszyt marcowy.

²⁾ Uczniowie przeprowadzają studia socjologiczne wsi lub miasta rodzinne.

sprawę z kongresu opieki społecznej, odbytego w dniach 2, 3 i 5 czerwca 1928 r. w Lyonie pod protektoratem ministrów opieki społecznej, higieny i oświaty. *Dr Couvelaire*, prof. medycyny w Paryżu mówił o opiece nad dzieckiem przed jego urodzeniem. Wnioski: 1) Zwiększenie wysiłku w walce z plagami społecznymi, jak n. p. alkoholizm. 2) zakaz zawierania związków małżeńskich dla tych wszystkich, którzy nie mogą mieć zdrowego potomstwa przez a) sterylizację chorych umysłowo, zbrodniarzy, debilów itd., b) wprowadzenie świadectw zdolności małżeńskiej, c) zakładanie poradni przedślubnych. Ostatnie słowo atoli należy do wychowania.

Prof. kliniki dziecięcej w Lyonie, p. Mourignand mówił o karmieniu dziecka i chorobach spowodowanych wadliwym karmieniem. — Należy podkreślić znaczenie heljoterapii w wychowaniu dziecka. Każdy organizm w stanie rośnięcia winien podlegać jaknajenergiczniejszemu działaniu słońca. Słońce jest zdecydowanym wrogiem rachityzmu. Należy więc: 1) W miastach tworzyć parki, 2) w szkołach parki promieni ultrafioletowych, 3) wszędzie dawać słońcu możność przenikania, a to dla walki z gruźlicą i rachityzmem. Dr F. Monisset wygłosił referat o profilaktycznej walce przeciw gruźlicy u dzieci. Doktorowie Cavaillon i Nicolas mówili o profilaktycznej walce z dziedzicznym syfilisem.

W drugiej sekcji omawiano sprawę opieki nad dzieckiem w wieku od 3—14 lat. Na uwagę zasługują wywody Dr L. Dufestel'a, który konkluduje: 1) Należy przeprowadzić radykalną reformę szkolną, któraby pozwoliła uczniom, zarówno bogatym, jak i biednym, korzystać z dobrodziejstw powietrza i słońca. 2) Należy tak zorganizować naukę szkolną, aby dziecko miało czas niezbędny na rozwój zdrowotny, by mogło spędzać czas na wolnym powietrzu w godzinach, nadających się najbardziej do tego celu. W istocie — naczół wychowanie — gdy się niema zdrowia.

Dr Vugnon mówił o kolonjach wakacyjnych, *Dr Paul Boncour* o klasach specjalnych dla dzieci zacofanych pod względem umysłowym, *Bouglé* o przygotowaniu do pokoju światowego przez wychowanie, *M. Sidaine* o wycieczkach szkolnych, a *Dr Devgraique*: o kinematografii wychowawczy. 1) Czem jest dzisiaj kinematograf pod względem wychowawczym? — pyta on. — Niczem. 2) Czem powinien być? Winien być dostępny dla wszystkich. 3) Co należy uczynić, by zrealizować dobry film wychowawczy? Szarmonizować pracę wychowawcy z realizatorem filmowym.

W trzeciej sekcji omawiano kwestje opieki nad młodzieńcem od lat 14—18. Dr Maz, prof. wyd. medyc. uniw. w Lyonie oraz p. Fontègne mówili o poradniach zawodowych (orientation professionnelle), p. *Lablé*, przewodniczący tejże sekcji, mówił o terminatorstwie, a *Dr Latarjet* o wychowaniu fizycznym. W r. 1922 minister oświaty rozesłał do wszystkich szkół kwestjonariusz dotyczący wprowadzenia uświadamienia płciowego w szkołach. Kwestję tą roztrząsano również na wzmiankowanym zjeździe.

Oto co pisze p. Fontègne o tej ważnej sprawie. Myślałem zawsze, że autor kwestionariusza jest zdecydowanym przeciwnikiem tych prób i że jego celem było zdobyć sobie większość, któraby się deklarowała przeciw projektowi wprowadzenia t. zw. „uświadczenia płciowego” do szkół. Któżby nie był zdecydowanym przeciwnikiem projektu prowadzenia dziewcząt, uczenie naszych szkół, do specjalnych muzeów, na specjalne seansy kinematograficzne, poświęcone tak delikatnej sprawie? Chociaż jestem zwolennikiem uświadczenia płciowego młodzieży, wszystko się we mnie oburza przeciw tym sposobom pobudzania płciowego młodzieży. Młodzież mniej z r o z u m i e treść, niż o d c z u j e niejasną tajemnicę, która ją będzie kusić. Toteż autor ma rację twierdząc, iż żaden ojciec rodziny do tego rodzaju muzeów lub na tego rodzaju seansy kinematograficzne swego dziecka nie puści.

Zajmowano się również na zjeździe wielu innemi sprawami, n. p. przestępczością u młodzieży, trybunałami dla nieletnich, domami poprawczemi. Tym samym zagadnieniom poświęca p. G. Gonin ciekawy artykuł, w którym, wedle Dr. Pinard, sławnego propagatora puerykultury we Francji podaje starannie opracowany program takiego uświadczenia przez naukę biologii od najwcześniejszych klas szkoły powszechnej do najwyższych szkoły średniej.

Prócz tego artykułu sprawozdawczego zamieszcza p. J. Fontègne ciekawą rozprawę o „Pedagogice nauczania w szkołach zawodowych”. Zasadą nauczania jest tu: „wszystko dla zawodu przez zawód”. Współczesnej Francji chodzi przede wszystkim o stworzenie elity, któraby mogła przemysł francuski nie tylko utrzymać na poziomie dawniejszego rozkwitu, ale także podnieść go wydatnie do wyżyn doskonałości. Nauczanie techniczne zdążyło do kształcenia jednostek, któreby mogły osiągnąć najwyższy stopień wydatności, lecz nie zaniedbuje przytem udoskonalenia materiału i narzędzi niezbędnych do pracy. Stąd też zajmuje się ono i organizacją pracy. Ponieważ zaś kultura ma prócz stron materialnych także i stronę duchową — ideałem szkoły zawodowej jest doprowadzenie robotnika przyszłości do filozofii pracy, do światopoglądu, który zdobywa się nie tylko mózgiem, lecz i dłońmi i sercem.

Wiadomą jest rzeczą, że każdy nauczyciel wiejski we Francji zaprzęgnięty jest do pracy naukowej, że tej lub innej gałęzi wiedzy oddaje nieocenione usługi przez współpracę z uniwersytetami, przez samodzielne badanie terenu zamieszkania, języka, kultury, budownictwa

Każdy z nich należy do jakiegoś towarzystwa naukowego, w którym pracuje czynnie, z którym jest w ciągłym kontakcie. W ten sposób nie marnuje on swych sił na wsi, przynosi korzyść sobie i nauce. Zbiory mineralogiczne, zielniki, zbiory motyli, owadów i t. p. badania językowe, badania rękopisów w różnych zamkach i bibliotekach — to wszystko jest po największej części

wspólne dzieło nauczycieli wiejskich. Dokładne określenie klimatu, fauny i flory danych miejscowości jest także ich dziełem.

Znając przeszłość nauczyciela wiejskiego i jego dyspozycje publiczne wzywa p. Ch. Bruneau, profesor uniwersytetu w Nancy, nauczycieli wiejskich do tworzenia słowników dialektów poszczególnych miejscowości. W artykule p. t. *L'instituteur et les patois et dialectes*¹⁾ podaje on dokładne wskazówki do tworzenia tego rodzaju monografii. Niejeden z naszych nauczycieli wiejskich z chęcią współpracowałby w wielkim dziele nauki, gdyby go do tego wezwano i gdyby mu dano dokładne wskazówki. Warto by naprawdę zainteresować go pracą naukową, szczególnie na kresach, gdzie tyle jest jeszcze do zrobienia.

Poznanie życiorysu trzech pionierów nowego wychowania: Hermana Lietza, G. Lombardo-Radice i F. Bakule, o których mówi *Ad. Ferrière* w wspaniałej książce: *„Trois pionniers d'éducation nouvelle”*¹⁾, skierowuje nasze myśli ku krytyce pracy w do tychczasowej szkole. Mimowoli przenikamy myślą, iż nauka w niej jest zbyt suchą, że nauczyciel nie troszczy się o uczniów, lecz o materiał naukowy, który stara się wpakować w ucznia, że może być, iż jeden ze współczesnych pedagogów p. Roorda²⁾ ma rację twierdząc, że pedagog nie lubi dzieci.

Jednym z pionierów współczesnego wychowania młodzieży jest również *Artur W. Dunn* pedagog amerykański, inicjator współpracy młodzieży z Tow. Czerwonego Krzyża. Czegoż wola tego pedagoga nie dokonała przez tę współpracę? Dzięki niemu młodzi Amerykanie mogli rozdać podarki na gwiazdkę dzieciom 18 państw, dzięki niemu założono dla Indian warsztaty tkackie, tereny sportowe na odległych wyspach Oceanu Spokojnego, wspomagano szkołę sztuk pięknych prof. Ciżeka w Austrii, wspomagano młodzież bułgarską, stworzono biblioteki przenośne w Grecji, kolonie wakacyjne dla dzieci na Węgrzech, klinikę odontologiczną na Islandji, dostarczono pożywienia dzieciom jugosłowiańskim, stworzono czytelnię dla dzieci przy Czerwonym Krzyżu w Polsce, stworzono szkołę zawodową w Albanii i zainicjowano korespondencję między szkołami.

Z ciekawego punktu widzenia rozpatruje *R. Duthil* problem dostosowania programów i metod nauczania do inteligencji uczniów. Opierając się na pracy *H. J. Baker'a*: *Characteristic differences in bright and dull pupils*, dochodzi do wniosku, że należałoby właściwie specjalizować nauczycieli do wychowania dzieci bądź-to uzdolnionych bądź nieuzdolnionych. Zwraca atoli uwagę, iż dzisiaj sprawiedliwa selekcja uczniów jest jeszcze niemożliwa, albowiem nauka nie dostarczyła jeszcze obiektywnych sprawdzianów.

P. Dr. Bouthillier mówi o wynikach wychowania fizycznego w „Ecole des Roches”. „Ecole des Roches” nie jest ani gimnazjum, w którym przedewszystkiem sporty się rozwija, ani przybytkiem

¹⁾ O książce tej pomówię obszernie na łamach *Ruchu pedagogicznego*.

²⁾ Roorda: *Le pédagogue n'aime pas les enfants* (Payot).

dzieci bogaczy — jest natomiast szkołą, w której rozwój i ćwiczenia fizyczne są przedmiotem troski najwyższej nauczycieli i lekarza. Zasadą jej jest: „w zdrowym ciele — zdrowy duch”. Szkoła ta jest w tym szczęśliwym położeniu, że może celowo tę zasadę urzeczywistniać. Położona wśród pól i lasów daje uczniom możliwość przebywania cały dzień na wolnym powietrzu. Budynki mieszkalne są obszerne i słoneczne, pożywienie zdrowe, zajęcia szkolne przerywane są długimi pauzami, przeznaczonymi na spoczynek i na ćwiczenia cielesne. Systematyczne ćwiczenia metodą Héberta poddane ścisłej kontroli lekarza, pomiary, wagi, wzrostu, rozpiętość ramion, wdechu i wydechu przeprowadzane parokrotnie do roku. Wyniki są nieraz zachwycające. Jasne jest, iż taki przykład podzielać musiał w ten sposób, iż zachęcał do tworzenia szkół na wolnym powietrzu, jak je Francuzi nazywają „Les écoles de plein-air”. Niektóre takie szkoły powstały w budynkach dawnych fortyfikacji paryskich, inne w Orléans, Château sur Marne, Saint Quentin, Reims, i w wielu miejscowościach Alzacji.

O reformie szkolnej w Austrii mówi obszernie p. *Dupertuis*, o szkole przygotowawczej Bedales w Dunhurst koło Petersfield (Hant) w Anglii pani P. Jaeger.

Współpracy domu i szkoły poświęca p. *Bertier* bardzo cenny i zwarty artykuł, który należałoby ewentualnie przytoczyć dosłownie. Zdaniem jego współpraca domu i szkoły winna obejmować zarówno wychowanie fizyczne jak i umysłowe i moralne. P. Bertier zarzuca szkole, iż mało stara się o wychowanie moralne dziecka, o rozwój jego życia uczuciowego, o wyrobienie charakteru i woli. Dziedzina ta winnaby stanać na pierwszym miejscu w wychowaniu. Dopiero wola i charakter nadają bowiem dziecku i człowiekowi wartość prawdziwą i definitywną. Ponadto zarzuca autor szkołom, iż nauczyciele lekceważą sobie kłamstwa dzieci. Rodzicom zarzuca kompletne nieraz zaniedbanie strony moralnej ich dzieci. „Ileż to dzieci — powiada on — przychodzi w 8 mym roku życia do szkoły z duszą jakże straszliwie wykoślawioną! Ani posłuszeństwa, ani grzeczności, ani zmysłu społecznego, ani przyzwyczajenia do poświęceń nie posiadają te dzieci. Życie współczesne, które zabiera ojców, a nieraz i matki, tworzy całe legiony dzieci zepsutych i źle wychowanych. Rodzice powinni skrupulatnie informować nauczycieli o charakterze — a szczególnie wadach swych dzieci. Duma, która im przeszkadza w szczerości, powoduje niepotrzebną stratę czasu, pomyłki, nieporozumienia. Każde dziecko, wstępujące do szkoły, winno przynieść jak najskrupulatniejsze odpowiedzi na kwestionariusz podany jego rodzicom do wypełnienia przez dyrektora. Wreszcie Res sacra puer. Dziecko winno być trzymane jaknajdalej od wszelkich walk partyjnych, waśni i dysput religijnych. A jakże często sprawy wyborcze odbijają się na szkole?!

Dr Gallois, przewodniczący Federacji Zrzeszeń Rodzicielskich uczniów szkół średnich we Francji poświęca artykuł komitetom rodzicielskim. Komitety takie istnieją we Francji od 1910

roku i wydają czasopismo p. t. *Famille et Lycée* pod redakcją p. Calmel.

Bardzo ciekawy jest też plan wychowania narodowego, którego zasady opracowano na kongresie „Odrodzenia Francuskiego“ (*Redressement Français*). P. J. O. Granjonau poświęca mu kilkadziesiąt stronic, na których atakuje jego słabe strony i wskazuje wyniki osiągnięte w szkolnictwie szwajcarskiem i niemieckiem.

Nowy regulamin egzaminów dojrzałości, znacznie ostrzejszych aniżeli u nas, zarówno pod względem wymagań rzeczowych, jak i pod względem formalnym, stał się także przedmiotem dyskusji na łamach „Education“. Regulamin poprzedza piękne postanie ministra oświaty we Francji p. Ed. Herriot.

Edmund Semil.

Zapiski bibliograficzne.

Alfred Binet. Pojęcia nowoczesne o dzieciach. Rozwój fizyczny i umysłowy u dziecka w wieku szkolnym. Przekład M. Szymanowskiej. Wyd. III Biblioteka dzieł pedagogicznych Nr 15. Nakładem „Nowej Księgarni“ Zw. P. N. S. P. Warszawa, 1928.

Henryk Rowid. Psychologia Pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. Z 22 rysunkami w tekście. Skład główny Gebethner i Wolff, Kraków, 1928.

Pierre Mendousse. L'Ame de l'adolescente. Paryż 1928 Bibliothèque de philosophie contemporaine. Librairie Félix Alcan.

O. Decroly — R. Buyse. La pratique des tests mentaux. Bibliothèque de psychologie de l'enfant et de pédagogie. Librairie Félix Alcan. Paryż, 1928.
— La pratique des tests mentaux. Atlas, 1928.

Ruch Pedagogiczny wychodzi każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia.

Prenumerata roczna 8 zł. półroczna 4 zł. Cena oddzielnego zeszytu 1 zł. 50 gr.		Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek Główny 29, II. piętro.
--	--	---

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 80 zł, ćwierć str. 40 zł,
w tekście: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć strony 40 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko.**

Drukarnia „Szkolnicy“ w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządem W. Jarosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Rozwój systemu studjów nauczycielskich w odrodzonej Rzeczypospolitej Polskiej w ciągu 10-lecia. (1918 — 1928).

W zaraniu odrodzonego Państwa Polskiego stanęło przed organizatorami szkolnictwa narodowego niezwykle trudne zadanie. Dla tworzącej się na całym terenie państwa szkoły polskiej trzeba było przygotować tysiące nowych nauczycieli, wychowawców przyszłych obywateli Rzplitej. Rozwiązanie tego problemu wymagało ogromnego wysiłku ze strony organizacji nauczycielskich i Ministerstwa Oświecenia, które, obejmując administrację szkolnictwa w młodym państwie, zastało stan wprost rozpaczliwy.

Na terenie b. Królestwa i na ziemiach wschodnich organizacja kształcenia nauczycieli stała na bardzo niskim poziomie zarówno pod względem przygotowania ogólnego jak i zawodowego. Nauczycielstwo w b. zaborze rosyjskim uzupełniało wprawdzie drogą samokształcenia braki i starało się dostosować do nowych i tak trudnych zadań, ale nader niski poziom seminarjów trzyletnich pod rządem zaborczym stanowił niewystarczającą podstawę do dalszej pracy. Jeszcze bardziej opłakane były stosunki w Poznańskim i na Pomorzu, gdzie z powodu systemu germanizacyjnego nie było wogóle nauczycielstwa polskiego, prawie że nie było tu nauczycieli, którzyby się mogli podjąć odniemczenia szkoły, jej zupełnego przeistoczenia i wprowadzenia do niej ducha polskiego. Jedynie tylko b. dzielnica austriacka, ciesząca się względną swobodą kulturalną, z jakiej korzystało społeczeństwo pod obcym rządem, posiadała zawodowo przygotowane nauczycielstwo w wystarczającej ilości i potrzebną liczbę seminarjów nauczycielskich o kursie czteroletnim, w których język ojczysty był językiem wykładowym. Atoli poziom naukowy i pedagogiczny tych zakładów już na one czasy uważany był za niewystarczający i ze strony czynników fachowych i prasy nauczycielskiej, podlegały surowej

i uzasadnionej krytyce. Zależność seminarjów od rządu centralnego, duch lojalizmu względem rządu zaborczego, nad czem czuwały organy administracji szkolnej w kraju, niższość socjalna i naukowa tych zakładów w stosunku do gimnazjów nie sprzyjały wykształceniu zastępu nauczycieli w duchu nowoczesnych prądów pedagogicznych.

Nietylko pod względem jakościowym, ale i ilościowym stan istniejący w początkach odrodzonej państwowości przedstawiał się smutno i daleki był od zaspokojenia najpilniejszych potrzeb w dziedzinie polityki szkolnej państwa o blisko 30 milionowej ludności. W chwili powstania Państwa Polskiego, z końcem roku 1918 nasze władze szkolne zastały na całym terenie Rzplitej ogółem 73 zakładów, kształcących nauczycieli, z czego 47 istniało w b. zaborze austriackim. Z 73 zakładów było tylko 24 seminarjów państwowych, a 49 prywatnych.

Przed władzami szkolnymi stało więc dwojakie zadanie w tym dziale administracji szkolnej: popierwsze trzeba było co najmniej w trójnasób powiększyć liczbę zakładów kształcących nauczycieli — powtóre zadanie bardziej istotne, zmierzające do stworzenia nowej organizacji tych zakładów, opartej na ustawach polskich. Trzeba było opracować dla nowych zakładów programy naukowe i metody pracy, trzeba było przygotować kadry odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli seminarjów, którzyby zdolni byli młode pokolenie nauczycielskie przepoić kulturą polską i duchem obywatelskim.

Podłoże i warunki do spełnienia tego drugiego zadania były już w znacznej mierze przygotowane wskutek działalności naszych organizacji nauczycielskich. Jeszcze bowiem w czasach, gdy szalała burza wojny światowej, powstały w ośrodkach naszego życia kulturalnego — w Krakowie, Warszawie i we Lwowie — ogniska skupiające budowniczych przyszłej szkoły polskiej, którzy opracowali zarys ustroju szkolnictwa polskiego, programy naukowe szkoły powszechnej i średniej, tudzież plan organizacji studiów nauczycielskich. Komisja Pedagogiczna Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie opracowała zarys organizacji szkół w Polsce, podstawy wychowawcze i programy szkół powszechnych i średnich, ogłoszone w organie T-wa *Wychowanie w domu i szkole*, w latach od 1915 — 1918. Komisja referentów T-wa Nauczycieli Szkół Wyż. i Śred. w Krakowie, złożona ze specjalistów przygotowała programy naukowe dla szkół średnich ogólnokształcących. Komisja szkolna Związku Polskiego Naucz. Szkół Powsz. w Krakowie, złożona ze znawców szkolnictwa powszechnego opracowała programy szkoły powszechnej z zakresu poszczególnych przedmiotów, przygotowała też projekt organizacji i program studiów nauczycielskich, zrywający w zupełności z systemem kształcenia w seminarjach dawnego typu. Prace te ogłoszone są w rocznikach *Ruchu Pedagogicznego* (w latach od 1917 — 1919), organie Związku Pol. Naucz. Szk. Powsz.

W styczniu 1918 r. odbył się w Krakowie, w gimnazjum im. H. Sienkiewicza Zjazd Delegatów istniejących wówczas na ziemiach polskich stowarzyszeń nauczycielskich, w którym udział wzięli także i przedstawiciele naszego Ministerstwa Oświecenia. Na Zjeździe tym, jak i na późniejszych — w Piotrkowie, we Lwowie, a zwłaszcza na pamiętnym Sejmie Nauczycielskim, odbytym w Warszawie, w sali Filharmonji w kwietniu 1919 r. przy udziale 802 delegatów, przy udziale przedstawicieli władz szkolnych, wytyczono zasady organizacji szkolnictwa polskiego i między innymi także i zasady ustroju kształcenia nauczycieli w Państwie Polskiem zgodnie z projektem opracowanym przez Komisję Szkolną Zw. P. N. S. P. Na Zjeździe styczniowym 1918 r. i kwietniowym 1919 r. uchwalono, że kształcenie zawodowe nauczycieli szkół powszechnych odbywać się ma w pedagogjach co najmniej dwuletnich, mających charakter szkół wyższej. Studja zawodowe w pedagogjum opierają się na przygotowaniu, jakie daje pełna szkoła średnia ogólnokształcąca¹⁾.

W działalności Ministerstwa Oświecenia, stwierdzić można stopniową realizację tych postulatów nauczycielstwa, systematyczną dążność do doskonalenia i podnoszenia systemu kształcenia nauczycieli na coraz wyższy poziom. Już w niespełna trzy miesiące po ukonstytuowaniu się niezależnych władz polskich w Warszawie, a więc jeszcze przed zebraniem się Sejmu ustawodawczego został ogłoszony w Nrze 14 Dziennika Praw. Państwa Polskiego z dnia 8 lutego 1919 Dekret Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskiem. Ministrem Ośw. był wówczas prof. Jan Łukasiewicz. Pod wrażeniem ogłoszenia tego Dekretu *Ruch Pedagogiczny* w Nrze 5 i 6 z r. 1919 zamieścił następujące uwagi:

„Dekret o kształceniu nauczycieli stanowi doniosły fakt w dziejach szkolnictwa narodowego; przedłożenie Rządu wejdzie wkrótce po rozpatrzeniu go w sejmowej Komisji oświatowej na porządek dzienny Sejmu Ustawodawczego. Tak więc niedługo już dekret o kształceniu nauczycieli będzie przedmiotem obrad w Sejmie naszym i po dokonaniu w nim odpowiednich zmian stanie się ustawą obowiązującą w całym Państwie Polskiem“.

„Sam fakt ogłoszenia Dekretu o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych przez najwyższe władze polskie, budzi w zbiorowej duszy nauczycielstwa niewymownie radosne uczucia, że wreszcie nadszedł czas, kiedy Sejm Rzplitej, najwyższa władza suwerenna Narodu wytyczy drogi i nakreśli formy jednej z najważniejszych części całokształtu edukacji narodowej. Budzi się uczucie ulgi, że wkrótce już ustawy o seminarjach nauczycielskich, narzucone społeczeństwu polskiemu przez

¹⁾ Zob. O Szkołę Polską. Część I, II, i III. Lwów — Warszawa 1919, 1920.

obce państwa zaborcze w czasach wiekowej niewoli, należeć będą do przeszłości. Każdy nauczyciel uświadamia sobie jasno, że ustawy szkolne, zrodzone z ducha obcego nie mają nic wspólnego z istotnymi celami wychowawczymi, że są one konstruowane z pewnymi tendencjami, niszczącymi życie narodu, jak to miało miejsce w b. zaborach pruskim i rosyjskim, gdzie chodziło rządom o zupełne wynarodowienie, albo też o wypaczenie i zatrucie życia polskiego, jak to się działo w byłym zaborze austriackim“.

Dekret lutowy Naczelnika Państwa postanawiał, że kształcenie nauczycieli odbywa się w seminarjach nauczycielskich, do których jest przyjmowana młodzież w wieku co najmniej lat 14 na podstawie egzaminu wstępnego w zakresie programu 7 kl. szkoły powszechnej. Nauka w seminarjum trwa co najmniej pięć lat, przyczem pierwsze trzy roczne kursy posiadają charakter ogólnie kształcący, dwa ostatnie charakter przeważnie zawodowy, dla wyszkolenia seminarzystów w praktyce nauczania istnieje przy każdym seminarjum szkoła powszechna jako szkoła ćwiczeń. Celem ułatwienia kształcenia się na nauczycieli młodzieży niezamożnej istnieją przy seminarjach internaty, pozostające pod pedagogicznym kierownictwem dyrektora i rady pedagogicznej seminarjum.

Zorganizowanie pięcioletnich seminarjów, do których wstęp miała młodzież z wykształceniem w zakresie programu 7 kl. szkoły powszechnej, było w stosunku do niedawna istniejącego stanu, poważnym krokiem naprzód, na jaki zdobyć się mogło państwo w początkach swego istnienia. Jednakowoż już wtedy zajęliśmy wobec dekretu stanowisko krytyczne, wykazując, że Państwo Polskie zdobyć się musi na zasadniczą reformę studiów nauczycielskich zgodnie z potrzebami doby dzisiejszej. W ówczesnych jednak warunkach, kiedy trzeba było wykształcić poważny zastęp nauczycieli, przeprowadzenie reform na szerszą skalę natrafiałoby niewątpliwie na duże trudności. Chodziło więc głównie o podniesienie poziomu 5 letnich seminarjów możliwie jak najwyżej i w tym celu Ministerstwo Oświecenia opracowało zgodnie z dekretem „Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich“, ogłoszony w r. 1921 (Wydanie II-gie zmienione wyszło w r. 1926). Program zawiera materiał naukowy z zakresu poszczególnych przedmiotów, nadto szczegółowe wskazania dydaktyczne opracowane zgodnie z nowymi zasadami pedagogicznymi. Kładą one więc duży nacisk na samodzielną pracę ucznia, która winna mieć również zastosowanie w przedmiotach pedagogicznych i w przygotowaniu zawodowym kandydatów nauczycielskich.

Celem podniesienia poziomu seminarjów władze szkolne starały się też o pozyskanie dla tych zakładów odpowiednio wykwalifikowanych sił profesorskich. Wydana w r. 1922 ustawa o kwalifikacjach nauczycieli gimnazjów i seminarjów wymaga od nich wykształcenia akademickiego, czyniąc wyjątek dla tych, którzy

pracą swą w seminarjach dowiedli, że potrafią sprostać swym obowiązkom. Ministerstwo organizuje więc dokształcanie tych nauczycieli seminarjów, którzy nie posiadają studjów uniwersyteckich.

Celem przygotowania nauczycieli przedmiotów pedagogicznych i organizowania pracy i twórczości naukowej w dziedzinie psychologii i pedagogiki powstaje już w r. 1918 w Warszawie, Państwowy Instytut Pedagogiczny, którego statut ogłoszony jest w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 5 z 20 lipca 1918 r. Pierwszy Polski Instytut Pedagogiczny, w którym katedrę psychologii pedagogicznej objęła znakomita nasza uczona *prof. Józefa Joteyko*, przetrwał do roku 1925. W związku ze słynną ustawą sanacyjną nastąpiło zniszczenie Instytutu Pedagogicznego na mocy rozporządzenia Ministra Ośw. z dnia 1 listopada 1925 (Dz. Urz. Nr. 17). Tak po 7-miu latach działalności przestała istnieć jedyna w Państwie naszym instytucja, zadaniem której była praca naukowa nad rozwojem myśli i twórczości pedagogicznej, tudzież przygotowanie fachowych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych, co oczywiście nie pozostało bez ujemnego wpływu na rozwój seminarjów nauczycielskich.

Dzięki zwiększeniu liczby lat nauki w seminarjach do pięciu, dzięki umiejętnie opracowanemu programowi i w miarę napływu do seminarjów lepiej wykwalifikowanych sędziów profesorskich, poziom naukowy tych zakładów stawał się coraz wyższy w stosunku do stanu przedwojennego. Pod względem ilościowym seminarja wzrosły niemal trzykrotnie. Podczas gdy w r. 1918 było ogółem 73 tych zakładów, to według Rocznika Statystycznego Rzeczypospolitej Polskiej (Wydawnictwo Główn. Urzędu Statystycznego Warszawa 1927) liczba seminarjów nauczycielskich wynosiła w r. 1925/26 187, w tem państwowych 112, Kursów Nauczycielskich 7, w tem państwowych 5. Widzimy więc, że w porównaniu z r. 1918 liczba państwowych zakładów kształcących nauczycieli wzrosła prawie pięciokrotnie. W zakładach tych kształciło się w r. 1925/27 okragło 37.000 młodzieży. Obecnie mamy zgórą 200 seminarjów, w tem państwowych 110, które produkują rocznie około 5000 nauczycieli.

Z inicjatywy Związku Polskiego Naucz. Szkół Powsz. zostały zorganizowane w Krakowie już z końcem roku 1918 roczne dwuletnie kursy pedagogiczne dla młodzieży kończącej szkołę średnie ogólnokształcące. Związek przedłożył wówczas Ministerstwu Ośw. odpowiedni memoriał, zawierający projekt organizacji kursów pedagogicznych i program nauki. W r. 1920 kursy te przejmuje państwo pod nazwą Państwowe Kursy Nauczycielskie. Państw. Kursy Naucz. powstają też w Warszawie, Lwowie, Poznaniu i innych miastach. Ministerstwo W. R. i O. P. wydaje dla nich statut z dnia 18 września 1920 r., ogłoszony w Dzienniku Urzędowym Nr. 23. Na studjum dwuletnie wstępowała młodzież obojga płci z wykształceniem w zakresie 6-kl. szkoły średniej, na studjum roczne

zaś po skończeniu szkoły średniej ogólnokształcącej i na podstawie świadectwa dojrzałości. W r. 1928 wyszedł nowy statut Państw. Kursów Naucz., ogłoszony w Dzienniku Urzędowym M.in. W. R. i O. P. Nr. 8 z 28 lipca 1928 r. na podstawie rozporządzenia z dnia 18 czerwca tego roku. Państwowe Kursy Naucz. obejmują obecnie tylko studjum roczne dla abiturjentów szkół średnich. Od kandydatów, wstępujących na studjum wymaga się świadectwa dojrzałości ze szkoły średniej ogólnokształcącej lub też świadectwa ukończenia takiej szkoły zawodowej, którą Minister uzna za równoważącą do tego celu.

P. K. N. mała charakter szkoły zawodowej pedagogicznej. W zakres programu nauki wchodzi następujące przedmioty: psychologia, historia wychowania, pedagogika, organizacja szkolnictwa, dydaktyka ogólna i metodyka przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej, praktyka pedagogiczna, higiena, śpiew, ćwiczenia cielesne, rysunki, roboty ręczne. Po skończonych studiach uczniowie składają egzamin z psychologii, pedagogiki i dydaktyki ogólnej i w razie pomyślnego wyniku otrzymują dyplom na nauczyciela szkół powszechnych. Obecnie istnieje w Państwie 9 rocznych Kursów nauczycielskich, w tem państwowych pięć i cztery prywatne. Zorganizowanie rocznych Kursów Nauczycielskich dla abiturjentów gimnazjalnych stanowi dalszy krok naprzód w rozwoju systemu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Postulat oddzielenia kształcenia ogólnego od zawodowego został w ten sposób zrealizowany. Studja zawodowe opierają się tu także na mocniejszej, niż w seminarjum podstawie, jaką daje ukończenie pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej. Atoli studjum nauczycielskie o kursie rocznym, jakkolwiek dostarcza na ogół — jak to stwierdzają władze szkolne — dobrego materiału nauczycielskiego, nie daje tego przygotowania, jakiego wymagają obecnie stosunki kulturalne. Stąd też Związek P. N. S. P. nie ustawał w swych dążeniach, mających na celu urzeczywistnienie swoich postulatów w tej dziedzinie. W tym celu powstaje w r. 1925 w łonie Związku specjalna Sekcja Kształcenia Nauczycieli, skupiająca nauczycielstwo, pracujące w seminarjach i na Kursach Nauczycielskich. Sekcja wytyczyła sobie następujące cele: 1) prace nad reformą zakładów naukowych kształcących nauczycieli szkół powszechnych; 2) opracowanie programów i metod wychowawczych w tych zakładach, oraz wykonywanie kontroli i oceny używanych wydawnictw; 3) ułatwianie dalszego kształcenia nauczycieli; 4) studja w zakresie nauk pedagogicznych, zagadnień szkolnych i zawodowo nauczycielskich.

Sekcja kształcenia Nauczycieli domagała się stale na swych zjazdach reformy studjów nauczycielskich. Na zjeździe, odbytym w Warszawie w styczniu 1928 r., w którym udział wzięli delegaci seminarjów i kursów nauczycielskich, oraz przedstawiciele władz szkolnych, przyjęto rezolucję następującej treści: Kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych odbywa się na Studiach Pedagogicznych o kursie co najmniej

dwuletnim, na które przyjmuje się uczniów posiadających świadectwo dojrzałości szkoły średniej ogólnokształcącej lub posiadających przygotowanie uznane przez Ministra W. R. i O. P. za równoważące do tego celu. Na Zjeździe tym zastanawiano się też nad programnem nauki dla dwuletnich Studiów Pedagogicznych, tudzież nad metodami pracy w tych zakładach. Ten postulat nauczycielstwa związkowego wchodzi już na drogę realizacji. W Nr. 8 ym Dziennika Urzędowego Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 28 lipca 1928 r., ogłoszony został na mocy rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z 19 czerwca 1928 r. Statut Państwowych Pedagogów, w których studia trwają dwa lata. Do Pedagogium przyjmuje się młodzież, która skończyła szkołę średnią i złożyła egzamin dojrzałości.

Siłą faktu więc pedagogja muszą mieć charakter szkoły wyższej, ponieważ kształci się w nich młodzież, mająca przygotowanie do studiów uniwersyteckich. — Program pedagogjów w myśl statutu ministerjalnego obejmuje: a) niezbędne przygotowania do studiów pedagogicznych z dziedziny psychologii, filozofji i nauk społecznych; b) przedmioty pedagogiczne; c) praktykę zawodową; d) przedmioty artystyczno-techniczne; e) pewną liczbę przedmiotów naukowych, mających zastosowanie w programie szkoły powszechnej, z pośród których każdy uczeń wybiera jeden przedmiot; f) przedmioty pomocnicze.

W ciągu dwuletnich studiów zawodowych uczeń Pedagogium specjalizuje się w obranym przedmiocie.

Metoda nauczania w pedagogjach polega na wykładach, tudzież na samodzielnej pracy uczniów w seminarjach, pracowniach i w szkole ćwiczeń. Po dwuletnich studiach otrzymują studenci państw. pedagogium dyplomy na nauczycieli szkół powszechnych, które po uzyskaniu kwalifikacji zawodowych do ustalenia w publicznych szkołach powszechnych dają takie uprawnienia, jakie posiadają absolwenci Wyższych Kursów Nauczycielskich. Z początkiem roku szkolnego we wrześniu 1928/29 r. zorganizowały władze szkolne trzy Państwowe Pedagogja, a mianowicie w Warszawie, Krakowie i Lublinie. Nadto istnieje w Warszawie jedno prywatne Pedagogium, założone przez Tow. Zwolenników Szkoły Twórczej. Na rok pierwszy Pedagogium zgłosiła się poważna liczba absolwentów gimnazjalnych. W Krakowie n. p. zgłosiło się z górą 160 słuchaczy, z czego przyjęto 102, w tem 53 uczniów i 49 uczenic. Z zapisanych na Pedagogium w Krakowie około 30% studentów posiada oprócz matury gimnazjalnej 1 do 4 lat studiów uniwersyteckich.

Tak więc w okresie 10-lecia ewolucja ustroju kształcenia nauczycieli w naszym Państwie postąpiła o duży krok naprzód i pod tym względem znajdujemy się na drodze, na którą weszły kraje zachodnie. W Stanach Zjedn. Ameryki Północnej, w Anglii istnieją dwu- i czteroletnie Instytuty nauczycielskie (*teachers college*), w Szwajcarii roczne i dwuletnie studia pedagogiczne, w Niemczech dwuletnie Akademje Pedago-

giczne (w Prusiech) i trzyletnie Instytuty Pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych organicznie złączone z uniwersytetami w Lipsku, Dreźnie, Jenie i w Hamburgu. W Wiedniu istnieje dwuletni Instytut Pedagogiczny w związku z tamtejszym uniwersytetem. W całym świecie kulturalnym widzimy dążność do zupełnej reorganizacji kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

W 10 tą rocznicę odrodzenia Państwa Polskiego doczekał się zatem realizacji jeden z najważniejszych postulatów Związku P. N. S. P., jakim jest postulat gruntownej reformy studiów nauczycielskich. Obecnie stoją przed nami jeszcze nader trudne zadania, wymagające ogromnego wysiłku ze strony władz szkolnych i organizacji nauczycielskiej. Inne państwa bądź to zwijają, bądź też już zwinęły seminarja nauczycielskie, nawet o kursie 6 cio i 7 mioletnim, będące wytworem minionej epoki kulturalnej. Zakłady te spełniły w swoim czasie doniosłe zadanie, ale w dobie obecnej nie odpowiadają zmienionym stosunkom i potrzebom społecznym nowej ery. To trudne zadanie muszą też podjąć w niedalekiej przyszłości nasze władze szkolne i przekształcić istniejące seminarja na szkoły średnie ogólnokształcące lub też zawodowe, zależnie od warunków miejscowych. W większych ośrodkach życia kulturalnego, we Lwowie, Poznaniu, w Wilnie, Łodzi, Katowicach i t. d. należy zorganizować dwuletnie Pedagogia na wzór istniejących obecnie w Warszawie, Krakowie i Lublinie. Zakładom tym musi Rząd zapewnić należyte warunki istnienia i rozwoju, przede wszystkim odpowiednie pomieszczenie i wyposażenie w potrzebne pracownice i środki naukowe. Celem opracowania dobrej organizacji tych zakładów i programów naukowych konieczne jest powołanie do życia Komisji, złożonej z osób fachowych, ze znawców tej dziedziny organizacji szkolnictwa. Rozwój pedagogii zależy przede wszystkim od przygotowania dla tych zakładów wybitnych sił profesorskich. Po trzech latach od chwili zwinienia Państwa Instytutu Pedagogicznego w Warszawie otwarty został staraniem Ministerstwa Oświecenia dwuletni kurs pedagogiczny w Krakowie przy Uniwersytecie Jagiellońskim, zadaniem którego jest przygotowanie nauczycieli przedmiotów pedagogicznych. Nidto Ministerstwo Oświecenia wysłało kilku nauczycieli-stypendystów, posiadających wykształcenie uniwersyteckie za granicą, na studia z zakresem psychologii i pedagogiki. Ta systematyczna akcja zapewni niezawodnie zakładom kształcącym nauczycieli dobrze przygotowane siły profesorskie.

W ciągu 10 lecia istnienia odrodzonej Rzpltej uszliśmy spory kawał drogi, ale daleko nam jeszcze do mety. Konieczne są więc dalsze wysiłki, konieczna dalsza systematyczna praca, zmierzająca do reorganizacji kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w całym kraju. Zakłady kształcące nauczycieli powinny w najbliższej przyszłości stanąć na poziomie uniwersyteckim, dążyć też należy

w miarę możliwości do zespolenia ich z istniejącą w danym środowisku szkołą wyższą.

Postulat reformy studiów nauczycielskich wyszedł z łona wielkich organizacji nauczycielstwa na Zachodzie i u nas. Reforma ta jest koniecznością historyczną, jest ona wynikiem rozwoju społecznego. Ewolucja w systemie kształcenia nauczycieli, poczynając od nisko zorganizowanych seminarjów, niewiele różniących się pod względem programu nauki od szkoły elementarnej, poprzez seminarja 4 ro-, 5 cio- a nawet 7 mioletnie, poprzez roczne studia, oparte na wykształceniu ogólnym w zakresie programu szkoły średniej, do dwuletnich pedagogjów, akademij pedagogicznych, i wreszcie do 3- i 4 roletnich Instytutów i Wydziałów Pedagogicznych, pozostających w organicznym związku z uniwersytetami, — ewolucja ta wynika z rozwoju stosunków społeczno-politycznych, z coraz głębiej sięgającej demokratyzacji społeczeństw i z coraz wyższego poziomu kulturalnego mas ludowych. Ewolucja ta pozostaje w ścisłym związku z podniesieniem poziomu szkoły powszechnej, z jej coraz wyższą organizacją. Dążenia do zdobycia wyższego wykształcenia mają wreszcie swe źródło w niezwykłym rozwoju psychologii i pedagogiki w dobie obecnej. — Psychologia pedagogiczna i pedagogika, tudzież podstawy tych nauk, t. j. filozofja i socjologia, stanowiąc główny zrąb studiów nauczycielskich, wymagają dojrzałości umysłowej i głębszego wykształcenia ogólnego.

Musimy sobie uświadomić, jakie wymagania stawia obecna doba w stosunku do nauczycieli. Ująć nam trzeba jasno zadania nauczyciela wobec wyników badań i doświadczeń w dziedzinie psychologii dziecka i nowoczesnych metod nauczania. Nauczyciel nowoczesny powinien być tak przygotowany, aby 1) zdolny był do samodzielnego ujmowania i rozwiązywania zagadnień wychowawczych w związku ze zjawiskami i rozwojem życia społecznego; 2) odznaczał się inicjatywą, pomysłowością, w pewnym stopniu twórczością w dziedzinie metod nauczania; 3) by umiał współdziałać w opracowywaniu programów naukowych; 4) mógł się wyrobić na dzielnego popularyzatora wiedzy w dziedzinie swoich zainteresowań naukowych; 5) by odznaczał się głębszą kulturą etyczną, społeczną i estetyczną.

Z takiego ujęcia zadań nauczyciela wynika konieczność reformy systemu kształcenia nauczycieli i, im wcześniej ona się u nas dokona, tem mocniejsze zdobędziemy podstawy rozwoju społeczeństwa. Kształcenie nauczycieli jest jednym z najważniejszych zagadnień socjalnych obecnej doby kulturalnej i od należytego rozwiązania tego problemu zależy w znacznej mierze siła gospodarcza państwa i kultura narodu.

H. Rowid.

Znaczenie środowiska w wychowaniu.

(Dokończenie).

2. W środowisku szkolnem rozróżniamy znów środowisko przyrodzone, kulturalne i personalne. Środowisko przyrodzone zależne jest od położenia szkoły. Nowa szkoła będzie musiała przenieść się z centrum miasta na jego peryferje, albo też stanąć w dzielnicach ogrodów i parków. Dzisiejsze szkoły łąsne i podmiejskie farmy muszą stać się wzorami dla budowy przyszłych szkół. Dużo zieleni, dużo przestrzeni, słońca — stać się powinny dewizą naczelną przy ich budowie. W dzisiejszych kasarnianych gmachach o długich, ciemnych korytarzach, pełnych swoistej niemiłej woni „szkolnej”, o szeregu klas na północ zwróconych, bez słońca, — tęsknią dzieci nasze za światłem i zielenią. Jeśli już brak odpowiedniego otoczenia przyrodzonego, starajmy się dać dzieciom w samych budynkach szkolnych miłe i sympatyczne środowisko kulturalne. Zniknąć powinny szare neutralne barwy ścian i mroząca beznadziejna nuda i pustka izb szkolnych. W takim otoczeniu dzieci muszą się czuć niemiłe, nic ich bowiem z taką izbą szkolną nie łączy. Wiemy jak miłe są wspomnienia sprzętów i mieszkania, w którym spędziliśmy nasze dzieciństwo, jak żywo i plastycznie tkwią w pamięci naszej obrazy otoczenia z tego czasu; czy wryły się nam jednak czemkolwiek w pamięć nasze klasy? Wszystkie prawie takie same, szare, przyciemnione brudno-brudną barwą drzwi, okien, podłogi, czarną ciemną tablicą... Nic indywidualnego nie miały i nie mają do dzisiaj w swej większości te izby szkolne. Należy dążyć koniecznie do rozjaśnienia środowiska szkolnego. Żywe barwy ścian dostosowane do wieku dzieci, fryzy i kompozycje przez dzieci komponowane, obrazy malarzy naszych i obcych, miast ciemnych ławek jasne stoły i krzesła, pozwalające na wygodne siedzenie i ruchy rozjaśniają izbę szkolną. A długie mroczne korytarze szkolne zyskują znacznie na ustawieniu w nich szklanych szafek z minerałami, modelami technicznymi itp., jasnych ławeczek i krzeseł w kątach i pod oknami, stoliczków z doniczkami kwiatowymi, na rozwieszeniu uroczych krajobrazów z Polski i świata i t. d.

W ten sposób środowisko szkolne stanie się dzieciom miłe, silniej je ze szkołą zwiąże. Niech realne otoczenie dziecka będzie wyrazem jego życia, niech się łączy z jego duszą i umysłem, niech będzie częścią jego życia szkolnego. Ze tworzenie takiej atmosfery jest możliwe, mamy już liczne przykłady w praktyce, ¹⁾ Niejedno da się przeprowadzić ze samymi

¹⁾ Najgruntowniej uwzględnia to metoda Marii Montessori w wychowaniu, tworząc „dom dzieci” („Casa dei Bambini”), w którym jasne i wesołe izby, wy-

dziećmi, inne przy współpracy rodziców. Im więcej nowa szkoła usuwa nauczyciela na plan dalszy, im większą kładzie wagę na samodzielność dziecka, tem większe zyskuje znaczenie w tej szkole otoczenie, którego celem jest niewidoczne a trwałe działanie wychowawcze na dziecko. Czystość, porządek, symetria i układ, słowem piękno otoczenia — składają się na wychowawczą siłę otoczenia szkolnego. „Jeżeli słożność miał Rousseau, mówiąc, że człowieka wychowują rzeczy, to przede wszystkim odnosi się to do rzeczy najbliższych...²⁾).

Ale — jak w domu, tak i w szkole najważniejszym czynnikiem środowiska człowieka jest atmosfera duchowa... Składa się na nią działanie osobiste nauczyciela i społeczności klasowej. Jak ważnem jest działanie wychowawcze osobistości nauczyciela, dostatecznie jest wiadomem i powszechnie uznanem. Nie będziemy więc o tem mówić. Zaznaczyć jedynie należy, że głównym warunkiem prawdziwie korzystnego wychowawczego oddziaływania ze strony nauczyciela jest jego miłość ku dziecku i szczere wewnętrzne przekonanie o ważności swego pedagogicznego powołania. Ta miłość dla dziecka-człowieka winna stworzyć ze szkoły środowisko dla dziecka jak najkorzystniejsze. Ona może dać dziecku to, czego mu często brak w środowisku domowem; trochę jasności, trochę radości, optymizmu życiowego, nieco harmonji i piękna, wiarę w siebie i ludzi. Co niekorzystna atmosfera domowa burzy w duszy dziecka, to może jeszcze uratować szkoła, o ile znajdują się w niej jako wychowawcy ludzie prawdziwie do tej pracy powołani.

A czynnikiem drugim atmosfery szkolnej — to społeczność klasowa. Z pewnej liczby luźnych, obcych sobie jednostek tworzy się zczasem pod wpływem wspólnych przeżyć, zajęć i zadań oraz pod wpływem osobistości nauczyciela, względnie systemu organizacji szkolnej — społeczność klasowa. Pierwszą fazą tego procesu to łączenie się jednostek w grupy, mniej lub więcej stałe. Motywy łączenia się w grupy są różnorodne. Należą tu np. podobne uzdolnienia, podobne zamiłowania i zainteresowania, warstwa społeczna, z której dzieci pochodzą, położenie dzieci w społeczności klasowej (wspólne prace dla ogółu, uznanie lub nieuznanie przez klasę), dążenie do wzajemnej pomocy, podobne charaktery (np. łączenie się kilku jednostek antyspołecznych przeciw społeczności klasowej), wspólna droga z domu do szkoły i t. p. Już to tworzenie się grup oddziaływa silnie na pojedyncze dziecko w kierunku korzystnym lub niekorzystnym. Korzystnie podziała np. motyw wzajemnej pomocy, najsilniej rozwijający w dziecku uczucia społeczne i chęć współpracy. Motyw ten powinna szkoła popierać i poddawać go dzieciom, inicjując powstawanie grup

pełnione, małym, jasnymi sprzętami pełne jasnych barw, ozdób i kwiatów, tworzą miłe, radosne otoczenie małego dziecka.

²⁾ J. Ostrowski *Żywa Szkoła*. Warszawa 1927, Gebethner i Wolff.

wspólnie pracujących podczas nauki szkolnej i poza nią w domu. Niekorzystnie podziału np. motyw łączenia się dzieci z jednej sfery (zamożnych lub ubogich), przyczynia się bowiem do pogłębienia poczucia różnic społecznych i skłania do tworzenia klik, usposobionych społecznie lub nawet antyspołecznie. W społeczności szkolnej uczy się dziecko naocznie korzyści i niekorzyści współżycia z innymi. Wspólne przeżycia działają silnie na jego sferę uczuciową; tu bowiem miejsce na powstanie i rozwój takich uczuć, jak poważanie i uznanie dla pracy innych, przyjaźń, solidarność, współczucie, poczucie odpowiedzialności osobistej i zbiorowej, poczucie sprawiedliwości, wzajemnej przynależności i wspólna praca budzi ochotę do pracy, rozwija krytycyzm, daje poczucie własnej wartości, działa więc również na sferę woli. Znanem jest znaczenie współzawodnictwa w środowisku szkolnym¹⁾. Samorząd uczniowski, gmina szkolna stać się może przy umiejętnej opiece wychowawcy środowiskiem o pierwszorzędnym znaczeniu wychowawczym. Może ono bowiem wychować dzieci do cnót społecznych i w ten sposób przygotować je do zadań, czekających je jako dorosłych obywateli państwa i członków społeczeństwa. Im silniej wykształcona jest społeczność klasowa, tem silniej działa ona na jednostkę. W większości wypadków należy wedle Döringa stwierdzić wybitnie dodatnie oddziaływanie środowiska społeczności szkolnej na dzieci.

3. Poza środowiskiem domowym i szkolnym działa na dziecko środowisko społeczne czyli życiowe. Mianem tem obejmujemy wszystkie wpływy otoczenia poza domem i szkołą. Wpływy te są wprost minimalne w środowisku wiejskim, urastają zaś do poważnego znaczenia w środowisku wielkomiejskim. Tu bowiem tętni żywym rytmem praca ducha ludzkiego we wszystkich dziedzinach, poczynając od środków komunikacyjnych i dzieł techniki, poprzez rzemiosło, przemysł, wiedzę aż do najwyższych form współczesnego życia artystycznego, politycznego i społecznego. Wszystkimi porami wciska się fluid tego huczącego życia w umysł dziecka. Ulica wielkomiejska — oto nowy i wpływowy nauczyciel i wychowawca teraźniejszości. Tu uczy się dziecko podziwu dla dzieł rąk ludzkich, poszanowania i zrozumienia dla pracy fizycznej, pojmując konieczność organizacji, karność społecznej i porządku, rozszerza swój widnokrąg umysłowy (wystawy sklepowe, reklama, ludzie różnych ras i narodowości), ustosunkowuje się do tłumy, ulegając częstokroć psychozie zbiorowej, tu odczuwa tętno życia politycznego i społecznego (demonstracje, pochody i t. p.). Tu jednak spotyka się także z walką społeczną, z prostytutką, z alkoholizmem, ze zbrodnią. Tem wszystkim ulica uzupełnia wpływ środowiska domowego i szkolnego, pomagając dziecku i zmuszając je nie

¹⁾ Por. Ludwik Bykowski *Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa*. „Książnica-Atlas”.

jako do ustosunkowania się do świata, w którym mu przyjdzie żyć. Dziecko z prowincji (jak i dorosły) ze wsi — staje na bruku wielkomiejskim bezradne i trwożliwe; brak mu wychowania ulicy. Ulica działa też na ustosunkowanie się dziecka do domu. Usamodzielniając je, odrywa je ona przedwcześnie od rodziny, rozluźniając jeszcze bardziej i tak już rozluźnione węzły rodzinne. Kino i teatr dają dziecku wielkomiejskiemu szereg nowych przeżyć. Sport i związki młodzieży zaznajamiają je praktycznie z formami życia społecznego i współdziałania. Swoboda, której ani dom, ani szkoła nie jest w stanie ograniczyć, jest wprawdzie z jednej strony silną pobudką dla wytworzenia się samodzielności, z drugiej jednak nęci na manowce; młodzież wielkomiejska ma pojęcie moralne niezmiernie płynne. „Proces dzieci“ w Berlinie wykazał zastraszający wprost indyferentyzm moralny (bo tak należałoby ten stan moralności pojąć i określić) tej młodzieży, wykazał zupełny brak odporności moralnej na wpływy środowiska wielkomiejskiego dzięki temu, że odporności tej nie kształci w niej ani dom, obcy i daleki dziecku wielkomiejskiemu, ani szkoła murem oddzielająca się od przykrego huku maszyn i świstu syren fabrycznych i wtłaczająca w mózgi swych uczniów i uczenic, wracających właśnie z nocnych birbantek, naiwne formułki książkowej wiedzy. Wspomniany „proces dzieci“ uwydatnił rozbrajającą w swej naiwności bezsilność szkoły w opanowaniu szkodliwych wpływów środowiska wielkomiejskiego. Wyzyskując coraz umiejętniej dobroczynne jego wpływy (teatr, muzea, biblioteki, radio i t. p.) nie pomyślała szkoła wielkomiejska dotychczas o środkach, któreby potrafiły sparaliżować jego wpływy szkodliwe. Najpożyteczniejszym z tych środków byłoby zbliżenie całego ducha szkoły do życia, wciągnięcie zagadnień praktycznego i codziennego życia w zakres szkoły, gdzie odpowiednio naświetlone i objaśnione straciłyby wiele ze swego uroku nowości, pociągającego młodzież. Nie należy tego zrozumieć w tym sensie, by w szkole miał zapanować duch „utilitaryzmu praktycznego“. Bynajmniej! Chodzi o powiązanie dóbr ideowych, dawanych przez szkołę i potrzebnych dla kultury narodowej i ogólnoludzkiej z zagadnieniami codzienności. Młodzież nie może być oddana pod wyłączne działanie środowiska pozaszkolnego w tej dziedzinie. Szkoła trzyma się dzisiaj ostrożnie z daleka od zagadnień politycznych, społecznych i seksualnych. Jesteśmy stanowczo zdania, że polityka nie śmie przekroczyć progu szkolnego. Ale szczerze i głęboko a uczciwie poprowadzona w szkole nauka obywatelska przygotować potrafi młodzież (zwłaszcza w szkole średniej ogólnokształcącej i zawodowej) do życia politycznego i ustrzeże ją przed wpadaniem w sidła agitatorów, czyhających na prozelitów. Jeszcze dalej stoi szkoła dotychczasowa od zagadnień społecznych teraźniejszości, chociaż tych właśnie nie powinna pomijać milczeniem. Rzeczowe, historyczne i filozoficzne ich traktowanie obudzi w umysłach

młodzieży krytycyzm wobec doktryn społecznych, da zrozumienie dokonywujących się przemian, ustrzeże przed przedwczesnem wstawianiem w wir walk społeczno politycznych. Dziedzina seksualności wreszcie to formalne „tabu” dla szkoły. Nic się nie czyni, by młodzież, wychodząc z życia ze szkoły powszechnej, tembardziej z klas wyższych szkoły średniej, odpowiednio uświadomić o zagadnieniach seksualnych, o chorobach wenerycznych i niebezpieczeństwach erotyki i seksualności środowiska wielkomiejskiego. A przecież tylko w ten sposób przeciwdziałać możnaby choć w części wielce szkodliwym wpływom środowiska w tym zakresie. Niezdrowej sensacji wielkomiejskiej prasy brukowej, pociągającej młodzież można przeciwstawić lekturę gazet i czasopism w szkole. Słowem środowisku pozaszkolnemu należy przeciwstawić szkołę jako ognisko, skupiające wokoło siebie młodzież także poza godzinami nauczania. Radykalnem zaś rozwiązaniem kwestji byłaby szkoła całodzienna na peryferjach miasta; odciągnęłaby ona młodzież na cały dzień od środowiska ulicy i potrafiłaby wtedy dopiero spełnić naprawdę swoje zadanie wychowawcze; stałaby się tem, czego od niej żąda pedagogika dzisiejsza; nie tylko zakładem dla nauczania młodzieży, lecz także, a może głównie — dla jej wychowania.

IV. Wobec problemów środowiska wychowawczego musi pedagogika zająć stanowisko o wiele wyraźniejsze, niż dotychczas. Dwie drogi prowadzą do możliwości oddziaływania na kształtowanie się środowiska dziecka: droga ustawodawstwa społecznego i zorganizowanej opieki społecznej z jednej i droga nowego ustroju szkoły z drugiej strony. Obu dróg użyć musi społeczeństwo w trosce o młodzież, o przyszłość swoją. Pierwsza droga polepszy materialną i duchową atmosferę najważniejszego środowiska — domowego, druga ukształtuje jak najkorzystniej środowisko szkolne, ażeby było w stanie uzupełnić niedomagania domu i przeciwdziałać szkodliwym wpływom środowiska ulicy. Wygodne składanie niedomagań i ujemnych wyników szkolnej pracy wychowawczej na dziedziczne i wrodzone właściwości wychowanków nie wytrzymuje dłużej poważnej i bezstronnej krytyki. Jeśli bezwątpienia wrodzone dyspozycje dziecka oraz dziedziczność ważnemi są czynnikami jego rozwoju, to równie ważnym, a częstokroć ważniejszym nawet czynnikiem jest środowisko, w którym żyje. Z tym więc czynnikiem musi się odtąd pedagogika liczyć poważnie i w planie swojej baczna nań zwrócić uwagę.

Michał Friedländer.

KONGRES

POWSZECHNEJ FEDERACJI STOWARZYSZEN PEDAGOGICZNYCH

(Le Congrès de la Fédération Universelle des Associations Pédagogiques).

W dniach od 25 lipca do 4 sierpnia 1929 odbędzie się w Genewie kongres, zwołany przez Federację, która skupia organizacje pedagogiczne 63 państw. Ma ona więc charakter światowy. Zadaniem Federacji jest znalezienie w wychowaniu pierwiastków wspólnych, któreby służyć mogły dobru wszystkich narodów. Podstawą współpracy w tym światowym zrzeszeniu jest przeświadczenie, że przyszłość zależy od wychowania młodego pokolenia doby dzisiejszej.

Powstanie Federacji przypada na okres zakończenia wojny światowej, kiedy to w wielu umysłach zrodziło się pragnienie znalezienia wspólnej płaszczyzny, na której spotkaćby się mogli przedstawiciele różnych narodów. Starano się znaleźć wspólny teren współpracy poza dziedziną polityczną, gospodarczą i wyznaniową. Wszyscy zgodni byli w tym, że trzeba szukać środka, którymby można zniweczyć nienawiść w duszy ludzkiej, i w miejsce jej rozniecić uczucie harmonii, dobrej woli i sprawiedliwości.

Kierując się temi ideami, Zrzeszenie Pedagogiczne Stanów Zjedn. (*National Education Association*) uznało wychowanie jako najważniejszy czynnik gwarantujący postęp cywilizacji. Wyłosiło specjalną komisję, która zajęła się przygotowaniem programu na światowy kongres wychowania. Projekt ten spotkał się z gorącym uznaniem we wszystkich krajach i kongres, który odbył się w lipcu 1923 r. w San Francisco, zgromadził około 600 uczestników, pochodzących z 60 krajów. Wiele rządów wysłało swoich delegatów oficjalnych. Powzięto tu uchwałę, by co dwa lata organizowane były kongresy i w myśl tego I szy odbył się w Edynburgu 1925 roku, II gi w Toronto 1927 r., obecnie III-ci z kolei odbędzie się w r. 1929 w Genewie ¹⁾.

Najbardziej doniosłym wynikiem kongresu w San Francisco było założenie stałej organizacji, t. j. Powszechnej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych, która postawiła sobie cele następujące: „Stworzenie więzów przyjaźni, dobrej woli i zaufania między narodami; obudzenie w całym świecie ducha tolerancji dla praw i przywilejów wszystkich narodów, bez względu na rasę i wyznanie; uznanie i ocenienie wartości duchowych, jakie przekazali ludzkości członkowie różnych ras i narodów; zapewnienie szkołom podręczników, któreby dawały ściśle i obiektywne informacje o faktach; rozwijanie w sercu młodzieży uczucia moralnego w stosunku do całej ludzkości; podkreślanie w szkołach całego świata pierwiastków, łączących ludzkość i wykazywanie niedo-

¹⁾ Obszerne sprawozdanie o światowym Kongresie Wychowania w Edynburgu napisał prof. Roman Dyboski (zob. *Ruch Pedagogiczny* Nr 8, 1925 r.).

rzeczności wojny; rozwijanie ducha pokoju, zgodnego ze szczerym patriotyzmem, opartym na miłości ojczyzny, a nie na nienawiści innych krajów i ludów“.

Kongres genewski obejmie nader bogaty program; poruszone będą następujące tematy na posiedzeniach plenarnych i w sekcjach: Zjednoczenie rodziców i nauczycieli — Wychowanie fizyczne — Wychowanie praktyczne, nie wchodzące w zakres kształcenia zawodowego — Zrzeszenie nauczycieli, profesorów i urzędników administracji szkolnej, jako problem międzynarodowy — Kooperacja międzynarodowa i Liga dobrej woli — Program Ligi Narodów, dotyczący wychowania w duchu pokoju — Życie wiejskie i wychowanie na wsi — Dziecko trudne do prowadzenia — Wychowanie w przedszkolu — Szkoła i gmina — Wychowanie, prasa i publicystyka — Biblioteki na usługach potrzeb międzynarodowych — Od szkoły do pracy zawodowej (Program M. Biura Pracy).

W związku z kongresem urządzona będzie wystawa, ilustrująca pracę poszczególnych sekcji.

Wieczory, poświęcone będą seansom z dziedziny kinematografii wychowawczej, uroczystości narodowego święta Szwajcarii. Ma też być urządzony festiwal pod kierunkiem Jaques-Dalcroze'a. Uczestnicy zwiedzą Sekretariat Ligi Narodów i M. Biuro Pracy. Nadto będzie wystawa literatury dziecięcej, której celem będzie zobrazowanie najlepszych książek dla dzieci, jakie istnieją w różnych językach¹⁾.

V-ty Międzynarodowy Zjazd Ligi Nowego Wychowania.

Temat ogólny. *Nowoczesna Psychologia i Programy*. Konferencja jest organizowana przez Sekcję Skandynawską pod patronatem władz edukacyjnych Danii, Szwecji, Norwegii, Finlandji i Islandji. Na czele Komitetu organizacyjnego stoją D. G. J. Arvin (przewodniczący), Dyrektor La Cour Vejens Szkoły w Kopenhadze, Fru B. Marstrand (sekretarka)

Helsingör (Elsinore). O 45 minut jazdy koleją od Kopenhagi leży jedna z najpiękniejszych osad Danii, prawdziwy obraz duńskiego wiejskiego życia i idealne miejsce na Zjazd, który może być równocześnie wywczasami letnimi. Uczestnicy Zjazdu mogą korzystać z kąpeli, przejażdżek łódkami, przechadzek wśród lasów i łąk, zwiedzać piękne okolice i robić wycieczki do oddalonej o 15 min. jazdy motorówką Szwecji.

Zamek Kronborg. Sławny teren akcji Szekspirowskiego

¹⁾ Zgłoszenia przyjmuje Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie (*Bureau International d'Education*, Genève rue des Maraichers 44) do 31 maja 1929. Tam też zasięgnąć można wszelkich informacji, dotyczących szczegółowego programu, pomieszczenia itp.

Hamleta został użyczony na zebrania Zjazdu. Wybudowany w r. 1575 i niedawno odnowiony jest pięknym zabytkiem renesansu. Sala główna z widokiem na morze, mieszcząca około 2.000 osób doskonale nadaje się na wykłady.

Nowoczesna Psychologia i Programy Szkolne. Celem Zjazdów Ligi jest skupienie wszystkich, którzy chcą urzeczywistniać nowe idee w wychowaniu, dzielić się wzajemnie myślami i doświadczeniami. Zjazdy zbliżają ze sobą przodowników wychowania na całym świecie. Poprzednie zjazdy odbyły się: w Calais w r. 1921; Montreux — 1913; Heidelbergu — 1925; Lacarno — 1927. Specjalnym tematem tego Zjazdu będzie wykazanie, jaki postęp czyni wprowadzenie w życie w szkołach różnych krajów zasad nowego wychowania, opartych na podstawach psychologii. Charakterystyczną cechą tego Zjazdu będzie położenie specjalnego nacisku na prace zespołowe. przewidziane są kursy specjalne oraz zebrania sekcyjne. Udział w kursach będzie płatny. Zapisywanie się do sekcji nie pociąga specjalnych opłat.

Odczyty zjazdowe. Filozofja nowego wychowania. — Psychologia dziecka. — Technika nauczania. — Realizacja nowej szkoły w szkolnictwie państwowem i prywatnem. — Badanie programów.

Kursy (Prace zespołowe): Wychowanie przez pracę planową. — Metoda zamierzeń. — Pogadanki o sztuce (prof. Fr. Cizek). — Plan Daltoński. — Technika Winnetkowska. — Metoda Decroly'ego. — Psychologia indywidualna i poszczególne typy psychologiczne. — Rytmika. — Psych-j- analiza w wychowaniu.

Grupy (Sekcje) Zagadnienie dziecka trudnego. — Psychologia nowego wychowania. — Filozofja nowego wychowania. — Dziecko i Religja. — Warunki społeczne w związku z przebudową szkolnictwa. — Żłobki (Nursery Schools). Ogródki dziecięce (Kindergarten) i Szkoły Elementarne (Primary Grades). Sztuka i dziecko. — Oświata dorosłych ze specjalnem uwzględnieniem prac Duńskiej Wyższej Szkoły Ludowej (Uniwersytetu Ludowego). — Wychowanie rodziców i życie dziecka w domu. — Testy i ich znaczenie w wychowaniu. — Wychowanie w duchu „wszechświatowego porozumienia i kształcenia nauczycieli. — Nowa szkoła w różnych krajach (państwowa i prywatna).

Zjazd Ligi nie tylko umożliwia poważną współpracę umysłową, lecz również dostarcza rozrywek, które dają możność zetknięcia się uczestników nie tylko na polu naukowem, lecz również i w spółzyciu towarzyskiem, Specjalną atrakcją będą tańce i śpiewy narodowe. Międzynarodowy śpiewnik zostanie przygotowany do użytku członków. Narodowe tańce będą kierowane przez p. S. Franck, Falkoner Allé Woldike, zaś p. Helger Rutzebeck, Kong Georgs Vej 32 Copenhagen, zajmuje się muzyką i śpiewem.

Zgłoszenia będą mile przyjęte i winny być kierowane pod wyżej wskazane adresy.

Przewidywane są wieczorki taneczne o charakterze etnogra-

ficznym, recitale poetyckie, specjalne pokazy filmów wychowawczych. Prócz tych zebrań zorganizowanych przez Komitet, uczestnicy mogą również organizować i inne nieoficjalne.

Wycieczki. Odbędzie się całodzienna wycieczka do Kopenhagi i oficjalne przyjęcie w ratuszu, prócz tego przewidywane są półdienne wycieczki do okolicznych miejscowości, godnych zwiedzenia. Zapewnione będą udogodnienia w parodniowym pobycie w Szwecji i Norwegii.

Zwiedzanie szkół. Ci, którzy chcą zwiedzać szkoły duńskie, zechcą się zgłosić do Frökken S. Siftbjerg, Regnar Lodbregs Alle, Copenhagen. Szkoły publiczne są zamknięte z powodu wakacyj letnich od około 1 lipca i rozpoczynają się około 15 sierpnia. Szkoły ludowe są czynne aż do 1 sierpnia, poczem zamykają się do 1 października. Szkoły w Szwecji zamykają w początkach czerwca i otwierają w końcu sierpnia. Informacyj lyczących się zwiedzenia Szwecji można zasięgnąć u p. Gustawa Mattsson, 22 Sysslomansgatan, Upsala.

Wystawy. Będzie urządzona informacyjna wystawa, przedstawiająca kulturę i szkolną pracę skandynawską pod kierownictwem Fru H. Peterson (Ny Carlsberg, Vejens Skole, Copnhagen) i Frökken S. Rftbjerg. Wystawy innych krajów będą mogły być urządzane tylko na zasadzie zaproszeń. Z tego względu uprasza się uczestników o nieprzywożenie materiału do wystaw bez pozwolenia i bez uprzedniego zapewnienia sobie miejsca na ich urządzenie. (Polska została zaproszona do udziału). Będzie urządzona wystawa pomocy szkolnych.

Księgarnia. Ma być również zorganizowana Księgarnia Międzynarodowa, posiadająca książki ze wszystkich krajów.

Pomieszczenie. Helsingör jest uczęszczanem licznie miejscem wypoczynkowem, lecz ma mało hoteli. Trudno zapewnić sobie pomieszczenie. W większości wypadków będą niemi pokoje w pensjonatach i domach prywatnych w samym Helsingör i w wioskach, oddalonych o pół godziny jazdy koleją od zamku. Trochę pomieszczeń można będzie dostać w Szwecji w Helsingborg, leżącym po przeciwnej stronie przesmyku. Zwykły plan skupiania uczestników w paru wielkich hotelach okazał się niemożliwym do urzeczywistnienia. Pokoje będą skromne, większość domów nie posiada łazienek, wszyscy, którzy zamierzają wziąć udział w Zjeździe są proszeni o staranne wynotowanie sobie powyższych uwag, by jasno sobie zdali sprawę z rodzaju przeznaczonych dla nich pomieszczeń i uprzytomnili sobie, że będzie przeważała atmosfera skromnego letniska. Jeśli uczestnicy wolą mieszkać w mieście, to może niem być Kopenhaga, oddalona od Ekslinöre o 45 minut jazdy koleją. Ci z uczestników, których stan fizyczny będzie wymagał mieszkania blisko Zamku, muszą to zaznaczyć przy zgłaszaniu się o mieszkanie.

Podróż. Specjalne udogodnienia dla podróżujących większymi partjami będą zapewnione przy przejeździe z Anglii i z Genewy (dla tych, którzy będą brali udział w Kongresie wszechświatowej

Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych w Genewie od 25 lipca do 4 sierpnia). Uczestnicy z Polski powinni zawiadomić swych przedstawicieli, iż biorą udział w Zjeździe, przejazdy zbiorowe zostaną zorganizowane, o ile to tylko będzie możliwe.

Zapis. Wcześniejszy zapis będzie wielkiem udogodnieniem dla organizatorów; zapisy nie będą wcale przyjmowane po 1 kwietnia. Ci, którzy chcą uczestniczyć w Zjeździe są proszeni o zarejestrowanie się przez wypełnienie odpowiedniego formularza, który można nabyć w Sekcji Polskiej i o zapłacenie opłaty wstępnej w kwocie dol. 10 60 = 93.81 zł.

Robione są starania o zniżki dla części uczestników z krajów o niskiej walucie.

Formularz wypełniony z załączoną wkładką należy odesłać do Sekretariatu Zjazdu Ligi Nowego Wychowania za pośrednictwem Sekcji Polskiej Ligi Nowego Wychowania. Dalsze informacje będą nadesłane później. Opłaty na mieszkanie uści się w Elsinore. Informacyj na Polskę udziela Sekcja Polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania (Warszawa, Śniadeckich 8, III piętro sala X) — narazie listownie.

Międzynarodowa wystawa rysunków w Genewie.

W listopadzie b. r. otwartą została w Genewie, przy ulicy Szkolnej 26, międzynarodowa wystawa rysunków, w której wzięły udział: Austria, Belgja, Bułgarja, Czechosłowacja, Ekwador, Francja, Hiszpanja, Niemcy, Meksyk, Polska, Portugalja, Szwajcarja i Turcja.

W liczbie tych 13 krajów, Polska pokaznie jest reprezentowana. 161 rysunków dzieci polskich podzielono na trzy kategorie. Pierwsza: rysunki dzieci w wieku od 6—10 lat, druga od 11—12 lat i trzecia: od 13—14 lat.

Umieszczone w jednej sali I-go piętra dają pojęcie metody i przegląd pracy w dziedzinie nauczania rysunków.

Ilustrowane są tu następujące „prawa dziecka“:

- I. Dziecko powinno mieć możność rozwoju normalnego zarówno pod względem fizycznym, jak umysłowym.
- II. Dziecko głodne powinno być nakarmione; dziecko chore powinno być pielęgnowane; dziecko nierozwinięte należy otoczyć opieką; dziecko wykołejone należy sprowadzić na dobrą drogę; sierocie i dziecku opuszczonemu należy dać przytułek i pomoc.
- III. Dziecko powinno najpierwsze otrzymać pomoc w czasie niedostatku.
- IV. Dziecku należy dać możność zapracowania na życie i należy je chronić od wszelkiego wyzysku.

V. Należy w dziecku rozwijać gotowość służenia braciom najlepszymi swoimi zaletami.

Są to punkty Deklaracji genewskiej, która w r. 1924 uznana została przez Lgę Narodów i przyjęta przez wszystkie niemal kraje cywilizowane. Deklaracją tą uznane zostało, że ludzkość winna dać dziecku wszystko, co posiada najlepszego i że obowiązki te ciążyą na wszystkich bez względu na rasę, narodowość i wyznanie.

Ażebv zasady te przejęte zostały nie tylko przez elitę, ale także przeniknęły masy, Związek międzynarodowy pomocy dzieciom I'U I. S. E. (l'Union internationale de secours aux enfants) przystąpił do zorganizowania międzynarodowej wystawy. Na wezwanie, zwrócone do 35 komitetów, odpowiedziało 13. W ich liczbie znalazła się i Polska. Komitet polski pomocy dzieciom zorganizował konkurs narodowy, w którym wzięło udział 1.600 dzieci, z tej liczby prace 522 dzieci zostały przedstawione specjalnej komisji, która przyznała 22 nagród i 76 odznaczeń (mentions honorables).

Medal otrzymała 13-letnia Janina Pęcherska za swoich 11 rysunków, do których motywy zaczerpnięte zostały z życia wiejskiego. Reprodukacja jednego obrazka w tej serii, przedstawiającego pastuszkę, pasącą gęsi, umieszczona została w „Revue internationale de l'enfant“ t. VI. Nr. 34 z października b. r. Tutaj też znajduje się artykuł Dra M. Gromskiego, wicedyrektora Komitetu polskiego pomocy dzieciom w Warszawie, p. t.: „Kongres międzynarodowy opieki nad dzieckiem“.

W jednej sali drugiego piętra umieszczono albumy pomysłów, mapy wszystkich Ziem Polski (typy ludowe, rolnictwo, płody, kopalnie, przemysł, produkcje: żelazo, węgiel, sól, ropę i t. d.), mapy plastyczne, roboty ręczne — głównie prace uczniów szkoły ćwiczeń Instytutu pedagogiki specjalnej, Szkoły Szlenkiera w Warszawie i Szkoły zawodowej w Krakowie.

Z innych krajów bogato reprezentowana jest Francja (471 rysunków), Meksyk (188 rys.) Austrija (97 rys.).

Różne metody, technika akwarel i rysunków, sposoby wyrażania się fantazji dziecięcej, wszystko to stanowić może dla specjalisty bogate pole obserwacji, zestawień i porównań.

Genewa — listopad 1928 r.

J. Melchertówna.

Recenzje.

Dr Wanda Bobkowska: Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym w początku XIX. w. Kraków 1928. Nakładem Polskiej Akademji Umiejętności (Geb. i Wolf) str. 279.

Materiał do tej pracy czerpała autorka głównie ze źródeł archiwalnych w Warszawie, Poznaniu i w Krakowie, korzystając zarazem z bogatej literatury dla tła historycznego. Podnieść należy przedewszystkiem jasność i przejrzystość w ugrupowaniu

materiału. Zapoznajemy się na początku z „Problemami oświaty ludowej w polityce i pedagogii europejskiej na przełomie 18 i 19 wieku”. Krótko i dobitnie skreśliła autorka tło historyczne czasu, w którym dokonana się reforma wychowania. Wyszła się wówczas na czoło zagadnień kwestia oświaty ludu szerzona przez fizjokratów, przez masonerję a poparta przez prądy filozoficzno-polityczne oświecenia. Poznajemy warunki wśród których powstawały pierwsze szkoły ludowe w Prusach za Fryderyka II., w Austrii za Marii Teresy i Józefa II., poznajemy pracę Komisji Edukacyjnej w Polsce oraz konstytuanty we Francji, gdzie w czasie Rewolucji potrzebę powszechnego oświecenia głosili Condorcet i Talleyrand.

W rozwoju szkoły ludowej najwybitniejszą rolę miała Szwajcaria, ojczyzna Pestalozziego, dzięki jego działalności. Autorka kreśli działalność wychowawczą Pestalozziego w różnych okresach jego życia, omawia w krótkim zarysie jego dzieła i zasady pedagogiczne, uwzględniając wpływy Ruosseau'a i filozofii niemieckiej, pomijając natomiast wpływ filozofii angielskiej, na który wskazuje Kierski w swej monografii o Pestalozzim (Shaftesbury). Poznajemy instytuty wychowawcze Pestalozziego i Felenberga, wpływ Pestalozziego w Szwajcarii oraz poza jej granicami.

Po obszernym wstępie, zaznajamiającym nas z prądami oświaty ludowej Europy zachodniej na przełomie XVIII i XIX w. przedstawione są stosunki w szkolnictwie ludowym w trzech zaborach. W zaborze austriackim przeważają tendencje germanizacyjne wbrew ostrzeżeniom i protestom Felbigera, twórcy szkoły ludowej w Austrii, który podkreślił konieczność początkowej nauki w języku ojczystym. Zostają narzucone programy zmierzające do wychowania ślepo posłusznych poddanych i żołnierzy.

Pod zaborem rosyjskim działają dzięki staraniom i wpływom Czartoryskiego, kuratora uniwersytetu wileńskiego na Aleksandra Igo na polu szkolnictwa wybitni mężowie jak Czacki, twórca liceum krzemienieckiego i Kołłątaj, współpracownik Komisji Edukacyjnej, której ustawy były dla Aleksandra I. wzorem dla reformy szkolnictwa rosyjskiego. Czacki i Kołłątaj rozwinęli gorliwą działalność w organizacji szkół parafjalnych na Wołyniu i Podolu, opracowali dla nich programy i projekt ustaw, który przewidywał przymus szkolny dla wszystkich dzieci bez różnicy wyznań. Projekt ten został zatwierdzony przez Aleksandra I. w roku 1807.

Na Litwie i Zmudzi mnożą się szkoły parafjalne za staraniem uniwersytetu wileńskiego, którego rektorem był od r. 1806 Jan Śniadecki. Nie brakło też inicjatywy prywatnej i ciekawych pomysłów nauczycieli zwabiania dzieci do szkoły, np. „nauczyciel z Chlewiszcz, pragnąc zwabić do szkoły dzieci wsi okolicznych, wysyłał tam gromadkę dzieci szkolnych z czerwoną chorągwią i transparentem ozdobionym jasno żółtym słońcem i napisem: Rozprasza ciemności. Gromadka, przybywszy do jakiejś wsi, stawała na środku ulicy rozwijała chorągiew i grą na piszczał-

kach i bębenkiem przywabiła dzieci do siebie. Wesołą piosenką wychwalała zgromadzonym malcom przyjemności i pożytki szkolne, rozmową i grami szkolnymi ośmielała je, a potem zapraszała do swej szkółki na naukę. Dzieci tak lgnęły do szkoły, że uciekały rodzicom z domu na naukę; nawet w roku wojny Napoleona z Moskwą, frekwencja dzieci mimo rozlicznych przeszkód i trudności wcale była liczna". Szkoły ludowe miały w programie język polski, rachunki, naukę chrześcijańską, niektóre szkoły język rosyjski,

Do zatarcia wszelkiej odrębności narodowej i religijnej dążył w ziemiach zabranych rząd pruski. Zainicjował organizowanie w tym celu niemieckiej szkoły symultannej.

O zachowanie języka polskiego starało się warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, a szczególnie jego członkowie Staszic, Czapski, Stanisław Potocki. Plan szkolny z r. 1800 wprowadzał do szkoły elementarnej naukę języka polskiego i niemieckiego. Zabrano się też w Prusiech do przygotowania nauczycieli szkół ludowych. — Zapoznaje nas autorka z działalnością inspektora w Cylichowie Józefa Jeziorowskiego. Jego to wysłał, w r. 1803 rząd pruski dla zapoznania się z nową metodą nauczania do instytutu Oliviera w Dessau oraz do Pestalozziego w Burgdorfie. Jeziorowski dodał do swego krytycznego sprawozdania z pobytu (opublikowanego w dodatku do książki) cenne uwagi jak można zastosować metodę Oliviera i Pestalozziego w polskich szkołach ludowych. Jeziorowski, który jako pedagog zyskał uznanie Pestalozziego, opracował też plan dla seminariów i starał się o wprowadzenie go w życie. Rząd pruski rywalizował bowiem z Aleksandrem I, którego zarządzenia edukacyjne miały wzbudzić w polskim społeczeństwie wiarę w życliwość dla sprawy polskiej. Wpłynęło to na złagodzenie tendencji germanizacyjnej w Prusiech, ponadto powierzył rząd pruski w roku 1804 Jeziorowskiemu urządzenie seminarjum nauczycielskiego w Poznaniu, które służyło za wzór innym, n. p. seminarjum w Łowiczu.

Jeziorowski wprowadził więc postępowe metody Oliviera i Pestalozziego do szkół polskich w zaborze pruskim, stworzył pierwsze seminarjum trzyletnie i wzorową szkołę ćwiczeń wcześniej niż to uczyniły Prusy i inne kraje Rzeszy w szkolnictwie niemieckiem. Tendencją rządu pruskiego było za pomocą nowych metod szerzyć oświatę, podnieść dobrobyt, a zarazem wychować Polaków na lojalnych obywateli pruskich. Fundusze szkolne przejął od Komisji Edukacyjnej poczem nastąpiło i opodatkowanie gmin na rzecz szkolnictwa. Wypadki dziejowe z 1806 roku, klęka Prus pod Jeną i Auerstädt zadana przez Napoleona zmusiły Prusaków do opróżnienia Poznania i Warszawy. Napoleon utworzył dla ziem polskich komisję rządzącą.

Komisja ta ustanowiła Izbę Edukacyjną, na czele której stanął Stanisław Potocki, a której członkami byli Staszic, Linde, Niemcewicz, Lelewel i inni. Działalnością tej Izby, ofiarną pracą

Jeziorowskiego i jego walką o swoje zasady zajmuje się rozdział trzeci pracy zatytułowany „Szkolnictwo ludowe w dobie Księstwa Warszawskiego“. Władze edukacyjne tego Księstwa przejęły seminarjum poznańskie oraz organizację szkolnictwa ludowego dokonaną pod wpływem Jeziorowskiego. Poznajemy też stan szkolnictwa tak zwanej Galicji zachodniej przyłączonej w r. 1809 do Księstwa Warszawskiego. W tym samym roku ustanowiono z powodu zwiększenia się zakresu pracy „Towarzystwo do ksiąg elementarnych“ przy Izbie Edukacyjnej, a dyrektorem wydziału redakcji ksiąg elementarnych został Konstanty Wolski, twórca pierwszego polskiego elementarza opartego na zasadach Oliviera i Pestalozziego. W roku 1811 zmieniła Izba Edukacyjna nazwę na Dyрекcję Edukacji Narodowej.

Oprócz działalności tych instytucyj przedstawia autorka działalność jednostek: Marcinowskiego, Krzyżanowskiego i in., którzy szerzyli ideę Pestalozziego. Metody Pestalozziego i Lankustra zaprowadzono w szkołach założonych w dobrach niektórych filantropów np. w dobrach Moniuszki w gubernji Mińskiej. Autorka omawia też stosunek Kościuszki do Pestalozziego i Fellenberga oraz pobyt Kościuszki w instytucie w Iwerdon, przytacza wspomnienia francuskiego biografa Kościuszki Julliena w towarzystwie którego zwiedził on zakład Pestalozziego. Zwiedzał Kościuszkę też instytuty Fellenberga i życzył sobie podobne w Polsce założyć. Myśl ta częściowo urzeczywistnioną została dopiero za czasów Królestwa Polskiego.

Po omówieniu stosunków w latach przejściowych w roku 1813 i 14 przedstawia autorka „Zabiegi około oświaty ludowej w pierwszych latach istnienia Królestwa Polskiego“. Przedstawia historję założenia i rozwój instytutu rolniczego w Marymoncie związane z imieniem ministra spraw wewnętrznych Tadeusza Mostowskiego, założenie szkół niedzielnich dla terminatorów oraz pierwszych publicznych bezpłatnych szkół elementarnych, które otworzyły oddzielne klasy dla dziewcząt. Popularność coraz większą zyskiwała żywo propagowana metoda wzajemnego uczenia Bella i Lankustra uznana przez Komlsję Oświecenia.

Wysiłki ku szerzeniu oświaty i postępu odnoszą się do okresu, w którym ministrem oświaty był Stanisław Potocki, a ożywczy wpływ wywierał Stanisław Staszic. Lecz wskutek prądów reakcyjnych ustąpił w r. 1821 Stanisław Potocki z urzędu ministra oświecenia. Następcą Potockiego Grabowski pozostawał pod wpływem Nowosilcowa i uległ mu J. K. Szaniawskiego, który był od 1821 r. dyrektorem generalnym wychowania publicznego. Zaczyna się okres, który prowadzi do upadku szkolnictwa ludowego, „okres świadomego i celowego tłumienia wolnej myśli, wszelkiego zdrowego i samodzielnego sądzenia na rzecz ślepego posłuszeństwa i bezwzględnej uległości wobec wszystkich autorytetów, czy dobrowolnie uznanych, czy narzuconych przemocą — okres upadku, który zaprzepaścił tyle zdrowych prądów i cennych zdobyczy polskiej pracy pedagogicznej“.

Na pierwszy dziesiątek lat 19 w. przypada też rozkwit szkolnictwa ludowego na Litwie i Rusi, któremu poświęcony jest piąty rozdział pracy. Nad podniesieniem oświaty ludowej pracował na Litwie Jan Śniadecki, rektor uniwersytetu wileńskiego, a szczególnie książę Czartoryski, kurator okręgu szkolnictwa wileńskiego. I tu budziła zainteresowanie metoda Pestalozziego a dowodem tego jest zwiedzanie zakładów wychowawczych Pestalozziego i Fellenberga przez Poleńskiego, adjunkta uniwersytetu wileńskiego, o czym tenże zdał sprawozdanie Śniadeckiemu. Nie zaznaczył się jednak wpływ tej metody w rozwoju niższych szkół rolniczych na Litwie. Książę Czartoryski starał się z powodzeniem o wprowadzenie w szkołach parafjalnych metody Lankastra popularnej i w Petersburgu, a której zaprowadzenie przyjął na siebie w Wilnie profesor Becu.

Szerzenie się tej metody ma swe źródło też w braku kwalifikowanych sił nauczycielskich. Pierwszą szkołkę według metody Lankastra otworzyli wolnomularze w Wilnie. Zaprowadzoną została też szkoła wzajemnego uczenia w Krzemieńcu potem w kilku innych miejscowościach. Do tworzenia takich szkółek w całym kraju dążyli filomaci, wkrótce jednak władze rosyjskie zaczęły stawiać coraz to inne przeszkody przez swe zarządzenia np. opłaty od uczniów, konfiskata tablic do czytania z przysłowiami ludowymi aż „zamach Nowosilcowa podciął ofiarną i wydatną pracę oświatową“.

Syntetyczne ujęcie całości stanowi zakończenie tej pięknej i pouczającej pracy, której dodane są odpisy niektórych źródeł archiwalnych.

Dr Anna Brossowa.

Z niemieckiej literatury pedagogicznej.

Dr Elsa Schilfarth — Die psychologischen Grundlagen der heutigen Mädchenbildung Leipzig 1926 I Band. Berufsgestaltung str. 263, II. Band Lebensgestaltung 1927 str. 379. (Pädagogium Bd. XIII. 1. 2).

Autorka podjęła się znużonej, a wdzięcznej pracy zbadań podstaw psychologicznych dzisiejszego kształcenia dziewcząt.

Posługiwała się w tym celu metodą ankietową. Zwróciła się do dyrektorów i nauczycielstwa szkół zawodowych by zlecieli uczniom, a dla celów porównawczych i uczniom pisać zadania na podane przez nią tematy, a nadto gromadzili inny materiał jak listy, pamiętniki, rysunki uczennic. Wkrótce rozszerzyła Dr Schilfarth swoje badania na inne szkoły i zebrała w ciągu kilku lat ostatnich przeszło dwadzieścia tysięcy zadań 14—18 letnich uczennic z Niemiec, a także ze szkół innych krajów, jak Austrii, Szwecji, Ameryki. Podała do wyboru następujące tematy: 1. Mój zawód, 2. Moja matka, 3. Jak wyobrażam sobie życie szczęśliwe. Zapowiedziano uczniom, że praca służy celom naukowym i nie będzie przez nauczyciela poprawiana ani przejrzana. Uczennice nie podawały nazwiska, lecz swój wiek i klasę do której uczęszczały.

Pierwszy tom pracy poświęcony jest sprawie kształcenia zawodowego dziewcząt. Zadania pisane na ten temat ujawniają wolę dziewcząt do pracy, oraz ich stosunek do zawodu. Niestety znaczna część młodzieży nie ma możliwości wolnego wyboru zawodu t. j. według upodobania i skłonności bądź to z powodu stosunków materialnych, lub braku zrozumienia rodziców dla dążeń dzieci. Wiele dziewcząt nie uważa zresztą zawodu za cel, za gospodarczą konieczność, lecz za stadium przejściowe przed zamążpójściem. Dziewczęta ze sfery robotniczych chętnie wybierają zawód krawiecki, lub pracę urzędniczką biurową, natomiast ze środowiska inteligencji szczególnie wśród uczennic szkół średnich widoczną jest niechęć do zawodów kupieckich, objawia się raczej skłonność do zawodu nauczycielskiego, zawodu bibliotekarki, kształcenia się w przemyśle artystycznym. Rzadkie jest dążenie do pracy naukowej, naukowego badania, częstsze jest zamiłowanie do ogrodnictwa, architektury mieszkaniowej, urzędzenia wystaw sklepowych i zawodu korespondentki. W zawodzie okazują się dziewczęta wrażliwsze na otoczenie, niż chłopcy rówieśnicy, wrażliwsze też na zachowanie przełożonego czy przełożonej.

Charakterystycznym jest ujawnienie się zmyśłu społecznego, który powoduje u dziewcząt wybór zawodu pielęgniarek, frublejek lub zawodu lekarskiego. Jeżeli dziewczęta pracujące i w innych zawodach wyrażają zadowolenie ze swego zajęcia np. dziewczęta zajęte w biurze, przemyśle domowym, w gospodarstwie, to zadowolenie ich ma źródło w świadomości znaczenia ich pracy w społeczeństwie, oraz w poczuciu osobistej wartości.

A jednak znaczna część dziewcząt nie uważa kwestji zawodu za kwestję życiową. W zadaniu na temat jak wyobrażam sobie życie szczęśliwe pełnią dziewczęta nie wspomina o zawodzie, podczas gdy z chłopców tylko jeden procent nie czyni o nim wzmianki. W praktyce życiowej dążą chłopcy częściej do dalszego kształcenia się, dziewczęta oddają się więcej marzeniom, a rzadko otoczenie popiera ich dążenie do doskonalenia zawodowego. Ciś wolny od zawodu chętnie spędzają dziewczęta — jak powiada w zadaniu — w teatrze, na koncertach, w towarzystwie, na tańcach lub w kinie, jedna grupa oddaje się sportowi, inna robotkom ręcznym, stosunkowo niewiele oddaje się muzyce i lekturze, a jeszcze mniej poświęca wolny czas dalszemu kształceniu się, uczeniu języków lub uczęszczaniu na kursa dokształcające. Autorka podaje tabelę statystyczną wykazującą stosunek dziewcząt do zawodu w różnych dziedzinach.

Długi tom pracy autorki poświęcony jest sprawie kształtowania życia. — Również te badania i wnioski oparte są na materiale ujawnionym w zadaniach zebranych w szkołach. Poznajemy sferę zainteresowań dziewcząt, ich stosunek do rodziny, dziecka, miłości i przyjaźni, do religji, natury i sztuki; poznajemy dziewczęce poglądy na świat.

Prace pisemne dziewcząt wykazują na ogół dążenie do szla-

chetnego ukształtowania życia. Przedewszystkiem ujawnia się właściwość wieku młodzieńczego: nieokreślona tęsknota, potrzeba miłości, przyjaźni, a zarazem dążenie do działania i dojścia do znaczenia i stanowiska. — Na podstawie zadań kreśli autorka różne typy dziewcząt. Większości przyświeca powołanie żony i matki. Ma się wrażenie, że ideał kobiety pozostał niezmieniony, a typ kobiety o cechach męskich właściwy okresowi pojawienia się pierwszych studentek i politycznych działaczek znikł niemal zupełnie. Napotykamy jeszcze echo w pewnym fizycznym upodobnieniu się jak i dążeniu do uzgodnienia wychowania i kształcenia dziewcząt z kształceniem chłopców. Ideał żony i matki pozostał, zmienił się jednak wyraz tego ideału. Istotna różnica między dziewczęciem z czasów dawnych, a dzisiejszych leży w tem, że dziewczę dnia dzisiejszego idzie przez życie bardziej samodzielnie, coraz rzadszy jest ów bierny typ dziewcząt bez woli, poddających się wszelkim warunkom życiowym. Dzisiejsza młoda dziewczyna usamodzielnia się, stara się kierować swym losem. Tem samem staje się odpowiedzialna za ukształtowanie życia, które jej nakłada ważne obowiązki. Podczas gdy losem dziewcząt dawnych czasów było poddanie się i wyczekiwanie, muszą dziewczęta współczesne myśleć i działać. Praca i to praca zawodowa jest ich hasłem. Dziewczęta okazują dziś przeważnie zamiłowanie do pracy, a silną pobudką do pracy jest dla nich połączenie jej ze sferą uczuciową, oddają się jej wtedy zupełnie. Kształcenie młodzieży żeńskiej winno zatem tembardziej opierać się na jej osobistym zainteresowaniu. Najodpowiedniejszą zaś metodą nauczania jest metoda współpracy. Szkoły żeńskie winny zachować typ swoisty, nie przejmować bez zastrzeżeń programu szkół męskich.

Autorka zajmuje się wkońcu kwestją nauczycielek i wychowawczyń nowoczesnych. Załączone tabele statystyczne wykazują w przybliżeniu stosunek młodocianych dziewcząt do różnych objawów życia. Byłoby nader wskazaniem ażeby podobne badania, jakie Dr Elsa Schilfarth przeprowadziła w szkołach niemieckich, przeprowadzono na terenie Państwa Polskiego.

Dr Anna Brossowa.

Kronika pedagogiczna.

Sprawozdanie z Walnego Zgromadzenia Koła Sekcji Kształcenia Nauczycieli przy Związku P. N. S. P. we Lwowie. Zebranie odbyte dnia 18/XI b. r. zagała Dyr. *Marja Jaworska*, podkreślając konieczność postawienia kwestji kształcenia nauczycieli, szczególnie ważnej dziś, gdy opracowuje się nowy ustrój szkolnictwa. Tylko świątli i świadomy swej roli nauczyciel może postulaty jednolitej szkoły w czyn wprowadzić. Nieodzowną więc potrzebą dzisiejszej chwili jest wzmożone tętno pracy w Kołach Sekcji Kształcenia Nauczycieli.

Referat p. t. „Nowy typ kształcenia nauczycieli“ wygłosił p. *Artur Korpacz*, dyrektor Kursów Nauczycielskich. W rzeczowo ujętym referacie omówił dodatnie i ujemne strony zakładów kształcących obecnie nauczycieli. Wykazał wyższość dwuletnich studjów nad jednorocznymi. Podkreślał brak szczegółowych

programów dla Państw. Kursów nauczycielskich, co bardzo utrudnia pracę, zarys organizacyjny tu nie wystarczy. Prelegent stwierdza, że materiał uczniowski jest naogół dobry, nauczycielski natomiast słaby. Apeluje do tak potężnej organizacji, jaką jest Związek nauczycielski, aby w imię dobra szkoły powszechnej, której światłego nauczyciela dostarczyć musimy, sprawę tę u Władz należyście postawiono. Zkolei p. *Marja Smulikowska* złożyła sprawozdanie z dotychczasowej działalności Zarządu, na którą złożyły się następujące prace: doszkąłcanie nauczycieli zapomocą Kursów metodycznych trzymiesięcznych i wyższych dwuletnich, kwalifikacyjnych świątecznych i wakacyjnych rysunkowych i oświaty pozaszkolnej, referaty i odczyty z zakresu pedagogiki i metodyki, sprawozdania z lektury pedagogicznej, oraz omawianie programów ministerjalnych z wysunięciem też w kierunku ich przebudowy. Pozatem Koło Lwowskie S. K. N. współpracowało w układaniu ankiet S. K. N. w Warszawie, uczestniczyło w jej zjazdach naukowych, delegując swych członków z referatami. Odnosnie do prac organizacyjnych współdziałano z Kołami na prowincji i założono nowe dwie placówki S. K. N. w Stanisławowie i Przemyśle.

Program prac na najbliższą przyszłość przedstawiła *Dyr. Jaworska*: Koło w dalszym ciągu będzie prowadziło kursy doszkąłcające, w zakresie fachowym niższe i wyższe, zajmie się szczególnie problemem programu dla dwuletniego pedagogjum, opracowywać będzie w dalszym ciągu przebudowę programu 7-kl. szkoły powsz. w duchu jednolitej szkoły, wreszcie dążyć będzie do pogłępienia samokszałcenia wśród swoich członków, w kierunku przyswajania sobie nowych metod nauczania, oraz poznawania nowoczesnych prądów pedagogicznych. Odnosnie do spraw organizacyjnych, Koło lwowskie utrzymywać będzie w dalszym ciągu kontakt z kołami prowincjonalnemi, i współpracować z nimi przez posyłanie im referentów, oraz zawiązywać nowe ośrodki organizacyjne. Po dyskusji, która po referatach nastąpiła, zarządzono wybory. Przewodniczącym Koła lwowskiego wybrano *Dyr. Artura Kopacza*, sekretarką p. *Marję Smulikowską*. Nadto weszli do zarządu pp: *Cholińska, Stankiewiczowa, Bałabanówna, Dasełówna, Arnoldowa, Jaworska, Deszberg, Nadalińska, Opatek, Steciówna, Sankiewicz, Smulikowski, Hawrot i Wysoczyńska*. Poszczególne działy pracy Koła przydzielono następującym osobom: sprawę kursów dyr. A. Kopaczowi, samokszałcenia p. Arnoldowej F., pracę programową p. Smulikowskiej.

Instytut Pedagogiczny w Katowicach. Staraniem organizacji nauczycielskich i oświatowych województwa Śląskiego powstało T-wo Instytutu Pedagogicznego z siedzibą w Katowicach. Plan pracy przewiduje następujące działy: 1) dwuletni kurs pedagogiczny, 2) luźne wykłady z pedagogiki i dziedzin pokrewnych, 3) wykłady regionalne z historii i kultury, zjawisk przyrodniczych i geograficznych Śląska, 4) prowadzenie biblioteki pedagogicznej, kierowanie czytelnictwem, organizowanie wystaw z zakresu pedagogiki, 5) prowadzenie pracowni psycho pedagogicznej, 6) prowadzenie szkół doświadczalnych, 7) założenie muzeum twórczości dziecka, 8) wydawnictwo periodycznego biuletynu Instytutu, 9) prowadzenie stałej bibliografii pedagogicznej z literatury polskiej i obcej, 10) wydawnictwo dzieł naukowych z teorii wychowania i nauczania.

Program na rok 1928/29 obejmuje cykle wykładów na kursie dwuletnim, wykłady powszechne pedagogiczne i regionalne. Wykłady i ćwiczenia odbywają się dwa razy tygodniowo, w piątki i soboty w godzinach popołudniowych. Wykładają między innymi: profesorowie Chwistek, Dąbrowski, Godlewski, Klemensiewicz, Mysłakowski, Nikodym, Piotrowicz, Szuman, Wyrobek.

Instytut przyczyni się niewątpliwie do pogłębienia kultury pedagogicznej wśród szerszych sfer nauczycielstwa i rodziców w woj. Śląskiem.

Dwuletni Kurs Pedagogiczny przy Uniwersytecie Jagiellońskim
W październiku 1928 r. odbyło się (twarcie 2-letniego Kursu Pedagogicznego zorganizowanego staraniem Ministerstwa Wyzn. Rel. i Ośw. Publ. Zadaniem. Kursu jest przygotowanie kwalifikowanych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych. Uczestnikami kursu są przeważnie osoby z ukończonymi studjami uniwersyteckimi i częściowo z praktyką nauczycielską. Obecnie przez 2 lata poświęcać się będą specjalnie studjom z zakresu psychologii i pedagogiki. Bardziej szczegółowy program atudjów, organizacja pracy i zamierzenia nie zostały dotąd podane do wiadomości. Otwarcie 2-letniego kursu w Krakowie zapełni w pewnej mierze lukę, jaka powstała w organizacji naszego szkolnictwa wskutek zwinięcia Państw. Instytutu Pedagogicznego w Warszawie w związku ze znaczącą ustawą sanacyjną w r. 1925.

Wysłanie z ramienia Ministerstwa Ośw. kilku nauczycieli stypendystów zagranicę na studia pedagogiczne i przygotowanie fachowe na 2-letnim kursie pedagogicznym w Krakowie, przysporzy niezawodnie dostateczną liczbę odpowiednio przygotowanych sędzi nauczycielskich do nauczania przedmiotów pedagogicznych w seminarjach. Dwuletni kurs nie zastąpi jednakowoż należycie wyposażonego Instytutu Pedagogicznego, którego zadaniem byłoby obok kształcenia nauczycieli organizowanie pracy i badań naukowych w dziedzinie twórczości pedagogicznej. Pod tym względem nawiązać musimy do wysiłków twórczych Władysława Dawida i Józefa Joteyko.

Uroczysta Akademia dla uczczenia pamięci prof. dr. Józefa Joteyko odbyła się dnia 25 listopada b. r. w Uniwersytecie w Poznaniu. Organizacją Akademii zajął się oddział poznański Stow. Kobiet z wyż. wykształceniem, a cały intelektualny Poznań uczestniczył w składaniu hołdu pamięci naszej znakomitej uczoniej. Program akademii obejmował przemówienia: prof. Uniw. pozn. dra A. Wrzosa: Józefa Joteyko, jako uczona, prof. Uniw. pozn. dra M. Stefanowskiej: Prace naukowe prof. J. Joteyko, p. Stef. Chmielekówny z Krakowa: Kartki z życia prof. Joteyko (wspomnienia z Brukseli), p. H. Strzemeckiej z Łomży: Dr Józef Joteyko jako profesor (wspomnienia z Warszawy).

Część artystyczna, na którą się złożyły Fantazja f-moll Chopina, odegrana przez wybitną pianistkę p. prof. Padlewską i recital: „Na Anioł Pański” Tetmajera i „Święty Boże” Wyspiańskiego, wykonane przez artystyczny zespół szkoły dramatycznej p. N. Młodziejowskiej, doskonale harmonizowały z podniosłym, naprawdę uroczystym nastrojem Akademii.

Reforma studjów nauczycielskich w Genewie. Zrzeszenie nauczycieli w Szwajcarii romańskiej (*La Société pédagogique romande*) postawiło jako jeden z naczelných swych postulatów reformę studjów nauczycielskich. W ostatnim czasie akcja ta zakończyła się pomyślnym wynikiem. Podobnie jak Zurych i Bazyleja¹⁾ tak i Genewa zerwała w zupełności z systemem kształcenia nauczycieli w seminarjach. Do niedawna kandydaci nauczycielscy przygotowywali się tu do zawodu w szkole średniej (*Collège de Genève*), gdzie obok sekcji klasycznej, realnej i technicznej istniała *sekcja pedagogiczna* o kursie 4-letnim. W ostatnich dwu latach młodzież studjowała przedmioty pedagogiczne. Był to

¹⁾ Zob. *Ruch Pedagogiczny* Nr. 1 z r. 1928, art. „Organizacja studjów nauczycielskich w Zurychu i Bazylei”.

włąc rodzaj seminarjum 4-letniego istniejącego w ramach wyższych klas szkoły średniej. Uczniowie tej sekcji składali „maturę pedagogiczną” i następnie egzamin praktyczny (*examen de stage*). Sekcja pedagogiczna Kollegium nie cieszyła się dobrą opinią, uważana była za mniej wartościową w stosunku do innych sekcji, zarówno o uczniach jak i profesorach tej Sekcji wyrażano się z pewnem lekceważeniem.

Obecnie każdy przyszły nauczyciel musi najpierw zdobyć świadectwo dojrzałości w szkole średniej, na podstawie którego dopuszczony zostaje do egzaminu (*examen de stage*) o charakterze psychotechnicznym. Egzamin ten bowiem ma na celu stwierdzić, czy dany abiturjent posiada warunki, kwalifikujące go do zawodu nauczycielskiego. Po tej próbie następuje kształcenie zawodowe, trwające dwa lata. Obejmuje ono część teoretyczną i praktyczną. Przygotowanie praktyczne odbywa się w szkole ćwiczeń pod kierunkiem doświadczonych nauczycieli. Jako praktykanci pobierają studenci pedagogiki wynagrodzenie, a mianowicie w I-szym roku 1800 fr. szw. (około 3240 zł), w drugim zaś 3000 fr. (ok. 5400 zł) rocznie. Studja teoretyczne odbywają się w *Institute Rousseau'a*, który ma charakter uniwersytecki i po ukończeniu mogą studenci składać doktorat filozofii i pedagogiki na uniwersytecie genewskim¹⁾ Studium teoretyczne obejmuje: język francuski, psychologię ogólną i doświadczalną, psychologię dziecka, pedagogikę, bibliotekarstwo, anatomję fizjologiczną, rysunek, wycławianie fizyczne, śpiew. W I. roku studjów mają słuchacze 20 godzin tygodniowo wykładów teoretycznych i 10 godzin praktyki, w II. roku 10 godzin wykładów i 20 godzin praktyki. Po dwu latach składają studenci pedagogiki egzamin, od którego zależy ustalenie w zawodzie.

Tydzień pedagogiczny w Pradzie. Ku uczczeniu 10-lecia republiki czechosłowackiej, urządziła „Czechoslovenska obec ucitelska” (Czeskie gimn. naucz.) pod protektoratem ministerstwa oświaty w dniach 27. X. — 4. XI. b. r. pedagogiczny tydzień w Pradze przy udziale około 500 nauczycieli.

Dnia 27. X. nauczycielstwo wszystkich szkół powszechnych i wydziałowych Wielkiej Pragi urządziło dzień dzieci. Prawie 23 000 działwy z nauczycielstwem przeszło ulicami stolicy z miejca zbornego na Hrad, by złożyć hołd prezydentowi republiki. W dniach 29—31. X. odbywały się w ramach kursów uniwersyteckich wykłady na temat „Szkoły jednolitej” (prof. Dr V. Prihoda, Dr Blaha, Dr Otokar Chlup). Dnia 30. X. odwiedził uczestników kursu minister szkolnictwa Dr Milan Chodza, w przemówieniu wskazał na konieczność reformy całej organizacji szkolnej, za najważniejsze uważając wytworzenie jednolitego typu szkolnictwa; najlepsze rozwiązanie zagadnienia tego widzi w tem, aby zarząd szkolnictwem oddany został samorządowi poszczególnych ziem (oblasti odpow. naszym województwom).

W popołudniowych godzinach, pracowali uczestnicy w 5 sekcjach: wychowania fizycznego, muzycznego, kulturalnego filmu, szkoły mniejszościowej i reformy szkolnej. Treść stanowiły odczyty i dyskusje.

Przez 3 pedagogiczne wieczory 29 — 31 IX. pokazywano publiczności obrazy wychowania muzycznego w państwowem konserwatorium, wychowania fizycznego, rytmicznych ćwiczeń i eubiotyki w praskiej fermie szkolnej, były pokazy filmów kulturalnych i koncert Śpiewackiej Drużyny Nauczycielskiej.

¹⁾ Zob. art. Genewa ogniskiem myśli pedagogicznej. (*Ruch Pedagog.* Nr. 9, z r. 1927).

W plenarnem zebraniu zjazdu słuchaczy i absolwentów studjum pedagogicznego dnia 2. XI, wzięli udział liczni goście ze świata naukowego czeskiego i zagranicznego, Profesor Dr Kadner mówił o wyższoszkolnym wykształceniu nauczycielstwa, Profesor Dr Chlupo o pedagogicznej teorii i sztuce wychowawczej.

Z gości zagran. prof. Dr J. Richter, dyrektor Instytutu Pedagog. w Lipsku przedstawił rozwój dążeń do wyższego wykształcenia nauczycielstwa w Niemczech, dyrektor takiegoż instytutu przy wyższej szkole technicznej w Dreźnie, b. minister i prof. Dr Ryszard Seyfert mówił o wewnętrznej treści i ideach zreformowanego studjum naucz. w Niemczech. O teraźniejszym przygotowaniu i współpracy naucz. w Austrii referował radca min. Wiktor Fadrus z Wiednia.

Uczestnicy uchwalili rezolucje, domagające się: 1) dla wykształcenia nauczycielskiego pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej i 2-letniego zawodowego pedagogicznego na wszechnicach lub technikach; 2) jednolitej obowiązkowej różniczkowanej szkoły dla wszystkich młodzieży szkolnej do 15 lat

W dniu 3. XI. było publiczne zebranie rodziców w sprawie reformy szkolnej. Uchwała przyjęła wniosek reformy szkolnictwa w duchu jednolitej dyferencjowanej szkoły, złączenia szkoły wydziałowej organizacyjnie z niższą średnią i to przy wewnętrznej dyferencji dzieci wedle ich zdolności i pojętności.

Miasto Praga zostało uproszone do przeprowadzenia reformowanej szkoły wedle wniosku szkoły wyższego studjum pedagogicznego od najbliższego roku szkol. Stanie się to przez zorganizowanie 5 szkół próbnych.

Rezolucje w sekcjach uchwalone domagają się systematycznego i obowiązkowego wychowania muzycznego we wszystkich szkołach ogólnokształcących, 2) większej troski o wychowanie fizyczne młodzieży (zwiększenie liczby godzin, zaopatrzeń zdrowotnych należytych) bez przysposobienia jednak wojskowego, 3) wolnej komisji dla praktycznego i teoretycznego rozwiązania problemu klimatografu 4) należytego i systematycznego wyzyskania radja szkolnego.

Międzynarodowa wystawa prasy w Kolonii. Na Międzynarodowej wystawie prasy, otwartej w Kolonii, od maja do października b. r., uwagę pedagogów zwracały działy zatytułowane: Szkoła a prasa, Dom rodzicielski a szkoła. Oglądać tam było można wzorowo urządzone czytelnie szkolne, zbiory pism ogólnokształcących i fachowych dla dzieci i młodzieży; pism wydawanych przez poszczególne jednostki, lub związki nauczycielskie, akademickie i zawodowe. Tablice statystyczne i obrazki przedstawiały wynik ankiety, przeprowadzonej w sprawie czytelnictwa dzieci i młodzieży. Zestawiono w nich odpowiedzi na pytania następujące: jakie pisma są w domach rodzicielskich, jakie dzienniki dzieci lubią czytać, co ich zajmuje, czego się dowiadują, co radeby przekreślić; czy interesują je ogłoszenia, czy oglądają obrazki; jakie różnice zachodzą w upodobaniach chłopców a dziewcząt i t. p.? Dział ten uzupełniały wnętrza domów dla młodzieży, wydawnictwa, tablice rozwoju sportów, afisze, filmy itp.

Rozstrzygnięcie konkursu im. G. Piramowicza. Komitet konkursu im. Grzegorza Piramowicza, wyłoniony przez Warszawskie Towarzystwo Lekarskie dla nagrodzenia najlepszej pracy z jakiegokolwiek działu higieny szkolnej, wydanej lub nadesłanej Towarzystwu w r. 1928, z czterech rozpatrywanych prac wyróżnił i nagrodził książkę lekarki szkolnej w Warszawie, Dr Janiny Rauch-Sobołewskiej, p. t. „Pogadanki o higienie”. Komitet podkreślił wartość podręcznika dla nauczycieli i lekarzy szkolnych, dającego wzory umie-

jętnego oddziaływania na umysł i wolę działwy szkolnej w celu wdrżenia jej do stosowania zabiegów higienicznych.

Sąd konkursowy stanowili: wiceprezes Towarzystwa prof. Uniw. Warsz. Dr Witold Orłowski, Dr Wł. Światopełk-Zawadzki, ofiarodawca konkursu Dr Stanisław Kopczyński, delegat od Zarządu Stowarzyszenia nauczycieli szkół średnich i wyższych, dyrektor Paweł Sosnowski i delegatka od Zarządu Związku nauczycielstwa szkół powszechnych p. A. Dargielowa.

Na powiększenie tegorocznej nagrody konkursowej zarząd Polskiej składnicy pomocy szkolnych ofiarował 250 złotych.

Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich (Warszawa, Chmielna 49), wydał broszurę pod tytułem: „*Plon pracy oświatowej na 10-lecie szkoły polskiej*”. Treść obejmuje historję szkolnictwa polskiego od czasów Apuchtinowskich przez strejk szkolny do chwili obecnej. Wydawnictwo to zawiera artykuły znanych działaczy oświatowych i pedagogicznych i może być doskonałym materiałem do pogadanek i odczytów. Artykuły do broszury napisali: W. Jezierski, St. Posner, St. Świdwiński, M. Grzegorzewska, Wł. Szymałowski, A. Drogoszewski, J. Cynarski, Wł. Radwan, W. Kuropatwiński, St. Kalinowski, Apol. Rudnicki, J. Grodecki, E. Forelle, K. Chmielewski, St. Buzatł.

Jednocześnie wydawnictwo wysuwa szereg inicjatyw uczczenia zasług na polu szkolnictwa znanych, zwłaszcza przed wojną, działaczy demokratycznych we wszystkich 3 byłych zaborach.

Polska Oświata Pozaszkolna, dwumiesięcznik Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, poświęcony oświacie dorosłych: Zeszyt 4—5 powakacyjny, który świeżo opuścił prasę, posiada treść następującą: a) w rocznicę dziesięciolecia niepodległości, b) Eustachy Nowicki: Zadania Związku P. N. S. P. w dziedzinie prac społeczno-oświatowych, c) A. Patkowski: O poznawaniu środowiska pracy, d) I. Solarz: Wiejskie uniwersytety ludowe (duńskie, szwedzkie i polskie), e) W sprawie planu organizacji Wystawy Oświaty Pozaszkolnej, f) Z. Hryniewicz: Zjazd Bibliotekarzy Polskich. Nadto bogate działy: Materiałów, Ruchu oświatowego w Polsce i zagranicą, wreszcie przegląd literatury i pism dostarczają obfitych informacji o współczesnym stanie prac oświatowych.

„Polska Oświata Pozaszkolna”, porusza zawsze najistotniejsze zagadnienia, wysuwane przez życie społeczne, wskutek czego jest niezbędnem dla każdego oświatowca i działacza społecznego informatorem i doradcą w pracach praktycznych. Prenumerata roczna wynosi zł 8 — numer pojedynczy kosztuje zł 1.50. Adres Administracji: Warszawa, Świętokrzyska 30, m. 11.

Instytut Oświaty Dorosłych ogłasza konkurs wśród prowincjonalnych nauczycieli wieczornych kursów dla dorosłych na krytyczną ocenę swego „Trzystopniowego programu kursów dla dorosłych”. Krytyczna ocena, poparta dziennikiem — protokołem lekcyjnym, obejmując jeden dowolnie obrany przedmiot, jak język polski, arytmetyka, geografia i nauka obywatelska, odpowiedzieć musi następującym wymaganiom:

1. Uzasadnić uwagi krytyczne i wnioski argumentami, opartymi na własnych doświadczeniach, ujawnionych w formie rozumowego dziennika lekcyjnego, załączonego do uwag. 2. Zaprojektować zmiany, uzasadniając je daniami z życia, opartymi o protokoły lekcyjne.

Dziennik - protokół winien uwzględnić następujące momenty: 1. Numer kolejny i datę. 2. Plan i treść każdej lekcji. 3. Odchylenia od powyższego planu

i ich przyczyny, oraz konsekwencje tych odchyłeń dla następnych lekcji.

4. Obserwacje osobiste nauczyciela, powstałe na tle współpracy ze słuchaczami.

Za najlepszą pracę z języka polskiego, arytmetyki, geografii i nauki obywatelskiej wyznaczone są w obrębie każdego przedmiotu na dowolnie wybranym jednym z trzech stopni nauczania dwie nagrody: Pierwsza nagroda w wysokości 300 zł, druga — w wysokości 200 zł.

Termin nadsyłania odpowiedzi do dnia 1 maja 1929 r. pod adresem: Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa, ulica Hipoteczna 8. Prace konkursowe należy przysyłać w zamkniętych kopertach, z wypisaniem na nich tylko obrażonego przez siebie godła; w drugiej zapieczętowanej kopercie, oznaczonej tym samym godłem, należy podać swoje nazwisko i adres. Sąd Konkursowy, złożony ze specjalistów-pracowników oświatowych, rozstrzygnie konkurs do dnia 1 października 1929 r.

Zapiski bibliograficzne.

Hoene-Wroński. List do papieża o naglącej potrzebie obecnej spełnienia religii — Przeł. *Józef Jankowski.* Warszawa 1928.

Władysław Horoch. Intelektualizm a woluntaryzm na gruncie pedagogii. Włocławek 1928. Biblioteka „Życia Szkolnego” Nr 3.

Edw. Claparède. Szkoła na miarę. Przeł. *Dr. Zygm. Ziemiński.* Wyd. M. Arcta w Warszawie 1928.

W. Przanowski — M. Szczawiński — J. Wójcik. Samorząd w szkole powszechnej. Nakł. „Naszej Księgarni” Warszawa 1928.

Dr Władysław Szczygiet. Gmina szkolna. Próba ujęcia na tle socjologii klasy. Tarnów 1928.

M. Librachowa i H. Selmowiczówna. Pogadanki z dziećmi. Pierwszy rok nauczania. Wyd. II. Nakład „Naszej Księgarni” Warszawa 1928.

Stan. Szober i W. Nowicki. Ćwiczenia językowe Gramatyka, styl i pracownia w szkole powszechnej. Drugi rok nauczania. Wyd. M. Arcta 1928.

W. Czyżycki i J. Hubert. Jak wykonać samemu Pomoce naukowe? (Pod redakcją *W. Przanowskiego*). „Nasza Księgarnia” 1928.

Dr Janina Antoniewicz. Ćwiczenia i obserwacje biologiczne w ogrodzie. „Nasza Księgarnia” 1928.

Dr W. Jezierski i Inż. St. Kluźniak. Ćwiczenia miernicze i kartograficzne w szkołach ogólnokształcących. Warszawa 1928.

Ruch Pedagogiczny wychodzi każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia.

Prenumerata roczna 8 zł.

 półroczna 4 zł.

Cena oddzielnego zeszytu I zł. 50 gr.

|| Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny 29, II. piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 80 zł, ćwierć str. 40 zł, w tekście: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć strony 40 zł.

Redaktor: *Dr Henryk Rowid.* Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: *Władysław Sieńko.*

Drukarnia „Szkolnicy” w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządem *W. Jarosza.*

