

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

Monografie dzieci w świetle psychologii strukturalnej.

W szkole twórczej ujmujemy każde dziecko jako świat odrębny, jako indywidualność, rozumiemy, że każde ma swoje potrzeby, właściwe sobie zainteresowania i zamiłowania, właściwe sobie tempo pracy, każde ma swoje dążenia i ideały. Uznanie indywidualności ucznia i stwarzanie warunków, sprzyjających jej rozwojowi i realizacji osobowości jest najbardziej istotną cechą szkoły twórczej, w przeciwieństwie do szkoły tradycyjnej, która traktowała wychowanków w sposób szablonowy. Stąd też nasuwa się potrzeba głębszego poznania problemu osobowości, jakie są jej cechy istotne i zapomocą jakich metod poznać możemy indywidualność dziecka.

W rozwiązaniu tego zagadnienia pomocne nam będzie ujmowanie przejawów życia duchowego jako całości, jako postaci, tak jak je ujmuje nowy kierunek w psychologii, a mianowicie psychologia strukturalna¹⁾. Dla zrozumienia życia duchowego dziecka musimy sobie wyjaśnić pojęcie struktury.

Do niedawna głównym zadaniem psychologii eksperymentalnej było zbadanie i wyjaśnienie prostszych przejawów duchowych, jakimi są np. wrażenia, postrzeżenia i wyobrażenia, badanie stosunku podmiot do przedmiotu, progu pobudliwości i t. p. Badając te przejawy, zmierzała psychologia do wyjaśnienia bardziej skomplikowanych procesów psychicznych, jak obserwacja, myślenie, fantazja, a wreszcie do zbudowania tą drogą poglądu na całość życia duchowego. Całość tę usiłowała znowu rozłożyć na poszczególne elementy. Kierunek ten w psychologii, zwany a s o-

¹⁾ K. Koffka. Grundlager der psychischen Entwicklung Osterwieck 1925. — R. Müller-Freienfels. Das Gefühls und Willensleben. Lipsk 1924. Das Denken und die Phantasie. Lipsk 1925. — J. Joteyko. Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. Warszawa 1927.

cyjacji, nie ujmował więc zjawiska życia psychicznego w sposób mechaniczny. To też psychologja asocjacyjna nie mogła dać zadawalającej odpowiedzi na różne zagadnienia, związane z naturą dziecka, z jego charakterem, z jego wychowaniem i nauczaniem. Analizując bowiem różnorodne przeżycia duchowe, badając indywidualność dziecka, przekonujemy się, że zjawiska te nie dadzą się rozłożyć bez reszty na części, że nie są one zwykłą sumą elementów psychicznych, jak to pojmował skrajny asocjacyjizm.

Przekonujemy się, że między poszczególnymi funkcjami psychicznymi istnieje wzajemna zależność czyli korelacja, i że w razie wyodrębnienia jednej funkcji zmienia się całe przeżycie, mamy wówczas nowe doznanie. Wszystkie zaś przeżycia psychiczne przeniknięte są istotnym pierwiastkiem, którym jest jaźń indywidualna, i od której w rzeczywistości wyodrębnić się nie dadzą.

Dziecko ujmuje każdą rzecz i każde zjawisko nie drogą sumowania szczegółów, ale jako całość w ich charakterystycznej postaci. W świadomości jego powstaje więc pod wpływem podnieć działających na zmysły postać, struktura psychiczna jako odpowiednik danej rzeczy, czy zjawiska. Struktura psychiczna jest to związek funkcji jaźni indywidualnej, pozostających ze sobą w korelacji. Przeżycia nasze mogą być uboższe lub bogatsze w treść i stąd rozróżniamy struktury niższego i wyższego rzędu. Niektóre dawniejsze przeżycia wchodzą organicznie w skład następnych i w ten sposób powstają struktury bogatsze w treść, niektóre powtarzają się często, np. pewien sposób reagowania na podniecie, pewne formy zachowania się w różnych sytuacjach i w tem tkwią zasadnicze rysy charakteru danej jednostki. Funkcje psychiczne o charakterze instynktowym, naśladowczym, poznawczym, uczuciowym i t. p. oddziałują na siebie i ogniskują się w jaźni indywidualnej, od której wyodrębnić się nie dadzą, bo to właśnie ją obserwują jakieś zjawisko, ją poznają coś lub naśladować kogoś, ją dążą do czegoś i w związku z tem doznają pewnych wzruszeń.

Takie ujęcie życia duchowego przyczyniło się do głębszego zrozumienia problemu indywidualności i osobowości, jako jednego z najważniejszych zagadnień w nowoczesnym wychowaniu. W szkole twórczej ujmujemy każde dziecko i różne przejawy jego życia duchowego w formie całości odrębnej, jako strukturę. Strukturą wyższego rzędu jest indywidualność, a jeszcze wyższego osobowość społeczną, której istotną cechą jest aktywność. Na pojęcie indywidualności składa się zespół właściwości i zdolności fizycznych i duchowych, zarówno odziedziczonych jak i nabytych w ciągu życia osobniczego pod wpływem doświadczenia, uczenia się i oddziaływania środowiska socjalnego. Chcąc więc ująć indywidualność, poznać musimy wpływy środowiska, w którym dziecko żyje, jego rozwój i właściwości fizyczne oraz duchowe. Szkoła twórcza nakłada też na każdego nauczyciela obowiązek obserwowania swoich wychowanków, z których każdy przedstawia indywi-

dualność. Ilu więc uczniów w danym oddziale, tyle indywidualności. Każdy bowiem odznacza się odmiennymi cechami fizycznymi, każdy inaczej reaguje na podniety, myśli, odczuwa, działa, każdy ma swoje tempo pracy, odmienne zainteresowania i cele, do których urzeczywistnienia różnemi dąży środkami. Zkolei nasuwa się sprawa metod, zapomocą których poznać można indywidualność dziecka.

Naukowa metoda badania indywidualności, metoda psychograficzna, rozwinęła się dzięki pracom Bineta, Decroly'ego, Sterna i innych psychologów, którzy opracowali odpowiednie kwestjonariusze, zawierające wskazówki dla badającego¹⁾. Na podstawie obserwacji ucznia notuje nauczyciel swoje spostrzeżenia i uwagi w przeznaczonych na ten cel rubrykach kwestjonariusza i w ten sposób powstaje psychogram, czyli karta indywidualności, zawierająca charakterystykę wychowanka. Obecnie wprowadzono już w wielu szkołach karty indywidualności, które nauczyciele wypełniają mniej lub więcej szczegółowemi uwagami i spostrzeżeniami, ujętymi w sposób mniej lub więcej umiejętny, zależnie od ich przygotowania psychologicznego i zdolności wnikania w życie duchowe dziecka.

Po przeczytaniu w ten sposób wypełnionej karty indywidualności mamy sobie wytworzyć obraz indywidualności dziecka, a więc wyobrażenie o jego rozwoju fizycznym, poziomie inteligencji, jego wartości etycznej, zasadniczych rysach jego charakteru i t. p. Nasuwa się tu pytanie, czy rzeczywiście po przeczytaniu wszystkich odpowiedzi i uwag wytworzymy sobie dość wyraziste pojęcie o indywidualności wychowanka. Prawdopodobnie zbyt wielka ilość zapisków, odpowiedzi i uwag, wynikających z niezmierniej ilości pytań, zawartych w niektórych typach kwestjonariuszy, wytworzy się w świadomości czytelnika obraz niewyraźny, a nawet chaotyczny. Niezmierna ilość szczegółów bowiem obraz indywidualności dziecka zasłania i zaciemnia, a zsumowanie tych szczegółów pojęcia całości absolutnie dać nie może. Ten sposób badania odpowiadał poglądom, jakie wynikały z psychologii asocjacyjnej. Psychologia strukturalna wykazała, że metoda ta nie jest wystarczająca. Na indywidualność bowiem składa się coś więcej, aniżeli suma cech fizycznych i duchowych jednostki. Istotę i treść indywidualności stanowi właściwy jej układ się, wynikający z wzajemnego oddziaływania poszczególnych funkcji fizjologicznych i dyspozycji psychicznych. Tu tkwi też źródło pierwiastków irracjonalnych i twórczych, właściwych jednostce, stanowiących jej rysy charakterystyczne, które trudno zbadać metodami, jakie stosuje psychologia asocjacyjna.

W ostatniej dobie w związku z rozwojem psychologii strukturalnej wprowadza się coraz częściej zamiast karty indywidualności, zawierającej opis schematyczny, wolną charakterys-

¹⁾ A. Hamaïde. Metoda Decroly. Tłum. M. Górską. Warszawa 1925. — W. Stern. Differentielle Psychologie. Lipsk 1921.

tykę, która w formie zwięzłej i treściwej ujmie zasadnicze i istotne rysy wychowanka. Tak więc obecnie zaznaczają się dwa kierunki w dziedzinie metod badania i odnośnie do sposobu ujęcia indywidualności wychowanka: jeden zaleca opis schematyczny, drugi zaś opracowanie wolnej charakterystyki ucznia, która umożliwi ujęcie całości, daje obraz jasny i plastyczny. Opracowanie wolnej charakterystyki wymaga jednak obok dostatecznego przygotowania psychologicznego pewnej zdolności intuicyjnego zrozumienia i wczuwania się w psychikę dziecka, a nadto pewnego daru literackiego, od czego zależy ujęcie indywidualności w formę plastyczną i możliwie zgodną z rzeczywistością. Dar ten posiada atoli stosunkowo niewielu i stąd wynika potrzeba pewnych wskazówek, według których mógłby się orjentować ogół nauczycieli. Należy więc przyjąć, że zarówno treściwy opis schematyczny według kwestionariusza umiejętnie opracowanego, jak i swobodna charakterystyka mogą spełnić swe zadanie i wzajemnie się uzupełniać. W każdym jednak razie konieczne jest należyte przygotowanie psychologiczne nauczyciela.

Z pośród wydanych dotąd wzorów kart indywidualności może być pomocny kwestionariusz, opracowany w hamburskim laboratorium psychologicznym. Kwestionariusz ten, uwzględniający warunki pracy w szkole powszechnej i jej potrzeby, obejmuje trzy główne działy: A) Środowisko domowe dziecka. B) Stan i rozwój fizyczny wychowanka. C) Jego rozwój duchowy i usposobienie. Na podstawie kwestionariusza hamburskiego podajemy tu wzór karty indywidualności¹⁾, który ułatwi nauczycielowi gromadzenie systematycznych spostrzeżeń, obserwacji i uwag dotyczących wychowanków:

- 1) Imię i nazwisko dziecka
2) Wiek Klasa Rok szkolny

I. Środowisko domowe dziecka.

1. Warunki higieniczne domu i otoczenia najbliższego. (Ilość ubikacji mieszkalnych, liczba członków rodziny, mieszkających wspólnie, czy dziecko żyje osobno, czy mieszkanie zdrowe, schludne, słoneczne i dostatecznie przewietrzane).

2. Stosunki gospodarcze i kulturalne rodziców. (Zawód, wykształcenie, jak się ujawnia wpływ wychowawczy domu, czy dziecko przychodzi do szkoły czyste i schludnie ubrane, czy można zauważyć dodatni wpływ domu pod względem form zachowania się dziecka, pod względem jego zainteresowań naukowych, artystycznych, technicznych i t. d.

3. Czy dziecko pomaga w pracy rodzicom, względnie czy zarobkuje poza domem?

¹⁾ *Martha Muchow*. Anleitung zur psychologischen Beobachtung von Schulkindern. Lipsk 1926. Zob. też: Karta indywidualności uczniów. (*Ruch Pedagogiczny* Nr. 9—10, rok 1923). — *Dr M. Librachowa*. Charakterystyki szkolne. (*Praca Szkolna* Nr. 6, 9 r. 1928).

4. Towarzystwo dziecka poza szkołą (dorośli, starsza młodzież rówieśnicy — czy zaznacza się wpływ i jaki tego otoczenia).

II. Stan i rozwój fizyczny wychowanka.

1. Ogólny wygląd dziecka. Na podstawie badania wagi, wzrostu, objętości klatki piersiowej, siły mięśni, stwierdzić, czy rozwój normalny.

2. Czy dziecko było chore w wieku przedszkolnym i w ciągu okresu szkolnego? Czy choroba pozostawiła pewne ślady (ból głowy, skłonność do przeziębienia się, nerwowość i t. p.).

3. Jaki jest stan jego zmysłów, w szczególności wzroku i słuchu? Czy ewentualna anormalność tych zmysłów wpływa ujemnie na pracę dziecka w szkole?

4. Czy ujawnia jakieś nawyki ujemne lub chorobliwe? (ogryzanie paznokci, dłubanie w nosie, skurcze twarzy, tendencje niszczycielskie, żarłoczność, nerwowy płacz i t. p.).

5. Czy nauka szkolna męczy zbytnio i wyczerpuje dziecko?

III. Rozwój duchowy i usposobienie wychowanka.

A) Rozwój społeczny i moralny.

1. Poczucie własnego ja. (Czy uczeń pokazuje pewność siebie, czy śmiały i ambitny, czy też onieśmielony, wstydlivy, szukający opieki i otuchy? W jakim stopniu okazuje zdolność panowania nad sobą?).

2. Ocena własnych prac. (Czy ujawnia krytycyzm, czy się też przecenia — czy zdolny do samokontroli — czy się łatwo zadowala osiągniętymi wynikami?).

3. Egoizm i altruizm. (Czy pomaga drugim, czy się dzieli z drugimi — czy też okazuje zachłanność i miłość własną — czy podatny wpływom wychowawczym pod tym względem?).

4. Stosunek do rodziców i rodzeństwa. (Czy dziecko posłuszne, przywłązane, czy też obojętne w stosunku do rodziców? Czy w stosunku do rodzeństwa zgodliwe, czy też kłótlive, zazdrosne i t. p.).

5. Stosunek ucznia do gminy szkolnej. (Czy poddaje się jej zarządzeniom, czy też jest czynnikiem rozluźniającym spójność grupy uczniowskiej? Czy współdziała w utrzymaniu porządku? Jaki jest jego stosunek do kolegów? Czy okazuje inicjatywę, czy się wysuwa na plan pierwszy w zabawach, w nauce? Czy uznają go koledzy jako przywódcę i dla jakich zalet? Czy w stosunku do nauczyciela otwarty i szczery, śmiały, czy też przeciwne ujawnia cechy?

6. Stosunek do świata roślinnego i zwierzęcego. Na podstawie obserwacji podać, czy uczeń chętnie, cierpliwie i wytrwale zajmuje się hodowaniem zwierząt i pielęgnowaniem roślin, oraz jakie tu ujawnia uczucia. Jak się obchodzi z rzeczami własnymi i cudzemi, np. z urządzeniem szkolnym?

7. Stosunek do pracy. (Czy chętnie pracuje, z zamyśleniem, sumiennie i wytrwale? — Jak się zachowuje wobec nasuwających się trudności? Czy ujawnia uczucia radości w związku z wykonywaniem pewnych prac?

8. Życie uczuciowe. (Czy uczeń jest wrażliwy na piękno poezji, muzyki, sztuki plastycznej, przyrody? Czy ujawnia wzruszenia religijne? Czy okazuje ciekawość intelektualną, czy często stawia zagadnienia i z jakiej dziedziny?).

B) Rozwój sprawności fizycznej i zdolności duchowych.

1. Sprawność cielesna. Czy odznacza się ruchami skoordynowanymi, zręcznością i szybkością ruchów? Czy posiada poczucie rytmu ruchów? Czy

postać jego zgrabna i postawa opanowana, czy też cechuje go niedbałość i nieudolność? Czy lubi ćwiczenia cielesne, sporty i taniec? Czy chętnie zajmuje się robotami ręcznymi i czy pod tym względem ujawnia uzdolnienie, np. do rysunków, modelowania, kartoniarstwa, obróbki drzewa i t. p.?

2. Rozwój mowy. Czy ma odpowiednią dykcję, czy wymawia czysto i wyraźnie, czy dobrze akcentuje, czy też ma pewne braki w technice mówienia? Czy mówi chętnie i dużo, czy też powściągliwy w mówieniu? Jaki posiada zasób słownikowy — przeciętny, bogaty czy ubogi? Czy chętnie posługuje się wyszukanymi i obcymi wyrazami? Czy potrafi zdać sprawę ze swych spostrzeżeń w sposób jasny, trafny i płynny, ścisły i rzeczowy — ustnie i pisemnie? Czy jest zwięzły w formułowaniu swych myśli, czy go cechuje pewna oryginalność i twórczość w wyrażaniu się?

C) Aktywność duchowa.

1. Zabawy dziecka. Czy ujawnia pomysłowość w zabawach i w konstruowaniu zabawek? Czy szybko orientuje się w prawidłach zabaw? Czy oddaje się pewnym zabawom przez czas dłuższy, czy też często zmienia zabawę? Jakim zabawom daje pierwszeństwo?

2. Technika i jakość pracy. Jak pracuje — prędko, czy powoli — gruntownie, czy powierzchownie? Czy zachowuje w pracy równomierność pod względem jakości i tempa, czy też zauważyć można znaczne wahania? Czy w pracy jest samodzielny i produktywny, czy też naśladowczy? Czy pracuje systematycznie, czy ma w należytych porządku materiały i pomoce naukowe?

3. Czytanie i zdawanie sprawy. Jak uczeń czyta — biegle z należytą modulacją, ze zrozumieniem treści? Czy łatwo się uczy na pamięć wierszy i słówek? Czy umie jasno, logicznie i rzeczowo zdać sprawę z przeczytanego tekstu, ze swych obserwacji np. obrazu, zjawiska, doświadczenia i t. p.? Czy w sprawozdaniach swych jest zwięzły, czy rozwlekły, czy gubi się w szczegółach.

4. Znajomość ortografii. Czy uczeń przyswoił sobie poprawną ortografię? Jakie popełnia błędy ortograficzne? Czy umie zastosować prawa gramatyczne?

5. Czy odznacza się pamięcią liczb? Jaką wykazuje biegłość w rachunku pamięciowym? Czy ujawnia zdolność w samodzielnym układaniu zagadnień rachunkowych i w ich rozwiązywaniu? Czy odznacza się pewną pomysłowością i wynalazczością w rozwiązywaniu zagadnień rachunkowych?

6. Znajomość przedmiotów naukowych i zainteresowanie. Czy okazuje znajomość rzeczy i stosunków? Czy posiada ugruntowane wiadomości z dziedziny przyrody, geografii i historii, stosunków gospodarczych i społecznych? Czy się odznacza pamięcią nazw, liczb i dat, czy dobrze się orientuje w terenie i na mapie? Czy samodzielnie obserwuje zwierzęta i rośliny? Czy gromadzi zbiory i jakie? Czy się interesuje tymi przedmiotami i czy żywy bierze udział w nauce? Jakiego w ogóle zainteresowania specjalnego ujawnia uczeń, np. czy w zakresie języka, rysunków, robót ręcznych, muzyki.

Na podstawie obserwacji zachowania się i postępowania dziecka w różnych sytuacjach, jakie wynikają z jego życia w szkole i poza szkołą, z jego ustosunkowania się do otoczenia, do kolegów i wychowanków, z jego prac i odpowiedzi wysnuje nauczyciel dane, dotyczące charakterystyki wychowanka, przyczem w swoich sądach

i wnioskach zachowa przezorność i należała ostrożność, zwłaszcza w wydawaniu sądów ujemnych o dziecku. Zgromadzone przy pomocy kwestionariusza dane ułatwi nauczycielowi opracowanie charakterystyki ucznia w sposób syntetyczny, w której podkreśli jego rysy najbardziej istotne, jego poziom intelektualny i etyczny, cechy dodatnie i ujemne charakteru, z uwzględnieniem motywów jego postępowania i działania, stopień uspołecznienia, kierunek jego zainteresowań i zarysowujące się uzdolnienia. W ten sposób karta indywidualności i swobodna charakterystyka wzajemnie się mogą uzupełniać, przyczem pierwsza ma znaczenie głównie diagnostyczne, druga zaś spełnia więcej rolę prognostyczną, w szczególności w okresie, kiedy wychowanek kończy szkołę ogólnokształcącą i szuka porady w wyborze swego przyszłego zawodu.

(C. d. n.)

H. Rowid.

Praca twórcza w naszych szkołach.

Wrażenia i refleksje.

Wielokrotnie czytamy w pismach pedagogicznych pochlebne opinie i sprawozdania z lekcji w szkołach, zwiedzanych zagranicą. Wzbudza to w nas nieuzasadniony sąd, że na Zachodzie kwitnie postęp, podczas gdy nam rumienić się wypada, że nic się ciekawego u nas nie dzieje. Tymczasem wystarczy choćby 2 dni poświęcić zwiedzaniu szkół w Warszawie, zwłaszcza oddziałów nowej gałęzi naszego szkolnictwa, a mimowoli dumą i radością wzbiera serce i ma się ochotę głośno i śmiało wołać: nie zginęły dobre tradycje Komisji Edukacji Narodowej! W naszych oczach rodzi się, rośnie i potężnieje w siłę dział szkolnictwa, niezmiernej doniosłości społeczno-pedagogicznej. Może w tę właśnie stronę należy zwrócić oczy, może właśnie tam należy widzieć kolebkę odrodzenia polskiej szkoły! Tym zawiązkiem — to szkolnictwo specjalne.

Że taka hipoteza może się stać rzeczywistością uczy nas przykład. Wszak *Decroly* nowe metody nauczania, przyjęte w szkołach dla dzieci normalnych w Brukseli, wypracował na terenie szkoły dla upośledzonych umysłowo, podobnie było i we Włoszech. *Marja Montessori* też rozpoczęła od zajmowania się dziećmi anormalnymi.

I nic dziwnego. Medycyna rozwijać się zaczyna dopiero wtedy, gdy przy uniwersytetach poczęto zakładać kliniki. Gdzie jest pole dla doświadczeń, tam czysta nauka najwięcej korzysta.

To samo zjawisko można zaobserwować i w dziale nauk pedagogicznych. Kto potrafi rozwinąć psychikę dziecka upośledzonego umysłowo, pokierować dzieckiem moralnie upośledzonym, ten zwalczył największe trudności na drodze poznania dziecka i potrafi się napewno przystosować do łatwiejszych warunków nauczania dzieci normalnych. Stąd też — jakim byłoby postępowaniem, gdyby np. na nauczycieli szkół ćwiczeń wybierano osoby, które prócz zwykłych studiów ukończyły kurs w Instytucie Pedagogiki

Specjalnej? Ilez nowych wartości wniosłyby takie osoby, jak wszechstronnie umiałyby wyjaśnić kandydatkom niezrozumiałe objawy psychiki dziecka, jak inaczej nauczyłyby patrzeć na niepowodzenia w nauczaniu i ich przyczyny?

Szkolnictwo specjalne powstało u nas z niezmiernie skromnych początków. W r. 1917 Wydział szkolny m. Warszawy, idąc za inicjatywą Towarzystwa Badań nad Dziećmi, zwrócił się do *Dr Michaliny Stefanowskiej*, aby pokierowała organizacją oddziałów dla dzieci umysłowo niedorożwiniętych. Dr Stefanowska uruchomiła 6-tygodniowy kurs dokształcający dla nauczycieli szkół powszechnych i otworzyła pierwszy oddział przy ul. Marszałkowskiej 53 a dla 20-kilku dzieci „małozdolnych“, zebranych z różnych szkół warszawskich, gdzie nie czyniły odpowiednich postępów. Już z końcem pierwszego roku powstaje 7 klas w różnych punktach miasta.

W r. 1920 powstaje Wydział Szkół Specjalnych przy Sekcji I. Min. W. R. i O. P., a Państwowe Seminarjum kształcenia nauczycieli szkół specjalnych przekształca się na *Instytut Pedagogiki Specjalnej*, łączy się później z Instytutem Fonetycznym imienia Siestrzyńskiego, tworzy odpowiednie szkoły ćwiczeń i obejmując teraz całokształt zagadnienia, dzieli swą pracę na 4 wydziały, przygotowujące nauczycieli do szkół i zakładów dla dzieci upośledzonych umysłowo, moralnie, głuchoniemych i ociemniałych. Dyrektorką Seminarjum, a następnie Instytutu Pedagogiki Specjalnej zostaje *Dr Marja Grzegorzewska*, która po wieloletnich studiach nad szkolnictwem specjalnem zagranicą świeżo wróciła do kraju. W październiku 1924 ukazuje się pierwszy zeszyt kwartalnika „Szkoła Specjalna“. Przypomnieć trzeba, w jakich to czasach rozwija się ta gałąź szkolnictwa; wszak były to lata największego naszego ubóstwa, inflacji, czasy najgroźniejszych trudności i przesilen finansowych. Dziś w samych tylko szkołach dla upośledzonych umysłowo kształci się **2500 dzieci**, Instytut Ped. Specj. ukończyło **184 nauczycieli**, w samej Warszawie istnieje kilkadziesiąt oddziałów tych szkół, a nadto we wszystkich większych miastach: Lwów, Kraków, Wilno, Poznań, Łódź, Lublin, Siedlce, Bydgoszcz, Katowice, Huta Królewska i inne posiadają szkoły specjalne, ponadto istnieją zakłady prywatne i internaty.

Podziw budzi już nawet ten wspaniały rozwój ilościowy i organizacyjny, ale zająrzeć wypada do wnętrza szkoły, poznać ducha, panującego w zakładach, metody, które się tam wypracowuje. Wystarczy przejrzeć uważnie roczniki Szkoły Specjalnej, nadto „Program i metody nauczania w szkole dla upośledzonych umysłowo“ *M. Wawrzynowskiego*, aby się przekonać, że to nie bierne naśladownictwo zagranicy, lecz wre tam praca twórcza, oryginalna. Wprawdzie oparcie programu na metodzie ośrodków zainteresowania przyjęto ze szkół dra Decroly'ego, ale treść wypełniająca program jest odbiciem szukania własnych dróg, jak najściślejzego przystosowania się do naszych stosunków.

Istotnie trzeba widzieć taką szkołę, aby zrozumieć, jaką

wartość ma ona, naprzód jako warsztat, gdzie się wypracowuje nowe metody nauczania, mogące przynieść znaczny postęp w dziedzinie kształcenia dzieci normalnych, nie mówiąc już o doniosłej wartości społecznej takiej szkoły, która społeczeństwo uwalnia od wielkiej ilości nieproduktywnych, często zbrodniczych jednostek. Dzieci takie, pozbawione możliwości odpowiedniego kształcenia zapelniałyby w przyszłości tylko szpitale lub więzienia. Ofiarnych tu bez miary ludzi trzeba! Ale wskrzeszenie iskry człowieczeństwa w tych upośledzonych istotach — jakąż bogatą nagrodą dla tych, którzy mimo wszystko — nadziei nie stracili.

Dnia 15 grudnia 1928 roku zwiedziłam szkołę ćwiczeń przy Państw. Instytucie Pedag. Specjalnej dla upośledzonych umysłowo. Pani *Romiszevska*, opiekunka klasy dla najgłębiej upośledzonych dzieci, których iloraz inteligencji waha się między 15 a 27, a rozwój umysłowy nie pozwala nawet na naukę czytania, pokazała i objaśniła użytek rozmaitych pomocy naukowych i przedstawiła plan pracy, zmierzający do przystosowania upośledzonych istot do możliwego bytowania w społeczeństwie, przygotowania do mechanicznego wypełniania jakiegokolwiek zawodu, a w następstwie rozbudzania uczuć moralnych. Cała nauka opiera się na własnych postrzeżeniach, czynionych bądź to w szkole, bądź na licznych wycieczkach; jedną z ciekawych tego ilustracji była wylepiona cała hala targowa z przekupkami, straganami, warzywami itd. Niema zwykłego podziału na przedmioty, program ułożony jest według ośrodków zainteresowania, więc np. rachunki wprowadza się wtedy, gdy wyłoni się konieczność obliczania

Lekcja rozpoczęła się modlitwą i pieśnią religijną, potem krótka gimnastyka. Sprawność ruchów tych dzieci pozostawia bardzo wiele do życzenia, a jednak ćwiczenia wykonywały stosunkowo nieźle i w nastroju wesołym. Marsze w taktie, marsze ze śpiewem, ruchy rękoma i ćwiczenia oddechowe, poczem z sali rekreacyjnej przeszły do swej klasy. Po lekcji gimnastyki dzieci wyraziły chęć zaśpiewania. Nauczycielka przypomniała im nadchodzące święta i dzieci zaśpiewały: „Lulajże Jezuniu“. Zdumiewającą rzeczą było śpiewanie coraz to bardziej pianissimo w ostatnich zwrotkach, zaczęły bowiem rykiem. Nauczycielka gestem i słowem przypominała im, że śpiewają w tym celu, aby Jezusek usnął. Przy ostatniej zwrotce położyły same głowy na rękach, niby zabierając się do spania i cichuteńko prześpiewały ostatnią zwrotkę, wyraźnie ulegając nastrojowi spokoju i ciszy. Najtrudniej właśnie u nich o spokój i skupienie. Gdy kończyły śpiew, wszedł uczeń z sąsiedniej klasy, gdzie przyszedł właśnie ksiądz na naukę religii z prośbą do dzieci, aby nie śpiewały, bo przeszkadzają w nauce.

Dzieci pomówiły z nauczycielką na ten temat, że nie trzeba przeszkadzać, skoro koledzy o to proszą, że ściany cienkie i wyszukały sobie takie zajęcia, które według nich wymaga cichego zachowania się. Było to poznawanie braku kolegi. Jedno z dzieci wychodziło, a inne wsuwało się w kącik koło pieca, trzeba było

po powrocie powiedzieć, kogo brakuje. Teraz dopiero głęboki stopień ich upośledzenia był widoczny. Z wielkim trudem zgadywały brak nawet obok siedzącego kolegi, pozostałe zaś znówuż z trudem, przy żywej gestykulacji nauczycielki wstrzymywały się od podpowiadania. Pilnowały, aby każdy był w kąciku i za drzwiami i dopiero po pełnej kolejce, przystąpiły do zwykłej pracy, a mianowicie wyplatania różnobarwnych pasów z rafji, które zszyte miały służyć jako parawan dla dyrektorki Instytutu, niespodzianka i prezent gwiazdkowy, jako rewanż za sprawienie lalki z parasolikiem. Każde z dzieci wyplatało z rafji innej barwy swój pas, stąd sposobność poznania barw, doboru właściwego odcienia, nazwania go, wyszukania go z pośród innych. Wiele dzieci myliło nazwy, chociaż znało barwę i wybierało stosownie do rozpoczętej roboty. Przytem wszczęły z nami dyskusję na temat swej pracy, pokazywały wykonaną część, objaśniały cel pracy, upewniały się i żądały przyrzeczenia z naszej strony, że nie zdradzimy sekretu.

Co najwięcej uderzało, to przedziwnie miły i grzeczny sposób odnoszenia się dzieci wzajemnie do siebie. Manewrując nożyczkami przestrzegaly, aby nie uderzyć kogoś, przepraszały się wzajemnie, wychodząc z ławki, a trzeba wiedzieć, że to przeważnie dzieci suteryn, z domu tych nawyknień nie przyniosły, w stosunku do nauczycielki posłuszne i bardzo serdeczne.

W poniedziałek powtórnie zwiedziłam tę klasę. Trafiłam na interesującą chwilę, a mianowicie karmienia gołębi. Dzieci zauważyły, że gołębie często fruwają koło okien, nauczycielka wyzyskała ten moment tak, że się utarł zwyczaj karmienia gołębi, przytem mnóstwo obserwacji dzieci czyniły o ich wyglądzie, barwie, ruchach, sposobie odżywiania, następnie wycinały gołębie z papieru, gołębie dzióbujące i gołębie z boku widziane i w locie i wykonały fryz z wycinanek, nalepiony na białą-niebieską b bułę jako firaneczka do okien.

Bardzo też interesującą była obserwacja pogody. Na ścianie wisi dość duży obrazek, przedstawiający drzewo bez liści przy płocie; niebo jest wsuwalne, niebieskie z białymi obłoczkami na pogodę, popielato-szare na dni pochmurne i ciemno popielate na czas deszczu lub burzy. Przed obrazkiem na stoliku stoi dość duża lalka, ubrana odpowiednio na czas pory roku i ma w rękę parasolik, rozpięty w czasie deszczu nad sobą, w rękę włożony w dni pochmurne, a odsunięty na pogodę. Dzieci obserwują przez okno pogodę i wsuwają odpowiednią wyklejankę do obrazka, a lalkę ekwipują stosownie do istniejącej pogody. Dużo przy temżywienia, sposobności do wypowiedzenia się, gdyż nawet te proste obserwacje nie są ścisłe i muszą ulegać poprawkom i kie równictwu nauczycielki.

Na ścianie są wypisane wszystkie dni tygodnia w cyfrach i nazwach, obok nich miejsce na wsuwane karteczki z napisem imienia ucznia dyżurnego, przytem inny rejestr, gdzie obok imion wszystkich dzieci notuje się obecność czy absencję dotyczącego

uczni krzyżykiem lub kółkiem. W ten sposób dzieci oswajają się i zapoznają z obrazem pisany swego imienia, z cyframi i nazwami tygodnia.

Dzieci w tej klasie były w wieku od lat 9—16, chłopcy i dziewczęta. Jeżeli chodzi o praktyczną stronę ich wykształcenia, to całe usiłowanie nauczycielki szło w tym kierunku, aby nauczyć ich właśnie wyplatania choćby słomianek, co mogłoby się stać źródłem ich utrzymania w przyszłości i wychować do życia w społeczeństwie. Liczono się jednak z tem, że bez opieki dzieci te nie będą nigdy w stanie w pełni zapracować na swe utrzymanie. Stopień upośledzenia bardzo głęboki nie pozwala na dłuższy wysiłek i uwagę.

Natomiast wrażenie dzieci normalnych zrobił oddział VI, dzieci mniej upośledzonych, których opiekunką klasową jest pani *Kramerówna*. Weszłam na początek lekcji. Było to w poniedziałek, dzieci omawiały wiadomości z gazet niedzielnych, a mianowicie akt poświęcenia grobowca śp. prezydenta Narutowicza. Przypominały sobie odbytą tam niedawno wycieczkę, omawiały fakt zabicia prezydenta. W związku z czytaniem gazet jedno wyraziło życzenie, aby obliczyć ile magistrat musi wydać pieniędzy na asfaltowanie ulic, ponieważ wyczytało wzmiankę w gazecie, że magistrat zamierza wyasfaltować aż 1,500.000 m², a ojciec jego jest właśnie robotnikiem zajęтым przy tej pracy. Zainteresowanie było ogólne. Chłopiec wiedział od ojca, że asfaltowanie 1 m² kosztuje 50 zł., omówiono, jak to obliczyć i jeden z uczniów na tablicy, inni w zeszytach dokonali tego obliczenia. Równocześnie oglądałam prace dzieci, a zwłaszcza te, które rozwiązane były po ścianach, jako aktualny ośrodek zainteresowania.

Dzieci właśnie zaznajamiały się z ukształtowaniem pionowem, omawiały Tatry. Na ścianie były też odpowiednie mapki, kartki ze strojami, sprzętem i zdobnictwem Podhala. Nadto wisiała duża mapa gospodarcza Polski, którą dzieci własnymi wycinankami wypełniały w ciągu roku, ilustrującami produkt wywożony, kierunek strzałki wskazywał, do jakich to krajów odbywa się wywóz. Nadto, pod mapą na stoliku, ustawiony był pociąg, też praca dzieci na nauce słoju, a w każdym wozie inny produkt rzeczywisty np. cukier, mąka w woreczkach, drzewo obrobione z kory, spirytus, w zamkniętych wozach świnię, wylepione z gliny, dalej gęsi itp. Każde dziecko posiadało swój własny atlas, wykonany własnoręcznie w miarę zdobywanych wiadomości i zaopatrzony w wykresy i schematyczne obrazy.

Zwiedziłam też jeszcze i szwalnię abiturjentek, które po ukończeniu szkoły wyspecjalizowały się w szyciu i hafcie pod kierunkiem fachowej nauczycielki, co się ma stać środkiem ich zarabkowania.

Należało zwiedzić jeszcze szkołę dla upośledzonych moralnie, lecz czasu brakło, bo w poniedziałek miałam się też przysłuchać lekcjom w szkole ćwiczeń dla dzieci normalnych przy Państw. Seminarjum Naucz. żeń. im. Orzeszkowej, którego dyrektorką

jest p. *Wanda Dzierzbicka*. Byłam w kl. II., którą prowadzi była uczenica zakładu, p. *Zmichowska*. Już w zeszłym roku wprowadzono w kl. II. metodę ośrodków zainteresowania. W ciągu całego roku po szeregu wycieczek zajmowano się budową wsi. (Opis tej próby wydano w „Pracy Szkolnej” Nr. 8 1928 roku). W tym roku ośrodkiem zainteresowania jest **wewnętrzne urządzenie domu** i jak twierdzi nauczycielka wybór tematu jest jeszcze trafniejszy, niż w roku zeszłym.

Bardzo praktyczne jest urządzenie sali szkolnej, wzdłuż ścian są tablice linoleowe z półeczkami dostępnymi dla wzrostu dziecka; niektóre tablice wolne, na innych porozwieszane zaczęte prace, dyspozycje prac, które są w toku, lub mają być wykonane, kalendarz, pomoce naukowe, a na stolikach przed ławkami ustawione prace już wykonane.

Dzieci są podzielone na grupy, z których każda ma swego kierownika, lub kierowniczkę. Każda grupa wykonała łódeczko dla lalki o innym kształcie i barwie, stoją więc cztery zaścielone łódeczka, obok toalety i inne drobiazgi, wykonane przez dzieci. Dzieci wiedzą, że ich praca ma iść na wystawę, już poprzednio jedno łódeczko zostało uznane przez dzieci, a nawet przez dyrektorkę zakładu — za najpiękniejsze, to więc zamysłają wysłać.

Zastanawiają się wspólnie, dlaczego to właśnie łódeczko wszystkim najbardziej się podoba. Dochodzą do wniosku, że ma najpiękniejszą barwę, czyli kolor, równo i starannie jest pomalowane. Nauczycielka zapisuje te dwa wyrazy: kolor, barwa, po jednej stronie tablicy.

Poczem dalej porównują i zastanawiają się, czym się to łódeczko wyróżnia wśród innych i pokoleji wynajdują różne synonimy, które nauczycielka zapisuje po drugiej stronie tablicy, a więc: „ma najładniejszy fason”, inne dziecko mówi: „zamiast fason można powiedzieć forma”, inne „figura” (niektóre, kwestjonują nazwę: figura, że to się odnosi do ludzi, a nie do rzeczy), dalej twierdzą, że można powiedzieć: „te łózka różnią się wyglądem”, a więc wyraz; „wygląd” jest właściwy. Któreś z dzieci powiada, że „wzór tego łózka jest najpiękniejszy” — tu znowu liczne sprzeczności, że na kołdrę jest potrzebny wzór, na łóżko niema żadnego wzoru, inne znowu twierdzą, że można powiedzieć, że „łóżko jest wykonane według pewnego wzoru”. Nauczycielka zapisuje wyraz „wzór” i wreszcie któreś z dzieci powiada: „to łódeczko wyróżnia się pięknym kształtem”, „ma ładny kształt”. Godzą się, że ten wyraz jest najwłaściwszy, nauczycielka go podkreśla. Jeszcze raz przebiegają szybko znaczenie użytych wyrazów: fason, forma, figura, wygląd, wzór i kształt, wykreślają z tego zbioru wyrazy: figura i wzór, jako nieodpowiednie, a do pozostałych wyrazów nawiązują zdania i jeszcze raz wygłaszają, że wspomniane łódeczko wyróżnia się najpiękniejszą barwą i kształtem.

Teraz wyłania się kwestja, co trzeba zrobić, aby wysłane łódeczko nie zaginęło na wystawie, gdzie będzie tak dużo prac

innych dzieci. Różne projekty, a więc: trzeba dać napis na łó-
żeczko, sprzeciwy, to będzie brzydko; przywiesić kartką, źle, to
się może przy pakowaniu urwać, wreszcie godzą się, że najlepiej
tak dokładnie opisać łóżko, aby nikt się nie mógł pomylić, za-
łączyc. opis pod odpowiedni Nr. i ten Nr. napisać na spodzie łóżka.

Jak skutecznie ten opis? Na co zwrócić uwagę? Dzieci
myślą i odpowiadają, że trzeba zwrócić uwagę na barwę, kształt,
na to, ile ma cm? Omawiają to szerzej, trzeba podać w cm, jak
jest wysokie, szerokie i t. d. Nauczycielka zwraca się do dzieci,
aby użyły jednego znanego sobie wyrazu, zamiast szeroko oma-
wiać jego długość, szerokość, wysokość — przypominają sobie
i mówią, że trzeba zwrócić uwagę na wymiary łóžeczka.

Jako zadanie mają napisać na dzień następny: „O czym pi-
sać należy w opisie łóžeczka?” Chodzi o dyspozycję opisu. Na
tem lekcja się skończyła. Na przerwie oglądałam prace dzieci,
różne wzory wyszcicia kołderki, opisy wykonania pewnej pracy
np. jak zrobić kołdrę? 1) wielkość, 2) barwa, 3) wzór, 4) piko-
wanie. Wymienić czynności przy szyciu kołdry! 1) Wykroić wierzch
w kształcie prostokąta. 2) Następnie drugi prostokąt, mniejszy
o 2 cm wykroić z waty. 3) Przyfastrygować. 4) Obszyć. 5) Pi-
kować.

Na kartce napisane sprawozdanie z pracy: podane są wy-
miary w cm, rysunek wzoru pikowania itd., na innej znów kartce
widniej wypisany dokładny kosztorys i t. p. Ciekawą też była
duża tekturowa tablica, na której dzieci nalepiły cm^2 z zielonego
papieru w równych odstępach i z jej pomocą obliczały ile cm^2
zużyto na części składowe łóžka, nie umiejac teoretycznie obli-
czać powierzchni prostokąta. Np. bok łóžka ma 6 cm szer. i 3 cm dług.,
to potrzeba wszystkich cm 18 itp. Każda praca wykonana inaczej,
choć każda według dokładnie omówionego planu, znać, że dzieci
doskonale sobie zdawały sprawę z tego co mają wykonać. Tylko
religij, śpiewu i gimnastyki uczy się na specjalnych lekcjach, zresztą
nauka innych przedmiotów, jak rach., geom., j. pol., rys. koncen-
truje się koło jednej zbiorowej pracy. Grupy mają dużo swobody
np. wybór koloru łóžka odbywa się drogą głosowania.

Na następną lekcję poszłam do III oddziału. Klasę prowa-
dzi p. Trojanowska, była uczenica zakładu. Uderzył mnie piękny
wykres, sporządzony przez dzieci. Okazało się, że dzieci codzien-
nie znaczą zmiany pogody, kolor żółty oznacza pogodę, szary,
dni pochmurne, kolor ciemny, deszcz. Już nie ozdoby kartki,
ale umówione znaki, symboliczne kolory oznaczają zmianę po-
gody, poczem po tygodniu, a później po miesiącu wykonują wy-
kres, z końcem zaś roku wykres całoroczny. Lista obecności,
znaczona kropkami, też wisi na ścianie.

Przedmiotem lekcji była geografia. Na tablicy na szarym
papierze wisiał już na poprzednich lekcjach sporządzony plan
klasy, zaznaczone jedynie ściany, drzwi i okna w zmniejszonej
podziałce 1—10. Dzieci miały przed sobą wycięte w tejże samej
skali poziome przekroje sprzętów szkolnych, jako to: szeregów

ławek, stołu, stołków, pieca, etazerki z białego papieru. Zadaniem ich było rozmieścić owe przekroje sprzętów odpowiednio na wyrysowanym planie klasy na szarym papierze. Przypinały więc po kolei swoje przekroje na tablicy, a najstaranniej i najlepiej wykonane na planie. Teraz nastąpiła bardzo żywa krytyka, bo rozmieszczenie wykazało błędy, doszły w końcu dyskusji do przekonania, że należy zmierzyć odległość rzeczywistych sprzętów od siebie dokładnie, obliczyć w skali tej samej i dopiero ułożyć lepiej. Nastąpiło więc mierzenie i poprawa. Plan klasy został prawidłowo wypełniony. Dużo sposobności do dyskusji dał piec, niektóre dzieci chciały odsunąć jego przekrój od ściany, inne twierdziły, że powinien przylegać do ściany, bo to jest przekrój poziomy na podłodze, a na podłodze piec dotyka ściany, szpara zaczyna się na wyższym poziomie.

Lekcja była bardzo ożywiona. Zbytńia pochopność w korygowaniu błędów mogłaby była zahamować myślenie, tu zaś nauczycielka umiała zachować miarę i pozwalała na to, co jest istotą myślenia: samodzielne poszukiwanie rozwiązania, a nawet i błędy; radość, panująca w klasie po przełamaniu trudności, była dostateczną nagrodą za cierpliwość. Wzór właściwie stosowanej heurezy.

Na następną lekcję poszłam do IV. oddziału. Klasy wszędzie koedukacyjne, przewaga chłopców. Tu trafiłam na lekcję geometrii, którą prowadziła kandydatka z V. kursu. Dzieci układały z cegiełek, a następnie z sześcianów bryły, gdyż zamierzeniem kandydatki było wykazanie im ułatwienia w obliczaniu objętości, o ile posługujemy się pewnymi przyjętymi miarami sześciennymi. — Pomoce naukowe, t. j. cegielki i sześciany były własnoręcznie wykonane i wypalone przez dzieci. Naogół znać w szkole duży kapitał wysiłku i staranie, by dzieci skłonić do największej aktywności i samodzielności w zdobywaniu wiedzy, a także widoczna jest troska, aby każda czynność w szkole była celowa, wynikała organicznie z poprzedniej i stawiała przed dzieckiem, jako konieczne w danej chwili zagadnienie do rozwiązania.

Znowu przyznać trzeba, że nauczycielki w porozumieniu z dyrektorką zdobywają się na oryginalne i udatne próby, jak kształcić nowego człowieka w Polsce, człowieka, zainteresowanego głęboko w pracy, pokonującego samodzielnie wszelkie trudności. Liczącego się z rzeczywistością, tego, który w wysiłgu pracy ma stanąć jeżeli nie pierwszy u mety, to dorównać innym. Życzyć sobie wypada, by ten zapał ogarnął jak najszersze sfery nauczycielstwa.

Stefania Chmielakówna.

Z doświadczeń nowej szkoły.

Farma szkolna jako typ nowej szkoły.

Z pomiędzy licznych eksperymentów pedagogicznych, przedsięwziętych w latach powojennych, eksperymentów, których celem jest znalezienie takiej formy wychowania i nauczania, jaka odpowiada nowym teorjom pedagogicznym, na pierwszy plan wybija się farma szkolna Scharfenberg pod Berlinem¹⁾. W pedagogicznej prasie niemieckiej toczy się gorąca dyskusja nad wartością tego osobliwego eksperymentu, zagranica zaś uważa go za jeden z najważniejszych i najciekawszych ze wszystkich, podejmowanych w epoce powojennej.

Rozwój tej farmy szkolnej oparł się na następującym programie, uchwalonym w pierwszym roku istnienia (1922) przez młodzież, nauczycieli i rodziców:

1. Praca fizyczna dla dobra ogółu (szkoły).

2. Prostota życia, jako zasada wychowawcza. Wychowanie ma wpajać umiłowanie prostoty.

3. Zahartowanie się pod względem odżywiania, ubrania, przebywania na wolnym powietrzu, przezwyciężanie trudności... „Scharfenberg chce wychować twarde pokolenie“.

4. Otwarte wypowiadanie się wzajemne w sprawach ogólnego znaczenia najlepiej publicznie wobec wszystkich, bezwzględnie uczciwa wolność słowa.

5. Zasada wszelkiej naukowej pracy — dobrowolność.

Początek tej szkoły? — Z berlińskiego Humboldtgymnasium oraz kilku innych zakładów naukowych wyrusza w maju 1922 r. 3-ch nauczycieli i 21 uczniów na wysepkę Scharfenberg, położoną na jeziorze Tegeln u wrót Berlina, postanawiając założyć tam za zgodą miejskich władz szkolnych „własną“ szkołę średnią, któraaby umożliwiła im życie i rozwój inny, swobodniejszy, aniżeli w mieście.

„Secessio in insulam sacram!“ — Bez programu, bez podziału na klasy, młodzież różnego wieku, o różnych zamiłowaniach, z różnych warstw społecznych, z różnych typów szkół — wszyscy jednak dobrej woli i pełni nadziei na „nowe życie...“ Pierwszy dzień na wyspie, pustej prawie, zaniedbanej, ale pięknej; rozpoczyna się historia farmy szkolnej, notowana odtąd w specjalnej kronice. Wszelkie prace około ugruntowania materialnej egzystencji farmy wykonane zostały własnymi siłami. Zastano stare, porozwalane budynki bez sprzętów; nieuprawne pola, brak było najprymitywniejszych wygod, urządzeń, narzędzi. Prawdziwa wyspa Robinsona, gdzie wszystko trzeba sobie zdobyć własną pracą i przemyślnością. —

¹⁾ Opis niniejszy opiera się na materiale, zawartym w zeszycie 10 „Das Werdende Zeitalter“ z r. 1928, poświęconym w całości farmie w Scharfenberg (74 stron!) („Bilder, Dokumente, Selbstzeugnisse von Eltern, Lehrern, Schülern“). Nadto postużyły artykuły i notatki w poprzednich zeszytach tego czasopisma oraz w „Neue Erziehung“.

Uczniowie oczyszczają budynki, szorują schody i podłogi, kładą dach w stajni i stodole, sporządzają prymitywne stoły i ławki, ścinają drzewa, by je wymienić w tartaku za jeziorem, przez które trzeba te drzewa spławić, na deski heblowane, piorą bieleźnię, przywożą z miasta potrzebne narzędzia i środki żywności, gotują, myją naczynie i t. d. Ale i naukę trzeba rozpocząć. A od nauki nie można wszystkich odrywać do robót gospodarczych. Tworzą się więc grupy dyżurne, po kolei wykonujące pewne im przydzielone prace, jedno popołudnie w tygodniu wyznacza się na pracę wszystkich razem około gospodarstwa. Przy takim sposobie pracy tworzy się ta cecha szkoły, która ją wyróżnia z pośród innych: prawdziwe poczucie wspólnoty (Gemeinschaftsgeist durch Gemeinschaftsarbeit). Nauczyciele spodziewali się, że raczej wspólna praca umysłowa, wspólne przeżycia natury duchowej, zwłaszcza uczuciowej, będą podstawą dla wytworzenia się poczucia wspólnoty. Młodzież wyraźnie oświadczyła: „Nie uczucie, nie duch przynosi wspólnotę, lecz praca”, rozumiejąc przez to pracę fizyczną, praktyczną, dla dobra ogólnego. Zdarzały się oczywiście wystąpienia egoistyczne, ten lub ów z młodszych starał się wykręcić od pracy, lecz z czasem i to ustało. Poczucie wspólnoty umacniało się coraz silniej we wszystkich, a praca fizyczna stała w takiemsamym poszanowaniu, jak praca umysłowa. Ktoś z gości, hospitujących szkołę, zauważył, że młodzież „zabiera się do sianokosów z takiemsamym nabożeństwem, jak do Homera”. Już w drugim roku istnienia szkoły rozpoczęła się działalność rolniczo-gospodarcza. Opłaty rodziców nie mogły wystarczyć na opędzenie najkonieczniejszych wydatków: szkoła mogła się utrzymać tylko pod warunkiem własnej pracy, gwarantującej jej utrzymanie. A przy tej pracy tworzą się specjalne jej formy: wyodrębniają się grupy specjalistów i fachowców, społeczeństwo się różniczuje; jedni są za taką specjalizacją, inni są jej przeciwni, tworzą się wśród dyskusyj przy obiedzie poglądy na formy i sposoby pracy ludzkiej. Cała ta praca gospodarcza daje oczywiście pewien pożytek realny, zaoszczędzając służbę i przynosząc skromne dochody, ale też pożytek idealny, wychowując młodzież na ludzi, umiejących sobie radzić pracą rąk, ludzi, rozumiejących konieczność i pożytek współpracy oraz odpowiedzialności wobec ogółu za należyte wykonanie przydzielonej mu roboty. Niejeden z uczniów nie mógłby być pozostać w szkole, gdyż rodzice jego nie mogli opłacać zań wyznaczonych przez społeczność szkolną (do której też rodzice należą), choć niskich opłat, gdyby swą pracą fizyczną nie zarabiał na swe utrzymanie w szkole.

Dotychczasowe wyniki gospodarki wiejskiej na farmie:

W r. 1922 rozpoczęto gospodarstwo, mając 2 kozy, 2 króliki i 3 kury, własność młodzieży; z darów i własnych dochodów dochodziła farma w r. 1928 do 5 krów dojnych, 2 jałówek, 2 cieląt, 30 świń (przeważnie własnego chowu), oraz wylegarni na 500 kurcząt. Ostatni rok gospodarczy przynosi produkcję 15.803 l

mleka i 52433 kg tłuszczu. Farma uprawia 15 morgów roli, pierwotnie zupełnie zaniedbanej, z tego 3 morgi jako ogród warzywny, nadto gospodaruje 4 morgami łąki, 20 morgami pastwiska. Wszystko to jest w samorządzie młodzieży i rodziców, tworzących wraz z nauczycielami gminę szkolną. Jest ona władzą prawodawczą, która tworzy ustawy, regulujące życie na wyspie wedle wymogów życia. Ustawy się zmieniają, giną i rodzą. Szkoła jest żywym organizmem społecznym. Obok prawa pisanego zatrzymuje swoje znaczenie prawo zwyczajowe, niepisane. Wytwarzają się formy współżycia, powstają urzędy i instytucje. Znajdujemy tu to, co pedagogika współczesna, rozumie przez hasło zbliżenia szkoły do życia.

A nauka? Zdawałoby się, że przy takim nawale pracy praktycznej ucierpieć musi praca umysłowa.

Bynajmniej! Dzięki okoliczności, że młodzież i nauczyciele stale ze sobą przebywają, znajduje się dość czasu i sposobności do pracy umysłowej i do jej wykonywania. Młodzież uczy się nie tylko od nauczycieli, lecz także od kolegów, uczy się przez doświadczenia życia praktycznego, codziennego, nawiązując doń swe rozważania teoretyczne.

Organizacja nauki, jaka po początkowych próbach, wreszcie się ustaliła, polega w zupełności na zasadach społecznej pedagogiki szkoły twórczej. System podziału na klasy został zniesiony. Młodzież dzieli się na dwa stopnie: Unterstufe i Oberstufe, z których każdy trwa 3 lata. Szkoła jest więc 6-letnia, przyjmując uczniów około 13-letnich z wyższych klas szkoły powszechnej i doprowadzając ich do egzaminu dojrzałości, który został ze względów praktycznych utrzymany. Chodzi przecież o utrzymanie związanych z maturą uprawnień dla absolwentów szkoły. Materiał nauczania podzielony jest więc na te dwa stopnie tak, że absolwenci każdego stopnia opanowują materiał, przepisany dla obojga klas. W ciągu jednak tych 3 lat dana grupa swobodnie może sobie dzielić obojga materiał, nie potrzebując części jego wyczerpać w krótkim stosunkowo czasie jednego roku, dłużej zatrzymując się przy bardziej interesujących jego działach. Taki podział przyczynia się do tego, że nauka idzie spokojnym tempem, nie denerwując ani nauczycieli, ani uczniów okrośmowaniem klasyfikowaniem i koniecznością wyczerpania materiału (u nas to przecież najważniejsze troski...) Cenzur wogóle niema; ani w ciągu nauki, ani przy przejściu ze stopnia niższego na wyższy. Uczeń nadaje się do stopnia wyższego lub nie. Uchwała gminy szkolnej zniosta w r. 1922 wszystkimi głosami nauczycieli, rodziców i uczniów przeciw jednemu wszelkie cenzury „nie ze słabości, lecz właśnie z poczucia pewności, opartej na ścisłym współdziałaniu rodziców, nauczycieli i uczniów i na pracy dla samej rzeczy, a nie dla numeru”. Uchwała ta okazała się nad wyraz zbawienną dla ukształtowania stosunku między młodzieżą a gronem nauczycielskim, oraz dla rozwoju charakteru i światopoglądu młodzieży.

Nauka odbywa się jako koncentracyjna (Gesamtunterricht) przy współudziale całej grupy danego stopnia albo nawet czasem obu stopni, oraz w grupach dla poszczególnych przedmiotów, tzw. k u r s a c h. Nauka koncentracyjna obejmuje 4 główne przedmioty (Kernfächer): język niemiecki, historię, geografję i religję (kulturunterricht). Są to przedmioty, które w wielu punktach są ze sobą związane; połączenie ich więc w jeden „przedmiot” jest nader racjonalne i przyczynia się do pogłębiania niejednego zagadnienia z ich dziedziny. Połączono je tu także zewnętrznie, oddając je w ręce jednego nauczyciela. Kursy znowu obejmują inne przedmioty. A więc jest kurs angielski, matematyczny, przyrodniczy, nadto koła, oddające się specjalnym pracom naukowym grupami, jak koło historyczne, filozoficzne, literackie, społeczne itd. Do kursów i kół zgłaszają się uczniowie w miarę swych uzdolnień i zainteresowań. Kursy są obowiązkowe, ale nie jest ściśle określony termin, w którym kurs musi być odbyty. Młodzież pracuje przecież nie wedle dojrzałości do klas, lecz dojrzałości wedle wieku (Lebens und Altersstufe). Co do czasowego porządku pracy naukowej panowały początkowo pewien chaos i dorywczosć. Wreszcie ułożono plan pracy tygodniami w ten sposób, że jeden tydzień poświęcony jest wyłącznie pracy koncentracyjnej w dziedzinie połączonych przedmiotów humanistycznych (Kulturwoche), drugi głównie matematyce i przyrodzie, trzeci głównie językom żyjącym. Co szósty tydzień jest zwykle poświęcony pracy gospodarczej, praktycznej, obowiązującej wtedy wszystkich uczniów i nauczycieli (Arbeitswoche). Dzięki takiemu układowi pracy zachowaną jest pewna ciągłość pracy w poszczególnych dziedzinach, jest możliwość pogłębiania zagadnień, wysuwających się podczas nauki. Zwykle poświęcone są dwie godziny dziennie na pracę grupy z nauczycielem, poczem rozpada się ona na mniejsze grupki, mające za zadanie opracować poszczególne zagadnienia samodzielnie (w myśl systemu daltońskiego). przyczem nauczyciel jest obecny, służąc zwracającym się doń uczniom objaśnieniami i radami. W ten sposób przygotowuje się materiał na wspólną lekcję w dniu następnym.

Lekcja trwa 90 minut. Czas ten wcale nie wydaje się za długi, jak zauważa jeden z hospitujących tam pedagogów. Uczniowie siedzą na krzesłach przy długich stołach, ustawionych w podkowę, nauczyciel siedzi wśród nich. Książek używa się przy lekcji mało. Korzysta się z nich przy pracy laboratoryjnej. W sali jest stale przygotowany do użytku epidjaskop, ściany jasno malowane. Lekcja odbywa się jako swobodna rozmowa uczestników grupy na wyznaczony temat na podstawie zebranych w samodzielnej pracy materiałów do lekcji. Wypracowania pisemne uczniów, uznane przez grupę za odpowiednie zbiera się we wspólne teczki (Sammelmappen), poświęcone różnym tematom, nad którymi dana grupa pracuje. W ten sposób na miejsce ambicji jednostkowej wytwarza się ambicja zbiorowa poszcze-

gólnych grup i całych zespołów grup. Jedna teczka np. nosi tytuł „Chłop”; znajdują się tu szkice chat wiejskich z okolic, które na wycieczkach zwiedzono, opisy kościołów, opowiadania dialektem, napisy z grobowców, statystyki gospodarcze z danego obszaru, wrażenia z przedstawienia dramatu chłopskiego „Flo rjan Geyer“ G. Hauptmanna, które grupa widziała wspólnie w Berlinie, wypracowania na temat „Chłopi w średniowieczu”, albo „Kto miał rację, chłopci czy rycerstwo?” itp. Niektóre koła prowadzą swoje kroniki i teczki, np. grupa ornitologiczna, zajmująca się stałą obserwacją świata ptasiego na wyspie, pracująca około drobiu itd.

Na stopniu wyższym w ostatnim roku przygotowują się abiturjenci do samodzielnej pracy naukowej przez wypracowania półroczne, na dowolnie obrane tematy. Oto niektóre: „Istota kartelu i trustu na podstawie zebranego samodzielnie materiału dziennikarskiego z Frankfurter Zeitung i Deutsche Allg. Zeitung 1925/6”; „Rewolucja chińska na podstawie wiadomości z gazet i najnowszych książek o Chinach ze stanowiska geopolitycznego”; „Pomiary z wyspy Scharfenberg”; „Dendrologja wyspy Sch.”; „Stan odżywiania na wyspie Sch. na podstawie własnych pomiarów i najnowszych teoryj o witaminach” itd.

Szkoła uzyskała własną komisję dla egzaminów dojrzałości, urzędującą pod przewodnictwem delegata Ministerstwa Oświaty. O poziomie wiedzy i rozległości horyzontów abiturjentów świadczy szereg artykułów ich o szkole, pomieszczonych w „Werdenden Zeitalter“ Nr 10 1928. Absolwenci pozostają też w pewnym uczuciowo ugruntowanym kontakcie ze szkołą; również nauczyciele, których losy zagnały do innych szkół i na inne stanowiska, zachowują dla tej placówki swej pracy przywiązanie i wdzięczność. Niektórzy z abiturjentów wrócili do swej szkoły jako kandydaci nauczycielscy, współpracując więc dalej nad jej rozwojem z młodszym pokoleniem. Charakterystycznym jest, że z 36 dotychczasowych abiturjentów aż 22 obrało studia nauczycielskie.

Obraz tu naszkicowany byłby niezupełny, gdyby brakło w nim paru słów o stanowisku rodziców wobec gminy i życia szkolnego. Rodzice należą do gminy szkolnej i biorą stałe udział w jej posiedzeniach, uzyskując w ten sposób wgląd w pracę i życie szkoły, oraz mając możność wpływania na nią. W sprawach czysto finansowych mają głos rozstrzygający. Uczą się szacunku dla pracy i poglądów swoich dzieci, traktowanych na serio na wspólnych posiedzeniach. Oficjalną reprezentacją rodziców jest wybierany przez gminę szkolną wydział rodzicielski (Elternausschuss), złożony z 4 matek lub ojców tworzący razem z kierownikiem szkoły, skarbnikiem; (ktoś z grona naucz.), gospodynią, kierownikiem działu gospodarki rolnej, oraz przewodniczącym wydziału uczniowskiego — Zarząd szkoły. Tu się przygotowuje materiał na zebrania ogólne, ustanawia się opłaty rodziców (obecnie od 90 fenigów do Mk 3:50 dziennie za ucznia, wedle fasji samych rodziców), pomaga się niezamożnym, roz-

strzyga się o kwestji pozostania lub usunięcia ucznia w wypadku, gdy nie może się on nagiąć do form życia szkolnego lub działalności jego mogłaby być szkodliwą ogółowi młodzieży (było parę takich wypadków), załatwia się sprawy natury delikatniejszej itp.

Rodzice byłych uczniów i inni przyjaciele szkoły stworzyli Stowarzyszenie Przyjaciół Szkoły w Scharfenberg, składkami swemi przyczyniając się do umocnienia zdobywcy materialnych i duchowych szkoły, oraz do dalszego jej rozwoju, jakoteż do propagandy idei farm szkolnych na wzór tej farmy w szerszych kołach społeczeństwa.

W szkicu powyższym brak niejednego jeszcze ciekawego rysu. Zainteresowanych odsyłam do wspomnianego zeszytu „W. Ż.” Ale już z przytoczonych danych można odnieść wrażenie, że eksperyment to niecodzienny i dla praktyki nowej szkoły niezmiernie pouczający.

M. Friedländer.

O socjologii

jako podwalinie obywatelskiego kształcenia młodzieży.

Pierwsi Amerykanie zwrócili uwagę na korzyści, jakie daje znajomość praw rządzących życiem społecznem. Niezbędna dla kierowników i organizatorów, oddawać może każdemu bezcenne usługi, ułatwiać współżycie i współpracę, zapobiegać niszczeniu energii społecznej, chronić od zatargów, nieporozumień i strat, ciążących dotkliwie na naszym życiu zbiorowem. Stąd poszanowanie, jakie otacza wiedzę o społeczeństwie, czyli socjologję, w Stanach Zjednoczonych, a także i w wielu już krajach Europy, stąd specjalne instytucje badawcze i wydawnictwa jej poświęcone, dbałość o jej rozwój, i rozpowszechnienie przez prasę, szkołę i oświatę pozaszkolną.

W przeświadczeniu, że „wiedza — to potęga“, porównywano często zachodzące tu zjawiska z tem, jakie wywołały postępy nauk przyrodniczych. Dzięki im człowiek opanował naturę, dokonał zdumiewających zdobyczy w zakresie techniki, wzbogacił swe życie i przekształcił jego warunki. Podobnie nauki psychosocjalne, rozświeclając zagadnienia, z jakimi zmagając się państwa i narody, pomóc mogą do opanowania sił społecznych, do kierowania nimi w duchu potrzeb i dążeń ludzkich zbiorowisk.

O znaczeniu i wartości socjologii mówiono wiele na międzynarodowych kongresach społecznych, jakie w lipcu 1928 roku odbyły się w Paryżu. Referat Węgierki, Sarolty de Lukacz rozpatrywał stosunki zachodzące między teoretyczną wiedzą a jej stosowaniem praktycznem, między socjologią opisową a służbą społeczną. Referat amerykański Pawła Kelloga i doktorki Newy Deazdorff, omawiał metody badań socjologicznych, podjętych dla poprawy stosunków zachodzących pomiędzy ludźmi. Zaznaczono potrzebę wprowadzenia nauk społecznych nie tylko do szkół spe-

cialnych, których liczba szybko wzrasta, ale do szkolnictwa wogóle, na wszystkich stopniach nauczania.

W Polsce ogniskiem studjów i wydawnictw socjologicznych jest uniwersytet poznański — skupia on pracowników w tej dziedzinie, pod kierownictwem profesora Florjana Znanieckiego. — Pierwszą próbę wprowadzania wiedzy tej do naszego szkolnictwa podjęła docentka tamtejsza Dr Ludwika Dobrzyńska Rybicka. Opracowała ona projekt programu „Nauki o bywatelstwie”, która podawana odpowiednio do wieku i rozwoju umysłowego młodzieży, mogłaby stosowaną być zarówno w szkołach powszechnych, jak zawodowych, średnich i w oświacie pozaszkolnej. Wychodząc z założenia, że „zagadnienie obywatelstwa leży w dziedzinie życia jednostek i zbiorowości jako takich, oraz ich wzajemnego stosunku” — nauka ta, oparta na podwalinie socjologicznej, mogłaby zczasem zająć miejsce dzisiejszej „Nauki o Polsce współczesnej” i przygotować młodzież do służby państwowej. Zainteresowało się nią dotąd żeńskie szkolnictwo zawodowe i poczyniło pierwsze próby w tej dziedzinie. Dla zaznajomienia z nią nauczycielstwa, zorganizowane zostały w Krakowie dwa kursy, spowodowane przez Dr Ludwikę Dobrzyńską-Rybicką, staraniem Stowarzyszenia „Służba obywatelska”, przy pomocy i poparciu władz szkolnych. Pierwszy kurs pod nazwą „Nauka o bywatelstwie” odbył się w jesieni 1926 roku i trwał cały miesiąc, drugi poświęcony „Etyce obywatelskiej”, trwał dwa tygodnie w grudniu 1928 roku.

Dalszym ciągiem powyższych prac i poczyniń są artykuły inicjatorki i jej uczniów z seminarjum uniwersytetu poznańskiego, drukowane w czasopismach pedagogicznych, oraz pierwszy zeszyt książki Dr Ludwika Dobrzyńskiej-Rybickiej, p. t. „Nauka o obywatelstwie na podwalinie socjologii”, wydany w Poznaniu w 1927 roku, nakładem Instytutu Wydawniczego.

Treścią zeszytu są następujące rozdziały: 1) Wstęp, 2) Obywatelstwo jako zjawisko współżycia, 3) Obywatel jako indywidualność, 4) O grupie wogóle, jej właściwościach, o grupie politycznej, na tle różnych ugrupowań ludzkich, 5) O różnych węzłach łączących obywateli. Dalsze zeszyty poświęcone będą zagadnieniom: przystosowania, współdziałania, organizacji, asymilacji itp. Każdy rozdział uzupełniony jest bogatym materiałem bibliograficznym, ułatwiającym orientację w literaturze przedmiotu, a także szeregiem pytań i zadań, do opracowywania i dyskusji. Książka przeznaczona jest dla nauczycielstwa.

Pożądanem byłoby rozszerzenie prób podjętych i na inne działy szkolnictwa. Postępować należy, jak z każdą reformą dotyczącą młodzieży, umiejętnie i rozważnie, zbierać doświadczenia, szkolić nauczycieli, z uwagą zwróconą na przemiany, dokonywane się w dziedzinie jej zagranicą, z myślą i sercem przenikającym potrzeby własnego państwa, budującego się w trudzie i walce, w dążeniu do coraz lepszych, coraz doskonalszych form zbiorowego życia.

Helena Wittkowska.

Recenzje.

Bogdan Suchodolski. *„Reforma Szkolnictwa średniego w Niemczech“.*
Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1927, str. 120.

Dość już obszerna literatura pedagogiczna, dotycząca reform szkolnictwa, wzbogaciła się nową publikacją, informującą o stanie poczyniań dokonanych w tym kierunku w Niemczech.

Rzecz, oparta na źródłowych, gruntownych studjach, wnikając w podstawy teoretyczne zapoczątkowanych reform, obejmuje również dane, zaczerpnięte z bezpośredniej obserwacji praktycznej ich realizacji; prócz założeń poznawczo-naukowych posiada także i cele bezpośrednie na oku: „dopomóc w orjentowaniu się, co nasze szkolnictwo mogłoby przejąć, a co powinno odrzucić”. Tendencja informacyjno sprawozdawcza uwypatnia się w całym charakterze pracy, która metodycznie jest zwieńczona podsumowaniem dotychczasowych badań na polu szkolnictwa niemieckiego.

W przeciwieństwie do poprzedniej swej pracy („Przebudowa podstaw nauk humanistycznych”) autor ujmuje zagadnienie nader jasno i przejrzyście.

Rozpoczyna od analizy „źródeł przebudowy”, które dzieli na 3 grupy: 1) teoretyczno-naukowe (przemiany w nauce, obrazie świata i w poglądzie na życie), 2) pedagogiczne (wytworzenie nowych ideałów i praktyki wychowawczej), oraz 3) historyczne (klęska w wojnie światowej i zmiana w ustroju państwa). W grupie pierwszej podkreśla podważenie metodologicznej supremacji przyrodoznawstwa, bankructwo racjonalistycznego pojmowania rzeczywistości, kryzys kultury. Na polu pedagogicznym konsekwencją dynamizmu historycznego, woluntaryzmu psychologicznego, filozoficznego pragmatyzmu czy intuicjonizmu, stała się obrona osobowości i indywidualności, walka z intelektualizmem, z przeżytych wreszcie wojennych wyrósł wzrost nacjonalizmu i troska o wychowanie obywatelskie.

Na tem tle dokonało się wielkie „przewartościowanie wartości”, dążność do powetowania strat przez wychowanie typu nowego człowieka, produktywnego członka społeczności. Stanowisko takie wynika ze zmiany ustroju szkolnictwa, obliczonego na zapewnienie jednostce każdej wykształcenia odpowiadającego jej zdolnościom, potrzebom indywidualnym oraz interesom zbiorowości. Nader rozliczne typy szkół o różnych zakresach nauczania, elastyczność programów, tolerancyjność wobec wszelkich prób doświadczałnych, zapewniają szkolnictwu niemieckiemu swobodny rozwój, niekępowany tak pospolitemi u nas zapędami unifikacyjnymi.

Główną troską reformy szkolnictwa jest pogłębienie i rozszerzenie materiału nauczania (u nas zagadnienia ustrojowe), wprowadza się odrębną naukę o kulturze, będącą nową koncepcją rozwoju historycznego, nawiązującą do teraźniejszości. Nauka obywatelska, znacznie szerzej i głębiej pojęta, niżli nasze „wiadomości”.

mości o Polsce współczesnej" bez suchego formalizmu i przeładowywania cyframi statystycznymi, dąży do wpojenia znajomości życia państwowo-społecznego, przy naświetleniu problemu ze stanowiska historycznego, socjologicznego, kulturalnego i systematycznego. Konieczność wykształcenia filozoficznego uzasadniają programy: 1) potrzebą oparcia nauczania o wyniki nauki współczesnej, 2) dodatnim wpływem wykształcenia filozoficznego na rozwój umysłu, 3) znaczeniem filozofii dla budowy poglądu na świat. Zaszczepienie wreszcie kultury przez bezpośrednie (drogą obcowania i współżycia) zapoznanie z wytworami najwybitniejszych talentów artystycznych, wpływa na uszlachetnienie psychiki młodzieży, rozwija poczucie smaku, rozszerza horyzonty myślowe.

Z zagadnień dydaktycznych porusza autor zasadę koncentracji w dwu postaciach: 1) jako żądanie wzajemnej współzależności i przenikania się nauk wykładanych i 2) jako żądanie uwzględnienia problemów leżących poza bezpośrednią sferą danej umiejętności. Postulat pierwszy wynika z nowego poglądu na wzajemny stosunek nauk, będących nie przedstawieniem niezależnych wyników rzeczywistości, lecz oświetleniem problemów jednorodnych na zasadzie różnorodności metod, dążeń i postawy. Postulat drugi żąda, aby poszczególne przedmioty związane były wspólną nicią pracy dla wykształcenia historyczno-kulturalnego, socjalno-państwowego i filozoficzno-etycznego.

Pomijając zobrazowanie mniej na ogół interesującej krytyki przedstawionych reform ze strony obozów konserwatywnego i postępowego, dochodzimy do wniosków końcowych. Cechami reform szkolnictwa niemieckiego są: tolerancyjność, różnorodność, oparcie na naukowych podstawach, pogłębienie wiedzy o dziecku, rozszerzenie i uprawnienie środków wychowania, ulepszenie metod dydaktycznych, przejęcie duchem obywatelskim i odczuciem rzeczywistości współczesnej.

Rozważania swe zamyka autor podaniem pewnych konkretnych kwestyj do rozwiązania na gruncie polskim, w oparciu o wyniki poczynañ obcych. (str. 96).

Z zadania swego wywiązał się autor w zupełności. Rozprawa dokładnie i przejrzysto obrazuje stan badań i praktyki szkolnictwa niemieckiego, podaje krytyczny, chociaż skąpy, pogląd na rzecz omawianą, metodycznie ujęta jasno, logicznie pomyślana poprawnie, przytacza obfity materiał bibliograficzny (934 pozycy) umiejętnie uporządkowanych), jest wartościowym nabytkiem nauki.

Dr Mirosław Sekreta.

Paulina Trzeciakówna: *Nauczanie Przyrody w kl. V. szkoły powsz.* Kraków, 1928. Nakładem własnym.

Przewodnik metodyczny do nauczania przyrody w kl. V. szkoły powszechnej p. Trzeciakówny ujęty jest w tensam sposób, jak poprzedni dla kl. IV-tej z 1926 roku, posiada też same zalety, i braki (Zob. Ruch Pedagog. Kwiecień 1927). Książka nie stanowi organicznej całości, jest tylko zbiorem bardzo starannie,

przez doświadczonego pedagoga opracowanych szablonów wzorowych lekcji, ściśle wyczerpujących program Min W. R. i O. P. Stąd płyną główne jej braki: przeładowanie materiałem każdej jednostki lekcyjnej, nadmiar pytań nie pozostawiający pola do samodzielności nauczycielowi przy opracowaniu lekcji, a uczniowi przy poznawaniu nowego materiału. Autorka, chcąc osiągnąć wysoki poziom wiadomości uczniów, wprowadza dużo nazw i pojęć naukowych na tym poziomie nauczania, mojem zdaniem, za trudnych, a więc zbytecznych. Tak n. p. (str. 14) w lekcji o budowie komórki podaje nazwy: jądro, jąderko, plazma, przy grzybach: (str. 53, 66) owocnia, podstawki, konidja, przy paproci: (str. 27) plemnie, plemniki, rodnie, jaje, plecha, przemiana pokoleń itd. Wprowadzanie klucza Rostafińskiego do oznaczania roślin już na pierwszych lekcjach w jesieni, przy oznaczaniu traw i złożonych, jak wiadomo najtrudniejszych do oznaczania, też uważam za przedwczesne i wątpliwe, czy po oznaczeniu 3 roślin z pomocą nauczyciela, można będzie, jak radzi autorka, dać oznaczenie na „ciche zajęcie“ uczniom V klasy. Uderza też, że autorka, chcąc zapoznać uczniów już na początku V kl. ze ścisłą klasyfikacją naukową roślin, używa równocześnie sama na lekcjach nazw przyjętych w systematyce w zupełnie odmiennem, dowolnem znaczeniu n. p. (str. 4) gatunek: kukurydza, gromada: jednopienne — podczas gdy z klucza dowiadują się uczniowie, że „kukurydza“ jest nazwą rodzaju, a należy do gromady okrytozależkowych. Musi to wprowadzić zamęt w pojęciach dzieci.

Jeżeli zwrócimy uwagę na sposób opisywania zjawisk biologicznych, widzimy, że na ogół stara się autorka wykazać ich związek przyczynowy, związek zachodzący pomiędzy funkcją, a budową organu, jednak i w tym podręczniku spotykamy zaznaczanie celowości i antropomorficzne pojmowanie zjawisk przyrody. N. p.: (str. 11) Dlaczego kwiaty słonecznika muszą być złożone? Jaki cel mają kwiaty języczkowe? W jakim celu bakterje pracują? (str. 65), Jakie uszy powinien mieć świstak? (str. 88). Dlaczego niedźwiedzie białe mają palce spięte błoną? (str. 137) itd.

Bardzo korzystną nowość wprowadzoną do książki p. Trzeciakówny stanowi odczytywanie na lekcjach ustępów z dzieł przyrodniczych, podróżniczych lub powieści rozszerzających ramy lekcji dających piękne opisy omawianych zjawisk przyrodniczych, więc wyjątki z Sienkiewicza, Sieroszewskiego, Siedleckiego, Łaganowskiego. Również kalendarz przyrodniczy ułożony miesiącami (opracowany wedle „Promyka“) może oddać duże usługi początkującemu nauczycielowi, przy układaniu rozkładu lekcji i zbieraniu materiału pokazowego. Wzory dzienników hodowli, chociaż nie są rzeczowymi zapiskami uczniów, dają dobre pojęcie o tem, jak można prowadzić w szkole ten rodzaj samodzielnej pracy uczniów. Nadto wielką zaletę książki stanowią dobre, oryginalne ryciny autorki i starannie opracowane wskazówki o przygotowaniu materiału pokazowego do lekcji.

Hellen Parkhurst: *Wyszktałenie wedle planu daltońskiego*, przekład Zofji Umińskiej i H. E. Kennedy Lwów-Warszawa: „Książnica-Atlas” 1928 str. 228.

Jest to właściwie praca zbiorowa, na którą złożyły się artykuły p. Helen Parkhurst, Rosy Basett, John Eades'a, Belle Rennie i T. Percy Num'a.

„Plan Daltoński stanowi cenny krok ku temu, co jest odczuwane coraz silniej jako ośrodkowe zadanie, wychowania narodowego — pisze ten ostatni — jest to mianowicie rozwinięcie inicjatywy i poczucia odpowiedzialności w każdym poszczególnym uczniu, w grupach zaś gotowości do współdziałania dla osiągnięcia wspólnych celów. Innymi słowy, Plan daltoński, o ile jest należycie stosowany, okazał się jednym z najpożyteczniejszych narzędzi kształtowania charakterów”. Do tych słów przedmowy dzieła właściwie nic więcej dorzucić nie można, pragnąc scharakteryzować Plan Daltoński. Zapoznanie się z powyższem dziełem jak i z pracą H. Rowida „System Daltoński w szkole powszechnej” oraz jego artykułami w „Ruchu Pedagogicznym” jest dziś obowiązkiem każdego nauczyciela. Tyle tu wskazówek, tyle nowych, pobudzających myśli, że przestudjowanie tych dzieł przyniesie niezawodnie korzyść nauczycielowi.

Inna kwestja, czy zdołamy przeprowadzić go wszędzie w Polsce jak go przeprowadziło Państwowe Seminarjum Nauczycielskie w Chełmie lubelskim¹⁾ — i czy odpowiadać on będzie umysłowości ucznia polskiego, jak odpowiada umysłowości uczniów amerykańskich, angielskich i japońskich, gdzie przysłowiowe „jakoś to będzie” nie istnieje. O tem jednak trudno rozstrzygać obecnie, wpierv zakładać szkoły doświadczalne i gromadzić materiały na gruncie rodzimym.

Tłumaczenie tej książki nie jest niestety wzorowe. Język dość ciężki i tchnie angielszczyzną. Polak-nauczyciel nigdy nie skieruje się do ucznia w ten sposób: „Nasamprzód chcę, abyś się nauczył trzech praw Newton'a (str. 64) — ale zazwyczaj powie: „Naucz się trzech praw Newtona” „Przerób trzy prawa Newtona” lub t. p.

Nie mówi się też po polsku (str. 151) „trochę gadaniny, trochę mazaniny kredą” — ponieważ trochę nie jest częścią mowy odmienną.

Redakcja Biblj. Przekładów dzieł Pedagogicznych T. N. S. W. postara się niezawodnie w przyszłości, by tłumaczenia były pod każdym względem wzorowe, zwłaszcza przekłady dzieł pedagogicznych wymagają dużej staranności.

Edm. Semil.

Wilhelm Albert: *Grundlegung des Gesamtunterrichtes* Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase, Wien 1928.

Z ducha współczesnej epoki rodzi się coraz silniejsze dążenie do syntetycznego ujmowania zjawisk życiowych. Zaznacza

¹⁾ System Daltoński w szkole polskiej. (Sprawozdanie z rocznej pracy syst. dal. w państw. sem. naucz. w Chełmie lub Wyr. z zapom. M. W. R. i O. P. Chełm, Skład Słowny Seminarjum Chełm.

się ono we wszystkich dziedzinach życia. Jako reakcja przeciw przesadnej i szkodliwej specjalizacji występuje dążenie do łączenia poszczególnych nauk i gałęzi wiedzy, przeciw polityce odosobnienia dążenie do współpracy narodów i państw, przeciw egoizmowi gospodarczemu dążenie do współpracy gospodarczej, przeciw partyjnictwu i prywacie pragnienie uspołecznienia... Człowiek współczesny odczuwa coraz wyraźniej brak harmonii wewnętrznej, brak jednolitego poglądu na świat i życie, i tęskni za ową harmonią, stanowiącą właściwe i jedyne poczucie szczęścia. Wszystkie te dążenia znajdują oczywiście swój wyraz także i w pedagogice, która podjęła je pod hasłem „koncentracji.“ Hasło to nie nowe. Od „Orbis Pictus“ i „Didactica Magna“ wielkiego Comeniusa do „kompleksów życiowych“ szkoły sowieckiej, metody ośrodka zainteresowań Decroly'ego i metod projektów szkół Winnetki prowadzi jedna prosta linia. Tylko, że w różnych epokach ideę koncentracji różnie pojmowano. I dzisiaj podsuwa się jej różne znaczenie¹⁾. To też z żywym zadowoleniem należy powitać dzieło pedagoga norymberskiego, Wilhelma Alberta, jako pierwsze poważniejsze studjum nad tem zagadnieniem w literaturze pedagogicznej powojennej.

Albert ujmuje problem koncentracji nie jako ściśle dydaktyczny, lecz raczej jako wychowawczy. Przez koncentrację dąży jego pedagogika do wychowania młodego pokolenia w duchu syntetycznego poglądu na świat, jako najodpowiedniejszego we współczesnej kulturze. Autor nie daje czytelnikowi gotowych definicji. Metoda szkoły pracy każe mu samemu wyciągać wnioski i urabiać sobie pogląd na całokształt zagadnienia, podając mu całą masę materiału.

Materiał ten grupuje Albert w 2 księgach. Część I. nosi tytuł: „Od Orbis Pictus do symfonii pedagogicznej“ i obejmuje rozwój idei i praktyki koncentracji w ciągu trzech stuleci, od wieku XVII. do dnia dzisiejszego. Rozpatrując gruntownie idee Ratkego (1571 — 1635) i Comeniusa, wykazuje autor zarazem pokrewieństwo między nimi a ideami dzisiejszemi. Dzieła Comeniusa są wedle Alberta genialnie skonstruowanym „systemem pedagogicznym, od którego prowadzi prosta linia poprzez Pestalozziego i Fröbela do dzisiejszej nauki zreczności, do współczesnych zbiorów środków poglądowych i do koncentracyjnych metod nauczania nowej szkoły“ (Str. 48). Dążenia do syntezy w pedagogice w. XIX. wykazuje autor głównie u Herbarta i Zillera, których idee kontynuują, chociaż niejednocześnie: Rein i Dörpfeld z jednej, a Muthesius, Willmann, Lindner, Barth z drugiej strony. Poglądy na koncentrację w zakresie nauczania poszczególnych przedmiotów obrazuje autor na przykładzie nauczania geografii, przyrody i historii, poczynając od prób koncentracyjnych „filantropów“, usiłujących łączyć te przedmioty

¹⁾ Por. mój art. w „Ogniwie“ nr 3/1928: „Koncentracja w szkole średniej“, str. 65 do 73.

w jednolitą „Weltkunde“, a kończąc na poglądach współczesnych (Spengler, Frobenius, Banse i i. żądających takiej koncentracji, któraby pozwoliła dziecku przeżywać świat (jako przykład: „Morze — symfonia pedagogiczna“).

Współczesna idea koncentracji usiłuje przeprowadzić nauczanie syntetyczne nie tylko w zakresie poszczególnych przedmiotów, lecz także zogniskować nauczanie około pewnych ośrodków, n. p. około nauki o Ojczyźnie. W tym duchu skierowane są programy powojenne szkolnictwa krajów kulturalnych. I tak n. p. ogniskuje się nauczanie w szkołach niemieckich około „Deutschkunde“, jako podstawy wychowawczej, obejmującej język ojczysty, historję ojczystą na tle powszechnej, naukę obywatelską, historję sztuki, filozofję i religję. Autor zajmuje się gruntownie temi i podobnemi dążeniami koncentracyjnymi w Niemczech. Osobny rozdział poświęcony jest Rosji Sowieckiej, z której szkołą jednak i jej metodami załatwia się zbyt pobieżnie i płytko. Część I. kończy obszerny przegląd metod, znanych pod nazwą *Gesamtunterricht*, ilustrowanych przykładami ze szkoły Bertolda Otto w Berlinie, ze szkół powszechnych w Lipsku, Monachjum i w Wiedniu. W związku z tym przeglądem rozważa autor możliwości takich metod koncentracyjnych na stopniu wyższym.

Część II. obrazuje praktykę koncentracji w różnych jej odmianach na wszystkich stopniach — od elementarnej klasy szkoły powszechnej aż do najwyższej szkoły średniej. Przemawiają tu liczni pedagogowie-praktycy na podstawie swego doświadczenia. Każdy nauczyciel znajdzie tu odpowiadające mu wskazówki i pobudki, dla każdego stopnia organizacyjnego, dla każdego prawie przedmiotu, w najróżnorodniejszym ujęciu. Czterdzieści przykładów na 200 stronach daje bogaty materiał, który nie da się tu pokrótce przedstawić.

Dzieło Alberta, ujmujące zagadnienie koncentracji w nauczaniu w związku z całością nauczania i wychowania, oraz prądami, nurtującymi kulturę współczesną, jest książką prawdziwie cenną i godną przeczytania. *M. Friedländer.*

M-Ile M. Rémy. *Un essai d'enseignement sur mesure*. Paris, Colln 1926, 270 pp. Nr. 2 de la Bibliothèque de Pédagogie expérimental.

Książka, w której autorka stara się wyłożyć zasady metody indywidualizującej, stosowanej przez nią samą na jednym z kursów dokształcających dla dziewcząt. To co nam daje, nie jest więc programem nauczania wedle metody indywidualizującej, lecz niejako zbiorem rad i wskazówek. Plan jej postępowania jest następujący: 1) poznanie dziecka, 2) przystosowanie nauczania do dziecka, 3) badanie rezultatów. Poznać dziecko — to zanalizować jego osobowość. Analizę tę przeprowadza panna Rémy w następujący sposób: a) badanie dziecka pod względem zdrowotnym metodą kwestyjonariusza, b) badanie stanu fizycznego

dziecka (wzrok, słuch, waga, wzrost), c) badanie inteligencji dziecka za pomocą kolektywnych testów Binet'a-Simon'a.

W ten sposób, jak zaznacza autorka, poznaje ona dziecko, lecz nie ucznia. Celem poznania wiadomości dziecka istnieje czwarty stopień badań, którego wyniki oznacza się nie notami, lecz „wiekiem” wiadomości ucznia. Metoda ta jest o tyle niedokładną, że dotychczas niema jeszcze „standaryzowanych” wiadomości wedle wieku ucznia.

Poznawszy dziecko, przystępuje autorka do przystosowania materiału szkolnego do nierównych indywidualności uczniów.

Każdy uczeń dostaje swój arkusz „wiadomości”, na którym nauczyciel wpisuje obok pytania postawionego + (plus) wzgl. — (minus) zależnie od odpowiedzi ucznia. Przed każdą lekcją uczeń otrzymuje odbitkę planu lekcji, wedle którego może potem przypomnieć sobie jej treść. Jednym z jej charakterystycznych sposobów postępowania jest n p. następujący: Każdy uczeń otrzymuje na początku roku szkolnego próbkę swego własnego pisma (kaligraficznego, normalnego i pospiesznego) Uczeń ma w ciągu roku sam zauważać postępy czynione z biegiem czasu.

Z końcem roku szkolnego autorka przystępuje znowu do badania strony intelektualnej i fizycznej ucznia. Jest to bardzo interesująca książka, która ze względu na liczne ciekawe wskazówki mogłaby się wiele przydać nauczycielowi. *Edm. Semil.*

Przegląd czasopism francuskich.

Société Alfred Binet. Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Biuletyn Nr. 223—230. Paryż 1928.

Sprawozdania Tow. im. Alfreda Binet'a z ubiegłego roku wykazują, że prace członków szły głównie w trzech kierunkach: 1^o opracowanie różnego typu testów zbiorowych. 2^o badania właściwości psychiki dziecka. 3^o określenie zadań i potrzeb opieki higienicznej w szkole.

Opracowaniem testów zbiorowych do badania poziomu inteligencji, do badania wykształcenia (wiadomości szkolnych) i t. zw. testów egzaminacyjnych zajmował się w dalszym ciągu Dr *Simon* Są to częściowo nowe testy, częściowo dawniejsze francuskie, angielskie i amerykańskie, przystosowane do potrzeb francuskich. Rozumiemy, jak ważnem jest zagadnienie stworzenia łatwych w użytku testów egzaminacyjnych we Francji, wobec konieczności składania częstych egzaminów w tamtejszych szkołach. Tow. im. Binet'a wydało już drukiem testy do badania wiadomości z ortografii, arytmetyki i czytania dla dzieci od lat 6 do 12.

Analizą rozumowania dzieci zajmuje się p. *Besseige*, nauczyciel z Lyonu w pracy p. t.: Jak dzieci tłumaczą sobie działanie prostego mechanizmu (potrzasku na wróble). P. *Pellé*, nauczycielka z Ain bada o ile dzieci z przedszkola, 3 do 6 lat,

podlegają sugestji nauczycielki i kolegów przy wyborze barwy. W obu pracach dochodzą autorowie poza innemi do wniosku, że zarówno na rozwój logicznego myślenia u dzieci, jak na wyrobienie samodzielności, niezależności sądu (nie podleganie sugestji) ma doniosły wpływ metoda szkoły pracy, szkoły twórczej.

Z zagadnieniem szkoły pracy łączy się też zajmujące sprawozdanie p. *Bouchard* z Lyonu, z wyników nauki języka francuskiego w kl. II-giej, gdzie zamiast obowiązkowej czytanki wprowadził książki, których tekst był z dnia na dzień układany przez dzieci i własnoręcznie przez nie drukowany na klasowej drukarce. Zarówno nauczyciel, jak dyrektor szkoły i wizytujący szkołę prof. nauk pedagog. uniwersytetu lyońskiego stwierdzają zgodnie, że nauka języka ojczystego oparta na tekstach komponowanych, wybieranych i drukowanych przez dzieci daje doskonałe wyniki. Dzieci piszą, czytają i poprawiają swoje własne utwory z ogromnem zainteresowaniem, drukując uczą się z łatwością ortografii gdyż składając wyrazy z czcionek, uważają bardzo, wiedząc, ile pracy pociąga za sobą poprawa każdego błędu lub dodanie opuszczonego przecinka. Pisanie opowiadań, z których najlepsze klasa wybiera do druku, pobudza dzieci do doskonalenia formy i wymyślania zajmujących tematów, a dokonywanie wyboru kształci krytycyzm. Sama praca przy składaniu czcionek rozwija zręczność, uwagę, przyzwyczaja do dokładności w robocie. Z kartek drukowanych codziennie na lekcjach, powstaje dla każdego ucznia książka, która jest naprawdę owocem własnej ich pracy, i którą dzieci, jako swoje własne dzieło, ogromnie kochają. Ponieważ obecnie istnieje już kilkanaście szkół we Francji, Belgji i Szwajcarji, które „drukują” więc mogą wymieniać między sobą prace, a te książki, pisane przez dzieci jednej szkoły, budzą podobno wielkie zainteresowanie u kolegów z innych szkół, i znacznie chętniej je dzieci czytają niż zwykłe szkolne czytanki.

Biuletyn 229—230 poświęcony zagadnieniom higieny w szkole nie przynosi nic nowego: walka z brudem, ze wszami, ujemny wpływ złych warunków społecznych na rozwój dziecka, braki urządzeń higienicznych w szkołach, brak wyszkolonych higienistów, niedostateczna opieka lekarska, to bólażki dobrze nam znane.

I. B.

Kronika pedagogiczna.

Akademja ku czci prof. dra Józefy Joteyko w Warszawie. Wszystkie uniwersyteckie miasta Polski składają kolejno hołd pamięci wielkiej uczzonej i wielkiej obywatelki prof. dr. Józefy Joteyko. Odbłyły się już akademje w Krakowie, Wilnie, Poznaniu, a ostatnio 16 grudnia z. r. staraniem „Komitetu Uczczenia Zasług prof. dr. Józefy Joteyko w Warszawie. Ogromna sala Rady miejskiej ledwo zdołała pomieścić tłumnie zebraną publiczność. Na uroczystość przybyli: minister W. R. i O. P. Światłski, wlceminister Czerwiński, minister Pracy

i Opleki Sp., dyr. depart. Żłobicki, naczelnicy wydziałów, przedstawiciele Kuratorium, Uniwersytetu, Wolnej Wszechnicy, senatu, sejmu, wszystkich instytucji oświatowych i kulturalnych, nauczycielstwo wszelkich typów szkół, słuchacze wyższych uczelni, przyjaciele i dawni uczniowie prof. Joteyko.

Zagałł akademię prof. dr Mazurkiewicz, przewodniczący komitetu i odczytał nadeszłe do komitetu telegramy i listy z wyrazami hołdu dla Zmarłej uczonej od uczonych i instytucji naukowych z kraju i z zagranicy. Niektóre z nich poza wyrazami najwyższego uznania dla pracy naukowej prof. Joteyko, zawierały akcenty, rzadko spotykanego w oficjalnych kondolencjach, szczerego, serdecznego żalu z powodu przedwczesnej śmierci wielkiej uczonej.

Z wielu nadesłanych z zagranicy odczytano w pełnym brzmieniu listy: prof. dra Richel'a z Ecole de Medecin w Paryżu, prof. Pieron'a, dra Toulouse'a, prof. dra Pierre Janet'a z Paryża, prof. Claparède'a i prof. Bove't'a z Instytutu J. J. Rousseau z Genewy, Sancto de Sanctis'a z Rzymu, prof. Ranschburga i prof. Nagy'ego z Budapesztu, prof. Wiliama Stern'a, prof. Michotte z Lovanium, prof. dra Decroly' z Bruxelli.

Życiorys prof. J. Joteyko i ogólną charakterystykę Jej działalności jako Uczonej, jako Obywatelki, i jako Wychowawczyni człowieka dała w wymownych, wzruszających głęboko słowach dr. Marja Grzegorzewska. O zakresie i znaczeniu dla nauki światowej prac fizjologicznych prof. Joteyko mówił fizjolog prof. dr. M. Czubalski. Wielkie zasługi Zmarłej na polu psychologii oceniał prof. psychiatrji dr Mazurkiewicz. O szerokim zakresie działalności pedagogiczno-społecznej — mówiła prof. H. Radlińska, a dyr. Makuch, dawny uczeń prof. Joteyko, dał obraz Jej działalności profesorskiej w Brukseli i Warszawie, Jej stosunku do słuchaczy i wpływu, jaki na pracę całego dalszego ich życia, wywarło zetknięcie się z twórczym, pełnym zapału i inicjatywy duchem prof. dr. Józefy Joteyko.

Zakończono uroczystą akademię piękną częścią muzyczną. Arję Glucka odegrał prof. Mayznr. „W tej mogile“ Beethovena i „Żal“ Chopina odśpiewała p. Wermińska, a „Pogrzeb“ z Kazimierza Wielkiego Wyspiańskiego recytował przy muzyce p. Śliwiński.

Międzynarodowe Biuro wychowania przygotowuje na Zjazd tego-roczny Federacji ogólnej Związków pedagogicznych w lipcu Wystawę książek dla młodzieży i katalog analityczny.

Sekcja pedagogiczna Związku Kobiet z wyższem wykształceniem — starwyzyszenie, które współdziała w międzynarodowej pracy intelektualnej, uważa za swój obowiązek odpowiedzieć na apel Centr. Biura, ażeby Polski nie brakło na tak poważnym Zjeździe naukowym. W porozumieniu z Warszawą przygotowała wystawę książek i prześle wyniki kwestionariusza. Zwracamy się przeto z uprzejmą prośbą o łaskawe odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) Jacy są klasycy młodzieży: polscy i obcy w tłumaczeniach?
 - 2) Czy są polskie książki dla młodzieży, któreby pobudzały do współpracy z innymi narodami?
 - 3) Czy są książki polskie z obrazkami, któreby:
 - a) pobudzały do współpracy międzynarodowej?
 - b) któreby przedstawiały życie młodzieży polskiej?
 - 4) Czy są książki polskie pisane przez dzieci i jakie?
 - 5) Czy które z wymienionych książek były tłumaczone i na jakie języki?
- Wystawa obejmuje książki dla wieku od 3—10 lat. Przy podawaniu tytułu książki prosimy podawać (o ile możności) wydawcę, ilość stron, wiek, dla któ-

tego jest odpowiednia, czy dla chłopców, czy dziewczynek, wady i zalety książek.

Prosimy też uprzejmie o przeprowadzenie w klasach następującej ankiety:

„Która z książek opisujących życie polskiej młodzieży podoba ci się najlepiej i dlaczego?”

Odpowiedź powinna być na kartce, na której podane będzie: wiek, płeć, klasa i szkoła odpowiadającego. Prosimy o przysłanie odpowiedzi do 20 lutego b. r. pod adresem: Zofia Szybalska, Kraków, ul. Kapucyńska L. 7, I. p.

Szkoła „Odenwald” (*Odenwaldschule*). Jest to jedna ze szkół eksperymentalnych, istniejąca jako wolna gmina szkolna od r. 1910 pod kierownictwem *Pawła Geheeba* w miejscowości *Oberhambach* (Hesja). Położona w malowniczej okolicy, wśród pól, ogrodów i lasów, posiada nader sprzyjające warunki, w których wychowuje się młodzież w duchu humanitaryzmu i idealizmu niemieckiego, przedstawicielami którego są Herdes, Fichte, Schiller, Humboldt i Goethe. Imiona i portrety tych poetów i filozofów widnieją na budynkach gminy szkolnej.

Szkoła *Odenwald* składa się z 11 budynków, w których mieszka, uczy się i pracuje młodzież obojga płci i różnego wieku. Dzieci podzielone na grupy — zazwyczaj po 15 — 20 mieszkają wspólnie w jednym domku pod opieką nauczyciela i jego rodziny. Każdą grupę tworzy w ten sposób rodzinę. Chłopcy i dziewczęta wychowują się tu w warunkach podobnych, jak w domu rodzinnym. Dzieci biorą udział w różnych pracach domowych, zajmują się n. p. hodowlą drobiu, pracują w ogrodzie i t. p.

Nauka opiera się na zasadzie indywidualizacji i aktywności, dzieci pracują według indywidualnych rozkładów godzin, istnieje system kursów. Oprócz przedmiotów teoretycznych uczy się młodzież rękodziel różnego rodzaju, dużo czasu poświęca się tu muzyce i wogóle sztukom pięknym. Zdale od wpływów wielkich miast wychowuje się tu młodzież w atmosferze piękna i dobra w duchu ideałów, jakie kreśli Goethe w swej prowincji pedagogicznej.

Biblioteczka Przyrodnicza. Księgarnia Św. Wojciecha Poznań — Warszawa — Wilno — Lublin. 1928.

W roku 1928 ukazywały się w dalszym ciągu tomiki tego bardzo pożytecznego wydawnictwa popularnych książek przyrodniczych. Z nadesłanych do redakcji *Ruchu Pedagogicznego* nadają się bardzo dobrze jako uzupełniająca lektura dla starszych uczniów szkół powszechnych i dla uczniów szkół średnich Kujawskiej: *Owady ogrodnicy*, Grotowskiej: *Wzajemna zależność świata zwierzęcego i roślinnego*, Dyakowskiego: *Z przyrody Bałtyku*. Książka *Gorbunow-Posadow'a*, tłumaczona z rosyjskiego p. t. *Z życia naszych zwierząt domowych*, przeznaczona dla młodszych dzieci, wydaje mi się mniej szczęśliwym wyborem. Dawniejsze opowiadania Dyakowskiego: *Pies i kot*, *Brzezińskiego*: *Najciekawsze zwierzęta ssące i w. i. osięgają cel zamierzony przez Posadow'a*, t. j. „rozbudzanie sprawiedliwego i ludzkiego stosunku dzieci do zwierząt” bez pomocy sztucznego sentymentalizmu (ślepy koń, Historia pewnego osiołka), a opisy życia zwierząt u Dyakowskiego i Brzezińskiego bez porównania barwniejsze i bardziej zajmujące niż w opowiadaniach Posadow'a.

I. B.

Zjazd koleżeński z okazji 10-lecia Państwowych Kursów Nauczycielskich w Krakowie, odbędzie się z końcem b. r. szkolnego. — N niniejszem zwracamy się z gorącą prośbą do wszystkich absolwentów(ek) P. K. N. w Krakowie,

o podanie w najbliższym czasie swych adresów. Po nadesłaniu adresów Komitet wyszle zawiadomienie o terminie zjazdu, oraz program jego. — Zgłoszenia nadsyłać pod adresem: *Watycha Stanisław, Janów Lubelski, skrytka pocztowa, Nr. 59* (z naczek na odpowiedź).

Z Zarządu Sekcji Kształcenia Nauczycieli Związku P. N. S. P.
Z dniem 1 stycznia 1929 r. Zarząd Sekcji Kształcenia Nauczycieli, przestaje doreczać na swój rachunek czasopismo Sekcji „Ruch Pedagogiczny”.

Życzący sobie otrzymywać nadal „Ruch Pedagogiczny”, winni odnowić zgłoszenie prenumeraty bezpośrednio w Administracji w Krakowie, Rynek Główny 29, II p. (P. K. O. 141.521). Należność za „Ruch” otrzymywany od stycznia b. r., należy przekazywać do Krakowa.

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 90 zł, ćwierć str. 50 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

ÓRGAN 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

A. FERRIÈRE

Szkoła aktywna i metody aktywne.

Idea Szkoły aktywnej rozpowszechnia się powoli lecz nieustannie. Oto przykład: 20 kwietnia 1928 r. otworzono w Genewie Instytut, którego program jest następujący: stworzyć dzieciom możliwość działalności zgodnej z ich wiekiem, zdolnościami i upodobaniami dominującymi; traktować działalność szkolną, jako przygotowanie do życia; na początku pozwolić dzieciom reagować indywidualnie lub grupkami, by je poznać i w ten sposób przygotować pierwszą diagnozę orientacji zawodowej. By to osiągnąć, należy podsuwać działalność konkretną i abstrakcyjną, mającą na celu usunięcie zbyt długich poszukiwań, błędzeń, związanych ze stratą czasu, zniechęceniem i zwątpieniem; działać zwykle w kierunku ośrodka: pozory zastąpić rzeczywistością głęboką, kaprysy zamienić w upodobania naturalne, w prosty pociąg; owoc sugestji lub naśladownictwa otoczenia przekształcić w autentyczne zainteresowanie, które wzrasta wraz z dokonywanym wysiłkiem. Następnie w diagnozie raz ustalonej o zdolnościach, temperamentie i typie umysłowym ucznia nie zadowoli się szkoła odróżnieniem jego zdolności dominujących, specjalizacją przedwczesną, która ograniczyłaby jego życie. Chcąc ujawnić możliwości wyższe człowieka kompletnego, podsunie wzniosłe ambicje, pozwoli dotknąć luk, wzniesie pragnienia samorządne dzieci ku pracy, która wypełni luki i pozwoli zrealizować ich wielkie ambicje, pociągnie przez użycie i doświadczenie zdolności mniej rozwinięte, a nawet zaniedbane, ku zdobyciu „panowania nad sobą”. — Śledzić w ten sposób należy wielką krzywą „bio psychologiczną”, która prowadzi od dzieciństwa egocentrycznego, impulsywnego i naiwnie utilitarnego, do młodzieńczości normalnej, idealistycznej, rycerskiej, altruistycznej, zajętej opanowaniem siebie i miłością prawdy, bezinteresownej, by osiągnąć wreszcie wiek: dojrzały, kiedy łagodne jedno przez drugie, idealizm i realizm ożywiają ducha człowieka

w najwyższym znaczeniu tego słowa. Oto do czego zmierza wychowawca, do którego czynię aluzję.

I nie jest on jedyny pośród bojowników o szkołę aktywną, która zamienia w rzeczywistość nowe zasady psychologii genetycznej. Trzebaż obok przykładów cytowanych w mej książce „La Liberté de l'enfant à l'École active” przypomnieć szkołę „za stosowania” Instytutu nauk wychowawczych w Jenie, szkołę w Szafenbergu w pobliżu Berlina, kierowaną przez rektora Bluma, jakoteż City and Country School de New-York, Lincoln School du Teachers' College Columbia University i tyle innych? Z powodu tej ostatniej wielki psycholog amerykański Wiliam H. Kilpatrick — największy według nas po starym mistrzu Deweyu — napisał:

„Tu niema innego programu, prócz tego, który wypływa z czynu. Niema lekcyj przygotowanych przez pewnych „dojrzałości”, by je przekazać innym z obowiązkiem nauczania uczniów. Przeobrażenie jest tak kompletne, że ci, którzy go dokonywują, nie sprostęgają go nawet. Nie wspominają nawet. Oni najprościej tam żyją. A przeobrażenie sięga daleko ponad kwestję programu. Stosunek do procesu wychowawczego w całości różni się, podobnie jak drogi i środki nawiązania kontaktu nauki z życiem i odtworzenia życia, gdy ono przenika do nauki”.

Zarzucać nam może, że szkoły aktywne różnią się zależnie od kraju, okolicy, dyrektora? Ten, kto zarzut podobny wysuwa, dowodzi zatrzymania się na poglądzie statycznym i powierzchownym, a zapoznania dynamizmu — sedna usiłowań transformacji, szkolnej „rewolucji” — możnaby powtórzyć za Kilpatrickiem. Należy sobie zdać sprawę z tego, że w szkole wczorajszej pogrążonej jeszcze w umysłowości układowej, utylitarnej, podlegającej władzy z góry, indywidualność bywa tłumiona przez „szefów” o umysłowości z czasów starożytnych lub średniowiecza. (Zobacz La Cité antique-Fustel de Contanges). A jednak psychologia i socjologia wskazują, że po fazie autorytetu uznanego następuje genetycznie faza przejściowa anarchji względnej, aby dojść do fazy racjonalnej, duchowej, zwanej wolnością świadomą, lub na terenie społecznym, do fazy solidaryzmu. Szkoła wczorajsza była absolutystyczna; szkoła dzisiejsza błądzi w poszukiwaniu nowego ideału zgodnego z wiedzą i rozsądkiem. Szkoła jutra, która wyzyska odkrycia psychologii podświadomości, rozwój diagnoz, zrealizowanych przez testy, znajomość orientacji zawodowej, wypracowanej przez socjologię genetyczną, będzie czemś tak różnym od szkoły wczorajszej, że świat się nią zachwyci, podobnie, jak lotnik, który na myśl o prastarych środkach komunikacyjnych — o wozach zaprzężniętych w parę wołów, o czółnach praoców — wpada w zachwyt, gdy na swym aeroplanie mknie w obłokach.

Szkoła aktywna jest więc szkołą jutra. Ona jest nią, oczywiście, w stanie zaczątkowym. Olbrzymią jest praca uwolnienia się od błędów przeszłości: programy, metody dydaktyczne, plany lekcji, egzaminy ze wszystkim, co w nich przestarzałego, co

nie uwzględnia praw rozwoju indywidualnego. Olbrzymią jest i długo jeszcze pozostanie praca przystosowania do nowych metod, zasad, odkrywanych dzień po dniu przez psychologię genetyczną. Dewey'a, Kilpatricka, Claparède'a, Bove'a i tylu innych badaczy duszy dziecięcej. Ale faktem jest, że szkoła nowa jest w drodze. Pozostaje ludziom jasnowidzącym pomóc jej w przewyciężeniu trudności.

Non multa sed multum. Entuzjazm lekkomyślny, zastosowanie ogólne przedwczesne, które doprowadza do wstrząsów? — Rosja — Wiedeń — Hamburg, czyż są one na terenie psychopedagogicznym przestrogą przed niespodziankami przyszłości? — Nie trzeba wyraźnego obrazu celu, wolnego, organicznego wzrostu instytucji, przygotowania nauczycieli, profesorów dla Szkoły aktywnej, klas doświadczalnych lub „dyferencji dydaktycznej”, jak je zwą we Włoszech. Oczywiście, piskłę czyni rewolucję, łamiąc skorupę, lecz rewolucja ta jest wynikiem ewolucji, która ją poprzedziła, ona to je zaopatrzyła w łapki, pióra i dziób i uczyniła żywotnem. O tem zapomina się zbyt często w pewnych środowiskach pedagogicznych, gdzie słowo „rewolucja” wzbudza wrażenie niemal magiczne.

Szkoła wczorajsza była szkołą z duszą „l'homme faber”, jak ją zwie Henryk Bergson w „Ewolucji twórczej”. Szkoła jutra, będzie szkołą dobrego ogrodnika według zdania Pestalozziego i Froebela. Pod tym względem należy wystrzegać się automatyzmu, który zakrzewia się w szkole dzisiejszej. Należy powtórzyć, że akcja duchowa dobrego nauczyciela nie będzie nigdy powierzchowną i zbyteczną. Testy nie zastąpią kontaktu bezpośredniego, dla określenia odcieni charakteru w działalności codziennej przez pedagoga jasnowidzącego; ani kino, ani radio nie zastąpią doświadczeń życia; materiał samowychowawczy pozostanie środkiem do asymilowania pewnej techniki i uregulowania tempa naukania — wolnego lub szybszego, zależnie od osobnika; nawet technika samowychowawcza Carletona W. Washburne w Winnetce, którą uważam jako otwierającą oddrzwia do poszukiwań i stosowań zasadniczych celem dobrego funkcjonowania Szkoły aktywnej, nie zastąpią nigdy promieniowania duchowego nauczyciela o dużej wartości; funkcjonowanie samo „poject method” w Winnetce dowodzi, że Washburne ją pojmuje w tenże sposób.

Lecz między niebezpieczeństwem automatyzmu jutra, a tym, zupełnie z innego powodu aktualnym automatyzmem dnia wczorajszego, który się przeżył sam w sobie — mam na myśli prawa szkolne, ścisłe programy, metody brutalnie zbiorowe, niezmiennie plany zajęć, egzaminy, miażdżące wszelką indywidualność, panujące w większości naszych państw nowoczesnych — jest inne niebezpieczeństwo, które muszę tu ujawnić. Jest niem wprowadzenie „metod nowych”, ogłaszanych w pismach pedagogicznych jako nec plus ultra modernizmu.

W pierwszym rzędzie podkreślę zanadto przeceniany plan Daltona, gdy podlega on najzwyczajszej zamianie zadań do domu

na wykonanie tychże w szkole w odstępach dwu czy czterogodniowych, z zachowaniem starych podręczników, starych metod słownych i pamięciowych, starych programów, słowem, wszystkich starych błędów, do których dochodzi — okoliczność pogarszająca jeszcze sprawę — ograniczenie nauczania zbiorowego. Zwiedziłem szkoły, które w ten sposób stosowały plan Daltona; znam też i inne, które po próbie na szczęście odrzuciły go. Ja traktuję tę praktykę, jako niebezpieczeństwo publiczne.

Ułożyć program, odpowiadający potrzebom znacznej większości dzieci i zgodny z prawem ich rozwoju, oto oczywiście najlepsze rozwiązanie kwestji. Lecz stosowanie tego programu bez ugińań, bez udziału samorzutnego i nieprzewidzianego aktywności uczniów, jest nowem niebezpieczeństwem, nową przeszkodą w realizacji zasad Szkoły aktywnej. Temu niebezpieczeństwu uległ nawet tak skądinąd rozumny program Decrolyego. Gdy nauczyciel mniema stosować metodę Decrolyego, a wie zgóry, że o tej godzinie będzie rozpatrywał nieodzownie dany przedmiot, poprowadzi przygotowaną „lekcję“ z uczniami, lekcję nie podsuniętą przez niego, ani przyjętą z radością przez nich, nie odpowiadającą realnej potrzebie wypełnienia luk wyraźnie ujawnionych — działalność tego nauczyciela nie będzie odpowiadała psychologii genetycznej, a zatem i Szkole aktywnej. Stwierdzam to z tem większem przekonaniem, iż wiem, że Dr Decroly zgadza się ze mną pod tym względem.

(C. d. n.)

Tłum.: E. Warszawiakówna.

Monografje dzieci w świetle psychologii strukturalnej.

(Dokończenie).

Od pierwszych chwil pobytu dziecka w szkole gromadzi nauczyciel swe obserwacje w formie zapisków, które mu będą przydatne przy opracowaniu charakterystyki. Zarazem zdobędzie tyle danych, że potrafi przedstawić obraz indywidualności wychowanka, w którym będą podkreślone jego istotne cechy fizyczne i duchowe, jego zdolności i postępy w przedmiotach nauki, zasadnicze rysy jego charakteru, ujęte na tle życia grupy społecznej, jaką jest klasa szkolna.

Jako przykłady podajemy tu kilka charakterystyk dzieci szkoły ćwiczeń Państw. Pedagogjum w Krakowie, opracowanych na podstawie dłuższej obserwacji.

Irka S. lat 6, miesięcy 6 — dziecko rodziców średniozamożnych:

Wzrostu średniego, drobna, jasnowłosa, o niebieskich oczkach dziewczyczka stale uśmiechnięta i zadowolona.

Pracę umysłową przyjmuje jako dalszy ciąg zabawy; nuży się, zwłaszcza na lekcjach rachunków, szuka urozmaicenia choćby w formie pogawędki z sąsiadką.

W rachunkach należy do słabszych. Samodzielnie rzadko

układa zagadnienia, a zapytana o wynik często, nie daje żadnej odpowiedzi. Pamięć liczb oraz słów słaba.

W czasie wygłaszania wiersza lub w ciągu opowiadania zatrzymuje się i z miłym zresztą uśmiechem oświadcza: „a dalej to już zapomniałam“. Z odpowiedzi swych zawsze jest zadowolona; drugich nie krytykuje. Ochoczo bierze się do modelowania, wykonuje staranne i precyzyjne miniaturki, lubi wycinanki czy naklejanki; brak jednak pomysłowości. Rysunek jest tylko szkicem, który starannie kredkuje. Szczegóły w ilustracji pomija, akcji nie uwydatnia. Woli rysunek wypełnić krótkim opowiadaniem n. p. po naszkicowaniu mówi: „to taka góra, co się dzieci sankują“.

Wzrok i słuch dobrze rozwinięte.

Jest dobrą koleżanką, cicha, trochę łękliwa, ustępuje pierwszeństwa w zabawie, życzenia wypowiada tylko w formie prośby. Pod względem moralnym cechuje ją prawdomówność.

Otrzymany na podstawie badań testami Bineta-Termana iloraz inteligencji przedstawia się następująco: $\frac{66}{78} = 85$

Józio P. — lat 6, mies. 5; ze sfery podurzędniczej; zostaje pod dużym wpływem matki, troskliwej przesadnie i trochę gderliwej; skutkiem czego samodzielność dziecka niejednokrotnie bywa kępowana.

Chłopiec wzrostem średni, szczupły, ramiona pochylone ku przodowi, tył głowy płaski, czoło cokolwiek wysunięte, oczy dość głęboko osadzone, twarzyczka blada, poważna, od czasu do czasu pojawia się na niej charakterystyczne skrzywienie, jako oznaka niepewności czy bojaźni.

Nigdy nie śmieje się głośno, swobodnie; czasami uśmiecha się tylko. W ruchach cechuje go powolność i pewna ostrożność. Do zabawy wymagającej intensywniejszego ruchu trzeba go zachęcać; pozostawiony, wybiera rolę spokojnego obserwatora.

W pierwszych tygodniach nauki szkolnej był bardzo nieśmiały, napotkane pierwsze trudności witał płaczem; zapytany, najczęściej nie odpowiadał.

Pewien stopień ośmielenia osiągnął w czasie lekcji rysunków, gdy wykonany przez niego rysunek na tablicy został uznany za najlepszy przez sporą gromadkę kolegów. Samorzutny i na prędko wydany sąd małych, nie był pozbawiony słuszności. W rysunkach jego zaznacza się zasobność fantazji, bogactwo szczegółów, dążenie do dokładnego odtworzenia formy wreszcie staranność i czystość. Pracuje nad rysunkiem ochoczo i długo, pracę niechętnie przerywa, do niewykończzonej spieszenie powraca. Najczęściej wykonuje barwne ilustracje o bogatej treści.

Z zamiłowaniem oddaje się również modelowaniu. Nie zadowala się wykonaniem tylko podanego tematu, ale uzupełnia go lub rozszerza. Dość często sam obmyśla tematy n. p. powiększone muchy (z plasteliny, na drewnianych nóżkach), węże „z otwartą buzią i językiem tak naprzód, co to widać“, dziwne krasnoludki i t. p., nad wykonaniem których pracuje gorliwie.

Jest wymagający i krytycznie usposobiony tak wobec własnej pracy rysunkowej jak i kolegów („jeszcze niedobrze, bo nie narysowałem całej chorągiewki”; „to w niedobrą stronę idzie”, albo „ten but to z kapoty, to bez obcasa, to poco go oni narysowali“). Interesuje się przyrodą, bada ciekawie tak rośliny jak i zwierzęta, zwłaszcza ptaki.

Zdarza się, że o rzeczy bardzo interesującej sam zaczyna mówić, ale zawsze powoli i cicho. Zasób wyrażenń niezbyt obfity; przerywa nieraz opowiadanie, bo brakuje mu słów i wtedy czeka na pomoc, kiedyindziej znowu próbuje opisu zamiast podania nazwy.

Pamięciowo przyswaja sobie materiał powoli i z pewnym trudem. Zagadnienia z rachunków rozwiązuje powoli, często podaje mylne wyniki; w układaniu zagadnień jest tylko naśladowcą poprzedników. W rozwoju zmysłów jest nierównomierność, na korzyść wzroku. Jako kolega jest usłużny, dobrowolnie odstępuje swe przybory, (z wyjątkiem plasteliny, „bo mi może zabraknąć“), ustępliwy; poddaje się przewo dnictwu kolegów śmiałych i fizycznie silniejszych. Uznaje i ceni poszczególnych towarzyszy, ale nie interesuje go jeszcze klasa jako całość.

Iloraz inteligencji $\frac{74}{77} = 96$

Jurek Z. lat 7, mles. 4, dziecko rodziców inteligentnych, zamożnych; stale przebywające pod opieką bony.

Chłopiec wzrostu średniego, dobrze zbudowany, o twarzyczce miłej, często uśmiechniętej, o spojrzeniu śmiałym; w postawie i ruchach znać odwagę i pewność siebie. Jest ruchliwy, lubi zabawy a najchętniej bierze udział w takich, które sam zorganizuje albo w których otrzyma główną rolę. Wykazuje w dużym stopniu zainteresowanie dla rzeczy i zjawisk nowych lub mało znanych; nowe wiadomości stara się zdobywać samodzielnie. Po dokładnej obserwacji, w czasie której całą uwagę skupia na przedmiocie, głośno wypowiada swe spostrzeżenia, przez co najczęściej wywołuje dyskusję, którą ochoczo podtrzymuje. Do tematu, który go szczególnie interesuje powraca kilkakrotnie, niekiedy nawet po dłuższej przerwie. Lubi przeprowadzać porównania i to dosyć ciekawe n. p.: „roślina oddycha przez rurki, tak jak człowiek, gdy ma na twarzy maskę gazową z taką (odpowiedni gest) rurką“. Innym razem: „my to się dziś nic nie uczymy, tak żeby się uczyć, tylko pracujemy jak prawdziwi robotnicy“.

Usłyszane opowiadanie powtarza z najdrobniejszymi szczegółami; często też uzupełnia samorzutnie opowiadanie współtowarzyszy. Wierszy uczy się chętnie i łatwo; pamięta je długo. Chętnie wykonywa ćwiczenia piśmienne ułożone w formie szarad lub zagadek. W czasie wykonywania takich ćwiczeń żywo objawia swą radość, a zagadnienie określa jako „bardzo ładne“.

Posiada dobrą pamięć liczb, powtarza natychmiast usłyszanych 5, nie zmieniając porządku; mechanicznie liczy do 110, ale licząc powyżej 50 stale opuszcza liczby 59, 69, 79 i t. d.,

byle prędzej dobrnąć do pełnej dziesiątki. Zagadnienia rachunkowe układa tylko w obrębie poznanych w szkole liczb; przy dodawaniu tłumaczy: „tu ma być teraz więcej“, podobnie przy odejmowaniu. Chętniej wykonuje zadania przy pomocy konkretnu, czy ilustracji rysunkowej zwłaszcza barwnej, niż samymi liczbami.

Rysunek ołówkiem wykonuje pospiesznie i niezbyt starannie, natomiast z zamiłowaniem wypełnia kontury barwną kredką, przyczem zastanawia się nad doбором barw. Zajęty modelowaniem podaje dużo projektów, nie spieszy jednak z wykonaniem. Wzrokowo jest wrażliwy, przedewszystkiem na przedmioty barwne; potrafi odróżnić do 8 odcieni jednej barwy, nazywa je wedle stopnia jasności. Słuch rozwinięty normalnie.

Dość wcześniej zaczął się interesować życiem klasy. Prawie codziennie bada ilość obecnych kolegów i koleżanek, często zapytując o powód nieobecności, stara się o to, by mu wyjaśniono przyczynę uwolnienia z lekcji, któregoś z dzieci i t. p. Naogół jednak nie jest lubiany, raz dlatego, że wyśmiewa tych, którzy dają złe albo niejasne odpowiedzi; krytykuje n. p. pismo na tablicy kolegi: („ależ to krzywo napisane“), po drugie przybiera postawę zaczepną nie tylko wobec rówieśników ale i wobec starszych.

Ma świadomość tego, co złe a co dobre. Chłopca dobrego charakteryzuje tak: „był dobry dla bliźnich, nikomu nie ubliżył, zawsze robił zadania i jeszcze poprawiał drugich“. Chłopiec zły według niego to ten, który: „zbytkował i przyznał się“ albo ten, który: „zrobił coś złego i żał mu było i bał się czyścić“.

Iloraz inteligencji $\frac{96}{88} = 109$ *)

Opracowując karty indywidualności i wolne charakterystyki, zdobywa nauczyciel materiał porównawczy, który umożliwia mu ocenę uczniów w klasie pod względem ich poziomu intelektualnego i etyczno społecznego, co atoli możliwe jest wówczas, gdy klasy nie są zbyt przepełnione. Oceniamy poziom intelektualny i stopień uspołecznienia ucznia w porównaniu z innymi jego współuczniwami i wreszcie dochodzimy do oceny całej grupy uczniowskiej, jako struktury psychicznej wyższego rzędu, której analizą zajmuje się psychologia socjologiczna. Dziecko ujmujemy wprawdzie jako indywidualność i osobowość, jednakże nie wyodrębnione, lecz na tle środowiska fizycznego i socjalnego, łącznie z oddziaływaniem tego środowiska na tworzenie się jaźni jednostkowej, która istnieje tylko w związku z otoczeniem i w rzeczywistości nie można jej wyodrębnić od większej całości, jaką jest grupa społeczna. Otoczenie oddziaływa na dziecko, które za pośrednictwem zmysłów przyjmuje podniety i na mocy syntetyzujących sił duchowych przeobraża je w swej jaźni na struktury psychiczne. Pod wpływem doznanych podnieci i powstających struktur ujawnia dziecko swoje

*) Charakterystyki opracowała P. Kazimiera Pollówna, nauczycielka szkoły ćwiczeń Państw. Pedagogjum. w Krakowie.

12. H. K. — System daltoński w szkołach element. (Ruch Pedagogiczny 1926 (8)).
13. J. Młodowska — System daltoński (Ruch Pedagogiczny 1926 (9)).
14. J. Młodowska — System daltoński w szkole polskiej (Sprawozdanie z rocznej pracy w seminarjum chełmskim).
15. J. Młodowska — Zastosowanie planu daltońskiego przy zajęciach cichych w szk. powsz. (Szkoła Powszechna 1928 (4)).
16. H. E. Kennedy-Z. Umińska. — Na marginesie książki p. Parkhurst. Wyksz. wg. planu dalt. (Muzeum 1928 (3)).
17. D. Gayówna — „Dalton Plan” na wyższym kursie nauczycielskim (Muzeum 1928 (3)).
18. S. Niemcówna — Geografia w daltońskim systemie pracy szkolnej (Ruch Ped. 1928 (9)).
19. S. Czarnecka — System daltoński (Szkoła 1929 (1)).
20. M. Ziemnowicz — Problemy wychowania współczesnego (Rozdział o daltońskim planie).
21. nadto Ogniew — Pamiętniki K. Rjabcewa.

I. Geneza planu.

A. Geneza idei: Wpływ pragmatyzmu Jamesa, Dewey'a i in., według których wychowywać należy człowieka praktycznego, obrotowego przygotowanego do życia, nielekającego się żadnej sytuacji życiowej, samodzielnego, odpowiedzialnego za swe słowa i czyny, wyrobionego społecznie.

Wpływ Swifta: „Mind in the making”, który porusza w swem dziele koncepcję laboratorjów pedagogicznych.

Wpływ Montessori: Twórczyni planu odbywa w roku 1914 podróż do Włoch, gdzie uzyskuje stopień doktora pedagogii — staje się asystentką dr Montessori — rozciąga opiekę nad szkołami jej typu w Kalifornji oraz wogóle Ameryce między 1915 a 1918 rokiem. Wpływ Montessori przejawia się w przejętej od niej idei:

- a) wolności oraz odpowiedzialności dzieci,
- b) ukazywania im wyraźnego celu ich pracy,
- c) współdziałania uczniów.

B. Geneza czynu: 1904. Twórczyni planu naucza w szkółce wiejskiej 40 dzieci ośmiu roczników w jednej izbie. Chcąc równocześnie je zatrudnić, wpada na pomysł podziału materiału szkolnego na przedmioty, polecając odpowiednim grupom dzieci zająć się niemi w odrębnych kątach, według otrzymanych wskazówek. Rezultaty, osiągnięte zniewalają p. Parkhurst do pogłębienia i uzupełnienia nowej metody.

1913—1914. P. Parkhurst jako inspektorka szkolna usiłuje wprowadzić w życie swą metodę nauczania.

1919. Twórczyni planu wprowadza metodę swą do szkoły bezklasowej chłopców, kalek w Berkshire przy pomocy p. Crane, kuratorki teje szkoły, pochodzącej z miasta Dalton w st. Massachusetts.

1920. P. Parkhurst przemienia szkołę średnią dla chłopców

i dziewcząt w Daltonie przy pomocy p. Crane na szkołę nowego typu. Plan jej nauczania dojrzewa w zupełności (daltoński plan laboratoryjny). Następnie zakłada przy współudziale swej protektorki słynną szkołę uniwersytecką dla dzieci w Nowym Jorku (Childrens University School).

Na skutek sprawozdania, zamieszczonego przez p. B. Rennie w londyńskim czasopiśmie „Times Educational Supplement” z wizytacji szkoły tej, zostaje na nią zwrócona uwaga angielskiego świata pedagogicznego. P. R. Basset, dyrektorka szkoły średniej dla dziewcząt w Streatham pierwsza zastosowała zasady planu w swej uczelni. Za przykładem jej poszły liczne inne szkoły angielskie, głównie dzięki żywej agitacji, podjętej słowem, piśmem i drukiem przez angielskie towarzystwo daltońskie (The Dalton Association).

Na wzór szkół amerykańskich względnie angielskich zorganizowano w ostatnich latach szereg uczelni w różnych krajach Europy, szczególnie w Rosji sowieckiej. Ostatnio przeszczepiono ideę planu na daleki Wschód do Japonii i Chin.

W Polsce przemieniła p. *Dr J. Młodowska*, dyrektorka państwowego seminarjum żeńskiego w Chełmie uczelnię tę na typ daltoński — próby zaś reformy metody nauczania w kierunku planu podejmują obecnie różne szkoły w poszczególnych miastach polskich. Wogóle daje się zauważyć silne zainteresowanie polskiego świata pedagogicznego daltońskim systemem laboratoryjnym.

II. Zasady planu.

Nabywanie wiedzy może być uskutecznione w dwojaki sposób, a to przez nauczanie lub uczenie się.

Warsztatem nauczania jest szkoła dotychczasowego typu. Stoją w niej naprzeciw siebie dwie osoby: nauczyciel oraz uczeń — pierwszy czynny, drugi mniej lub więcej bierny. System nauczania polega na arbitralizmie. Nauczyciel narzuca uczniowi program, cel, drogę, podział materiału i godzin, metodę i tempo pracy, zainteresowania, niekiedy poglądy itd.

Warsztatem uczenia się jest gabinet pracującego samodzielnie uczącego, pokój samouka, laboratorium uniwersyteckie, o ile dokonywuje się w nim praca zupełnie samodzielna. Metoda ta zna tylko jedną osobę, jednostkę, dążącą do opanowania wiedzy. System uczenia się polega na autonomizmie. Uczony czy samouk sam sobie wytycza program, cel, drogę, podział materiału i godzin, metodę i tempo pracy, kroczy swoją drogą według własnych zainteresowań, osiągając na niej własne poglądy i rezultaty.

Daltoński plan laboratoryjny jest syntezą obu powyższych sposobów zdobywania wiedzy: arbitralizmu i autonomizmu.

Momenty arbitralne planu: narzucenie przez nauczyciela uczniowi programu, celu, drogi i podziału materiału.

Momenty autonomiczne planu: ustalenie samo-

dzielne przez uczniów podziału pracy, metody, jej tempa — po linii własnych zainteresowań i poglądów.

Najlepiej określa kompromisowy charakter metody daltońskiej termin, ukuty przez p. Parkhurst: uniwersytet uczniowski:

Daltońska szkoła oparta jest na podstawach:

1. swobody jednostkowej ucznia — moment indywidualny,
2. współdziałania zespołowego uczniów — moment socjalny.

III. Urzeczywistnienie planu.

1. Uwagi wstępne:

Plan daltoński zachowuje:

- a) program obowiązujący — nieprzeładowany i ruchomy, zmieniający się stosownie do potrzeb uczniów,
- b) podział uczniów na klasy — utrzymany jedynie z powodu powyższego, każda klasa ma swój określony program,
- c) lekcje dotychczasowego typu — dla uczniów poniżej 9 lat (w ostatnich latach pojawiły się jednak próby zastosowania planu do uczniów młodszych, t. zw. plan poddaltoński) — oraz dla przedmiotów, nie mających na celu rozwoju intelektu, lecz ciała (gimnastyka), zmysłów (roboty ręczne), uczuć estetycznych (rysunki, śpiew, muzyka, ćwiczenia rytmiczne i t. d.), woli (religia, etyka) — (jakkolwiek w wielu szkołach daltonizuje się roboty ręczne, rysunki itd.).

2. Budynek szkolny:

- a) nowy. — Nowy, specjalnie zbudowany gmach szkolny powinien zawierać odpowiednią ilość klas, pracowni, sal rekreacyjnych i t. d.
- b) stary. — Uczelnia starego typu, przechodząca na typ daltoński, musi pomieścić pracownie szkolne w poszczególnych klasach — tak, aby odnośne sale szkolne spełniać mogły podwójne zadania. W razie braku sal musi jedna klasa służyć np. dwu pracownikom i to — równocześnie (przegroda, rozdzielająca ją, ściany, kąty przedmiotowe) — lub następczo, (t. j. w odrębnych godzinach).

3. Laboratorja:

Na drzwiach pracowni widnieć powinien odpowiedni, orjentacyjny napis np. pracownia przyrodnicza — oraz należy umieścić tablicę na ogłoszenia dla uczniów każdej klasy dokonywane na papierze określonego koloru np. kl. IV koloru czerwonego, kl. V, zielonego itd. — Pracownie przedmiotowe podzielone są na sekcje klasowe, w których znajdują się:

- a) w nowym gmachu — szafki i gablotki klasowe wypełnione książkami i pomocami naukowymi wszelakiego rodzaju — nad nimi na ścianach odpowiednie obrazy, wykresy itd. — przy nich stoliki klasowe, koło tychże krzesła lub ławy (tańsze od pulpitów szkolnych). Ogólną ilość miejsc obli-

czyć możemy dla danego laboratorium w sposób następujący: np. liczba uczniów zdaltonizowanych klas wynosi 300, liczba pracowni 10. Przypadłaby tedy na jedną pracownię liczba 30 uczniów. Liczbę jednak miejsc należałoby powiększyć conajmniej o $\frac{1}{3}$ do 40.

- b) w starym gmachu — o ile na to środki nie pozwalają — zamiast szafek i gablotek — półki i stojaki, a w nich książki i pomoce naukowe najbardziej konieczne, podstawowe — zamiast stolików i krzeseł pulpity dotychczasowe. Książki niezbędne możnaby skompletować w sposób następujący: przez połączenie biblioteki uczniowskiej oraz nauczycielskiej, nadto kupno książek za pieniądze zaoszczędzone przez uczniów na podręcznikach: zamiast bowiem zakupienia np. 30 podręczników dla uczniów jednej klasy możnaby po nabyciu paru potrzebnych egzemplarzy za pieniądze zaoszczędzone kupić kilka poważnych dzieł naukowych, — nadto mogliby nauczyciele względnie rodzice wypożyczyć szkole odpowiednie książki z własnych księgozbiorów dla umożliwienia urzeczywistnienia planu.

4. Kurytarz:

- a) w nowym gmachu — należy na kurytarzu umieścić odpowiednią ilość szafek z szufladami dla uczniów, w których, podczas wędrowania po pracowniach pozbawionych pulpitów — mogliby pomieścić swe rzeczy, książki i przybory szkolne,
- b) w starym gmachu — bez zmiany.

5. Podział dnia pracy:

Wobec znacznych różnic, zachodzących między organizacją dnia pracy, zaprowadzoną w różnych szkołach typu daltonskiego, podaję schemat typowy:

- a) 8-15—9. Narady uczniów każdej klasy z swymi opiekunami.
- b) 9—11:30 (12). Praca laboratoryjna.
- c) 12—12:45. Konferencje lekcyjne nauczycieli-instruktorów z uczniami w zakresie przedmiotów daltonskich.
- d) 2:15—4. Lekcje pozadaltonskie.
- Ad a) Narady klasowe odbywają się w różnych szkołach o różnych porach — czas ich trwania odmienny od siebie, od 15—60 minut — w niektórych szkołach brak ich zupełnie.
- Ad b) Praca laboratoryjna trwa w niektórych uczelniach 3 godziny, w innych mniej, bez przerw lub z przerwami — jednorazowo lub kilkakrotnie — najczęściej jednak 3 godziny, bez przerw, jednorazowo.
- Ad c) Konferencje lekcyjne z przedmiotów zdaltonizowanych odbywają się w Ameryce przygodnie według zapotrzebowania.

nia — w Anglii zaś stale, conajmniej jeden raz na tydzień z każdego działu nauczania.

Ad d) Lekcje pozadaltońskich przedmiotów odbywają się w różnych szkołach w rozmaitych porach dnia, czas trwania ich zaś jest różnorodny.

6. Praca ucznia w laboratorjach (plastyczny opis).

- a) Uczeń zjawia się w szkole o godz. 8:15 (lub w porze późniejszej np. 9).
- b) Stwierdzenie obecności: jego odbywa się w zasadzie na naradzie wstępnej uczniów danej klasy ze swym opiekunem — w niektórych szkołach zaznacza uczeń swą obecność na arkuszach frekwencji wyłożonych do podpisu w kurytarzu szkolnym.
- c) Narada z opiekunem klasy 8:15 — 9. W pierwszych dniach po wprowadzeniu planu ma ona treść następującą:

- 1) Wyjaśnienie planu (w niektórych szkołach dokonywane przez dyrektora).
- 2) Podział przedmiotów każdego ucznia na mocne i słabe, przyczem opiekun udziela rady wychowankowi, że powinien zabrać się przede wszystkim do opracowania przedmiotów, w których czuje się słabszy, oraz pracować nad nimi dłużej i intensywniej.
- 3) Podział pracy miesięcznej (tygodniowej) każdego ucznia przy uwzględnieniu powyższego podziału przedmiotów, przyczem może opiekun zalecić uczniowi system wyłącznej pracy nad jednym przedmiotem aż do wywiązania się z odnośnego zadania, albo też system pracy dziennej nad kilku przedmiotami, równolegle — zależnie od jego indywidualności.
- 4) Dokonanie przydziału liczebnego uczniów do poszczególnych pracowni dla uniknięcia ich przepełnienia i to na podstawie klucza uzgodnionego na Radzie Pedagogicznej np. po 5 uczniów każdej klasy dla każdej pracowni.

W terminie późniejszym mają narady wstępne na celu umożliwienie opiekunowi klasy kontroli nad całością wykonanej przez uczniów pracy szkolnej, oraz udzielanie im porad ogólnych.

- d) Praca laboratoryjna 9—11:30 (12). W pierwszych dniach po wprowadzeniu planu przedstawia się ona następująco: Uczeń udaje się do wskazanego laboratorium — czyta kolorowe ogłoszenia na drzwiach przeznaczone dla uczniów jego klasy — wchodzi do pracowni — zajmuje miejsce w sekcji klasowej — otrzymuje od nauczyciela-instruktora działu maszynową odbitkę przydziału pracy (w niektórych szkołach żmudny, często błędny odpis przydziału u wejścia do pracowni) — otrzymuje wyjaśnienia instruktora, dotyczące jego pracy oraz graficznej metody notowania jej postępów (o niej poniżej) — otrzymuje od instruktora książki i pomoce naukowe potrzebne mu do pracy — pracuje we-

dług otrzymanych wskazówek — w trakcie pracy prosi o pomoc instruktora lub kolegów szeptem, by nie przeszkadzać innym — podlega podczas pracy kontroli instruktora — kończąc ją, zawiadamia o tem nauczyciela — zwraca książki i pomoce naukowe — notuje graficznie postępy przy pomocy instruktora — udaje się do innej pracowni, o ile czas pozwala itd.

W terminie późniejszym przedstawia się praca laboratoryjna następująco: Uczeń udaje się do dowolnego laboratorium — czyta ogłoszenia klasowego koloru (komunikaty, zapowiedzi konferencyj, przydziały itd.) — wchodzi do pracowni. (W razie przepełnienia jej, idzie do innego laboratorium lub czytelnicy itd. Gdy jednak praca jego w danym laboratorium jest konieczna np. z powodu ukończenia zajęcia w innych pracowniach lub potrzeby dłuższej pracy nad przedmiotem, w którym uczeń czuje się słaby — zwraca się z odnośną prośbą do instruktora, który opróżnia dla niego miejsce apelem do pracowników laboratorium) — otrzymuje z początkiem miesiąca od instruktora odbitkę przydziału — oraz ewentualne wyjaśnienia, dotyczące jego pracy — bierze książki i pomoce naukowe, potrzebne mu do pracy — pracuje sam lub w grupie kolegów (praca indywidualna lub zespołowa) — w trakcie studjów prosi ewentualnie o pomoc instruktora lub kolegów szeptem — podlega podczas pracy kontroli instruktora, kończąc ją lub przerywając, zwraca książki i pomoce naukowe — notuje sam graficznie postępy swe — udaje się do innej pracowni, gdy czas pozwala i t. d.

Tak tedy — pracuje uczeń — według własnego podziału godzin — samodzielnie — w dowolnej pracowni — w dowolnym czasie — dowolnym sposobem — w dowolnym tempie — według własnego zainteresowania, wykonując zadania, nałożone na niego przez instruktora, mającego nieustanny wgląd w jego pracę.

e) Konferencje lekcyjne 12—12:45:

Amerykański system — konferencje przygodne — z inicjatywy nauczyciela lub uczniów — odbywane na skutek, ogłoszonego przez instruktora na drzwiach odnośnej pracowni kolorowego wezwania całej klasy lub pewnej grupy klasowej — w oznaczonym czasie i określonej sali szkolnej.

Angielski system — konferencje stałe, jeden lub dwa razy na tydzień z każdego przedmiotu daltonskiego. Celem konferencyj tych jest:

- 1) na początku miesiąca — wprowadzenie uczniów w dane problemy,
- 2) w trakcie miesiąca — wyjaśnienie nagromadzonych trudności.
- 3) z końcem miesiąca — skupienie osiągniętych rezultatów oraz stwierdzenie, z okazji odbioru wykonanych przez

uczniów prac — rzeczywistych ich postępów drogą egzaminu.

Uczeń ma obowiązek zgłosić się do każdego instruktora conajmniej raz na tydzień, dla złożenia mu sprawozdania o swej tygodniowej pracy.

- f) Popołudniowe lekcje pozadaltońskie 2:15—4 — odbywają się według starego typu.

Zajęcia uczniów ulegają zmianie pod koniec okresu miesięcznego (rocznego) na skutek oddawania instruktorom działów prac wykonanych w trakcie miesiąca. Odbiór ich odbywa się — bez egzaminu przeważnie w Ameryce — na podstawie egzaminu, do którego uczeń przygotować się musi w Anglii, Rosji, Polsce itd.

7. Przydziały pracy:

Uczniowie odbierający w Ameryce przydziały swe zobowiązują się na piśmie do wykonania ich, zawierając z instruktorami rodzaj kontraktu: „Ja, uczeń klasy zobowiązuję się do odrobienia następującej pracy Data i podpis”. Kontrakty te nie przyjęły się poza Ameryką nigdzie, niemożliwe jest bowiem dowolne zobowiązanie się do wykonania pracy, bądź co bądź narzuconej. Kontrakty te są jednak wielce charakterystyczne dla amerykańskich pojęć i stosunków.

Instruktor działu przygotowujący przydziały miesięcznej pracy uczniów musi przedewszystkiem podzielić roczny materiał naukowy na 10 odcinków miesięcznych, każdy zaś miesięczny dział na 4 okresy tygodniowe. Tydzień szkolny anglosaski ma 5 dni, czyli jednostek pracy — wobec tego miesiąc pracy w jednym przedmiocie obejmuje 20 dni, czyli jednostek pracy — np. 10 przedmiotów — 200 jednostek dziennych lub 40 tygodniowych.

Z początkiem roku szkolnego należy uczniom wyższych klas podać perspektywę całości materiału rocznego, zaznaczając w zarysie podział na okresy miesięczne.

Przydziały miesięczne z okresami tygodniowymi (czasem dla uczniów starszych tylko miesięczne) ogłasza się kolorowymi kartkami na tablicy umieszczonej na drzwiach pracowni z początkiem miesiąca. — O ile uczniowie nie otrzymują odbitek ich, muszą je przepisać.

Przydziały pracy należy układać twórczo, t. j. rokrocznie odmiennie, zależnie od rodzaju zespołów uczniowskich, dla których są przeznaczone — jasno i zrozumiale dla ucznia — mają one służyć mu za przewodniki w szukaniu sposobów wywiązania się z zadania — winny zawierać życziwe rady a nie rozkazy — muszą być ułożone z punktu widzenia ucznia — zadania w nich zawarte nie powinny przekraczać sił ni umiejętności jego — należy wskazywać mu ewentualnie, kiedy radzić się nauczyciela dla pokonania napotkanych trudności — w razie różnorodności uzdolnień uczniów bywają układane w trzech stopniach: dla uczniów

wybitnie, średnio i mało uzdolnionych, przyczem możliwe są dwa systemy: — zezwala się każdemu uczniowi na wybór zadania — albo też żąda się od wszystkich uczniów wykonania zadania przeznaczonego dla najmniej uzdolnionych, otwierając średnim możliwość odrobienia dodatkowego zadania przeznaczonego dla średnio uzdolnionych, a uczniom więcej niż przeciętnym opracowania dodatkowego zadania przeznaczonego dla uczniów wybitnych. Przydziały pracy winny być nadto uzgodnione na Radzie Pedagogicznej w kierunku koncentracji, tak, aby w jednym przedmiocie występowały na jaw zadania z innych działów nauczania np. w historii również zagadnienia z dziedziny geografii, literatury, rysunków artystycznych itd. — lub, by kilka przedmiotów przenikał jeden dział nauczania, np. wszystkie przedmioty szkolne — rysunki. Koncentracja ta powinna jednak w sposób naturalny wynikać z programu szkolnego. — Każdy przydział powinien być jednolity, harmonijny w swej całości, sformułowany ogólnikowo, by nie krępował inicjatywy uczniów — oraz powinien zawierać:

- a) wstęp — zachęcenie ucznia do zastanowienia się nad określonym problemem, faktem, zdarzeniem itd. — pobudzenie jego ciekawości, zainteresowania, uwagi — oraz niezbędne wiadomości wstępne we wymiarze minimalnym,
- b) temat (miesięczny) — podanie kwestji naukowej (pozostającej w organicznym związku z danym problemem itd.), która ma być przedmiotem jego studiów — w sposób zwięzły i rzeczowy,
- c) zagadnienie (tygodniowe) ułożone ewent. w trzech stopniach trudności — polecenie wykonania objętej powyższą kwestją pracy — rozwiązywania zadania — opracowania pisemnego, graficznego, artystycznego — sporządzenia przyrządu — opanowania pamięciowego — stwierdzenia faktu itd. — ewentualne pytania muszą być postawione umiejętnie, ani zbyt ogólnikowo, ani zbyt szczegółowo, w sposób wyczerpujący treść materiału naukowego, który ma być opanowany,
- d) źródła — wskazanie przedmiotu badania, obserwacji, eksperymentu — względnie lektury wg. tomów, rozdziałów i stron. — Lektury tej nie mogą stanowić bezwartościowe, kompilatorskie będące produktem księgarskiego przemysłu — podręczniki, lecz oryginalne, poważne dzieła, rozprawy, monografie naukowe. W książkach tych nie powinien uczeń — oczywista — znaleźć gotowej odpowiedzi na tematyczne zagadnienie.
- e) pomoce naukowe — ewent. podanie potrzebnych środków naukowych,
- f) konferencje lekcyjne — ewent. wskazanie terminów ich w razie potrzeby,
- g) równoważniki czasowe — wzmianka instruktora działu, ile jednostek pracy policzy uczniom za wykonanie

określonych części — ogólnej, miesięcznej pracy uczniowskiej,

- h) redukcję pracy czyli równoważniki czasowe instruktora innego przedmiotu, o ile została wykonana również praca z innego działu w myśl zasady koncentracji.

Z powodu niemożności podania przykładów na konkretne przydziały ze wszystkich działów nauczania, — wad, które cechują opublikowane dotychczas „zadania” — oraz okoliczności, że wyjęte są one przeważnie z doświadczeń angielskich lub amerykańskich obcych dla nas z różnych względów — podaję ogólnikowy, lecz przejrzysty schemat typowego przydziału pracy dla ucznia:

- Ad a) Wstęp — „Zastanowimy się obecnie nad problemem... problem ten zainteresuje nas z powodów następujących... oto fakty, okoliczności, potrzebne dla jego zrozumienia”...
- Ad b) Temat — „Zwróćmy uwagę na kwestję... zostającą w związku z powyższym problemem”
- Ad c) Zagadnienie — „Staraj się wykonać pracę objętą powyższą kwestją — rozwiąż... napisz... wykreśl... narysuj... sporządź... opanuj pamięciowo... stwierdź...”
- Ad d) Źródła — „Radzę ci pójść na wycieczkę... zbadać zjawisko... zaobserwować... dokonać eksperymentu... przeczytać dzieło... tom... rozdział... strona... od... do...”
- Ad e) Pomoce naukowe — „Przeglądnij ewent. pomoce naukowe...”
- Ad f) Konferencje lekcyjne — „Gdy natkniesz się na trudności w... zwróć się do mnie... zjaw się na konferencji, która odbędzie się...”
- Ad g) Równoważniki czasowe — „Wywiązanie się z zadania... policzy ci nauczyciel... za... jednostek pracy”
- Ad h) Redukcja pracy — „Wykonanie zadania dodatkowego... policzy ci nauczyciel... za... jednostek pracy”

Ewentualności:

1. Uczeń kończy wszystkie przydziały miesięcznego okresu w czasie krótszym od miesiąca. — Wówczas mogą zająć dwie ewentualności. Instruktor działu wyznacza mu dodatkowe zadanie, prowadzące do pogłębienia tematu — albo też uczeń otrzymuje zezwolenie od Rady Pedagogicznej na przystąpienie do pracy nad nowym przydziałem miesięcznym — temsamem zająć może ewentualność skrócenia roku szkolnego dla tego ucznia z 10 miesięcy na np. 6—7 miesięcy, a zatem wcześniejsza promocja (system ruchomych klas — ogólny).

2. Uczeń zajmuje się ulubionym przedmiotem i szybko kończy dotyczący przydział. — W zasadzie nie może on otrzymać nowego przydziału z przedmiotu tego, nim zakończy pracę nad innymi zadaniami tego miesiąca. W niektórych szkołach amerykańskich może uczeń taki przystąpić do pracy nad nowym przydziałem miesięcznym z danego przedmiotu na podstawie

uchwały Rady Pedagogicznej, tak, że w rezultacie uczeń ten z pewnego przedmiotu przechodzi do klasy wyższej, pozostając z innych przedmiotów w dawnej klasie np. uczeń klasy IV zostaje promowany z matematyki do kl. V (system ruchomych klas — szczegółowy).

3. Uczeń jest nieobecny przez dłuższy czas w szkole z powodu choroby itd. Podejmuje on (po powrocie do szkoły) pracę w miejscu, w którym ją przerwał, przyczem, obierając przydziały najłatwiejszego stopnia i pracując w żywszym tempie, ma możliwość zrównania się z klasą.

(C. d. n.).

Dr R. Taubenszlag.

Organizacja szkoły powszechnej w Brukseli.

Ażeby zorientować się w organizacji szkolnej w Brukseli, należy zwrócić uwagę, że szkoły naogół dzielą się tutaj na: 1) szkoły państwowe, 2) szkoły komunalne, 3) szkoły wolne.

Szkoły państwowe są kreowane i utrzymywane przez Państwo, szkoły komunalne przez gminy, są one jednak subwencjonowane i nadzorowane przez Państwo. Gmin, oprócz Brukseli jest 11 i tworzą one razem z miastem Brukselą t zw. „Wielką Brukselę“ o 760.661 mieszkańców, podczas gdy Bruksela w ścisłym tego słowa znaczeniu liczy zaledwie 167 747 mieszkańców¹⁾. Szkoły wolne są to szkoły wyznaniowe, które są z reguły katolickie, a tylko wyjątkowo należą do innych wyznań. Są one naogół liczne. Datuje się to jeszcze od czasów przedwojennych, gdy katolicy byli przy władzy. Obecnie istnieją tutaj trzy stronnictwa: 1) katolickie, 2) socjalistyczne i 3) liberalne; władzę dzielą katolicy łącznie z partją liberalną. Podkreślić to należy z tego powodu, że stosunki polityczne odgrywały tu zawsze dużą rolę i wpływały na kształtowanie się szkolnictwa. Wskutek tego właśnie, że istnieją w Brukseli i wogóle w Belgji szkoły państwowe, komunalne i wolne, jest duża rywalizacja pomiędzy szkołami i poszczególne gminy n. p. prześcigają się w organizowaniu i wyposażaniu swoich szkół.

Zaznacza się więc naogół duży postęp w dziedzinie szkolnictwa, a więc: nowe metody, dbałość o fizyczne wychowanie, higieniczne warunki, troska o dzieci anormalne i t. d. Szkoły komunalne posiadają naogół więcej wolności od szkół państwowych, wykazują więc dużo różnorodności i postępu w organizacji szkół, stosowaniu metod i t. d.

Dla przykładu przedstawię obraz organizacji Szkoły Nr. 7 w Brukseli (rue Hante 255), która jest jedną z najlepiej postawionych szkół powszechnych w mieście Brukseli.

Szkoła jest dla chłopców i liczy 570 uczniów, rekrutujących

¹⁾ Dane z r. 1922.

się z najuboższych warstw ludności. — Dyrektorem szkoły jest obecnie p. M. L. Dalhem ¹⁾. Dzięki Jego uprzejmości mogłam przez dłuższy czas odwiedzać szkołę i zebrać potrzebne materiały.

Organizacja szkoły pomyślana jest w tym duchu, ażeby każdemu dziecku zapewnić o ile możności najlepsze warunki rozwoju. Metody dostosowuje się do dziecka i jego możliwości psychicznych. A więc przede wszystkim rozmieszczenie w klasach odbywa się na podstawie badań, którym podlegają wszystkie dzieci nowowstępujące do szkoły. Badania przeprowadza się testami zarówno Bineta jak Decrolyego, prowadzi je przeważnie sam dyrektor szkoły. Na podstawie wyniku badań, dokonana zostaje selekcja i dziecko zostaje przeznaczone do odpowiedniej dla siebie klasy.

Szkoła liczy 23 klasy, które dzielą się na trzy grupy: 1) klasy zwyczajne dla dzieci normalnych (N) i opóźnionych w rozwoju (O), 2) klasy specjalne dla dzieci upośledzonych (U), 3) klasę pomocniczą (P).

Oto schemat:

Klasy zwyczajne		Klasy nauczania specjalnego (dla dzieci upośledz.)		Klasa pomocnicza
N	O	U	P	
1. rok nauki []	[]	[] 1. rok nauki	[]	
2. " " []	[]	[] 2. " "		
3. " " []	[]	[] 3. " "		
4. " " []	[]	[] 4. " "		
5. " " []	[]	[] 5. " " }		klasy techniczne
6. " " []	[]	[] 6. " " }		

W klasach N znajdują się dzieci, które

na początku 1-go roku nauki mają lat 6	
" " 2 " " " " 7 i t. d.	
" " 6 " " " " 11	

Trzy pierwsze lata nauki (N) zawierają każdy trzy oddziały A, B i C. Selekcja odbywa się na podstawie badań zbiorowych zapomocą testów. Egzamin daje n. p. jako maximum 5 punktów. Zależnie od wyników, umieszcza się uczniów w sposób następujący:

1-szy rok nauki A: uczniowie, którzy otrzymali 5—4 punktów na 5	
1 " " " B: " " " 3—2 " " "	
1 " " " C: " " " 3—0 " " "	

¹⁾ *Louis Dalhem*: „Introduction de la méthode Decroly à l'école primaire”. Bruksela 1923.

Między uczniami, którzy otrzymali zero, są już często dzieci anormalne, które na podstawie badań indywidualnych, skierowuje się do klas specjalnych.

Tak więc dzieci normalne znajdują pomieszczenie w klasach, zależnie od poziomu inteligencji: słabej, średniej i bardzo dobrej.

Dzieci opóźnione o rok lub dwa, znajdują pomieszczenie w klasach systemu O.

Klasy specjalne przyjmują dzieci wykazujące 3 lata opóźnienia w rozwoju umysłowym, a także dzieci „trudne” do prowadzenia, wykazujące pewne zboczenia charakteru. Klasy te tworzą cykl kompletny od 1-go do 6-go roku nauki i noszą nazwę 1-szy, 2-gi, 3-ci i t. d. rok nauki, wskutek tego dzieci te, jak również dzieci „opóźnione” nie wiedzą do jakiego typu klasy uczęszczają i wobec tego nie czują się pokrzywdzone. Naturalnie poziom naukowy różni się mocno.

Piąty i szósty rok nauki nosi nazwę klas technicznych; są one przeznaczone dla starszych, którzy ze względu na wiek nie mogą już uczęszczać do klas 4-go stopnia (4-me degré), do których z reguły uczęszczają uczniowie od 12—14-go roku życia. Klasy techniczne zawierają zredukowany program 4-go stopnia o charakterze bardziej praktycznym. Uwzględniając system centrów zainteresowania, uczy się tu stolarstwa, modelowania, rysunków technicznych i t. p. Przedmioty bardziej abstrakcyjne są traktowane w duchu wybitnie utylitarnym.

Klasa pomocnicza, którą prowadzi specjalny nauczyciel, jest przeznaczona dla dzieci, które z różnych powodów (np. dłużej trwającej choroby, pobytu na kolonii i t. d.) posiadają braki w pewnych przedmiotach. Tutaj przez jedną lub dwie półgodziny dziennie pobierają one lekcje indywidualnie, tak długo, dopóki nie zrównają się z poziomem klasy. Zapobiega to obniżaniu się poziomu klasy do najmniej zaawansowanych w danym przedmiocie, a danemu uczniowi pozwala korzystać z pożytkiem z nauki szkolnej.

Metody: W oddziałach trzech pierwszych klas stosuje się metodę Decroly'ego. W bieżącym roku szkolnym stosuje się ją też z powodzeniem na czwartym roku nauczania oddz. A, z dziećmi, które na pierwszym i drugim roku nauczania prowadzone były inną metodą. W innych klasach metody tradycyjne, oparte na zasadach Herbart'a.

Szkoła Nr. 7 mieści się w dużym budynku, posiadającym duże i jasne sale. Olbrzymia hala z oświetleniem z góry, dokoła której biegną galerie pierwszego piętra i jedna galeria drugiego piętra, ozdobiona kwiatami, służy jako miejsce rekreacji w razie deszczu, a także na szkolne uroczystości, w których udział biorą też rodzice, zajmujący wtedy miejsca na galerji. Na posadzce wykładanej płytkami, znajduje się pewnego rodzaju plan orjentacyjny Belgji, urządzony w ten sposób, że w odpowiednich miejscach umieszczone są na płytkach początkowe litery większych miast Belgji. Dzieci bawiąc się, uczą się geografji.

W szkole znajduje się specjalna sala kartoniarstwa, sala modelarstwa dla uczniów 2-go i 3-go stopnia; sala dla stolarstwa przeznaczona dla uczniów 6-go stopnia i klas technicznych. Prace ręczne pierwszych stopni odbywają się w klasach. Są duże sale gimnastyczne i dwa podwórza, przeznaczone dla młodszych i starszych uczniów oddzielnie. Osobna sala przeznaczona dla lekcji z obrazami świetlnymi, które odbywają się codziennie dla różnych klas.

Wiele starania poświęca się tu wychowaniu fizycznemu i higienie. Ściany do pewnej wysokości wyłożone białymi kaflami, a więc łatwe do oczyszczania. Wszyscy uczniowie, którym lekarz pozwoli, biorą dwa razy tygodniowo tusz. (Ta instalacja wprowadzona w r. 1897 jest pierwszą tego rodzaju w Belgii). Niektóre dzieci, gdy zachodzi tego potrzeba, biorą ponadto osobno kąpiel. Sala do mycia rąk, przeznaczona dla dzieci, których mycie się w domu jest niewystarczające, a także przychodzą tu dzieci myć ręce po każdej lekcji robót ręcznych.

Dzieci tej szkoły pochodzą z warstw najuboższych Brukseli; rodzice, pracując na chleb, wracają często bardzo późno do domu. Dzieci pozostawione samym sobie, bez opieki, przygarnia szkoła. Mogą pozostawać w szkole do godziny 7-mej wieczór. Znajdują tutaj opiekę, posiłek, zabawę, pomoc w naukach, gdyż nadzór sprawują nauczyciele. Nauka jest dwurazowa, więc nierzadko się zdarza, że dzieci pozostają w szkole od godziny 7-mej rano do 7-mej wieczór. Obiad też jedzą w szkole.

Za poradą lekarza otrzymują syrop jodowy, żelazowy i t. p., lekarz też orzeka, które dzieci należy wysłać do szkoły na wolnym powietrzu (en plein air), nad morze (kolonie cały rok trwające) lub na wieś. Dzieci są badane co pewien okres czasu przez lekarza (w tej szkole dr. Decroly), a także przez specjalistę oczu, uszu, nosa i gardła. Cały ranek urządza infirmierka, raz na tydzień dentysta. Kilka razy na tydzień pracuje szkolny fryzjer, który strzyże, odswawia, dba o higienę włosów i skóry.

Personal składa się oprócz dyrektora i sekretarza z 23 nauczycieli, 2 specjalnych nauczycieli do robót ręcznych, 4 nauczycieli muzyki i śpiewu dla klas wyższych, higienistki i służby.

Biblioteka pedagogiczna jest dla użytku grona, w klasach są biblioteczki klasowe. Uczniowie korzystają też z biblioteki dziecięcej „L'Heure joyeuse” (rue de la Paille), gdzie w każdy czwartek popołudniu, który jest wolny od nauki, prowadzone są także dzieci młodsze; mogą tu one przeglądać książki z obrazkami, czytać, tutaj też słuchają opowiadań, często z obrazami świetlnymi. Ostatnia godzina w sobotę popołudniu poświęcona jest „Godzinie bajek”. W każdej klasie nauczyciel opowiada bajkę lub historję odpowiednio do wieku i zainteresowań dzieci; w wyższych klasach w związku z historją (n. p. „Legendy brukselskie” de V. Devogel), w niższych klasach, gdzie stosowana jest metoda Decroly'ego, opowiadanie w związku z opracowywanym kręgiem koncentrycznym.

Wycieczki szkolne organizuje się na pół dnia lub na cały dzień w związku z materiałem nauczania do muzeum, na wieś, do lasu, do miasta, na dworzec, na lotnisko i t. p. Każde uczeń posiada osobną dla wycieczek notatkę, w której notuje cel wycieczki, drogę, wydatki i swoje obserwacje w ciągu wycieczki. Przy końcu roku szkolnego organizowana jest dłuższa wycieczka we wszystkich klasach.

Na początku i na końcu roku szkolnego, rodzice są zapraszani do przepędzenia jednej godziny w klasie swoich dzieci, by zobaczyć pracę dzieci z nauczycielem, urządzenia, materiały, przeglądać zeszyty, rysunki i roboty uczniów.

Oto w krótkich zarysach plan organizacyjny szkoły. Schematyczne przedstawienie nie potrafi oddać ducha szkoły, przedstawić tej serdecznej troski o dziecko, rozwiniętej w kierunku zapewnienia każdej jednostce odpowiednich warunków rozwoju. Widoczna tu jest także umiejętność w doborze sił nauczycielskich, pracujących ze znajomością psychiki dziecka i traktujących swój obowiązek po obywatelsku. W szkole tej metoda Decroly'ego znalazła zastosowanie na szerszą skalę i entuzjastycznych wykonawców.

Bruksela w styczniu 1929 r.

Janina Melchertówna.

Recenzje.

Dr Józef Chałasiński. *„Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna”*. Studium z socjologii wychowania. — Prace Polskiego Instytutu Socjologicznego — Poznań 1928, str. XV+225.

Skromny, jak dotąd, dorobek polskiej myśli badawczej na polu socjologii wychowania, rozpocząć się winien od studiów monograficznych, obejmujących poszczególne zagadnienia, jako podstawy późniejszych uogólnień. Poważnym w tej mierze przyczynkiem jest praca J. Chałasińskiego. Po ustaleniu pojęć, niezbędnych dla precyzyjnego postawienia i rozwiązania problemu, wyróżnia autor wychowanie samorządne, bezrefleksyjne i refleksyjne, zracjonalizowane, stwierdza istnienie związku zachodzącego między strukturą grupy, a instytucjami wychowawczymi, co prowadzi do ujęcia wychowania jako procesu, przygotowującego wychowanków do przypadających im stanowisk w grupie społecznej. Pomiędzy jedną, a drugą formą wychowania istnieje jako stadium przejściowe, wychowanie w domu obcym, będące przygotowaniem na członka grupy i usprawnieniem do specjalnych funkcji społecznych. Pośrednia taka forma występowała w średniowieczu jako wychowanie dworskie i wychowanie cechowe.

Wychowanie dworskie, właściwe grupom rycerskim, wyróżniającym się pochodzeniem szlacheckim i wykonywaniem zawodu rycerskiego, polega na charakterystycznym stosunku

służby-patronatu, zmierza do zachowania zasady odrębności, społecznego charakteru, woli zbiorowej i konkretności grupy rycerskiej, jest wychowaniem na członka grupy. Specyficzną właściwością wychowania dworskiego jest brak ustalonych, zinstytucjonalizowanych form wychowawczych, brak kanonów, środków kontrolnych, co łączy się z podwójną rolą dworów, ogniskujących funkcję ośrodka skupienia grupy, z funkcją wychowania (prywatno-obyczajowego, publicznego i zawodowego). Dopiero zróżnicowanie gospodarcze jednolitej poprzednio warstwy szlacheckiej, spowodowało powszechną obligatoryjność wychowania dworskiego, z czym złączył się zanik jego funkcji pozawychowawczej, kulturalno-towarzyskiej.

Odmienne jest struktura grupy mieszczańsko-cechowej, inne są też jej formy wychowania. Zasadą jej odrębności jest wolność i wykonywanie jednakiego rzemiosła. Jeśli rycerstwo pozostaje poza obreębem procesu produkcji, to ośrodkiem centralizacyjnym grupy cechowej jest rzeczowy, obiektywny stosunek do pracy i jej wytworów. Okoliczność ta mimo istnienia odrębnej jeszcze więzi irracjonalno-emocjonalnej, wpływa na rytmie zrationalizowanie form wychowawczych. Pierwotnie cech produkuje dobra konsumpcyjne, nie wartości wymienne, późniejsze zawiązki wytwarzania kapitalistycznego, dla potrzeb rynku obcego, rozsadzają jednolitość grupy, przeciwstawiając majstrów czeladnikom, jako przedsiębiorców i najemników. Kolektywną, grupową postawę względem ekonomicznych wartości zastępuje czasem postawa indywidualistyczna, widoczna w antagonizmie interesów gospodarczych. Wówczas wychowanie cechowe zatracą społeczny charakter wrastania wychowanka w świadomość grupy, a staje się wyłącznie wykształceniem zawodowym. W fazie pierwotnej dom mistrza jest środowiskiem wychowania rzemieślniczego, jednakowoż cech reguluje jego czynności wychowawcze ze względu na ich znaczenie ekonomiczne dla grupy, oraz ze względów ściśle pedagogicznych. Pobyt w domu mistrza jest równo często służbą i nauką, posiada więc znaczenie wychowawcze i poza wychowawcze (korzyści realne dla mistrza i cechu, w czym uwydatnia się rys konkretno osobisty). Ponieważ przepisy i normy wychowania cechowego obejmują potrzeby i zainteresowania stron obydwu (mistrza i terminatora) pod kątem widzenia zbiorowości zawodowej, można więc wychowanie cechowe również określić jako przygotowanie na członków grupy, przez przysposobienie do czynności rzemieślniczych, instytucji wytwarzania.

Na podstawie analizy struktur omawianych grup społecznych, oraz ich praktyki wychowawczej, podejmuje autor próbę stworzenia teorii wychowania w domu obcym, które było obligatoryjną, zasadniczą, unormowaną i powszechną formą wychowania. Dom obcy, jako instytucja wychowawcza, opiera się na koncepcji aktualnie realnej użyteczności okresu wychowania. Forma ta nie jest zrationalizowaną, czystą instytucją wychowawczą, gdyż łą-

czy się ze względami pozawychowawczymi. Odpowiada grupom opartym o zasadę genetycznej odrębności, wyrasta z wierzeń irracjonalnych, zyskując zabarwienie teleologiczne później. W miarę rozkładu społecznej jedności grup, gdy zanika psychologicznie jej kolektywizm, występuje moment regulacyjnej kontroli. proces depersonalistyczny instytucjonalizacji stosunku wychowawczego. W konsekwencji zmienia się społeczna funkcja wychowania, rodzi się tendencja eliminacji pierwiastka społecznego, występuje wychowanie zawodowe, pod kątem widzenia potrzeb indywidualistycznych, dawny stosunek służby-patronatu, przeraża się w stosunek służebności, najemnictwa. Pojawia się konformizm właściwy szkole dzisiejszej, z ustalonym schematem wiedzy zobiektywizowanej, oderwanej od podłoża społecznego, gdzie między wychowawcą, a wychowankiem niema realnego stosunku współtworzenia wartości, a samo wychowanie w zakładach izolowanych, obcych potrzebom życia, nie przynosi bezpośrednio pozytywnych korzyści ani życiu, ani wychowankom.

Degeneracyjny ten proces w dalszym swym rozwoju doprowadził do zupełnego już dziś rozbratu podstaw urządzeń społecznych i instytucji wychowawczych; kryzys wychowania współczesnego schodzi się z całkowitym przełomem kultury, opartej o doktryny demokratycznego liberalizmu. Okoliczność ta wskazuje na żywotną korzyść płynącą z lektury dzieła, pozornie wyłącznie historyczno-socjologicznego, lansowane zaś obecnie pomysły reform szkolnictwa, zyskują nowe uzasadnienie ze strony nauki czystej. Na uwagę zatem zasługują nowsze kierunki wychowawcze, zmierzające do nawiązania zerwanego z życiem kontaktu. (Idea szkoły twórczej).

Pod względem rzeczowym wnosi rozprawa Dra Chałasińskiego nowe w literaturze naszej światło na istotę i charakter życia dworskiego i cechowego; na gruntownej i źródłowej analizie instytucji społecznych buduje trafne wnioski dotyczące teorii wychowawczej, nieobojętne, jak wskazano poprzednio, i dla dzisiejszej refleksji pedagogicznej; metodycznie ujęta nader przejrzystość, nie przeciążona balastem erudycji, ekonomicznie operuje materiałem źródłowym, dobrze świadczy o wyrobieniu naukowem autora i czyni lekturę dzieła wręcz zajmującą.

Dr Mirosław Sekreta.

Hanna Pohoska. *Dydaktyka historii.* M. Arct. Warszawa 1928 r. Stron 256.

Polska pierwsza w Europie wprowadziła do szkół naukę historii, w 18 tym wieku, za czasów Komisji Edukacyjnej; w Polsce też wydano pierwsze historyczne podręczniki, ks. Teodora Wagi w 1767 i ks. Kajetana Skrzetuskiego w 1773 r. Wątek pracy tej prowadzony był nadal, zarówno w okresie porzobiorowym, jak i w odrodzonej już Rzeczplitej. Nauka historii występowała na plan pierwszy w poczynaniach naszych pedagogów, poświęcono jej wiele konferencji, referatów, broszur i artykułów, włożono weni

wiele myśli, uczucia, pracy, tak ze względu na jej ogólnokształcące wartości, jak na wychowawcze w dziedzinie obywatelskiej, narodowej i społecznej.

Książka Hanny Pohoskiej daje bogaty materiał informacyjny, ale jest niejako syntezą wszystkich podejmowanych prac i zabiegów w tym zakresie. Obraz ich w Polsce występuje plastycznie na tle pokrewnych poczynąń w innych państwach i narodach, wiąże się z dążeniami chwili bieżącej, które przejawiają się na kongresach międzynarodowych lat ostatnich i skupiają w Genewie, w Międzynarodowym biurze nowego wychowania. Jest ona wręcz niezbędną dla nauczyciela historii, oddawać mu może doniosłe usługi, pomagać w prowadzeniu nauki, uświadamiać o jej celach i metodach, podawać cenne wskazówki, wysnute z rozważań i doświadczeń wielu pokoleń, a także starannie dobrany materiał bibliograficzny polski i zagraniczny. Autorka wiele wiedzy i pracy włożyła w swoją książkę, której treść ujęta jest w pięciu następujących rozdziałach: I. Część teoretyczna i historyczna, II. Przedmiot nauczania, III. Metoda nauczania historii, IV. Pomoc do nauki historii, V. Praca nauczyciela.

Z kart Dydaktyki wieje głębokie umiłowanie przedmiotu, przeświadczenie, że dzięki niemu duch polski przetrwał zwycięsko okres niewoli — nauka historii utrzymywała i krzepiła w przeszłości uczucia patriotyczne, w przyszłości zaś dopomóc może do zbliżenia i zbratania narodów, ułatwić współdziałanie ich sił gospodarczych i kulturalnych. „Z masy atomów ludzkich historia stwarza naród, z narodów ludzkość, a z osobnika mikrokosmos i owego sępa plemienia człowieczego, który jednym skrzydłem o przeszłość, drugim o przyszłość uderza.”¹⁾

Wiele uwagi poświęca autorka związanej z historią „Nauce o Polsce współczesnej”, której zadaniem ma być obywatelskie kształcenie młodzieży, przygotowanie jej do życia publicznego w republikańskim ustroju. Daje przegląd, co w dziedzinie tej zrobiła zagranica, a co Polska, poczynawszy od wysiłków Komisji Edukacyjnej, aż do dni naszych; analizuje programy i podręczniki. Nauka ta przeszła już różne fazy ewolucyjne. — w chwili obecnej walczy w niej ze sobą dwa prądy: geograficzny i historyczny — przyszłość pokaże w jakim rozwinie się kierunku i czy spełni pokładane w niej nadzieje?

„Dydaktyka” omawia wiele zagadnień pierwszorzędnej wagi, jak wartości metody biograficznej, „kultu bohaterów” i przeciwstawiający się jej, kierunek socjologiczny, wysuwający na plan pierwszy „masy społeczne”. — „Tylko bohaterzy przełamują sen zaspanych epok i rozstrzygają o ruchu, który się nazywa postępem — mniemają zwolennicy metody biograficznej — kiedy wszystko jest marnością zjawia się Joanna d'Arc, kiedy wszystko nieładem — Napoleon”.

Socjologowie natomiast radziby dzieje małych grup rządzą-

¹⁾ P. Żukowski „O nauczaniu historii w szkole średniej”. 1924 r.

cych zastąpić historią milionów. Znajomość naukowych podstaw historii oddać może każdemu doniosłe usługi; po skończeniu szkoły mało kto będzie miał do czynienia z procesami chemicznymi i obliczeniami fizycznymi, natomiast obracamy się bezustannie w historycznej dziedzinie zjawisk. Każdy z nas styka się wciąż ze społeczeństwem, każdemu narzuca się konieczność odgadywania pobudek czynów ludzkich i wnioskowania z nich o charakterach — losy nasze często zależą od tego czy umiemy ściśle interpretować dokumenty, słowa pisane, drukowane lub mówione.

Rozdział o pracy nauczyciela należy do najcenniejszych. Autorka wiele odeń wymaga: obok znajomości historii i nieprzerwanego się w niej kształcenia, konieczną tu jest obserwacja i eksperymentowanie na terenie powierzonych mu klas, wczuwanie się w zagadnienia wychowawcze. Winien on interesować się sprawami społecznymi i politycznymi; rozumieć życie współczesne i brać w niem czynny udział; czytać obok dzieł naukowych, także czasopisma i gazety. „Aby zostać dobrym nauczycielem w tej dziedzinie, trzeba dwu rzeczy: kochać historię i chcieć ją zgłębiać, kochać młodzież i chcieć nią kierować. Czynniki emocjonalne winny być wsparte o silne podstawy naukowe i o ciągłe samokształcenie“.

Helena Witkowska.

„*Nauka polska*“, jej potrzeby, organizacja i rozwój. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego. Tom X, Warszawa 1929 r.

Ukaż się nowy tom cennego wydawnictwa, zamykający pierwsze dziesięciolecie życia nauki w Polsce odbudowanej. Jest to dziesięciolecie walki nauki naszej o istnienie. Stwierdza on bogactwo dorobku w tej dziedzinie, stwierdza, że posiadamy wśród siebie jednostki twórcze, mogące zadowolić najwyższe wymagania nauki. Wśród wydanych do tej pory tomów, jedne posiadają charakter informacyjny, drugie poświęcone są badaniu życia nauki, zarówno pod względem teoretycznym jak i praktycznym. Pierwsze zaznajamiają z wynikami ankiety o potrzebach nauki, z obradami zjazdów organizacyjno-naukowych, ze stanem odnośnych towarzystw i instytucji — drugie omawiają zagadnienia socjologii nauki, psychologii twórczości naukowej, historii organizacji nauki itp. Wydawnictwo zdołało pozyskać i skupić dokoła siebie 200 współpracowników.

Sprawy pedagogiczne zostały w niem uwzględnione. Już w tomie I szym porusza je *Antoni B. Dobrowolski*, w artykule „O pilnej potrzebie wychowania umysłowego w Polsce“; tenże sam autor, w tomie III-cim omawia stosunek nauki do oświaty, a w ostatnim X tym potrzeby duchowe i fachowe nauczycieli-wychowawców. Wychodząc z założenia, że do ich kwalifikacji fachowych należy „wykształcenie ogólne na wyższym poziomie“, że orjentować się winni w dzisiejszej myśli filozoficznej i w duchowych źródłach naszej kultury — podaje autor zestawienie książek, które wejść winny w skład bibliotek nauczycielskich. —

W braku odpowiednich dzieł w polskim języku, należy posługiwać się tłumaczeniami i zorganizować odnośne wydawnictwa możliwie najtaniej, dla uprzystępnienia ich ogółowi pedagogów naszych.

Do artykułów w tej samej dziedzinie należą: Tadeusza Kotarbińskiego „Czy wydziały filozoficzne uniwersytetów mają być wydziałami nauczycielskimi”, S. Baleya „Potrzeby psychologii pedagogicznej”, S. Łempickiego „Potrzeby historii oświaty, szkolnictwa i wychowania w Polsce”, a także Romana Prawocheńskiego „O konieczności podniesienia poziomu szkół przygotowujących do studiów wyższych“.

H. W.

Dr I. B. Saxby *Kształcenie postępowania. Studium psychologiczne.* Przekł. *Dr Ireny Pannenkowej.* Biblj. Przekł. Dzieł Ped. T. 7. Książnica-Atlas, Łwów — Warszawa 1929. XVI, 202.

„...Postępowanie każdej jednostki jest zewnętrznym wyrazem wysoce skomplikowanego systemu sił, który musi się rozumieć, jeśli ma się nim kierować rozumnie...” (str. 182 o. c.) — oto myśl przewodnia książki Saxbyego. Autor uwzględnił zasadniczo dwie siły przenikające się wzajemnie. — siłę centrypetalną wpływu społeczeństwa na jednostkę i centryfugalną działania jednostki a) jako istoty osobniczej, b) jako zależnej od społeczności. Takie potraktowanie osobowości było rezultatem oparcia się na dzieło Mc Dougalla o psychologii społecznej („*Introduction to Social Psychology*”). Ani metoda behaviorystyczna, ani introspekcja nie odkryje według Mc Dougalla prawdziwego przedmiotu badań psychologicznych, którym jest osobowość człowieka — pierwsza — bo ujmując postępowanie ze względu na jego wartości aktualne, pomija podstawy genetyczne i woluntarystyczne działania, druga bo uwzględnia przeżycia psychiczne jedynie w zakresie takim, jaki może istnieć w wypowiedzeniach indywidualnych. Dlatego wedł. Mc Dougalla psychologia „musi zmierzać do pełnego i dokładnego zdania sprawy z najbardziej podstawowych elementów naszej organizacji psychicznej, z wrodzonych tendencji do myślenia i działania, jakie tworzą wrodzoną podstawę psychiki”. Psychika oceniana być musi tylko w rozwoju, jest ona dynamiczna, jest w ciągłym stawianiu się; należy więc sięgnąć do źródeł owych energii, które powodują zmienność i rozwój. Skoro jednak te źródła i ich treść są nie tylko objawami, ale też warunkami życia, są podścieliskiem ustosunkowania się jednostki wobec otoczenia, nabiera ich badanie charakteru badań biologicznych. Taka psychologia biologiczna nie jest wcale materializmem psychologicznym, jak to chce nazwać Spranger („*Psychologie des Jugendalters*“ str. 129). ale jest wyrazem dążenia do pełnego i prawdziwego zrozumienia życia w codziennych przejawach, w intymnych momentach, które niejednokrotnie mają wpływ decydujący na cały jego przebieg. Uświadomienie sobie komplikacji w procesie postępowania musi nasunąć myśli, jak trudno jest postępowanie kształtować, jak sub-

telne musi być zrozumienie jednostki, aby nią rozumnie pokierować, jak naprawdę musi się z nią współistnieć, jak dalej należy zwracać uwagę na otoczenie jednostki, na budzenie się pierwszych porywów natury socjalnej. Wychowanie bowiem według Saxbyego jest przygotowaniem do życia dojrzałego, życie dojrzałe opisuje autor, jako przygotowanie dobrego obywatela. Oba zaznaczone stanowiska a) ze strony rozwoju jednostki b) stosunku wobec społeczeństwa dzielą książkę na dwie części. Pierwsza część to psychologia jednostki w ścisłym znaczeniu, to uwzględnienie tych przeżyć psychicznych, które są wytworem jedynie jednostki bez względu na otoczenie, to opis jej bezwzględnie swoistych walorów bio-psychicznych.¹⁾ W zakres tej części wchodzi rozdział o impulsach i odruchach (II i III), o uczuciach złożonych i kompleksach (IV), o funkcjach systemu nerwowego (V). W drugiej części autor zajmuje się jednostką jako wytworem osobniczym i otoczenia, jako taką, która ma tendencje do stawiania się istotą społeczną i która pragnie się w społeczeństwie urzeczywistniać. Tak potraktował autor osobowość w rozdziale o wzruszeniu i sympatii (VII), o psychologii charakteru (VIII, IV), o pracy i zabawie (X); na pograniczu pomiędzy obu częściami umieszczony jest rozdział o powstawaniu nawyków i ich wytwarzaniu (VI).

W cz. I ej obejmującej psychologię jednostki — że tak powiem — autonomicznej autor podkreśla współistnienie i współdziałanie cech wrodzonych i nabytych. Wrodzonymi cechami są impulsy i odruchy. Impulsy nigdy nie giną, celem ich jest zaspokojenie siebie, a gdy ono mija, zaczynają działać na nowo. Impuls pobudza do działania, skoro jednak energia przeznaczona na działanie z różnych względów nie została zużytkowana, przechodzi ona wówczas we wzruszenie. Impulsy i odruchy są obroną spontaniczną przed niebezpieczeństwami zewnętrznymi i komplikacjami wewnętrznymi, psychicznymi. Według angielskiego i amerykańskiego pluralizmu instynktów¹⁾ (Thorndike, Mac Dougall) autor przyjmuje wielość impulsów np. impuls walczenia, opieki, wania się słabym etc. Mimo równomiernego potraktowania impulsu postawienia się z innymi impulsami, możnaby przecież we wszystkich innych impulsach odnaleźć impuls postawienia się. Nawet w impulsie do badania, zbierania i konstruowania odkryć można utajoną tendencję egocentryczną do powielania wiedzy, przedmiotów lub wykazania swych zdolności manipulacyjnych, (walka z materją, przezwycięzenie materji martwej). Trwają, częściowo świadomą zdobyczą impulsów są uczucia złożone, które określa jako „system impulsów zorganizowany wokół przedstawienia jakiegoś przedmiotu myśli w sposób, który zapewnia stałość postępowania w stosunku do tego przedmiotu, o ile temu nie przeszkadza działanie innych przeciwnych skłonności“ (st. 46). Sądzę jednak, że uczucie złożone, jest zarazem wedł. autora ośrodkiem dyspozycyj do działania, jest nie systemem, tylko re-

¹⁾ Instynkt, impuls, popęd (Trieb.) uważane za określenia jednoznaczne.

zultatem oddziaływania impulsów i zjawiskiem bardziej zróżniczkowanym składowo od impulsów, a nawet systemów impulsów. Obok mnóstwa uwag obszerniejszych dotyczących rozdziału IV. (o uczuciach złożonych), nasuwają się dwie b. szczegółowe: a) budzi wątpliwości następujące twierdzenie autora: „uczucia mogą zawdzięczać swoje istnienie dającemu się odczuwać nadmiarowi energii. Z początku wiele ośrodków dyspozycji do działania musi powstawać w ten sposób, gdyż otoczenie nie ma zrazu dla dziecka żadnego znaczenia (st. 80)”. O doniosłości otoczenia dla dziecka już dwu, trzy i czteromiesięcznego wykładają b. ciekawie w swych książkach Bühlerowie i Stern („Psychologie d. frühen Kindheit“), a pierwszemu trauma-faktowi przyjdą na świat tyle badań poświęcił Freud i Bernfeld („Psychologie d. Säuglings“). b) Należy zwrócić specjalną uwagę na rozdział c roli jaźni u dziecka; u jej podstawy istnieje bowiem „miłość własna” nieświadomiona (w teorii Freuda - anteroerotyzm, narcyzym, u Junga Lustprinzip) przejawiają się później jako świadome poczucie własnego „ja”. (u Freuda pewne momenty sublimacji, u Junga Realitätprinzip). Ciekawe byłyby badania, w jakim stopniu odpowiednio do wieku występuje u dzieci owo poczucie własnego „ja”.

Uczucia złożone muszą się uzewnętrznić. Niemożność wyrazu uczuć powoduje wyparcie ich jako bezużytecznych dla działania. Jako wytwory impulsów pozostają one w utajeniu i ze sfery podświadomości stale ingerują w czynach świadomych jednostki. Niekiedy mogą znaleźć ujście w formie zamaskowanej. B. ciekawy przykład Junga o dziewczynce Annie, która nie mogąc znaleźć zadowolającej odpowiedzi w związku z urodzeniem bratka zajęła się gorliwie geografią, dlatego, bo równocześnie rozprawiano o trzęsieniu ziemi w Messynie, a) wskazuje na możliwość skierowania niektórych impulsów w korzystne łożysko przy przestrzeganiu jednak zasady — nic nazbyt —, b) jest jednak dowodem, że mechanizm wyparcia i transformacji kompleksów należy traktować subtelnie, bo odkrywa on nader zagadkowe problemy. (trzęsienie ziemi — popęd seksualny — narodziny dziecka — rwała i t. p.

Fizjologia systemu nerwowego zwięźle, krótko i jasno została przedstawiona w rozdz. V. Godny polecenia jest ustęp o fizjologii impulsu — dalszym jego ciągiem będzie ustęp o różnicach indywidualnych w związku z psychologią charakteru (str. 132 i nast.). Ustępy te są potwierdzeniem starego przysłowia o zdrowym duchu w zdrowym ciele, nakazem przyrodniczego ustosunkowania się wobec zagadnień pedagogicznych i włączenia w nie problemów biologii.

Rozdział „o powstawaniu nawyków i ich wytwarzaniu” łączy się złączką w ustępie „o przenoszeniu nawyków” (str. 103 i n.) z problemami wzajemnego oddziaływania jednostki i otoczenia. Na marginesie tego rozdziału w związku z powstawaniem nawyków w danej dziedzinie należy zauważyć, że zdolności psychiczne takie np. jak pamięć, uwaga etc., nie są

samodzielne i izolowane ale skojarzone z innymi władzami natury intelektualnej, emocjonalnej i woluntarystycznej, że właśnie w związku z rozwojem całej struktury psychicznej można je kształtować (Dewey, Spranger),

W zakres rozdziału o wzruszeniu i sympatii wchodzi rozważania o biologicznym znaczeniu wzruszeń zabarwionych przyjemnie, o „czy-tej” sympatii jako o „skłonności do współczucia z innymi ludźmi z naszej grupy” (str. 116.), o rozwoju sympatii. Naukowo i jasno potraktowana teoria uczuć Jamesa i Langego świadczy o tem, iż autor wyraźnie zdawał sobie sprawę z walorów biologicznych w życiu psychicznem. Do rozdziału tego wprowadza autor problemy ustosunkowania się jednostki wobec otoczenia. Wyraźniej wystąpią one w rozważaniach o „psychologii charakteru”. Charakter określony jest jako suma ogólna tych wszystkich dążeń, które stanowią o stałości naszego postępowania. (str. 130.) Różności indywidualne spowodowane są usposobieniem odmiennem jednostek, postawą wobec życia, siłą woli, różnością wyboru odpowiedniego uczucia przewodniego. Końcowy ustęp tego rozdziału poświęcony jest określeniu t. zw. „pięknego charakteru”. Szkoda że równomierne rozłożenie treści rozdziałów nie pozwoliło autorowi obszerniej rozwinąć idei zasadniczej „pięknego” charakteru, polegającego na wyzbyciu się wszelkich uprzedzeń i sądów subiektywnych w ocenie, na zdobyciu siły ducha, a w idealnych warunkach na uświadomienie sobie najważniejszych kompleksów osobistych istniejących u podstaw uprzedzeń.

Najbardziej sporne i najtrudniejsze w rozwiązaniu zagadnienia mieszczą się w rozdziale o kształcie iu charakteru. Wkracza autor w dziedzinę etyki i psychologii jako podbudowy etyki, ale stale dba o wartości biologiczne, skoro wskazuje na to, że przyjemność i nieprzyjemność są podnieceniami właściwego postępowania. Zamiar i wykonanie — problem ujmowany zawsze najróżnorodniej, którego literatura piękna nie pominęła (Kordjan, Hamlet), a etyka uznana za najbardziej kardynalny, musi się stać w tych rozważaniach zagadnieniem centralnem. Autor naszkicował tylko zagadnienie i przeszedł do roli sugestji w wychowaniu. Wybitnymi czynnikami wychowawczymi są praca i zabawa. (X.) Zabawa jest przygotowaniem do pracy, jest wstępem ćwiczeniem do przyszłego wysiłku. Autor podaje czynności dzieci odpowiednio do ich wieku: — w związku z tem zagadnieniem polecam gorąco pracę p. Hildegard Hetzer: „Das volkstümliche Kinderspiel” w *Arbeiten d. Päd. Psychol.* 6 w instytucie p. Bühlerowej. Zagadnieniom ściśle społecznym i momentom dojrzwania płciowego poświęcony jest rozdział XI Doskonałe streszczenie punktami, świadczące o przejrzystości problemów i wyrazistości zamiarów autora dąże zakończenie. Bibliografia posiada 26 pozycji o takim składzie, jak prace Freuda, McDougalla, Shanda, Deweya i t. p.

Tłumaczenie jest b. dobre, choć nieco długie zdania wynika-

jące zresztą ze stylu angielskiego niekiedy czynią myśli mniej wyrazistymi. Książka jest szkicem wielkiej nauki o kształceniu postępowania, ale każdy sąd ma wartość zwięzłą i doniosłą. Powiązanie postulatów idealizmu w wychowaniu z nakazem uważnego obserwowania codziennych przeżyć jest cechą książki najcenniejszą, wynika także, z potężnego poczuć kultury anglosaskiej, do której autor należy.

Dr Leon Langholz.

Prof. Helena Radlińska. *Książka wśród ludzi.* Warszawa 1928. Str. 56. Nakładem Związku Księgarzy Polskich.

Ukazało się drukiem nowe studjum najwybitniejszej u nas pracownicy w dziedzinie teorii i praktyki czytelnictwa i bibliotekarstwa prof. H. Radlińskiej, która postawiła sobie jako zadanie pogłębienie stosunku czytelnika do najwierniejszego i najdyskretniejszego z jego przyjaciół: książki. Na treść broszury składają się dwa rozdziały: 1. Rola książki w tworzeniu narodu, 2. Dobór książek. W rozdziale II gim poruszyła autorka szereg zasadniczych problemów, dotyczących czytelnictwa i bibliotekarstwa, jak: książka, czytelnik i autor — o języku wewnętrznym i jego badaniu — poznanie potrzeb czytelnika — wprowadzenie książek do biblioteki — co wpływa na życie książki w bibliotece.

Karty pracy p. Radlińskiej owiane są prawdziwym zrozumieniem i odczuciem posłannictwa książki w narodzie. By jednak to posłannictwo mogło być spełnione, by książka mogła się stać dobrem wszystkich, w myśl poglądu, że „skarby drukowane pełnią swą służbę tylko wtedy, gdy na nieme karty pada zaciekanie, uważne spojrzenie“, aktorka zwraca się do bibliotekarzy, jako pośredników między książką a szeroką warstwą społeczeństwa, z szeregiem głębokich myśli, wskazujących na ich istotne zadania, jak wniknięcie w duszę każdego czytelnika, zaspokojenie jego indywidualnych potrzeb i stopniowe podniesienie poziomu intelektualnego.

Broszura p. Radlińskiej o charakterze monograficznym odda niezawodnie poważne usługi w okresie tworzenia bibliotek szkolnych. Godna też znalezienia się w rękę każdego z ludzi czytających i myślących, a także doskonale spełniająca zadanie jako czynnik, budzący zamiętanie do książki i czytelnictwa. *Zet.*

Kronika pedagogiczna.

IV-ty Ogólnopolski Zjazd nauczycieli geografii odbędzie się w Poznaniu dnia 19, 20, 21 maja br.

W myśl ogólnych zasad zjazdu tematem obrad będą przede wszystkim zagadnienia metodyczno-dydaktyczne, w szczególności omawiane będą: kwestja przygotowania nauczycieli geografii do zawodu, zagadnienie szkola twórcza a geografia, kwestje programów szkolnych. Poza tem celem Zjazdu ma być zaznajomienie uczestników z geografią Wielkopolski: przez szereg odczytów z zakresu morfologii, klimatologii, geografii zwierząt i roślin, etnografii i geografii gospodarczej wygłoszonych przez profesorów Uniwersytetu Poznańskiego. Odbędzie się również wzorowe wycieczki i ewentualnie lekcje szkolne. Równocześnie będzie

otwarta łącznie ze Zjazdem Nauczycieli Geografii a niezależnie od P. W. K., osobna wystawa geograficzna w jednym z gmachów szkolnych. Uczestnicy Zjazdu korzystają z ulgi kolejowej, przewidzianej dla zwiedzających P. W. K.

Komitet Wykonawczy Zjazdu zabezpiecza 700 uczestnikom pomieszczenie na warunkach ulgowych. Ze względu jednak na wielką ilość zjazdów w tym czasie mających się odbyć w Poznaniu, należy podać w zgłoszeniu, czy się na kwatere wspólną reflektuje. Z powyższych względów należy również zgłoszenie uczestnictwa przestać najpóźniej do 1 kwietnia br.

Wpisowe wynosi 3 zł. (Wpłacać można na konto Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografii, oddział w Poznaniu, w P. K. O. Nr. 211 672 lub przekazem pod adresem Komitetu Wykonawczego Zjazdu). Pod tym samym adresem należy zgłosić referaty na Zjazd najpóźniej do 1 maja br. P. W. K. otwarta dnia 16. V. br. zachęci niewątpliwie członków do jaknajliczniejszego udziału w Zjeździe Geografów, zwłaszcza że program tak będzie ułożony, by wszystkim uczestnikom umożliwić zarówno udział w obradach jak i zwiedzanie wystawy. Uczestnicy Zjazdu korzystać będą z 50% ulgi przy biletach wstępu na P. W. K., wynoszących normalnie 4 zł od osoby, o le będą wystawę zwiedzać zbiorowo. Zgłoszenia udziału przyjmuje Komitet Wykonawczy IV Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycieli Geografii — Poznań, Wjazdowa 3, Instytut Geograficzny.

Nowe Wydawnictwo pedagogiczne i Czasopisma Bibliografja Pedagogiczna i Szkoła Powszechna przestały wychodzić z dniem 1 stycznia 1929 roku. Natomiast Ministerstwo W. R. i O. P. rozpoczyna wydawanie czasopisma p. t. „*Oświata i Wychowanie*”, które uwzględniac ma całokształt działalności Ministerstwa oraz zagadnień pedagogicznych.

Oświata i Wychowanie wychodzić będzie co dwa miesiące z wyjątkiem lipca i sierpnia.

Zapiski bibliograficzne.

Ludwik Chmaj. Kartezjusz i jego filozofja w świetle ostatnich badań. Osobne odbicie z *Kwartalnika Filozoficznego*. Kraków 1928 Polska Akademia Umiejętności, Skł. Gł. Gebethner i Wolff.

Władysław Witwicki. Zarys Psychologii. Podręcznik dla uczniów szkół średnich i seminarjów nauczycielskich. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1928.

H. Radlińska. Książka wśród ludzi. Warszawa 1929

Dr Stanisław Kopczyński. Zdrowie działwy szkół powszechnych w Polsce, Skł. Gł. Książnica-Atlas. Warszawa 1929.

Prof. Dr Aleks. Dąbrowski. Praktische Grammatik der Deutschen Sprache. Wyd. II. Wyd. Zakł. Nar. im. Ossolińskich. Lwów 1928.

Kazimierz Matecki. Modelowanie geograficzne. Uwagi metodyczne o pracy geoplastycznej w szkole. Z 9 rycinami. Nakł. Księgarni geograficznej „Orbis”. Kraków 1928.

Zygmunt Olszewski. Stenografja Polska systemu Gabelsbergera-Polińskiego. Metodyczny podręcznik dla szkół i samouków. Książnica-Atlas. Lwów Warszawa 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 90 zł, ćwierć str. 50 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.

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

A. FERRIÈRE.

Szkoła aktywna i metody aktywne.

(Dokończenie).

Metoda Montessori uniknęła tego niebezpieczeństwa: dzieci wybierają sobie materiał, biorą go lub porzucają według swej woli. Lecz tu inne występują braki: wśród małych nauka opiera się zbyt — więcej, niżby tego wychowawczynie pragnęła — na materiale sztucznym, z zaniedbaniem czynności związanych z życiem, tudzież kontaktu z roślinami i zwierzętami. Zaniedbane też są wolne gry czyli gry bez materiału technicznego, gry wymyślone przez dzieci same. Tak więc aktywność, którą Montessori zaleca i uznaje za słuszną i samą przez się zrozumiałą, istnieje tu tylko poza szkołą. U dzieci starszych wzrasta jeszcze bardziej owa dysproporcja między bogactwem życia a względem ubóstwem materiału zbyt abstrakcyjnego. Wbrew jednak krytykom metody twierdzą, że materiał ten jest dobry, podobnie jak gry wychowawcze Decroly'ego, z którymi zresztą styka się w wielu punktach; podobnie jak również dobre są liczne ćwiczenia, zalecane przez Braci Miłosierdzia w Gandawie. Wszystkie te gry i ćwiczenia mają swe źródło w pomysłach Itarda, Seguin'a i Bourneville'a. Należy się jednak niemi posługiwać w związku z życiem prawdziwym, wpoić zamiłowanie ku nim o tyle, że wypełniają pewną lukę i zaspokajają potrzebę przewycięzania trudności, wzmacniają zarazem wiarę we władztwo naszego ja nad światem i rozum nad własnym naszym ja. Oczywiście, dziecko tej filozofii pojąć nie może. Lecz wszystkie jego instynkty tak potężne rodzą potrzeby, pragnienia, dążenia i czyny, które w zętnięciu się ze światem zewnętrznym, narażają dziecko, depczą je i ranią nieraz, lecz znowu zaczynają na nowo, szukają, dobierają, podobnie jak zwierzę szuka i znajduje pożywienie celem potrzeby zaspokojenia głodu, owego instynktu podstawowego, będącego w ścisłym związku z instynktem życia i pomnażania

swej siły. I podobnie jak młody ssak omackiem znajduje pierś swej matki, tak i dziecko otwiera oczy, by chwycić spojrzenie matki lub nauczycielki, i jeśli je zauważy, odczuwa niejasno oczekiwana opiekę, doznaje zadowolenia wewnętrznego, że ktoś niem kieruje i przyzwyczaja się do współżycia duchowego z dorosłymi, do których się wciąż zwraca, którym powierza swe odkrycia, których pyta o wszystko z nieograniczoną wiarą i ufnością. Pestalozzi wydobył na jaw — zwłaszcza w swych listach do Graves'a — ową nieocenioną i błogosławioną rolę matki.¹⁾ Szkoła współczesna nadużyła jej w sposób antybiologiczny i antypsychologiczny przez wprowadzenie lekcji zbiorowych nawet dla dzieci w wieku od lat 4. do 6, przez nauczanie przedwczesne i systematyczne czytania, pisania, rachunków, gramatyki, jak gdyby egocentryzm dorosłego, który już przez naiwny swój antropomorfizm Boga urobił na podobieństwo swoje, chciał również ukształcić boską duszę dziecka! Lecz obok zastosowania i nadużycia pozytywnego metody Montessori — cóż dopiero powiedziećby można o jej nadużyciach negatywnych, o usunięciu wogóle nauczania, o systematycznej nieinterwencji dorosłego? Gdybym był dzieckiem 6-letniem, niezawodnie *Opowiadania Matki Oie*²⁾ uczyłyby mnie o wiele lepiej, aniżeli najdoskonalej zestawiony materiał dydaktyczny.

Metody Montessori i Decroly powstały około 1905—8 roku, zaś już w 1900 roku stosowano po raz pierwszy metody Szkoły aktywnej. A jednak więcej się mówi o pierwszych, aniżeli o tej ostatniej. Dlaczego? Dla tej samej racji, dla której miliony uczniów jeszcze dotąd pozostają ofiarą przestarzałych metod empiryzmu dydaktycznego, dla której tysiące uczniów podlega problematycznym dobrodziejstwom planu daltońskiego, dla której wreszcie kilka setek szkół stosuje z trudem metodę Montessori i Decroly'ego, zniekształcając ją, upraszczając i obcinając — podczas gdy tylko kilka dziesiątek zaledwie w całym świecie szkół stosuje te metody ku pełnemu zadowoleniu obu mistrzów, którzy je stworzyli: jakże mały wynik! Szkoła aktywna wymaga pogłębionej znajomości teoretycznej i praktycznej psychologii genetycznej, zrozumienia subtelnych objawów podświadomości, jak to przedstawiłem w mej książce *Progrès spirituel* (Postęp duchowy); wymaga pozaatem intuicji nie tylko w dziedzinie idei abstrakcyjnych i teorii, będących osią niewidzialną różnorodnej rzeczywistości, ale również i to przede wszystkim w dziedzinie samego życia konkretnego, a tem są dusze dziecięce i świat, w łonie którego bytują; szkoła aktywna wymaga wreszcie sprężystości, zmysłu adaptacji, zmysłu przystosowania się w dodatnem tego słowa znaczeniu, przewidywania reakcyj dziecka, tudzież środków zaspokajania jego potrzeb duchowych. Środki te wynikać winny ze świata otaczającego, a więc z takiego, jakim jest, a nie, jakim

¹⁾ Zob. *Pour l'Ere Nouvelle*, luty 1927.

²⁾ *Contes de ma Mère l'Oie*.

się wydaje w marzeniach i jakim według naszego mniemania być powinien. Nie jest wychowawcą, kto nie łączy w sobie śmiałości w przewidywaniu i polotu fantazji. Dodajmy tu miłość, bez której nic się udać nie może, albowiem promieniowanie ducha czyni cuda tam, gdzie zawodzi talent, inteligencja, wszystka wiedza świata, gdzie bez miłości nic twórczego osiągnąć nie można.

Stąd wynika, że prawdziwe szkoły aktywne są i pozostaną zawsze nieliczne. Można by dokładnie określić rolę wychowawcy w tym celu, aby nauczyciele zmęczeni lub chorzy możliwie jak najmniej wyrządzali szkody; można by już w szkole początkowej wydzielić temperamenty ojcowskie i macierzyńskie, zapowiadające wychowawców z powołania; można by oznaczyć i udoskonalić materiał szkolny samokształceniowy, umożliwiający pracę indywidualną, albo też pracę w małych grupach swobodnie utworzonych. Wszystko to jednak nie przeszkodzi, by „popularyzatorzy”, mający zresztą dobre intencje w sprawach Szkoły aktywnej — na wzór pocziwego pedanta Zillera w stosunku do zbyt subtelnej metody jego mistrza Herbarta — nie propagowali w swych pismach dezyderatów psychologii genetycznej w sposób zbyt dogodny i uproszczony, i by tłum naśladowców pozbawionych fantazji, zwolnionych od obowiązku zrozumienia tego, czego ani swym umysłem, ani swą intuicją pojąć nie zdoła w duszy dziecka i w prawach nią rządzących, nie chełpił się, że tworzy „Szkołę aktywną”, gdy tymczasem stosuje niektóre tylko z jej środków: pracę ręczną, zbiory pomocy lub też gry wychowawcze.

Nazywanie Szkoły aktywnej „metodami aktywnymi” byłoby kompromisem zgubnym z wymogami niedorzecznych praw szkolnych; tu tkwi niebezpieczeństwo, tu tkwią sidła, w które wpadają często liczni nauczyciele na skutek skłonności do najmniejszego wysiłku. Metody aktywne są raczej jednym z wielu sposobów postępowania, zmierzających do przyswojenia uczniom programu zgóry ustalonego, zwanego w potocznej mowie „materiałem egzaminów”. Biedne żołądki — raczej biedne mózgi — chciałem powiedzieć! Jakżeż zrozumiałe, że brak im apetytu! Proszą o chleb, a dostają kamienie. Jakżeż dalekie są owe „metody aktywne” od istotnej Szkoły aktywnej, gdzie uwzględniona jest cała jaźń dziecka — jego życie uczuciowe, intelektualne, jego wola; gdzie podstawę programu i metod tworzy jego chęć życia, jego zapal duchowy i zainteresowanie samorzutne; gdzie nic nie jest przesądzone, o ile tylko wypływa z psychologii dziecka i z zainteresowań dominujących w danym wieku; gdzie praca indywidualna jest na pierwszym planie, tak że każdy postępuje według swego tempa; gdzie praca zbiorowa łączy tych, którzy są na jednym poziomie w danym przedmiocie zgodnie z ich postępami i zainteresowaniami.

Jeśli Szkoła aktywna, przygotowana przez J. J. Rousseau'a, Pestalozziego, przez biologję i psychologję nowoczesną, przez niezrównane dzieło nowych szkół na wsi, narodzić się mogła w r. 1900; jeśli odtąd jest ona w drodze ku zdobyciu świata;

jeśli — przyznajemy — ujawnia się więcej w intencji, aniżeli w rzeczywistości w krajach takich, jak Austria, Rosja i Chili; jeśli uszlachetniona i udoskonalona stanie się szkoła jutra, — nie będzie to zasługą jednego człowieka, ani jednej jakiejś grupy, ani jednego narodu, ale prawdy, którą zawiera w sobie, swej harmonji z wielkimi prawami życia i ducha, które człowiek w swym pochodzie badawczym ku światłu dzień po dniu wydiera z Niekonanemu.

* * *

Moje książki o Szkole aktywnej wskazują wspólny punkt wyjścia teorii i praktyki, a raczej ich interpretację.

Nie wspominają one natomiast o pracy przygotowawczej doświadczonych autorów, o jego cichych obserwacjach w obecności dzieci, trwających miesiące i lata całe, kiedy tworzył warunki, w którychby się mogła ujawnić w pełni swobodna samorządność uczniów. Często spotykał go zarzut, że zbyt pozostawia dzieciom wolność. Niechaj mi dozwolę powiedzieć tu wspomnieć, że eksperymentowanie to było nieodzowne nie tylko dla moich studentów (co, jako jedyna pobudka byłoby egoistyczne i karygodne, o ileby to było ze szkodą dla dzieci), ale że owa swoboda w warunkach, w jakich była praktykowana, dała też wspaniałe wyniki duchowe. Były to warunki dwójakiego rodzaju, a mianowicie negatywne, polegające na usunięciu naśladownictwa z zewnątrz. Szkoła nowa na wsi, wpływ Lietza, który, pomimo usunięcia wszelkiego przymusu, osiągnął przy pomocy samorządu zorganizowanego w jego „państwie szkolnym” i drogą osobistego oddziaływania duchowego karność wewnętrzną i samorządne podporządkowanie się wszystkim obowiązkom zbiorowemu¹⁾. Usunąwszy program, metody, podział godzin narzucone zgóry, rzeczywistość Lietz po raz pierwszy ze swą grupą młodych Szwajcarów romańskich szkołę na podstawach psychologii genetycznej i samorządności dziecięcej. Co zaś do warunków pozytywnych zmierzano do stworzenia ducha pracy, niezależnego od kaprysu i urojeń wychowanków, do wytworzenia życia swobodnego, któremu piętno nadawał Lietz. Chciano tu wpoić w młodzież entuzjastyczną wizję celu, do którego dążyć należy: niechaj każdy będzie czemś w życiu, niechaj każdy, w miarę swych zdolności, zaznaczy się jako reformator świata, życia społecznego i moralnego. Zmierzano też do tego, by każdy zdobył jasne spojrzenie i widział własne braki, by obudziło się w nim żywe pragnienie ich usunięcia przez pracę, wreszcie by w duszy każdego powstał obraz „kultury powszechnej”, dzięki której wysiłki odosobnione stają się skutecznymi, dzięki której potęga całości odbija się w każdej części, a potęga każdej części — przyszła specjalizacja dziecka — odzwierciedli się w całości. Jakże silnie oddziaływa

¹⁾ Zob. *Trois Pionniers de l'Education nouvelle*. H. Lietz, G. Lombardo-Radice, F. Bakule.

też sugestia zbiorowa na grupę dzieci. Wszystkie te warunki pozytywne rzadko dadzą się urzeczywistnić w jednakowym stopniu. Lecz pozwoliły one przeczuć to, czem się stanie edukacja, gdy się ją wyswobodzi z więzów autorytetu, opartego na przymusie i oddziaływującego wyłącznie z zewnątrz na życie wewnętrzne, a także gdy się ją wyzwoli z wybujałej wolności, polegającej na wyłącznym oddziaływaniu czynników wewnętrznych na zewnętrzne. Wówczas szkoła przejęta będzie duchem przeszłości i przyszłości, tradycji i postępu, świadomego i nieświadomego, przejęta będzie duchem oświeconego współdziałania dziecka zdrowo wychowywanego i jasno widzącego dorosłego.

Metoda ta początkowo nie miała nazwy, wydawała się nam bowiem naturalnym objawem swobodnego życia, wyruszającego na zdobycie dobra i prawdy; po 20 latach zastosowano ją pod nazwą Szkoły aktywnej w zakładach Lietza, liczących około 250 dzieci, w dawniej szkole-ognisku „Plejady“ (*Ecole-Foyer des Pléiades*), następnie w sposób więcej systematyczny w nielicznej klasie w Bex. Ten ostatni eksperyment opisałem w mojej książce *La Pratique de l'Ecole active* (Praktyka Szkoły aktywnej) w rozdziale trzecim. Tworzy ta klasa poniekąd syntezę wymagań teraźniejszości i przyszłości, bierze pod uwagę wymogi rodziców troszczących się o przygotowanie do egzaminów i dzieci zniekształconych już przez szkołę dawnego typu, starając się jednak głównie o zachowanie szacunku dla tworzącej się osobowości. Uwzględnia się tu program minimalny, zwiedzanie różnych zakładów, lekcje okolicznościowe, prace obowiązkowe, prace indywidualne z wyboru, prace wolne, wszystko to stopniowane według zdolności i inicjatywy każdego ucznia. Podobny kompromis był też przedmiotem próby w międzynarodowej szkole w Genewie, która w pierwszym roku swego istnienia mieściła się w skromnym domku wiejskim, będącym własnością autora, a następnie, zostawiając tu tylko dzieci najmłodsze, przeniosła się do lokali bardziej obszernych. Gdzieindziej znowu podjęto usiłowania celem stworzenia harmonijnego zespołu nauczycieli, naogół mało przygotowanych do swego zadania. Przykłady szkoły *T. H. Bolta* w Amersfort i szkoły *Ermitage* w Brukseli, o czym znajduje się sprawozdanie w książce *La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active*, wykazują trudności natury zewnętrznej, z jakimi łamać się dziś musi szkoła prywatna w porównaniu ze szkołą publiczną należycie uposażoną, dającą bezpłatną naukę początkową, a na stopniu średnim wprowadzającą znacznie niższe opłaty szkolne. Jest to dobrodziejstwo publiczne, o ile szkoła opiera się na podstawach psychologicznych okresu dzieciństwa i młodości, jeśli zaś monopol ten kryje w sobie handel pedagogiczny sprzeczny z prawami wiedzy i zdrowego rozsądku, przedstawia on wtedy duże niebezpieczeństwo. Lecz nadzieja przybiera na sile, gdy się czuje, że przyszłość do nas należy. Dowodem tego jest Szkoła aktywna założona w Genewie w kwietniu 1928, o czym była wzmianka na początku tej pracy.

W metodzie naukowej rozróżnić można pewne fazy kolejne: obserwację, hipotezę, sprawdzanie i prawo. Pierwsza i trzecia prowadzą do różniczkowania poznania ogólnego lub intuicyjnego; druga zaś i ostatnia do koncentracji systematycznej. Moje doświadczenia w nowych szkołach dotyczyły samorzutności dziecięcej, albowiem obserwacje nad nią odsłaniają tajemne motory instynktów i tendencji. Wykłady moje na Uniwersytecie genewskim od 1909 r., następnie w Instytucie Rousseau'a i w Szkole nauk społecznych dla kobiet posłużyły jako pierwsze opracowanie poczynionych obserwacji, do tworzenia hipotez pracy, które okazały się nader owocne. Z nich to powstały dwie serie dzieł: teoretyczne (*L'Education constructive*) i praktyczne (*L'Ecole active, La Pratique de l'Ecole active, L'Autonomie des Ecoliers*), oparte na szeregu monografij, jako ilustracji. Ale obserwacje i hipotezy wymagają sprawdzenia ze strony innych badaczy i esperimentatorów.

W tej dziedzinie oddać mogło usługi stworzone przeze mnie w r. 1899 na skutek zachęty *E. Demolins'a*, socjologa francuskiego i założyciela Szkoły *des Roches*, Międzynarodowe Biuro Nowych Szkół (*B. I. E. N.*). Biuro przyjęło do swego programu wypróbowywanie doświadczeń poczynionych w różnych szkołach, porównywanie drogą ankiet wyników osiągniętych w „laboratoriach pedagogicznych przyszłości“, jak je nazwał *Dr Cecil Reddie*, twórca pierwszej szkoły nowego typu w r. 1889. Program ten dotąd tylko częściowo został wykonany. Od r. 1926 *M. B. N. S.* połączyło się z nowo utworzonym w r. 1925 Międzynarodowym Biurem Nowego wychowania, które przejęło gromadzenie dokumentów i ich rozpowszechnianie. Praca ta bowiem byłaby ponad siły jednego człowieka. Praca ankietowa znalazła żywe pole w nowych szkołach, w klasach doświadczalnych szkół publicznych, w szkołach tych krajów, których prawodawstwo, na mniejszą lub większą skalę, wprowadza zasady szkoły aktywnej. W ten sposób cel pierwotny *M. B. N. S.*, zmierzający do utrwalenia wzajemnej pomocy między Nowymi Szkołami na wsi, został do pewnego stopnia zredukowany. Względny ten upadek przypisać należy zbyt uciążliwym warunkom, w jakich znajdują się nowe szkoły prywatne czy to w krajach, gdzie sam rząd ujawnia tendencje nowatorskie, czy też w krajach, gdzie rządy są niechętne nowym prądom i społeczeństwo również. Tam to chorobliwa trwoga przed egzaminami, (egzamino-fobia) które są kluczem otwierającym dostęp do budzących zazdrość stanowisk społecznych, sprawia, że rodzice domagają się poszanowania dla starych programów i metod, przyczem zapominają o głębokiej prawdzie, zawartej w słowach: *et propter vitam, vitae perdere causas*! Jeśli dodamy nadto chroniczne przeciążenie większości dyrektorów nowych szkół, trudności w angażowaniu nauczycieli do szkół prywatnych, brak profesorów obznajomionych z psychologią genetyczną i przygotowanych specjalnie do stosowania metod Szkoły aktywnej, zrozumiemy, jaki ciężki żywot wiodą nowe szkoły.

Rzadkie też są szkoły, gdzie w gronie nauczycielskim panuje prawdziwy duch grupy społecznej, t. j. spółdzielnia, harmonia, podporządkowanie się wspólnym celom. Blyszczy tam kilka odosobnionych talentów, których poświęcenie szlachetne zasługuje na uznanie; w ograniczonym kole ich bezpośredniego wpływu duszy na duszę, stanowią przykład godny podziwu, dla nauki są te jednostki stracone. Jedynie te zakłady, gdzie programy, metody, nauczyciele i kierownictwo są na usługi Szkoły aktywnej, dobrze pojętej i dobrze stosowanej, mogą posłużyć uczonemu, jako pole badań; jedynie tu może obserwować, wysnuwać wnioski, poddawać środki doskonalenia, przyczynić się do ustalenia „techniki Szkoły aktywnej“, głównych postulatów, wyłożonych w pracy p. t. *L'Education constructive*. Tu też przewidzieliśmy rozwiązanie problemu szkoły przyszłości zapomocą czterech złączonych ze sobą sposobów działania, którego liczne przykłady świadczą o skuteczności i wydajności duchowej. Przytaczamy opis tych środków na podstawie pracy „*La liberté de l'Enfant à l'Ecole active*“, gdzie znajduje się również omówienie próby podjętej w latach 1924/5 w Międzynarodowej Szkole w Genewie.

1. *Praca indywidualna standaryzowana*, w zakresie której wchodzi „przedmioty techniczne“, jak rachunki, język itd. Można się tu posługiwać książkami stopniowanymi *Washburne'a*, a zwłaszcza wzorami pracy pani *Aleksander-Deschamps*. Praca ta winna pozostawać w związku ze zorganizowaną pracą zbiorową, dostosowaną zawsze do potrzeb i zdolności każdej jednostki.

2. *Zorganizowana praca zbiorowa*, w której, wzorem *Decroly'ego*, zespolone są zbiory dokumentów i zdobycze każdego z uczniów, gdzie opracowany bywa temat przypadający na dany dzień i którą nauczyciel uzupełnia cennymi spostrzeżeniami na podstawie swego doświadczenia i swej wnikliwości.

3. *Swobodna praca indywidualna*, umożliwiająca dziecku samodzielne poszukiwania i uzgadniania wyników swych dociekań w celu przygotowania materiału do lekcji zbiorowej (jako pracy osobistej), czy też dla swoich własnych zadań, wchodzących w zakres pracy wolnej. Zajęcia podane w punkcie 1-szym i 2-gim mogą się nawzajem zmieniać, w ogólności zaś winny mieć miejsce w czasie pierwszych godzin przedpołudniowych.

4. Wreszcie — *wolna praca zbiorowa*, kiedy dzieci pozo-
stawione samym sobie przedsiębiorają wspólne decyzje. Na tem polega „metoda projektów“ *Dewey'a* i *E. Collings'a*. Utrzymanie porządku w szkole, samorząd, roboty ręczne, wycieczki, przygotowywanie sztuk teatralnych, kolejno co tydzień przez inny oddział dla ogółu kolegów, wieczorki dla rodziców, wystawy, loterie — oto dzieła samorządnej aktywności, zrodzonej po wpły-
wem środowiska uczniów.

* * *

Począwszy od roku 1921 M. Liga Nowego Wychowania zbiera plony badań dokonywanych od r. 1900 i przyczynia się zarazem do ich rozpowszechniania. Psychologia genetyczna, nie-

znana przed 20 laty, poza naszymi wykładami w uniwersytecie genewskim, posiada obecnie katedry uniwersyteckie i wchodzi w program seminarjów we wszystkich krajach. Różne kraje uwzględniają zasady Szkoły aktywnej w jej różnorodnych postaciach — w formie ośrodków zainteresowań, czy kompleksów — jak ją zwą w Rosji — w postaci samorządu uczniowskiego, kooperatyw szkolnych itd. Niektóre z postulatów Szkoły aktywnej wprowadzono obok zarządzeń przejściowych, które psycholog uważa za objaw wsteczny, w nowym ustawodawstwie szkolnem n. p. Francji i Włoch¹⁾. Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania za pośrednictwem urządzanych co dwa lata Kongresów, za pośrednictwem swych własnych czasopism i licznych pism pokrewnych jej duchowi, przy pomocy swych sekcij narodowych w licznych krajach, wreszcie przy pomocy swych członków, reprezentujących 44 narodów dokonała dotąd ogromu pracy, niemal bez środków finansowych, a tylko dzięki poświęceniu twórców i członków. Jeśliby zaś państwa i ludzie dobrej woli przyszli jej z pomocą w uznaniu dotychczasowych wspaniałych wyników działalności Ligi, jak i M. Biura Wychowania, praca tych instytucyj stałaby się jeszcze bardziej intensywna i wydatna. Biorąc pod uwagę, że Szkoła aktywna jest wytworem nauki i zdrowego rozsądku w wychowaniu, że losy dzieci i młodzieży dzisiejszej warunkują losy świata przyszłego, można powiedzieć, że jest ona kluczem przyszłości, który dzierżą w swym ręku rodzice, nauczyciele i przewidujący mężowie stanu. Pozostaje im więc wybór między schyłkiem rasy białej i cywilizacji zachodniej, a odrodzeniem, które możliwe jest tylko przy pomocy wielkiego wysiłku, zmierzającego ku prawdzie, ku zdrowiu i kulturze moralnej, ku równowadze duchowej osobowości, ku sprawiedliwości społecznej, ku kooperacji i solidarności ludzkiej, a to drogą kształcenia młodzieży wyzwolonej z błędów przeszłości i skierowanej ku triumfowi Ducha nad materją.

tłum. E. W.

System daltoński.

Rekonstrukcja planu — jego zalety i wady — wskazania.

(Ciąg dalszy).

4. Uczeń nie kończy pełnego przydziału miesięcznego w przepisany terminie z powodu niezaradności, nieudolności wzgl. lenistwa itd. — Powoduje to specjalne zajęcie się nim przez odnośnych instruktorów oraz opiekuna klasy. Uczeń taki otrzymuje w Anglii dodatkową pomoc od nauczycieli specjalnie na ten cel przeznaczonych, — w t. zw. „sali dostosowań”. — W wypadku notorycznego lenistwa wiąże się go rozkładem godzin aż

¹⁾ Zob. *Trois Planners de l'Education nouvelle i L'Aube de l'Ecole se-reine en Italie* (les pages sur la composition et le dessin libre).

do ewent. poprawy. Trwałe zaniedbanie ucznia z jakiegokolwiek przyczyny powoduje w różnych szkołach różne następstwa (brak lub opóźnienie promocji — częściową promocję itd.).

8. Kontrola pracy uczniów:

Zasady graficznego notowania postępów uczniowskich: Wszelkie karty graficzne są a) klasowe (kolorowe), b) wypełniane przez uczniów (wyjątkowo w szkołach powszechnych angielskich wypełnia je nauczyciel).

Wykresy te informują nauczyciela lub ucznia na pierwszy rzut oka o zawartych w nich danych. Wzory ich, podane w załączniku, są dostosowane do 6-io dniowego tygodnia pracy w polskich szkołach (24 jednostek dziennych jednego pełnego przedmiotu).

System daltoński wprowadza następujące kontrolne karty graficzne:

- a) indywidualne, które uczeń nosi przy sobie — służą do notowania postępów jednego ucznia danej klasy we wszystkich przedmiotach daltońskich.

Na odwrotnej ich stronie znajdują się celowe pouczenia i wskazania przeznaczone dla niego,

- b) laboratoryjne, które wiszą na ścianie — służą do notowania postępów wszystkich uczniów danej klasy w jednym przedmiocie,
- c) klasowe, ścienne — służą do notowania postępów wszystkich uczniów danej klasy we wszystkich przedmiotach.

Ada, b) Objasnienie uzycia kart: Uczeń X udaje się pierwszego dnia danego miesiąca np. do laboratorium dla języka polskiego, gdzie przebywa $1\frac{1}{4}$ godz. i odrabia część pracy ogólnej z powyższego przedmiotu, równającą się trzem jednostkom dziennym. Wychodząc, przeciąga w działce języka polskiego pionową kreskę przez trzy odcinki (trzy jednostkiienne), u końca jej pisze datę dnia (1-go), a w nawiasie ilość godzin spędzonych w laboratorium ($1\frac{1}{4}$ godz.). Podobnie na karcie laboratoryjnej, w której uwidocznione jest jego nazwisko, przeciąga odpowiednią poziomą kreskę. — Następnie przechodzi np. do pracowni geograficznej, gdzie w trakcie $1\frac{3}{4}$ godz. wykonuje zadanie równe 4 odcinkom dziennym (ogółem 3 godziny pracy laboratoryjnej dnia 1-go danego miesiąca). — Na drugi dzień, dnia 2-go pracuje np. w laboratorium historycznym przez pełne 3 godziny, odrabiając pełny przydział tygodniowy oraz jedną jednostkę z przydziału następnego tygodnia itp.

Kartę indywidualną i laboratoryjną wypełnia uczeń w trakcie pracy łącznie, opuszczając laboratorium. Posiadają one znaczenie dla ucznia z następujących powodów: Umożliwiają mu stwierdzenie dokonanej pracy — ułatwiają podział czasu przeznaczonego na wykonanie zadania, in-

formując go o tem, czego dokonał, a co pozostaje jeszcze do odrobienia z przydziału miesięcznego — uświadamiają mu zamiłowanie do pewnego przedmiotu — oraz umożliwiają porównanie własnych postępów z postępami kolegów. — Karty te mają również znaczenie dla instruktora działu (opiekuna klasy), gdyż umożliwiają mu szybką ocenę intensywności pracy ucznia w danym przedmiocie — porównanie postępów ucznia w różnych przedmiotach — oraz powodują przyjście z pomocą uczniowi wzgl. grupie uczniów w razie stwierdzonego braku postępów.

- Ad c) Objaśnienie użycia karty: Uczeń X oblicza z końcem tygodnia sumę wszystkich jednostek dziennych, odrobionych z wszystkich przedmiotów np. 24, zamienia je na jednostki tygodniowe t. j. 4 i przeciąga w rubryce, w której uwidocznione jest jego nazwisko, poziomą kreską przez 4 odcinki i t. d.

Kartę klasową wypełnia uczeń z końcem tygodnia pracy. Posiada ona znaczenie — dla ucznia, gdyż umożliwia mu stwierdzenie pracy dokonanej oraz porównanie jej z postępami kolegów — dla nauczyciela wzgl. opiekuna klasy, gdyż daje im pogląd na całokształt pracy klasy we wszystkich przedmiotach łącznie wziętych.

Z końcem miesiąca (w czwartym jego tygodniu) oddają uczniowie kolejno, w określonym porządku swe prace — bez lub na podstawie egzaminu — instruktorom działów, którzy m. in. poprawiają pisemne wypracowania przewidując w obecności uczniów, zwracając im jednocześnie uwagę na ich zalety, a szczeg. na błędy i usterki. — Ostateczne przyjęcie ogólnej pracy ucznia w danym przedmiocie następuje przez podpisanie jego indywidualnej karty kontrolnej postępów.

W wielu szkołach angielskich wręczają następnie opiekunom klas 1) instruktorowie — ocenione prace pisemne (i inne) ich uczniów — 2) uczniowie — indywidualne karty pracy, podpisane przez wszystkich instruktorów. — Opiekunowie klas

- ad 1) umieszczają prace każdego ucznia (spięte odpowiednim, metalowym przyrządem) w archiwum klasy, które mieści się w specjalnej szafce klasowej, wpisawszy uprzednio do księgi ocen — zalety i wady prac uczniów z wszystkich przedmiotów uwidocznione na elaboratach, nadto ewent. inne uwagi zakomunikowane im przez instruktorów itd. Księgę ocen wręczają następnie kierownikowi zakładu, u którego każdy uczeń może zawartą w niej opinię o sobie przeglądać (obowiązkowo przed rozpoczęciem nowej pracy),
- ad 2) oddają indywidualne karty pracy uczniów kierownikowi szkoły dla rejestracji (początku, końca, czasu trwania pracy i t. d.).

9. Praca nauczycieli-instruktorów.

Plan daltoński wymaga od nauczycieli:

- a) specjalizacji (wyjątek stanowią szkoły powszechne),
- b) odczytania fachowego,
- c) umiejętności przygotowywania przydziału w 3-ch stopniach trudności,
- d) nieustannej kontroli laboratoryjnej,
- e) ciągłej kontroli wykresów ewent. egzaminowej,
- f) udzielania rad i wskazówek pracującym uczniom, na ich prośbę lub z własnej inicjatywy,
- g) odbywania celowych konferencji lekcyjnych,
- h) poprawy wypracowań piśmiennych oraz innych prac uczniów.

Trudne te i odpowiedzialne zadania spełniać mogą jedynie pracownicy więcej niż przeciętnych zdolności, inteligencji, sprawności organizacyjnej, pełni entuzjazmu, zdolności do pracy twórczej pozbawionej szablonu.

10. Różnica między amerykańskim a angielskim urzeczywistnieniem planu.

Polega ona na tem, że angielski typ w przeciwieństwie do amerykańskiego charakteryzuje się:

- a) wykonywaniem pełnego programu naukowego — a wskutek tego
- b) ostrzejszą kontrolą laboratoryjną, pociągającą końcowe, miesięczne egzaminy uczniów — oraz
- c) stałe konferencje lekcyjne przedmiotów daltońskich, przy czem ilość godzin lekcyjnych w stosunku do ilości godzin pracy laboratoryjnej zwolna rośnie.

IV. Rezultaty.

Twórczyni planu podkreśla korzystne rezultaty osiągnięte przez wprowadzenie systemu daltońskiego do danych szkół, powołując się na

1. korzystniejsze testy inteligencji uczniów tychże zakładów po wprowadzeniu planu,
2. pochlebne opinie nauczycieli uczących w zdaltonizowanych szkołach wyrażone na zjazdach nauczycielskich itd.
3. korzystne opinie uczniów tych szkół, ujawnione w ankietach przeprowadzonych przez nauczycielstwo,
4. pomyślniejsze egzaminy oraz studia uniwersyteckie absolwentów szkół daltońskich (niektóre wszechnice przyjmują kandydatów ze szkół daltońskich bez egzaminów wstępnych).

Pozytywne te rezultaty osiąga nauczanie systemem daltońskim z powodu zgodności planu z postulatami

- a) psychologii pedagogicznej, — stojącej na stanowisku rozwoju indywidualności ucznia,
- b) biologii pedagogicznej, — stojącej na stanowisku rozwoju aktywizmu ucznia,

c) socjologii pedagogicznej, — stojącej na stanowisku kollaboryzmu uczniów.

P. Parkhurst zwraca uwagę na liczne trudności wstępne, jakie następczą się przy wprowadzeniu planu — należy postępować z wielką ostrożnością, umiarem i taktem, oraz oczekiwać cierpliwie wyników korzystnych — zaleca ona stopniowe wprowadzenie nowej metody według przedmiotów lub klas.

Przejdźmy do omówienia zalet systemu daltońskiego w oświeceniu jego zwolenników, oraz wad jego w ujęciu jego przeciwników (zwolennicy oraz przeciwnicy nowej organizacji szkolnej uznają — oczywista — niektóre argumenty swych kontrariuszy, zmniejszając jedynie ich znaczenie, wzgl. wyciągając z nich odmienne wnioski itd.). Uwagi poniżej wyłuszczone zestawilem na podstawie ankiet przeprowadzonych wśród uczniów lub nauczycieli szkół daltońskich, uwzględniając jednocześnie opinie autorów dzieł pedagogicznych traktujących o planie.

V. Zalety planu.

1. Samokształcenie. — Uczniowie uczą się sami, nabywają wiadomości drogą samokształcenia — wysiłki ich można określić jako surogat pracy naukowej, przyczem mają oni pogląd na całość zadań, dążą do jasno wytkniętego celu — znika bezpłodne, mechaniczne nauczanie szkolne związane z biernością uczniów.

2. Zamiłowanie do książki. — Uczniowie, stykając się bezpośrednio z szerszą, źródłową lekturą, nabywają umiejętności czytania prac naukowych, zamiłowania do studjum poważnych dzieł, rodzi się w nich intymny stosunek do książki, jakiego niema w zupełności przy nauczaniu szablonowym.

3. Praca samodzielna. — Uczniowie pracują w ramach wytkniętych im przez szkołę samodzielnie, aktywnie, niekiedy twórczo, pełni ufności we własne siły, zadowolając się samym zdobyciem żywej, rzeczywistej wiedzy — a zatem zgoda inaczej niż w szkole dawnego typu.

4. Praca indywidualna. — Uczniowie pracują indywidualnie, w sposób swoisty wpływający z odrębnych, charakterystycznych dla nich — a wyróżniających ich od innych — cech ich osobowości. Praca taka różni się wybitnie od zajęć uczniów w dzisiejszej szkole.

5. Poznanie własnej osobowości. — Uczniowie poznają własne zamiłowania, zainteresowania, uczą się oceniać swe siły i dążenia, czego dotychczas nigdy nie mogli osiągnąć.

6) Zainteresowanie. — Uczniowie pracują pełni zainteresowania, a co za tem idzie, zapału — osiągnięcie rezultatów drogą własnego wysiłku przynosi im żywe zadowolenie, jakiego nie doznawali dotychczas, nabywając wiadomości szkolne według starego sposobu.

7. Wewnętrzny przymus. — Uczniowie pracują pod

wpływem wewnętrznej potrzeby, a nie jak dotychczas pod wpływem przymusu wywieranego na nich z zewnątrz.

8. Wewnętrzna karność. — Uczniowie pracują w atmosferze istotnej, wewnętrznej karności, podyktowanej zainteresowaniem — zanika karność sztuczna, narzucona społeczności klasowej, która w praktyce zawsze była bezowocna.

9. Odpowiedzialność przed sobą. — Uczniowie pracują w pełni odpowiedzialności za odpowiednie wywiązanie się z wytkniętego im zadania. Odpowiedzialność zewnętrzna przed nauczycielem, posiadająca tak nikłą wartość wychowawczą i prowadząca jedynie do przestępstw szkolnych, schodzi na plan dalszy — temsamem odpada skomplikowany system cenzur, stopni, modyfikacji promowania, nagrody, kary itd. a na miejsce ich wchodzi zrodzona z poczucia odpowiedzialności samokontrola, stwierdzenie własnych postępów przez ucznia.

10. Wzrost autorytetu nauczyciela. — Uczniowie naprawdę poczynają uznawać autorytet nauczyciela, który w atmosferze wolności i swobody, pełnej serdeczności i wzajemnego zaufania udziela uczniom życzliwych rad, nigdy nie rozkazuje lub zakazuje, kryjąc się dyskretnie za kulisy pracy szkolnej — nie narzuca się uczniom, lecz jest przez nich poszukiwany jako ceniony doradca, co oczywiście powinno prowadzić do zaniku szkolnej kryminalistyki uczniowskiej.

11. Poznanie ucznia. — Uczniowie zbliżają się do nauczycieli, wynurzają się często przed nimi — w atmosferze obustronnej szczerości — ze swych braków, bolączek i żalów, co umożliwia nauczycielstwu wszechstronne ich poznanie. W szkole dawnego typu działo się to zupełnie wyjątkowo.

12. Koncentracja zadań. — Uczniowie pracują nad przydziałami uzgodnionymi w myśl zasady koncentracji, tak, że nauka szkolna na skutek wzajemnego przenikania działów jej staje się dla nich prawdziwą jednością, podczas gdy dotychczas problem ten nie mógł być zadowalająco rozwiązany.

13. Zróżnicowanie zadań. — Uczniowie pracować mogą nad zadaniami, zróżnicowanymi co do zakresu (trzy stopnie) — oraz co do tempa. W szkole dawnego typu musiał nauczyciel, pracujący z niejednorodnym i zróżnicowanym pod względem uzdolnień i inteligencji materiałem uczniowskim — przystosować się w nauczaniu masowem do grupy uczniów przeciętnych. — Uczniowie więcej niż przeciętni nudzili się wówczas i często zajmowali czem innem — uczniowie mniej niż przeciętni nie mogli nadażyć za nauczycielem mimo wysiłków, a prawdziwą tragedję przeżywali uczniowie powolni lecz gruntowni, pełni najlepszej woli opanowania materiału szkolnego. Zróżnicowanie zadań wprowadzane przez plan umożliwia uczniowi wybór zakresu zadania nie przekraczającego jego zdolności oraz pracę nad niem we właściwym tempie np. niezdolny uczeń bierze zakres najłatwiejszy i pracuje w tempie powolnem, rozwijając się stopniowo, tak, że wkrótce coraz trudniejszych podjąć się może wy-

siłków — uczeń wybitny, wszechstronnie uzdolniony, postępuje wręcz odmiennie, jednostronnie zaś uzdolniony np. w matematyce zadawała się opracowaniem przedmiotów humanistycznych w ujęciu najłatwiejszym, pozostawiając resztę czasu studiowaniu działów, do których czuje zamiłowanie. Możliwość zróżnicowania zadań uczniów należy uważać za jedną z najważniejszych zalet planu.

(Dok. nast.)

Dr phil. et iur. *Rudolf Taubenszlag* — (Łódź).

Recenzje.

W. Przanowski, M. Szczawińska, J. Wójcik: Samorząd w szkole powszechnej. (Przykłady realizacji) z przedmową prof. *B. Nawroczyńskiego*. Biblioteka Dzieł Pedagogicznych. Warszawa 1928. Wyd. „Naszej Księgarni”.

Wprowadzenie na szeroką skalę samorządu w szkole — oto jeden z tych środków i sposobów, zapomocą których obecne tendencje reformatorskie w zakresie szkolnictwa usiłują wlać nowe życie w ustrój tradycyjnej szkoły. Dąży się w ten sposób do zaktywizowania życia w szkole, do nadania mu szybkiego, wartkiego prądu, jaki cechuje całość współczesnej epoki. Usiłuje się zapomocą samorządu dać ujście drżemiącym w każdej jednostce popędom kolektywnym. Wierzy się, że samorząd kształci i rozwija w dziecku poczucie solidarności socjalnej, wytwarza kult zbiorowości, kult pracy społecznej. I zrozumieniem wagi i znaczenia samorządu szkolnego nacechowane są wszelkie prace teoretyczne z zakresu współczesnych dążeń reformatorskich. Teoretycznie postulat samorządu szkolnego jest wszędzie — a specjalnie także i w literaturze polskiej — ogólnie uznany.

Omawiana książka podchodzi do zagadnienia samorządu szkolnego z innej strony; nie usiłuje bynajmniej wkraczać na teren teoretycznego uzasadnienia celowości samorządu — lecz ogranicza się do wskazania kilku „przykładów realizacji” tego postulatu. W sposób prosty, jasny, pozbawiony wszelkiej taniej efektywności usiłuje wykazać, że nawet w danych istniejących realnych warunkach życia szkolnego współczesnej Polski samorząd może być zrealizowany.

Omawia się tu próby wprowadzenia samorządu na terenie szkoły powszechnej w trzech wypadkach: 1) w szkole im. K. Szlenkiera w Warszawie, 2) w szkole powszechnej w Pruszkowie, i 3) w szkole powszechnej Nr. 29 w Warszawie. Sposób powstania samorządu i próby realizowania jego w trzech wypadkach były zgoła różne. Wspólnem dla nich była niewątpliwie podstawa teoretyczna — przekonanie o celowości tej instytucji w życiu szkolnem. Ale poza tym rysem wspólnym uderzają daleko idące różnice. W trzech tych bowiem wypadkach teren szkoły, warunki powstania, sposoby wprowadzenia w życie samorządu różniły się od siebie i omawiana książka pokazuje

właśnie, jakie kształty w zależności od podłoża¹ realnego może przybrać samorząd.

I w tem leży bodaj czy nie najistotniejsza wartość tej zbiorowej pracy; nie tworzy ona szablonów unifikacyjnych, nie konstruuje jakiegos ogólnie i jedynie obowiązującego schematu samorządu. Wręcz przeciwnie: daleka od podciągania pełni i bogactwa przejawów życia szkolnego pod jeden strychulec — uczy i wykazuje dowodnie, że wprowadzenie samorządu musi zawsze przybierać kształty rozmaite, że musi wychodzić nie od abstrakcyjnych schematów, ale od realnych, konkretnych warunków rzeczywistości szkolnej. A przynosząc właśnie duży i bogaty materiał doświadczeń konkretnych w tej dziedzinie, daje możność nauczycielowi wyboru i selekcji tych metod, które w danych warunkach są najodpowiedniejsze. O ich wyborze muszą zadecydować lokalne potrzeby i intuicja pedagoga.

Jeśli się z tego punktu widzenia spojrzy na omawianą pracę jako zbiór konkretnych doświadczeń, mogących stworzyć rodzaj przewodnika w wprowadzeniu samorządu w szkole — to choć niektóre z naprowadzonych w tej pracy tez mogłyby ulec zakwestjonowaniu — trzeba przecież stwierdzić w wyniku ostatecznym, że praca omawiana spełniła swe zadanie. Dając bogaty materiał doświadczeń, zmuszając do przemyślenia pewnych zagadnień konkretnych, stanowi — jak słusznie stwierdza w przedmowie *prof. Nawroczyński* — „cenny przyczynek do sprawy samorządu uczniowskiego“.

Jan Hulewicz.

Ed. Claparède Prof. un. Genew. „Szkoła na miarę“; — przełożył z francuskiego *Dr Zygmunt Ziemiński*. Warszawa 1928.

Rozwój badań psychologicznych w ostatnich dziesiątkach lat przyczynił się do względnie dokładnego już opracowania problemu osobowości i indywidualności, a jeśli takie określenie wyników badań na tem polu wyda się zbyt optymistyczne, to przynajmniej posłużyły one do zwrócenia baczej uwagi i „postawienia zagadnienia“ raz wreszcie w należyty sposób¹⁾. W związku z rozwojem badań psychologicznych w tej dziedzinie, i pedagogika współczesna wysunęła na czoło postulat uwzględnienia indywidualności każdego ucznia i w tym też kierunku dokonuje się obecnie rozwój i doskonalenie programu oraz metod wychowania i nauczania.

Jednym z cennych projektów, choć nie zupełnie jeszcze doskonalonych w tym kierunku jest „szkoła na miarę“ Claparède'a. Wyszedszy ze stwierdzenia faktu istnienia indywidualnych różnic w uzdolnieniach każdego dziecka zarówno ilościowych, jak i jakościowych, stwierdza autor równocześnie słusznie konieczność liczenia się z tym faktem

¹⁾ *Ed. L. Thorndike*: „Individuality“. Boston 1911; *Stérn*: W. „Differentielle Psychologie“. Leipzig 1911; *Park-Burges*: „Wstęp do socjologii“. Poznań 1926; *Dr H. Rowid*: „Psychologia pedagogiczna“ Kraków 1928, Rozdział XX. Badania szkoły psychoanalitycznej Freuda, Adlera, Junga itd.

w pedagogji, obmyślenia sposobów uwzględniania go i przeprowadzenia w jego duchu reform w szkolnictwie, opracowania sposobów określenia różnic. (diagnostyka i selekcja).

Wnioskuję słusznie tak: „Gdy krawiec robi ubranie, dopasowuje je do figury swego klienta i jeśli ten jest gruby a niski, to nie narzuca mu gwałtem ubrania zbyt ciasnego pod pretekstem, że to jest szerokość odpowiadająca z reguły jego wysokości... Kapelusznik przystosowuje swe kapelusze jednocześnie do kształtu i do rozmiarów głów.... Pedagog, przeciwnie, ubiera, obuwa i przykrywa wszystkie umysły na jedną modłę... (według jednego, stałego programu wspólnego dla dziesiątek tysięcy dzieci!! sic!) W rezultacie tych rozważań zapytuje: „Dlaczegożby nie mieć dla duszy takich samych względów, jakie się ma dla tułowia, dla głowy, czy dla nóg?...“ i wysuwa z tego odpowiedni wniosek praktyczny: Dla uniknięcia w przyszłości, koniecznie jest stworzenie „szkoły na miarę“. Określa ją jej twórca jako „szkołę przystosowaną do umysłowości każdej jednostki, szkołę, któraby była tak dobrze dostosowana do form umysłowości, jak ubranie lub obuwanie wykonane na miarę są dopasowane do formy ciała lub nogi“.

Przeprowadziwszy następnie w swej pracy trafny podział uczniów, na grupy wedle rodzaju uzdolnień, z różnych punktów widzenia, podkreśla rzecz bardzo ważną, a dobrze znaną, mianowicie to, że prócz różnic w poszczególnych uzdolnieniach specjalnych, (humaniści, przyrodnicy, matematycy), które w za małym stopniu uwzględniamy, istnieją wśród uczniów różnice pod względem tego, co można nazwać uzdolnieniem ogólnem, albo inteligencją globalną, którą się określa, biorąc średnią wszystkich uzdolnień poszczególnych. Otóż szkoła, znając dobrze te różnice, sądzi, iż uczyniła już wszystko, gdy wystawi ten stopień, określi tę różnicę. To określenie jest dla niej punktem końcowym. Powinnoby jednak być przeciwnie właśnie! To stwierdzenie powinno być punktem wyjścia dla szkoły, która z chwilą jego zaistnienia powinna zacząć uczniów „mocnych“, „średnich“ i „słabych“ zupełnie różnorodnie traktować, a nie kazać wszystkim posuwać się naprzód tym samym krokiem.

W części konstrukcyjnej pracy zastanawia się autor nad tem, co należy uczynić, ażeby uzdolnienia znajdowały należyte uznanie i były wykorzystane z największym pożytkiem dla swych właścicieli. Nasuwają mu się przytem cztery sposoby rozwiązania zadaniem, nie licząc kombinacyj, które można z nich utworzyć, klasy równoległe, klasy ruchome, zwiększenie liczby sekcyj (klasyczne, neohumanistyczne, techniczne itd.) w szkołach średnich, a wreszcie system wyboru przedmiotów przez ucznia, przy zachowaniu minimalnego, ogólnie obowiązującego programu. Zasadą przy podziale uczniów winno być jedno: „Nie hierarchizować, jak robi szkoła obecna, tylko różnicować — obiektywnie!“ W ten sposób chce autor szkołę jednowymiarową — zastąpić

szkołą dwuwymiarową. Różnice jakościowe i ilościowe w niej znikają same przez się!

Myśl autora zasługuje na szerokie rozpowszechnienie, chociaż zasadniczo jestem przekonany, że nie obcą była każdemu z dobrych nauczycieli i przedtem, a w życiu praktycznym wyczuwało się i uwzględniało te różnice przy „każdej klasyfikacji”; przy nauczaniu było to niemożliwe oczywiście.

Pracy autora jedno zarzuciłby tylko jeszcze można, że w rozdziale ostatnim obszerniej nie uwzględnił takich czynników jak płeć, środowisko intelektualne, społeczne i narodowe, wiek i nie wpłócił ich w budowę części konstruktywnej.

Jan Kuchta.

Józef Syska: *O traktowaniu uczniów szczególnie zdolnych*. Warszawa 1928. Str. 62. Skł. Gł. „Nasza Księgarnia”.

Usiłowania autora szły w tym kierunku, aby zagadnienia wymienione w tytule oprzeć na podstawie naukowej, stąd podział treści książeczki na dwie części: w cz. I-ej rozważana jest strona teoretyczna, ogólna zagadnienia, druga zajmuje się problemem traktowania uczniów zdolnych w przyszłej szkole polskiej.

Problem odpowiedniego potraktowania uczniów zdolnych jest — jak to słusznie autor podkreśla — związany w społeczeństwach Europy z problemami społecznymi i politycznymi. W liberalnej Anglii i Ameryce uczniowie szczególnie zdolni z powodu odmiennej struktury szkoły i hierarchji społecznej zajmą w przyszłości samorzutnie odpowiednie stanowiska, na kontynencie europejskim przeszkadza temu tradycyjnosc, większa spistość społeczeństw i dążenie silne do rozszerzenia swych wpływów. Jednostka wybitna gubi się w tej ekspansywnej energii całego społeczeństwa. Ale musi w dążeniach społeczeństw-narodów zaplanować inicjatywa regulująca pracę społeczną; wobec tego ludzie szczególnie zdolni jako przyszli twórcy inicjatywy muszą być otoczeni opieką specjalną.

Jak ma nastąpić selekcja uczniów zdolnych? Ani definicja inteligencji i badania uzdolnień prowadzone przez Sterna, ani metoda testów nie są wystarczające. Należy bowiem przy segregacji uwzględnić nie tylko sytuację obecną, statyczną ucznia, ale jego mniej lub więcej utajone zdolności, jego przyszły plan życiowy i cele, dynamikę jego psychiki, kierunek ekspansji psychicznej i zadatki twórczości przyszłej. Wielkie znaczenie przypisuje w tem autor zainteresowaniu ucznia, które odkryć można przez stosowanie kwestjonariuszy nie jednorazowo ale w pewnych okresach czasu¹⁾. Krótki opis traktowania uczniów szczególnie zdolnych w Ameryce, Anglii i Niemczech kończy cz. I-szą rozprawki.

W cz. II-ej (R. VI — VIII) po krytyce metod traktowania

¹⁾ Na trudność i odpowiedzialność przy selekcji uczniów zwraca uwagę Stern w rozprawce: *Das pädagogisch-psychologische Verfahren der Begabtenauslese*. Lipsk 1918.

zdolnych uczniów zagranicą autor podkreśla konieczność celu, który byłby wyznacznikiem dla ducha szkoły. Historia szkoły polskiej przy końcu wieku XVIII ego i w wieku XIX-ym wskazuje na to, co duch szkoły może sprawić. Pozytywne wnioski na takim tle rozważań byłyby następujące: a) uczeń szczególnie zdolny musi zdobyć minimum potrzebnego wykształcenia ogólnego i b) zdobyć musi podstawę dla swych zainteresowań, ugruntować je i rozwinąć. Autor przedstawia próbę reformy szkolnictwa według takich np. dyspozycji: nauki realne przed humanistycznymi, klasy dla szczególnie zdolnych, przyspieszone promowanie w szkołach niżej zorganizowanych, przeznaczenie godzin na potrzeby indywidualne uczniów i wychowawców, nie przeciążanie nauką (wiedzą) etc.

Postulatem naczelnym jest więc reforma szkolnictwa poczęta w duchu troski o przyszłość państwa i w myśl uwzględnienia potrzeb uczniów szczególnie zdolnych; selekcja uczniów zdolnych musi następować bardzo ostrożnie przy ciągłej i bacznej obserwacji, przy współpracy nauczyciela z uczniem. Słusznie nawołuje autor do popierania materialnego uczniów szczególnie zdolnych. W związku z tem pozwolę sobie przytoczyć ciekawą książkę *Alfreda Odina* p. t. „*La genese des grands hommes*” 1895 r. w której na materiale faktycznym (6000 jednostek) autor wykazuje, że genjusz rozwija się najczęściej w środowisku materialnie silniejszym, genjusze i talenty pojawiają się w liczniejszej mierze u klas dobrze sytuowanych, aniżeli u uboższego proletariatu. Z 619 literatów, jak wykazuje *Odin*, 562 jednostek posiadało dochody, 57 musiało żyć w nędzy. Por. artykuł w „*Monde*” p. t. „Genjusz literacki a warunki gospodarcze” i „*Wiadomości literackie*” z dnia 24. II. 1929 r. Nr. 8. R. VI. Str. 2).

Rozprawka p. Syski jest tylko wskazaniem na niektóre problemy, ale nie ich rozwiązaniem całkowitem; w każdym razie dobrze się stało, że zagadnienie to poruszono u nas w formie osobnej rozprawy. Zagranicą jest zorganizowana metodyczna praca nad tym problemem. *Oswald* wskazał na wartość pielęgnowania uzdolnień („*Grosse Männer*” i „*Die Forderung des Tages*”) w „*Friedrich Manns Pädagogisches Magazin*” pojawiło się kilka rozprawek pokrewnych (*Dr Hermann Lemke* „*Die Theorie der Begabungsauswahl*”) Dodaje, że *Stern* stale pracuje nad ulepszeniem metod badania uzdolnień i dokonywania selekcji.

Dr Leon Langholz.

Dr Władysław Szczygieł. Gmina szkolna. Próba ujęcia na tle socjologii klasy. Tarnów 1928.

W szeregu opracowań dotyczących zagadnienia od kilkunastu lat aktualnego, jakim jest samorząd uczniowski na terenie klasy czy szkoły, przybyło jeszcze jedno opracowanie w postaci niewielkiej broszurki Dra Szczygła. Nie jest to praca oryginalna, jakkolwiek niewątpliwie wiele myśli autorowi nasunęła własna obserwacja młodzieży harcerskiej. W języku polskim po-

siadamy szereg prac większych i mniejszych, omawiających bądź to ogólnie sprawę samorządu szkolnego i traktujących rzecz sprawozdawczo-krytycznie, bądź też poświęconych teoretycznym rozważaniom tego zagadnienia (Bykowski, Korczak, Mirski, Papée, Rowid). Mamy wreszcie prace polskich autorów, rzucające ciekawe światło na interesujący nas problem w odniesieniu do czasów Kołłątaja i Czackiego (Karboniak, Kujsiewicz).

Ostatnie lata, pozostające pod silnym wpływem postępu na polu nauk socjologicznych, podkreśliły konieczność spojrzenia na szereg funkcji wychowawczych także i ze stanowiska socjologii.

Koncepcja klasy, jako jednostki społecznie jednolitej, wykazującej te wszystkie cechy, jakie właściwe są każdej społeczności, jest dostatecznie rozpowszechniona w literaturze pedagogicznej i znane są prace temu problematowi poświęcone (Doc. Dr Rudolf Lochner: *Das Soziogramm der Schulklasse*. 1927. Zeitschrift f. pädag. psych.; Karl Brosch *Zur Psych. d. Kindergruppen. d. Schulklasse*. Tamże: Dr Rowid. *Psych. ped.* 1928 str. 312 in.; Kruckenberg A. *Die Schulklasse inne*).

Badania nad klasą, jako jednostką socjalną są mimo to do dziś w początkowym swoim stadium. Cały szereg zagadnień poruszonych przez Dra Szczygła nie doczekał się jeszcze naukowego zbadania zarówno jeżeli chodzi o psychologię jak i socjologię. Na syntezę więc naukową jest jeszcze czas.

Zasługą niewątpliwą autora jest wysiłek uczyniony w kierunku zebrania i przedstawienia niemal w kilku słowach bardzo skomplikowanego i jak powiedziałem mało jeszcze znanego zagadnienia. Na 10 stronicach omawia on nie tylko socjologiczne podstawy życia klasy, lecz kreśli również program pracy wychowawczej na jej terenie, podając równocześnie szereg bardzo cennych wskazówek metodycznych.

W dzisiejszych czasach wstępu do lektury rzeczy obszerniejszych broszurka oddać może usługi ludziom dotkniętym tym wstrętem, orientując ich w kilku słowach z problemem samorządu uczniowskiego, dając im przytem rozległy, choć nazbyt skondensowany materiał do rozważań i doświadczeń. Dla chętniej czytających opracowanie Dra Szczygła będzie dość rozległym nawet rejestrem podręcznym, zawierającym to, o czym czytali lub to, z czym w codziennej praktyce będą mogli się spotkać. Dla autora zaś, który jak z ustosunkowania się do sprawy wnioskować można — jest pedagogiem z zamiłowania, niepozbawionym daru obserwacji — broszurka obecna wraz z jej zapowiedzianą drugą częścią stać się musi punktem wyjścia do dalszych bardziej szczegółowych badań i doprowadzić do napisania szeregu monografii poświęconych poszczególnym zagadnieniom z socjologii klasy.

P.

Przegląd czasopism francuskich.

Education (Verneuil-sur-Avre, Édition de l'Éducation, École des Roches)
Nr. Nr. 1, 2, 3, 4. octobre 1928 — janvier 1929.

Na pierwszy plan wybija się artykuł w Nr. 2 *Education* p. t. *Notre nouvelle formule*. Redakcja charakteryzuje w nim nowe tory, jakimi pragnie kroczyć na przyszłość; pomna tego, iż wychowanie staje się wiedzą o rozmaitych zagadnieniach i kompleksach zagadnień, które rozmaite ugrupowania nauczycielskie rozmaicie rozwiązują, zaprosiła stowarzyszenia, zajmujące się wychowaniem do współpracy. „Wszyscy zaproszeni zrozumieli, że nasz cel jest bezinteresowny, że inicjatywa nasza winna w okresie pełnej realizacji przysporzyć korzyści nie tylko naszemu czasopismu, lecz także i naszym współpracownikom, a przede wszystkim temu, o którym nigdy nie przestajemy myśleć i stale poświęcać będziemy życie — dziecku”. Liczne instytucje stanęły do współpracy pod przewodnictwem *Romier'a*, to też *Education* staje się organem zespołu znanych i cenionych organizacji pedagogicznych, społecznych i naukowych.

P. M. Butts, zamieszcza artykuł o tzw. metodzie projektów, podając krótki zarys historyczny tej metody. Poraz pierwszy użyta ona została w r. 1908 przez M. Stimsona w jednej ze szkół rolniczych w stanie Massachusetts, a od 1911 r. staje się obowiązującą w wielu szkołach rolniczych Stanów Zjednoczonych. Do szkolnictwa powszechnego i średniego wprowadzono ją dzięki Kilpatrickowi¹⁾. Wychodząc z założenia, że okres lat dziecińczych jest ważnym okresem życiowym jednostki i że nie powinien być uważany wyłącznie za okres przygotowawczy do życia dojrzałego, stwierdza Kilpatrick, że dążąc do celów bezpośrednich, na krótko wyznaczoną metę, dziecko lepiej się przystosuje do życia, aniżeli przez metodyczne przygotowanie do wieku dojrzałego.

Metoda ta o charakterze kolektywnym przystosowuje do życia społecznego. Przykłady projektów: zbudować wieś z domami zrobionymi z pudełek i paczek, zamieszkałą przez wieśniaków, oświetloną elektrycznie, albo: zbudować miasto z koleją żelazną, elektryczną, służbą pocztową, magazynami etc.; albo w ogrodzie szkolnym, wspólnymi siłami narysować mapę plastyczną Stanów Zjednoczonych, wedle wielkiej skali, z miastami, jeziorami, górami, rzekami itd.; albo u dramatyzować pewną epokę historyczną i tym podobne. Butts zauważa, że „projekty” szkół amerykańskich są swobodniejsze od „ośrodków zainteresowania” szkół metody *Decroly* lub metody koncentracyjnej w szkołach wiedeńskich.

Wskazuje na braki, tej pięknej zresztą metody wychowawczej. Jedną z nich to niemożność dostarczenia odpowiednich na-

¹⁾ W. H. Kilpatrick The project Method The use of the purposeful act in the educative process. Teachers College. Columbia University. New-York.

uczycieli. Są szkoły, w których zaprowadzono tę metodę i gdzie klasa jest niejako pobożowskiem walczących ze sobą „projektów”. Dzieci nie uczą się niczego, nie wychowują się, lecz działają bez planu lub żyją w ciągłej beczynności. Naturalnie, iż taki stan jest szkodliwy.

W broszurze p. t. *A Study of the Project Method*, prof. Alberty powiada, iż metoda ta jest pożyteczną dla dzieci w wieku od 6—12 lat. Wychowując w niej dzieci powyżej lat 12, narażamy się na to, iż dzieci nigdy nie nauczą się myśleć abstrakcyjnie, ponieważ metoda projektów jest przede wszystkim metodą aktywnego działania. Dziecko nigdy nie porzuca rzeczywistości, nie zapuszcza się w dziedzinę abstrakcji. W szkole średniej metoda ta może być od czasu do czasu użyta np. w nauce języków, gdy chodzi o udratyzowanie jakiegoś zdarzenia, w historii, geografii, naukach przyrodniczych. Autorka podaje ładny przykład użycia tej metody przez 20 szkół średnich w Nowym Yorku. Pracują one wspólnie nad stworzeniem dzieła p. t. „Nasze miasto Nowy Jork”. Także i „projekty” stosowane do jednostek mają być w szkołach użyte, szczególnie gdy chodzi o młodzież zdolniejszą. W Szwajcarii, w Szkole w Hofberkirch otrzymuje się przy tej metodzie dobre rezultaty, przez pracę w 2 lub 3 przedmiotach szkolnych w ciągu 3 tygodni, w ciągu następnych 3 tygodni dzieci mają inne 2 lub 3 przedmioty. Szkoła pani Boschetti w Agno (Tessino) poświęca każdemu przedmiotowi szkolnemu inny dzień w tygodniu i otrzymuje dobre rezultaty.

O współczesnych tendencjach w pedagogice (*Les tendances actuelles de la Pédagogie*) mówi p. Gay. Pedagogika jest teorią wychowania. Często wyprzedza ona praktykę a tem samem wpływa na nią, o ile nie traci z oczu strony psychologicznej i społecznej. O ile teorie pedagogiczne są trafne i dzielnie bronią, przenikają do szkolnictwa, rozbijają jego dotychczasową organizację i dotychczasowe programy. Z tego punktu widzenia należy sobie zawsze zdawać sprawę z tendencji i z ich wartości a chwili obecnej.

1) Trzeba zaznaczyć, że dziś bardziej niż kiedykolwiek zwraca się uwagę na wychowanie fizyczne, a szczególnie na higienę.

2) Pod wpływem rozwoju psychologii, pedagogika, która była do niedawna empiryczną dla nauczycieli i filozoficzną dla teoretyków, opierając się na naukach, stała się sama naukową, znaną pod nazwą pedagogiki eksperymentalnej.

3) Również dzięki postępowi psychologii i pedagogiki eksperymentalnej, zmienił się pogląd na dziecko, które cechuje odmienna logika, inna umysłowość, inne życie, różne od naszego. Przyroda stworzyła dziecko, nie po to, by je przygotować do wieku dojrzałego, lecz dla dzieciństwa. Naturalnie, iż ten punkt widzenia musiał pociągnąć za sobą poważne konsekwencje praktyczne.

4) Metoda wolności w nauce. Idea wolności w wycho-

waniu pochodzi od Rousseau. Dziecko ma prawo do szczęścia odrazu w dzieciństwie. Niektóre ograniczenia narzucane mu w imię szczęścia przyszłego, są okrutne. Dziecko winno się wychowywać swobodnie przez własną aktywność spontaniczną. Nie nauczyć się ono niczego naprawdę bez przyczynienia własnego, osobistego doświadczenia, przez zetknięcie się z rzeczami otaczającej je rzeczywistości. Rola wychowawców ogranicza się do stworzenia i dostarczenia odpowiedniego środowiska. Zasada wolności w wychowaniu była już znana¹⁾ dawniej. Dzisiejsza metoda aktywna (u nas nazwana twórcza)²⁾ polega na wolności i swobodnej inicjatywie, na wysiłku, a jeżeli uczeń nie czyni zadość obowiązkom, które nań nakładamy — to nie jego wina, to raczej wina nauczyciela, który nie umiał lub nie chciał przystosować zadania do jednostki, to wina może systemu szkolnego, albo przepełnionych klas — nigdy zaś ucznia.

5) Pedagogika sensualistyczna. Najbardziej spontaniczną twórczością dziecka jest aktywność jego w stosunku do rzeczy, aktywność jego zmysłów; wzroku, słuchu, dotyku, powonienia smaku itd. Nowe tendencje pedagogiczne zdążają do oparcia wykształcenia umysłu na wykształceniu zmysłów. Dlatego domagają się przedstawiciele szkoły twórczej, aby w nauczaniu początkowym przeważały rysunki, praca ręczna, nauka o rzeczach, projekcje kinematograficzne, wycieczki, obserwacje itd.³⁾

6. Wychowanie takie uwzględnia środowisko, które szkoła, przez długi czas zaniedbywała. Lecz dzisiaj, skoro dziecko ma się wychowywać aktywnie, winno działać w pewnym środowisku, i musi to środowisko poznać. Bada więc rzeczywistość najbliższą: rolnictwo, przemysł, handel lokalny, zawody. Jedni uważają, iż przez takie badania dziecko lepiej poznaje kulturę ogólną, inni znowu twierdzą, iż przez nie dziecko przystosowuje się do wyboru zawodu. Jedni uważają iż należy wprzód zdobyć kulturę ogólną, a później wykształcenie zawodowe, inni są zdania, że wykształcenie zawodowe jest drogą ułatwiającą młodzieńcowi zdobycie wykształcenia ogólnego. Na tem tle również powstaje walka między zwolennikami wychowania elity społeczeństwa na kulturze klasycznej, a zwolennikami kultury humanistycznej-nowoczesnej. Chodzi tu o łacinę. Hamletowskie pytanie!

7) Wychowanie dziewcząt. W nowoczesnych tendencjach wychowawczych, przy współczesnem życiu gospodarczem, które zrównało kobietę z mężczyzną, domagając się od nich równej pracy dla społeczeństwa i dając im równe prawa, ustalił się pogląd, iż tylko szkoła koedukacyjna może należycie wychować zarówno chłopców jak i dziewczęta. Jednakże koedukacja

¹⁾ Domagał się jej *Montaigne* m.in. w sposób nast. „Certes nous rendons l'enfant servile et couard, pour ne lui laisser la liberté de rien faire de soi” (Essais I. chap. 26).

²⁾ Termin wprowadzony przez p. H. Rowida.

³⁾ H. Rowid: Szkoła twórcza. — A. Ferrière: L'Ecole active. Pratique de l'école active. Trois pionniers de l'éducation.

nie przestała być problemem. Skoro domagamy się w nowoczesnym wychowaniu indywidualizacji, to czyż nie jasne jest, że przy różnicach organicznych dziewcząt i chłopców, należałoby robić różnicę w ich wychowaniu?

8) Szkoła a społeczeństwo. Czy te współczesne tendencje pedagogiczne są przypadkowe, czy są wynikiem metod intelektualnych, czy też może mają głębsze podłoże. Mówi się często, iż szkoła wyprzedza społeczeństwo, czy w tym wypadku i teorie te wyprzedzają życie społeczne? Upadek wierzeń spirytualistycznych, rozwój wspaniałej cywilizacji materialnej, rosnące przywiązanie do dóbr życiowych nie mogą się przystosować do ascetycznego wychowania, do zaniedbania higieny i zdrowia dzieci. — Ponieważ zaś rozwój medycyny prewencyjnej i fizjologii poczynił w ostatnich czasach niebywałe postępy, przeto i szkoła musi na zdrowie dzieci, na ich aktywność, na ich życie bystrzejszą zwrócić uwagę. Czy wszystkie te tendencje rozbijają dzisiejszą organizację szkolną i tworzą nowe formy wychowania? Autor odpowiada: „Szkoła nie jest okrętem prowadzonym przez ślepą załogę na los wiatru i fali; jacyś mądrzy i przewidujący sternicy zawsze utrzymują kierunek i zawracają na dobrą drogę, o ile tego czują potrzebę“.

Z przyjemnością czyta się ten artykuł, który był wygłoszony jako odczyt na zebraniu komitetu stowarzyszenia członków pracy i nauczania. Autor ujął w nim treściwie i pięknie wszystko, co z punktu ogólnego o współczesnych tendencjach w pedagogice można było powiedzieć. — *Le testament pédagogique de M-me Joteyko*. Pod tym tytułem p. R. Duthil, redaktor „Bulletin d'Orientation professionnelle, wydawanem w „Education“ poświęca artykuł pośmiertny naszej rodaczce. Z p. Joteyko znika uczona sława światowej w dziedzinie fizjologii i psychologii. Dla nauczycielstwa strata ta jest też bardzo duża, ponieważ przez swe różnorakie i tak zbieżne prace dała prof. Joteyko pedagogice mocne i głębokie podstawy naukowe, wskazując drogę do odrodzenia wychowania w szkole. Celem uczczenia pamięci tej wielkiej uczonej powstał komitet polski, który wziął sobie za zadanie zebranie funduszków dla stworzenia instytucji naukowej imienia p. Joteyko i wydanie Jej dzieł ogłoszonych w języku francuskim w tłumaczeniu polskim. Myśl przewodnią dzieł prof. Joteyko zawarta jest w jej referacie przedłożonym w 1911 roku w Brukseli Międzynarodowemu Kongresowi Pedologicznemu. Uważa ona, że pedagogia jest obszerną nauką, dziełem lekarzy, nauczycieli i psychologów, której zadaniem jest dostarczyć światu obrazu fizycznego, umysłowego i moralnego każdego dziecka. Obraz ten podawałby: stopień rozwoju fizycznego dziecka, wrażliwości jego organów czuciowych, jakość i siłę pamięci i wyobrażeń, stopień odporności jego uwagi, zdolności do pracy, zmęczenia umysłowego, stopień i jakość inteligencji; wreszcie charakter dziecka i prognostyk co do przyszłości dziecka pod względem możliwości odbywania studiów względnie wyboru odpowied-

niego zawodu. Wszystkie dane dla takiego obrazu byłyby zawarte w arkuszu szkolnym. Celem zdobycia tego obrazu należałoby użyć metod obserwacyjnych i doświadczalnych. Badania psychologiczne odbywały się w laboratorjach uniwersyteckich lub seminarjnych, a także w szkołach rozmaitego typu. Celem skoordynowania tych badań domagała się p. Joteyko ustanowienia specjalnych inspektorów psychologicznych dla okręgów szkolnych. Dla szkół doświadczalnych domagała się pani Joteyko specjalnych psychologów, celem przeprowadzenia badań psychopedagogicznych. Dla seminarjów domagała się wprowadzenia nauczania: psychologii, biologii ogólnej, socjologii. Niektóre jej postulaty uwzględniono w Belgji. Postulaty tej wielkiej uczo-nej zreasumować można jednym zdaniem: kto chce wychować dziecko, musi je naprzód znać. Autor ma nadzieję, że życzenia wyrażone dziś w „testamencie” pani Joteyko — jutro będą urzeczywistnione i staną się powszechną ideą w nauczaniu.

Szkolnictwo francuskie przeżywa obecnie wielki kryzys. Szkoły wiejskie wyludniają się. W niektórych okręgach, w ciągu ostatnich 50 lat ilość dzieci zmniejszyła się o połowę. Organizacje społeczne, ministerstwo, prasa, nauczycielstwo, wszystko to zajęło się problemem zatamowania wychodźstwa do wielkich centrów. Wydano szereg broszur, ogłoszono konkursy z nagrodami do 25.000 fr, zwrócono się do nauczycielstwa z propozycją podania środków, jakichby należało użyć w szkole, by wychodźstwo zatamować. Alarm ten wydał rezultaty. Ustalono przyczyny wychodźstwa, zgodzono się powszechnie z tem, iż dla dobra tych dzieci należałoby je jaknajdłużej zostawić na wsi: podano szereg sposobów, stworzono kilka planów dostosowania nauczania w szkole wiejskiej do życia wiejskiego, wychodząc z założenia, że dotychczasowa nauka, nietylko, że nie przeciwdziałała wychodźstwu, ale przeciwnie, urbanizując dzieci, przyczyniała się do ich wędrówki ku wielkim miastom. Cały numer 4-ty *Education* poświęcony jest tej sprawie. Pisały o niej niemal wszystkie przeglądy pedagogiczne n. p. *Ecole Emancipée* Nr. 13, 14 z b. r., pisała prasa codzienna: *Le Temps*, *Le petit Parisien*. *La Gazette du France*. Problem nader ciekawy. Pisałem o nim w „Ogniwie” zeszyt z lutego 1929. Pozatem poświęca *Education* dwa artykuły jako wspomnienia pośmiertne b. redaktorowi *Education* p. Lucien Cellier.

Edm. Semil.

Z czasopism angielskich.

The New Era (Nowa Era). Organ międzynarodowej Ligi nowego wychowania r. 1928.

Zeszyt drugi i trzeci tego pisma poświęcone są specjalnie postępowemu wychowaniu w Anglii. (*Progressive Education in England*). Po wstępie dającym ogólne wiadomości z angiel-

skiego życia pedagogicznego następują artykuły o nowych szkołach i zasadach nowego wychowania. *Beatrice Ensor*, redaktorka czasopisma, podaje swą rozmowę o wychowaniu z *Bernardem Shaw'em* (*A Talk on Education*). *Shaw* uznaje potrzebę kształcenia dzieci wedle własnego zainteresowania, by „wśród wolności znalazły zrozumienie dla porządku i prawa”. Uczony angielski ekonomista *Norman Angell* podaje w swym artykule „o błędach w wychowaniu” myśl, że zadaniem nowego wychowania nie jest gromadzić więcej wiedzy, lecz budzić zmysł społeczny i uczynić nagromadzoną wiedzę użyteczną dla ludzkości.

Prof. Colin Sharp zaznajamia nas z pracą w szkole w *Abbotsholm*, pierwszej ze szkół nowego typu połączonej z internatem na wsi założonej w 1889 r. przez *Dra Reddie*. Pod wpływem tej szkoły powstały w Niemczech wiejskie ogniska wychowawcze (*Landerziehungsheime*) pierwsze założone przez *Dra Lietza*. Laboratorja i bogata biblioteka, aktywność uczniów i ich samodzielność w pracy zbliżają zakład wychowawczy w *Abbotsholm* do szkoły daltońskiej. W zupełności jest plan daltoński przeprowadzony w publicznej szkole przygotowawczej dla chłopców. (*Preparatory School*) do lat 13. (Por. *Hellman*. Ustrój szkolnictwa w Anglii p. 31), w miejscowości *Abbingher Hill*, położonej wśród ogrodów i lasów. Życie w tej szkole przedstawia pani *Belle Rennie*, sekretarka angielskiego Towarzystwa Daltońskiego. Są i opisy innych szkół daltońskich, szkół w ogrodzie, załączone piękne fotografie budynków, sal i dzieci bawiących się, lub dzieci przy pracy. Pozatem artykuły zajmują się kwestjami z psychologii pedagogicznej, sprawą testów, metodą *Montessori* oraz jej zastosowaniem w Anglii. Główne zasady planu daltońskiego podaje *prof. Lynch*, jeden z pierwszych krzewicieli tego systemu w Anglii. Pierwsza zasada, to danie większej wolności każdemu dziecku jako jednostce; druga, to zasada pracy indywidualnej, samodzielnej, połączonej z samouctwem; trzecia, to idea wspólnoty życiowej *community life*, którą *Helena Parkhurst* zwie „współpracą grup społecznych”. Plan Daltoński nie jest, jak twierdzi *Lynch*, metodą nauczania, ale metodą reorganizacji szkoły w celu urzeczywistnienia wyżej podanych trzech zasad. Oczywiście zasady te nie są monopolem planu daltońskiego, lecz są charakterystyczne dla tego planu. Angielscy pedagogowie nie przyjęli planu daltońskiego bez zastrzeżeń. Tylko nieliczne szkoły angielskie mają „kompletny plan daltoński”, wiele szkół natomiast wprowadziło zasadę pracy indywidualnej modyfikując częściowo system *Heleny Parkhurst*.

Oprócz szkół daltońskich dla młodzieży jest w Anglii wiele szkół dla dzieci wedle systemu *Montessori*. Liczne są stowarzyszenia jej imienia w różnych miastach, szerzące idee znakomitej wychowawczyni i wprowadzające je w czyn. W Londynie sama *Dr Montessori* prowadziła kurs dokształcający dla nauczycielek, w którym było przeszło 150 uczestniczek z różnych stron Anglii, Szkocji, Irlandji a nawet z Afryki południowej i z Australji.

Obecnie wpływ Dr Montessori w Anglii jest znaczny. Główną jej zasadą pedagogiczną to hasło: wolność dziecka i wolność nauczyciela, przyczem nauczyciel ma obowiązek poznania psychiki dziecka i pracy nad sobą. Wskazówki w tym kierunku podaje pismo włoskie wychodzące w Medjolanie p. t. *L'idea Montessori*.

Ostatni zeszyt *The New Era* poświęcony jest dydaktyce języka angielskiego, oraz literatury angielskiej. Wśród szeregu zajmujących artykułów na uwagę zasługuje artykuł dyrektora szkoły średniej w Londynie (Bec Secondary School) p. *Gibsona* „O biblioteczę szkolnej jako środowisku kultury“. Opisuje on salę biblioteczną i czytelną starannie przez architekta obmyślaną w swym nowym budynku szkolnym, urządzenie biblioteki, organizację pożyczania i nabywania książek.

Wspomina o współdziałaniu rodziców, którzy ofiarują biblioteczę odpowiednie dzieła lub dbają o oprawę książek. Każdy uczeń zaś po ukończeniu szkoły ofiaruje jako podarek stosowną książkę dla biblioteki.

Korzystanie z biblioteki i czytelnia połączone jest z nauką szkolną, jest niejako integralną częścią wychowania szkolnego. Wynikiem tego jest coraz większe zamięłowanie do książek, umiejętność korzystania z nich i pogłębienie życia duchowego.

Z wiadomości bieżących nadmienić wypada wzmiankę o pobycie pedagogów angielskich w Polsce, którzy wyrażają się z uznaniem o szybkim postępie sprawy wychowania i rozwoju polskiego szkolnictwa.

Dr Anna Brossowa.

Przegląd czasopism niemieckich.

*Das Werdende Zeitalter*¹⁾ miesięcznik niemieckiej grupy Ligi Nowego Wychowania wybija się obecnie pod umiejętną redakcją *Elżbiety Rotten* i *Karola Wilkera* na czoło pedagogicznych czasopism niemieckich wartością ogłaszanych artykułów i szlachetnością tendencji. Obrona i dobro dziecka-człowieka jest hasłem naczelnym pisma, w którym wszelkie teoretyczne, papierowe rozważania ustępują na plan drugi wobec nieubłaganej rzeczywistości, wymagającej walki ze złem i pracy „bez wytchnienia“ dla zwycięstwa dobra. Oto słowa *Romain Rollanda* na czele zeszytu 11-go z r. 1928.: „...Cywilizacje Europy i Ameryki duszą się pod gruzem skamieniałych idei i zabójczych przesądów... Czego koniecznie potrzeba, to wolnego powietrza i słońca, zaufania do siebie samych, męskiego rozsądku... Bez walki nie będziemy mogli zdobyć tego wszystkiego... Jest obowiązkiem wszystkich mężczyzn i wszystkich kobiet, o ile ich rozsądek i serca jeszcze nie skalane, zdrowe i mocne, odważyć

¹⁾ Redakcja i Administr.: „D. W. Z.“ Kohlgraben bei Vacha (Rhön) Niemcy. Kwart. Mk 3.—.

się na wybór pomiędzy prawdziwymi oswobodzicielami a zamaskowanymi gwałcicielami duszy". I na drugiej stronie znajdujemy płomienny, głęboki i bolesny artykuł Wilkera, z takiego właśnie nieskałanego, zdrowego i mocnego serca pochodzący *Menschen in Not*. I Niemcy mają swój „Studzieniec”. I tam poruszyła się opinia publiczna pod wpływem rewelacji, zawartych w książce młodego bojownika o duszę dziecka *Lampla (Jungen in Not)*, oraz dramatu tegoż autora p. t. *Die Revolte im Erziehungshaus*, wystawionego niedawno z ogromnem powodzeniem w Berlinie. Opinia publiczna zainteresowała się zakładami, zwanymi „wychowawczemi”, w których dzieci moralnie zaniedbane „wychowuje” się katowaniem i męką... dość u nas na temat z okazji procesu studzienieckiego napisano i powiedziano; Wilker oskarża; woła głośno *j'accuse!* całemu systemowi wychowania współczesnego, polegającego na kneblowaniu myśli i ducha młodzieży i urabianiu z nich takich czy innych instrumentów polityki i partyjnictwa, a zaniedbującego i zapoznającego potrzeby duszy młodzieńczej i dziecięcej, nie zamyka oczu na fakt, że wychowante łączy się ze stosunkami społecznymi. Tem głośniejsz brzmi jego zdanie: „niema takiej sprawy ogólnoludzkiej, któraby nie była zarazem pedagogiczną, i niema takiej pedagogicznej, któraby nie była zarazem także ogólnoludzką!”...

Zeszyt następny (12-ty) wypełnia Ameryka. Coraz widoczniej wpływają pedagogika i światopogląd amerykański na kształtowanie się pedagogiki emepejskiej. Szerszem korytem i bardziej wartkim prądem płynie strumień nowej szkoły w Stanach Zjednoczonych. Motto *Dewey'a* otwiera zeszyt: „Dziecko jest punktem wyjścia, ośrodkiem i celem wychowania. Jego rozwój, jego wzrost tworzy ideał...”.

Spółeczeństwo amerykańskie przyjęło to hasło Deweya i podjęło intensywną pracę około jego urzeczywistnienia. Konstatuje to *Elzbieta Rotten* po dwumiesięcznych studjach w szkołach amerykańskich w artykule *Eindrücke aus der Neuen Welt* oraz drugim (w zeszycie 1. (1929) *Das andere Amerika*, stwierdzają to wszyscy, którzy o Ameryce piszą (a pisze się o niej coraz więcej w niemieckich czasopismach; Niemcy dążą wyraźnie do ściślej współpracy kulturalno-politycznej ze Stanami). Szkoła amerykańska nie jest obciążona tradycją obkuwania gramatyki łacińskiej i kija, jako zbawiennego środka dyscypliny szkolnej; szkoła amerykańska jest szkołą swobodnego rozwoju sił umysłowych dziecka i szkołą wolności obywatelskiej. Szkolnictwo amerykańskie jest typowym tworem społecznym w odróżnieniu od europejskiego, będącego przeważnie tworem biurokratycznym. Stąd silny udział amerykańskich rodziców i dorosłych w pracy i życiu szkolnem — a odwrotny wprost stosunek u nas, gdzie panuje jeszcze wśród rodziców obawa przed panem profesorem, gdzie krytykuje się szkołę, nie znając jej ustroju, metod, życia, gdzie koła rodzicielskie żyją snem błogosławionym, by się zbudzić raz do roku na Walne Zgromadzenie... Takie myśli nasuwają się, kiedy się czyta

w zeszycie 12 tym artykuł p. *Edny Sherman* „Współpraca domu i szkoły w Ameryce”. Kiedyż to u nas nastąpi współdziałanie nauczycieli i rozumnych, dbałych o dziecko (wogóle o dziecko, nie tylko o swoje własne!) rodziców przy jednym stole obrad?! Mamy wrażenie: *ex occidente lux!* Tam rodzi się naprawdę nowa szkoła, nowe pojmowanie człowieczeństwa w dziecku! Mimo takich objawów ducha wstecznictwa, jak elektryczny fotel, małpi proces i stracenie Sacca i Vanzeffiego!

Zeszyt 1. r. 1929 rozpoczyna artykuł *K. Wilkera*, rzucający projekt stworzenia „Domu Dziecka” w Genewie obok planowanego „Mundaneum” Pawła Ottelea. „Dom Dziecka” miałby być centrem wychowawczym świata cywilizowanego, jak „Mundaneum” ma być centrem pracy nauczania szkolnego, jak „Liga Narodów” stać się ma sumieniem świata i moralnym rządem rodziny narodów. Utopja? „Czyż nie zależy to od nas, by utopję dnia dzisiejszego uczynić rzeczywistością jutra?” — woła autor.

Ciekawy artykuł ogłasza w tymże numerze *Adolphe Ferrière* p. t. *Tatschule oder Arbeitsschule?* („Szkoła aktywna, czy szkoła pracy”?) Autor stwierdza, że wielu pedagogów współczesnych odstępuje od zwyczajów stosowania w szkole zgóry ułożonego planu i ściśle określonych metod; plan wpływa z życia szkolnego, metody ze znajomości dzieci, z którymi się ma do czynienia. „Żadna metoda nie jest jedynie zbawienną, i może niema większego niebezpieczeństwa, jak owe „nowe metody”, zachwalane w czasopiśmie pedagogicznych, jako „non plus ultra” współczesności. Wielkie niebezpieczeństwo upatruje autor w Dalton-Planie, który — wedle autora — jest przecież tylko przeniesieniem zadań domowych do szkoły, gdzie mają być wykonane w pewnym terminie. Także plany szkolne Dra Decroly stanowią znaczne ograniczenie swobody nauczyciela i ucznia, jaka powinna penować w „szkole czynu” I w metodach Montessori widzi autor błędy, jak zbytne opieranie się na sztucznie stworzonym i dobranym materiale technicznym, oraz zupełne zaniedbanie rozwoju wyobraźni, wogóle zupełny brak celowego prowadzenia dzieci, ze strony dorosłych.

„Gdybym był bambino 6-letniem, to raczej służyłoby mi bajki, aniżeli najdoskonalsze układanki”. Ferrière żąda urzeczywistnienia prawdziwej „szkoły czynu” (*école active*), która dotychczas, od r. 1900 tak niewielu znalazła realizatorów. Praca ręczna, robienie modelu, gry wychowawcze i t. p. — nie stanowią jeszcze o ducha szkoły, jak to sobie nieudolni, choć zapaleni, nowatorowie wyobrażają. Idee „szkoły czynu” podał autor w swych dziełach, jak „*La liberté de l'Enfant à l'École active*” i „*L'École active*”, realizacja nastąpiła już w szeregu zakładów, najbardziej pod kierunkiem autora w „*École internationale*” w Genewie. Ferrière spodziewa się, że reforma wychowania pójdzie w kierunku wytyczonym przez niego i innych „szkoły czynu”.

W tymże zeszycie znajdujemy też artykuł sprawozdawczy p. t. „*Der Daltonplan in Polen*”, opisujący doświadczenia z pla-

nem daltońskim w Chełmie lubelskim w seminarjum żeńskim pod kierunkiem p. Dr Młodowskiej i próby w szkole powszechnej im. Marji Konopnickiej w Krakowie.

Wszystkie zeszyty czasopisma *D. W. Z.* posiadają bogatą kronikę pedagogiczną oraz liczne sprawozdania z czasopism i książek.

Michał Friedländer.

Kronika pedagogiczna.

Pierwszy Zjazd Neofilologów w Warszawie 1—5 lutego 1929 r.

Już od szeregu lat odczuwało nauczycielstwo, zajmujące się nauką języków obcych w naszych szkołach, potrzebę porozumiewania się w sprawach dydaktycznych, metodycznych i programowych. Za inicjatywą Sekcji Języków Nowożytnych Tow. Naucz. Szk. Śr. i Wyzsz. w Warszawie i przy współudziale innych zrzeszeń nauczycielskich, a zwłaszcza przy poparciu kół uniwersyteckich odbył się w Warszawie *Zjazd Neofilologów z całej Polski*.

Podczas Zjazdu wygłoszono szereg referatów fachowych.

Prof. Dr Jan Piątek i p. *Dr Klara Frenkler* referowali problem: „Czy należy prowadzić naukę dwóch języków obcych? — dochodząc do rezultatu, że w szkołach średnich należy uczyć dwóch języków obcych, a to jednego, jako obowiązkowego, drugiego jako względnie obowiązkowego.

Prof. Dr Juliusz Ippoldt i p. *Waterja de Tilly* omawiali „Stosunek nauczania języków nowożytnych do nauki języka polskiego”, wykazując potrzebę badań w zakresie psychologii języka i zestawiania różnic i podobieństw między językiem ojczystym i obcemi celem silniejszego oparcia nauczania języka obcego o język ojczysty.

Wizytator Dr Mieczysław Ziemnowicz oraz *Dr. Stefania Ciestelska-Borkowska* skreślili „Stan nauczania języków obcych w Polsce”. Oboje stwierdzili dość niski poziom tego działu nauki szkolnej, znajdując przyczyny tego stanu i w brakach organizacyjnych (brak książek, nauczycieli) i założeniach (ogólne pierwotnie lekceważenie nauki języka, mała ilość godzin nauki, słabe przygotowanie nauczycieli). Oboje wysunęli szereg postulatów, których spełnienie zagwarantowałoby podniesienie poziomu nauczania.

Prof. Dr Stefan Glixeli i p. *Marja Rilkówna* omawiali „Nauczanie gramatyki języka obcego”, żądając więcej miejsca dla gramatyki praktycznej, stosowanej na stopniu średnim gimnazjum, oraz uznając potrzebę opracowania odpowiednich podręczników gramatycznych.

Prof. Dr Tytus Benni i *prof. Dr Zygmunt Czerny* zastanawiali się nad problemem fonetycznym w nauce języków nowożytnych. Obaj referenci z naciskiem podkreślili konieczność dokształcania się nauczycieli w podróży zagranicę oraz na specjalnych kursach językowych.

Prof. Dr Adam Kleczkowski i *wizytator Dr Stanisław Więckowski* referowali „Kształcenie i dokształcanie nauczycieli języków nowożytnych”. Referaty stwierdzają, że kształcenie dotychczasowe jest „wadiłwe, niedostateczne i wymaga gruntownej rewizji”. *Prof. Kleczkowski* położył silny nacisk na praktyczne zadania uniwersytetów w kształceniu przyszłych nauczycieli.

Myśli wszystkich tych referatów ujęte zostały w tezy, uchwalone następnie przez Zjazd.

Konkretnym wynikiem Zjazdu jest uchwała o założeniu *Towarzystwa Neofilologów Polskich* oraz o wydawaniu własnego *czasopisma*. Uchwałę ma wykonać specjalnie wybrany komitet.

Zatować należy, że Zjazd nie zajął się szczegółowiej wnioskiem w sprawie stanu nauczania języków obcych w szkole powszechnej oraz kształcenia językowców dla tej szkoły. Należy się spodziewać, że ten własny problem, jakoteż inne, na powyższym Zjeździe dotknięte tylko zlekka w dyskusji, zostaną wszechstronnie omówione na przyszłym Zjeździe za lat dwa lub trzy. W międzyczasie powinny zostać one omówione na łamach czasopism fachowych.

Zjazd obełano wcale licznie, zebrali się bowiem około 400 osób, przeważnie koleżanek. Stosunkowo słabo reprezentowana była Małopolska. A szkoda!

Za organizację Zjazdu należy się inicjatorom, zwłaszcza Przewodniczącemu Komitetu *prof. Zygmunta Łempickiego* pełne uznanie.

mf.

Radio a szkoła. Radio zaczyna odgrywać w nauczaniu szkolnym coraz ważniejszą rolę. Najwcześniej i najintensywniej zajęto się niem pod tym względem w Anglii^{*)}. Na podstawie badań przeprowadzonych w r. 1927 w hrabstwie Kent przez British Broadcasting Corporation doszły miarodajne czynniki pedagogiczne do rezultatów, ogłoszonych w specjalnej książce p. t. „Educational Broadcasting”. Badania polegały na lekcjach wspólnych w różnego rodzaju szkołach przy pomocy specjalnie nadawanych audycji z zakresu poszczególnych przedmiotów. Objęły one 20 szkół miejskich i 42 wiejskich, w tem 5 żeńskich, 15 męskich a 42 koedukacyjnych. Prolegenci byli specjalnie dobrani i to raczej fachowcy, niż nauczyciele. Z poszczególnych audycji zadawane były prace pisemne jako sprawozdania lekcji, a najlepsze z nich wymieniono przy następnych audycjach przez mikrofon. Wywierało to znaczny wpływ na zainteresowanie i emulację młodzieży. Badania dochodzą do następujących rezultatów:

1. Istnieje potrzeba lekcji radiowych w zakresie przedmiotów nauki szkolnej.
2. Korzystniejszym jest słuchanie na słuchawki, aniżeli na głośnik.
3. Audycje wywołują znaczne zainteresowanie młodzieży, skupiają jej uwagę i pobudzają zdolniejszych do samodzielnej pracy. Nauczycielstwo rozszerza swe horyzonty wiedzy i otrzymuje pobudki do dalszej pracy w swych przedmiotach.
4. Audycje wykazały braki we współdziałaniu prelegenta, nauczyciela i uczniów, co musi być odpowiednio przygotowane. Nie wszystkie kursy oddziaływały korzystnie.
5. Dzieci się przy słuchaniu audycji związane z dziećmi innych szkół, co dodaje im bodźca do pracy i wzmacnia poczucie wspólnoty.
6. Prelegent musi być wytrawnym znawcą swego przedmiotu, dobrym mówcą i pedagogiem, a zwłaszcza znać warunki nauczania szkolnego.
7. Wiek dzieci nie powinien być poniżej 9 lat. Audycje nie powinny nużyć dzieci, a po audycjach powinny następować godziny pracy indywidualnej, by dać wypoczynek umysłowi dziecka.
8. Powinien istnieć stały kontakt stacji nadawczej z władzami szkolnymi i nauczycielstwem.

Rozpoczęto również próby tworzenia grup dorosłych dla słuchania radja

*) „Pädagogisches Zentralblatt” Nr. 11/1928.

zwłaszcza po wsiach i małych miastach. I te próby wykazały potrzebę i pożytek tego rodzaju dokształcania i nauczania.

Znaczenie radia dla nauczania szkolnego ocenia się należycie także w Niemczech. Centralny Instytut dla Wychowania i Nauczania wydaje specjalny dwutygodnik „*Der Schulfunk*” (nakł. Julius Beltz, Langelsalza, kwart. Mk 1:50). W czasopiśmie tem znajdujemy streszczenia wykładów oraz teksty obcojęzyczne dla lekcji języka obcego. Wykłady są ujęte w dwa działy: „*Schulfunk*” — dla młodzieży, oraz „*Pädagogischer Rundfunk*” — dla nauczycielstwa i rodziców. Programy ogłaszane są na cały kwartał z góry w tym celu, by szkoły dobrać sobie mogły poszczególne audycje i odpowiednio je przygotować. Na przygotowanie audycji kładzie się silny nacisk celem odpowiedniego ich zużytkowania. Ich treść? Na I. kwartał 1929 zapowiedziane są: raz tygodniowo lekcja języka angielskiego, raz francuskiego (dialogi, pieśni, recytacje): wykłady i dialogi (ulubiona forma lekcji radiowych) z dziedziny biologii, etnografii, (wypisy Sundajskie, Rumunja, Rosja, Ameryka Środkowa), historii ojczystej i ogólnej, techniki współczesnej (słuchane z ogromnem zainteresowaniem przez młodzież), literatury ojczystej (Lessing), muzyki (w marcu rocznica Bacha) i t. p. Teksty obcojęzyczne można dla klas sprowadzać osobno, tak by je miał każdy uczeń. Lekcje dla młodzieży odbywają się w stacji Königsunterheasen od 12—13 przedpoł., wykłady pedagogiczne popołudniu Stacja Frankfurt nadaje również szereg lekcji i wykładów popołudniu od 15⁵—15³⁵, stacja Königsberg rano od 10¹⁰—10⁴⁰. Coraz intensywniej rozwija się radio szkolne, coraz więcej szkół używa tego środka nauczania. Ponad 700 nauczycieli zrzeszyło się w stowarzyszeniu „*Deutscher Schulfunkverein*”, mającemu na celu propagandę radia w szkole, zwłaszcza w szkole wiejskiej i małomiejskiej. Intensywny kontakt stacji wysyłających z nauczycielstwem przyczynia się do odpowiedniego doboru audycji i jak najkorzystniejszego kształtowania ich dla nauki szkolnej. Instytut Centralny rozsyła do szkół odpowiednio ułożony kwestionariusz, którego odpowiedzi zużytkowuje następnie w pracy nad organizacją audycji.

Przykład Niemiec, jakoteż Anglii, w której szkoły jeszcze więcej korzystają z radia niż w Niemczech, powinien pobudzić i nasze czynniki miarodajne do odpowiedniego ukształtowania radiowych audycji szkolnych. Początek zrobiono, nadając co czwartku koncerty filharmoniczne dla młodzieży, oraz od czasu do czasu audycje dla młodzieży. Bardzo pożyteczne były też lekcje dla abiturjentów w okresie egzaminów dojrzałości. Należy jednak przystąpić do audycji przedpołudniowych w godzinach szkolnych, np. od 12—1, audycji, któreby można włączyć do programu nauczania szkolnego. Odczuwa się np. brak lekcji języka obcego dla młodzieży. Podnoszono to ostatnio na Zjeździe Neofilologów (w lutym w Warszawie). Przed radem szkolnem stoją zadania wielkie i ważne.

mf.

Z Genewy. W lutym br. odbyło się w Instytucie J. J. Rousseau'a w Genewie posiedzenie inauguracyjne w związku z przeniesieniem studjum do nowego gmachu. Nie chodzi o mowy wygłoszone w czasie uroczystości, ale o sam fakt, świadczący o rozwoju ważnej placówki. Instytut założony przez *Claperède'a* w r. 1912, stał się dzisiaj z małych niegdyś zaczątków ważnym centrum wiedzy pedagogicznej na Zachodzie.

Dzięki twórczym wysiłkom prof. Claperède'a i Boveta, współpracownictwa prof. Piageta, Descœudres i innych, potrafił zgniaskować w sobie myśl

pedagogiczną, która promieniuje nie tylko w Europie, ale zasila Amerykę, Egipt i t. d. Oto prof. Claperède zaproszony został na rok 1928/9 do Egiptu w celu przeprowadzenia tam reorganizacji szkolnictwa; prof. Walther, kierownik poradni zawodowej Instytutu, wyjechał w celach organizacyjnych do Brazylii; tam też otrzymała zaproszenie na rok przyszły p. Antipoff, asystentka prof. Claperède'a.

Instytut ściąga słuchaczy różnych krajów i różnych narodowości. W r. b. liczy 109 słuchaczy, a w tym przedstawiciele: Anglii, Austrii, Bułgarii, Chile, Czechosłowacji, Egiptu, Estonii, Francji, Guatemali, Grecji, Hiszpanii, Holandii, Islandii, Niemiec, Palestyny, Polski, Portugalii, Rosji, Rumunii, Stanów Zjednoczonych, Szwecji, Włoch i innych, łącznie 26 krajów.

Dotychczasowe niewystarczające pomieszczenie zostało zamienione na duży budynek dawnej szkoły powszechnej (*rue des Maraichers 44*), gdzie laboratorium psychologiczne, pracownie dla słuchaczy i profesorów, sale wykładowe, aula odpowiadają wymaganiom rozwijającej się instytucji.

J. M.

Zapiski bibliograficzne.

Marja Grzegorzewska. Józefa Joteyko. Warszawa 1928. Nakł. Komitetu uczczenia zasług Prof. Dr. Józefa Joteyko.

Marja Grzegorzewska. Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego. Biblioteka Pedagogiki Leczniczej Nr. 4. Warszawa 1927.

Henryk Rowid. Szkoła Twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły. Wydanie drugie rozszerzone. Kraków 1929. Gebethner i Wolff.

Bogdan Nawroczyński. Swoboda i przymus w wychowaniu. Biblioteka dzieł pedagogicznych Nr. 18. Nakł. „Naszej Księgarni” Związku P. N. S. P. Warszawa 1929.

Dr Zygmunt Klemensiewicz. Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Biblioteka ped.-dyd. pod red. Prof. Dra Mystakowskiego Nr. 1. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1929.

Tadeusz Czapczyński. Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej. Podręcznik dla nauczyciela. Nakł. K. S. Jakubowskiego. Lwów 1929.

M. Grzegorzewska. Głuchociemni. Biblioteka Pedagogiki Leczniczej Nr. 11. Nakł. Sekcji Szkół Specj. Związku P. N. S. P. Warszawa 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 90 zł, ćwierć str. 50 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 „Szkołnicy” 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

Metody nauczania w oświeceniu potrzeb Zakładów kształcenia nauczycieli.¹⁾

Wstęp.

Każdy głębiej myślący pedagog odczuwa w pełni to szybkie tempo dążenia do przemiany całego ustroju szkolnego i metod wychowania, jakie znamionuje bogatą i różnorodną literaturę pedagogiczną lat ostatnich. Niema prawie miesiąca, by nie ukażała się na półkach księgarskich jakaś nowa poważna publikacja treści pedagogicznej, a bujnie rozwijające się czasopiśmiennictwo naukowe z dziedziny wychowania stara się dotrzymać kroku postępującej szybko naprzód reformie dotychczasowej edukacji. Wychowanie i szkoła przeżywają od szeregu lat ostry kryzys, którego cechą znamionną jest bankructwo dotychczasowych ideałów i metod wychowawczych, a chociaż tu i ówdzie widzimy dążność do odświeżenia zatęchłej atmosfery szkolnej, — szkoła tradycyjna hołduje jeszcze ustalonym metodom i formom, których bezdusznego formalizmu i sztywnej szablonowości zdaje się jakby nie dostrzegać.

Zagadnienie reformy wychowania i nauczania w szkole polskiej nie może oczekiwać łatwego rozwiązania i to w najbliższej przyszłości. Warunki gospodarcze, społeczne i kulturalne, ciężkie na ogół warunki materialne odwracają zainteresowania większości nauczycieli ku sprawom bardziej powszednim i kłopotom finansowym, każąc im pokrywać brak głębszego zainteresowania dla zagadnień pedagogicznych i dydaktycznych udanym respektem dla tych nowych kierunków i metod, które propaguje i przez swoje organa zaleca władza szkolna. Głębsze zrozumienie dla nich, entuzjastyczne przejęcie się duchem idącej wielkiej przemiany jest stosunkowo zjawiskiem rzadkiem. Nauczycielstwo star-

¹⁾ Referat p. *Edwarda Türschmida*, dyrektora państw. seminarjum naucz. w Białej, wygłoszony na Zjeździe Dyrektorów zakładów kształcenia nauczycieli w Krakowie dnia 22 marca 1929.

sze, posiadające kwalifikacje naukowe, które co prawda w seminarjach — z wyjątkiem wielkich miast — należą jeszcze do rzadkości, odnosi się z dużą rezerwą do nowych prądów, trzymając się konserwatywnie utartych szlaków, młodsze, wyrosłe już w sferze działania nowych kierunków, wnosi do szkoły pożądany czynnik entuzjazmu i wiary w konieczność postępu, nie zawsze jednak łączy ze skłonnością do nowości, prób i eksperymentów w równym stopniu prawdziwą umiejętność, popartą gruntownym wykształceniem i dłuższym doświadczeniem.

Zakłady kształcenia nauczycieli, powołane w pierwszym rzędzie do zawodowego przygotowania przyszłych nauczycieli szkół powszechnych z racji swego posłannictwa przywiązywać muszą wielką wagę do trafnego, umiejętnego, celowego i zgodnego z duchem współczesnego życia i zdobyciami najnowszej pedagogiki — zorganizowania całego aparatu szkolnego, którego zasady, środki, sposoby i technika muszą swą precyzyjnością, jednolitością, planowością i siłą sugestywną narzucać się wychowankom i działać bezustannie pobudzająco, wyznaczając ich pierwszym krokiem w praktyce nauczycielskiej ustalony, pożądany kierunek, tak bardzo upragniony ze względu na konieczność podniesienia poziomu naukowego szkoły powszechnej i przebudowy psychiki przyszłego obywatela, nastawionego czynnie i produktywnie względem wszelkich dziedzin twórczości krajowej i najwyższych zadań państwowych.

Przekształcenie seminarjum nauczycielskiego jakgdyby w jeden warsztat, pracownię czy laboratorium, w którym kandydaci stanu nauczycielskiego, posługując się metodami naukowymi przeprowadzaliby odpowiednie badania nad psychiką dziecka i prawami jej rozwoju, w którym na każdym kroku praktycznie przez samą organizację i system pracy szkolnej nabieraliby głębszego zrozumienia naczelných zasad nowszej pedagogji, w którym prowadzenie kart indywidualności czy spisywanie monografij dziecięcych nie ograniczałoby się tylko do szablonowego wypełniania formularzy i kwestjonariuszy na podstawie powierzchownej obserwacji lub połowicznego, nieumiejętnego i nietaktownego często wywiadu, — lecz w którym psychika dziecięca niejako „in statu nascendi“, w swobodnej pracy — zabawie ujawniałaby swe przyrodzone skłonności do ruchu, działania i wypowiedzania się, w którym treść materialna przedmiotów nauczania byłaby przedstawiana z wyłączeniem przytłaczającej różnorodności niepowiązanych niczem szczegółów, od strony wewnętrznej ich istoty i zachodzących między nimi związków, od strony metody i praktycznych, życiowych zastosowań — staje się sprawą pierwszorzędного znaczenia.

Dwukierunkowość pracy dydaktycznej dyrektora seminarjum.

Zagadnienie metod nauczania, aktualne w każdej szkole powszechnej i średniej ogólnie-kształcącej, nabiera w seminarjum

specjalnego zabarwienia, staje się jakgdyby zagadnieniem centralnym, w związku z praktyką pedagogiczną w szkole ćwiczeń, ośrodkiem konferencji i dyskusyj niemal codziennych, których jakość i wartość od poziomu metodycznego przygotowania i wyszkolenia dydaktycznego nauczycieli seminarjum, a może w wyższym jeszcze stopniu nauczycieli szkoły ćwiczeń — zawisła.

Potrzeba ustalenia kryteriów w ocenie metod nauczania.

Nie wdając się w szczegółową ocenę metod nauczania, spróbuję sięgnąć głębiej do ich istoty, zdać sobie sprawę z ich treści i formy oraz ustalić pewne kryteria, pozwalające na ocenę do pewnego stopnia obiektywną, czy dana metoda jest zła czy dobra. Zbyteczną byłoby dzisiaj rzeczą dowodzić wyższości metody heurystycznej, „szkoły twórczej”, ośrodków zainteresowania, metody projektów, daltońskiej — nad metodą werbalną, książkową, pamięciową czy wykładową. Wszyscy chyba jesteśmy w tym zgodni, że kwestje te w teorii zostały już dawno przesądzone. Czy jednak także w praktyce? Czy często pozorów nie uważamy za najszerszą prawdę, czy nie stajemy nieraz na rozdrożu wobec różnorodności kierunków i haseł, nie umiając odróżnić treści od formy?

Może zatem ułatwi orientację podejście do zagadnienia metody nauczania od strony jej istoty, ustalenie wspólnego wykładnika, do którego wszystkie dałyby się ostatecznie sprowadzić.

Metodę nauczania pod względem treści określa cel względnie ideał wychowawczy.

Przez metodę rozumiemy sposób postępowania, uregulowany według określonych zasad, zmierzający do wytkniętego celu. Posługując się zatem pewną metodą nauczania, stosujemy pewien sposób postępowania dydaktycznego, ujętego w pewien plan czy system, zmierzający do pewnego określonego celu. Jak widzimy charakter i wartość metody zależą przede wszystkim od celu, który chcemy urzeczywistnić. Stąd też cele, względnie ideały wychowawcze, zmieniające się zależnie od warunków kulturalnych, społecznych, politycznych wyznaczały najczęściej taki czy inny typ obowiązującym metodom nauczania, których poziom i tendencje odzwierciedlały wiernie nurtujące w danym okresie dziejowym prądy, opinie i dążności. W tym procesie adaptacyjnym, realizowanym przez szkołę w dążeniu do przystawiania wychowania do potrzeb środowiska, szkoła nie zawsze stawała na wysokości zadania. Rozdzźwięk między szkołą a życiem jest zjawiskiem powtarzającym się często w dziejach kultury, kiedy to pewne metody zupełnie dostosowane do potrzeb pewnej generacji okazują się całkowicie bezużytecznymi w zmienionych warunkach dla nowych pokoleń, a jednak siłą bezwładu utrzymują się nadal wbrew wszelkiej oczywistości i żywiołowym nakazom życia.

Wartość metody nauczania mierzona wartością celu wychowawczego.

Jeżeli zatem cel wychowania i pośrednio nauczania wyznacza taką czy inną metodę nauczania, musimy wartość metody oceniać wartością celu, do którego przez nauczanie zdążamy. Jeżeli następnie przyjmujemy za cel wychowania, a tem samem nauczania „dostosowanie jednostki do otoczenia i uczynienie jej sprawniejszą do życia w imię ideału rozwoju ludzkości“, jeżeli dalej punktem wyjścia w owem „dostosowaniu“ jednostki, a więc w praktyce szkolnej dziecka, będą ustalone przez psychopedologię tezy, stwierdzające odrębność psychicznego i fizycznego rozwoju dziecka, idącego po linii własnych jego zainteresowań, odbywającego się jednak w ramach i na tle zbiorowości i na jej pożytek, ustalimy tem samem, jakie metody nauczania w najgłębszej swej treści będą zgodne z zamierzonym celem wychowania.

Kryteria dobrych metod nauczania.

Dobra zatem metoda nauczania musi wyrastać niejako z natury dziecka i z życia, musi wspierać i ułatwiać ten proces adaptacyjny i rekonstrukcyjny, który w swym pochodzie do uszczęśliwienia i udoskonalenia ludzkości odbywa nieustannie na drodze ewolucji i postępu — kultura. Ponieważ ten proces odbywać się może tylko przez dziecko i w dziecku, dobrą będzie ta metoda, która punktem wyjścia czyni dziecko, stając się tem samem ośrodkiem procesu nauczania.

Rozwijając to szerzej, powiemy, że dobra metoda liczy się z odrębnymi prawami rozwoju jaźni dziecięcej, wychodzi od zainteresowań dziecka, akcentuje jego aktywność, samodzielność i swobodę wyrażania siebie w twórczości spontanicznej, kształcąc na koniec odpowiedzialność i solidarność, pogłębia i wzmacnia proces zdobywania wiedzy w znaczeniu moralnym i społecznym. Ale ocena wartości metody nauczania ze względu tylko na cel, do którego zdąża, byłaby niewystarczająca. Determinowana niejako przez cel — przybiera taką czy inną formę, posługuje się taką czy inną techniką zależnie od wieku ucznia, jego poziomu umysłowego, jednorodności lub różnorodności grupy (klasy), przedmiotu nauczania, materiału itp.

Formy metod nauczania.

W ten sposób przechodzimy do określenia formy, jaką metoda sprecyzowana odpowiednio do celu, przybiera w danych warunkach. (W odniesieniu do poszczególnych przedmiotów nauczania omawiają wskazane formy nauczania odnośne podręczniki metodyczne). Właściwie forma nauczania jest sprawdzianem wartości metody, musi z niej organicznie wypływać, być z nią w zgodzie, być jej ucieleśnieniem, zależnie jednak od różnych warunków może być różną.

Może być raz obserwacją lub eksperymentem, indukcją lub

dedukcją, ekspresją abstrakcyjną lub konkretną — to znowu analizą lub syntezą, heurzezą lub wykładem, konferencją lub dyskusją, a zawsze będzie dobrą, jeżeli tylko będzie zgodną wewnętrźnie z zasadniczą swą treścią, jeżeli będzie najściślej dostosowaną do warunków, tkwiących w naturze przedmiotu nauczania i psychice dziecka.

Dlatego też każda metoda oparta na obiektywnej prawdzie naukowej i życiowej, w realnych warunkach szkolnych, przechodząc ogniową próbę swej wartości — z natury rzeczy przyjmuje najróżnorodniejsze formy zastosowań, uzależnione nadto od warunków, potrzeb i tradycji, jednym słowem różnic kulturalnych i społecznych, występujących nie tylko u różnych państw i narodów, lecz nawet w granicach jednego państwa w różnych środowiskach.

Różnorodność form niezmienniej w swej treści metody.

Toteż niełatwą jest rzeczą zajęcie zdecydowanego stanowiska wobec pewnego systemu nauczania i wielkiej ostrożności i rozważa wymaga zalecanie go z całym arsenałem właściwych mu sposobów, urządzeń i praktyk, z całą skomplikowaną nieraz maszyną szkolnego aparatu, stanowiących nieraz całą jego oryginalność i pomysłowość, w rzeczy samej będących różnem tylko nazwaniem, przybraniem i podaniem — niezmienniej w istocie swej treści.

Oceniając z tego punktu widzenia najbardziej u nas popularne i wykazujące obfitą już literaturę metody Dra Decroly'ego i daltońską, stwierdzam, zgodnie zresztą z przeważającą opinią naszych wybitnych pedagogów, że z pewnemi modyfikacjami mają one wszelkie warunki przyjęcia się na naszym gruncie, jak o tem świadczą szczęśliwe próby, podejmowane w „miejskiej szkole pracy“ w Łodzi, szkole powszechnej im. Szlenkiera w Warszawie, w kilku szkołach powszechnych w Krakowie, w państwowem seminarjum nauczycielskiem żeńskim w Chełmie i innych.

Metoda Decroly'ego i plan daltoński w oświele-
niu potrzeb polskiej szkoły.

Nie da się zaprzeczyć, że wprowadzenie najgłębszej treści ich ducha do naszej szkoły, wyzwolenie dziecka z bezwładu i bezruchu ławki szkolnej, wyrwanie go z pod sztywnej, bezdusznej rutyny, szablonowości i przerażającej często nudy szkoły obecnej, a przeniesienie do pracowni czy laboratorium, dającego mu możność rozwinięcia swej inicjatywy i samodzielności, zaspokojenia wrodzonej mu aktywności i twórczych zainteresowań w kierunku i tempie dowolnem, w warunkach, rozbudzających uczucie zadowolenia z osiągniętych wyników pracy, inspiujących poczucie osobistej wartości i odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej oraz zaprawiających do współdziałania w grupach — będzie miało znaczenie przełomowe nie tylko w peda-

gogice indywidualnej, ale nieobliczone kryje w sobie możliwości przez nastawienie czynne psychiki zbiorowej w dziele współtworzenia nowych wartości narodowej kultury i potęgi państwowej.

By urzeczywistnienie tego powszechnego dziś pragnienia przybliżyć, należałoby już obecnie wszędzie tam, gdzie na to warunki, miejscowe pozwalają, wprowadzać metodę ośrodków zainteresowań w najniższych klasach szkoły ćwiczeń, daltonizowanie zaś niektórych przynajmniej przedmiotów w seminarjum zostawiać głębszej rozwadze i decyzji tych Rad Pedagogicznych, które zapalę, wiedzą i doświadczeniem pedagogicznym dają rękojmiej pracy umiejętnej, wytrwałej i skutecznej.

Technika nauczania.

Wracając do formy, w jaką w danych warunkach przyobлека się nieraz ta sama metoda, zmieniając często tylko swą nazwę, przechodząc z kolei do tak zw. techniki nauczania, względnie organizacji pracy szkolnej, będącej niczem innym, jak tylko bardziej szczegółowym i planowym rozwinięciem z uwzględnieniem wszystkich rozporządzalnych środków, sposobów i urządzeń — pewnej metody czy formy nauczania. Technika nauczania usprawnia niejako, upraszcza, przyspiesza i doskonali aparat, działający na usługach i po myśli danej metody. Obejmuje ona zatem zespół środków, sposobów i pomysłów, organizujących na podstawie psychologicznych i logicznych uzasadnień dany system nauczania.

Zdobycze jej pochodzą z gruntownego uświadomienia sobie treści stosowanej metody, z doświadczenia, wprawy, ćwiczenia, inteligencji, pomysłowości i intuicji nauczyciela, cechy jednak drugorzędne i powierzchowne ujawniają dużą skłonność czy łatwość do ustalenia się czasami w formie zmechanizowanej rutyny i bezmyślnego szablonu. Takiemi były i są często t. zw. „stopnie formalne“ i „jednostki metodyczne“ Herbarta.

Zasady dydaktyczne.

Rozważaliśmy dotąd zagadnienie metody nauczania od strony jej treści, formy i techniki, należałoby jeszcze pokrótce zastanowić się, co należy rozumieć przez t. zw. zasady dydaktyczne. Niedawne to jeszcze czasy, kiedy w nich właśnie zawierała się dla nauczyciela cała mądrość dydaktyczna. W sposób aprioryczny sformułowane, narzucone w formie jakby przykazań czy dogmatów, z drobiazgowością i pedantyzmem starały się przewidzieć i obliczyć każdy krok nauczyciela, otaczając go całą siecią dogmatycznych formulek, których niewólniczego przestrzegania domagały się niemal bezapelacyjnie.

Że w tych ciasnych ramach samodzielna indywidualność i osobowość nauczyciela zmienić się mogły — to pewne. — Wypada zatem uznać, że pewne ogólne zasady nauczania jak zawsze tak i dzisiaj obowiązują, są jednak nie jakimś schematycznie opracowanym dekalogiem prawideł, w oderwaniu od metody i jej treści zupełnie bezdusznym, lecz raczej zbiorem naturalnych, me-

tołą pracy genetycznie uzasadnionych, żywotnych reguł, których głębiej rozumiejący racjonalną metodę uczenia i odpowiadające jej formy nauczyciel napewno będzie przestrzegał, przekraczać zaś będzie na każdym kroku nauczyciel bez wiedzy i talentu, chociażby nauczył się ich nawet na pamięć.

Kwestja t. zw. zadawania.

Mówiąc o metodach uczenia nie chciałbym pominąć kwestji t. zw. „zadawania”. Czy zadawanie jest potrzebne i czy nauczyciel zawsze część lekcji powinien poświęcić na wyznaczenie, przygotowanie, omówienie, a nawet może zapoczątkowanie pracy domowej ucznia? Pod tym względem mogą być różne zapatrywania, jak różnemi mogą być potrzeby, warunki i metody pracy szkolnej. Na ogół jednak i to w warunkach, jakie jeszcze dla naszej szkoły musieliśmy uznać za typowe, pracę domową ucznia uważam za konieczne dopełnienie pracy szkolnej, i to z różnych powodów: 1) Pozwala ona na powtórzenie i utrwalenie wiadomości zdobytych podczas lekcji, 2) przez odpowiednio dobrane ćwiczenia prowadzi do wykrywania nowych zastosowań i związków na podstawie poznanego w szkole zjawiska czy prawa, 3) przyzwyczajają ucznia do samodzielnego łamania się z trudnościami, do czego zazwyczaj przy dotychczasowym systemie niewiele znajduje sposobności w pracy szkolnej, 4) uczeń gromadzi przez nią materiał obserwacyjny i refleksyjny celem zużytkowania go w dalszej nauce.

Praca domowa ucznia może mieć zatem charakter dwojaki: 1) jest powtórzeniem, utrwaleniem, rozwinięciem, zastosowaniem i pogłębieniem wiadomości zdobytych w szkole, 2) ma za zadanie zebrać i przygotować materiał do obserwacji, eksperymentu, ekspresji, dyskusji, refleksji, analizy itp.

W każdym z tych wypadków ma ona swoje logiczne i psychologiczne uzasadnienie.

Przy zadawaniu należałoby jednak przestrzegać pewnych zasad: 1) by praca domowa pozostawała w granicach ustalonych już faktów, zjawisk i praw, 2) by nie powodowała obciążenia ucznia przez stawianie wymagań zbyt trudnych lub przekraczających jego możność, 3) by pod względem celu była dokładnie sprecyzowana, pod względem metody i techniki wykonania należycie wyjaśniona, 4) była naprawdę wartościowa i kształcąca, 5) by nie zasadzała się na rozwiązywaniu zadań na podstawie teoretycznych tylko wskazówek, lecz także znajomości praktycznego ich zastosowania.

System t. zw. „uczenia się pod kierunkiem”.

Przeoczenie ostatniego zwłaszcza postulatu w praktyce szkolnej i ujemne tego skutki dały impuls do stosowania w szkołach amerykańskich systemu t. zw. „uczenia się pod kierunkiem”. Będąc jak gdyby uproszczonym, do potrzeb szkoły tradycyjnej odpowiednio przykrojonym surogatem planu daltońskiego, przypomina

go tem, że pragnie uwzględnić w nauce szkolnej zasadę samokształcenia, kładąc nacisk nie na uczenie, lecz na sztukę uczenia się, którego ciężar w szkole tradycyjnej przenosi się ze szkoły do domu, spadając na nieprzygotowane do jego udźwignięcia barki ucznia.

System ten przy całej swej niezaprzeczonej użyteczności — posiada jednak tę niedogodność, że dzieli lekcję na dwie części nie dość organicznie ze sobą związane i zaciera ciągłość i jednolitość postępowania metodycznego. Przy zastosowaniu odpowiedniej metody uczniowie podczas lekcji od pierwszej niejako chwili przez żywy udział w nauce i samodzielne przyswajanie sobie materiału naukowego, nabierają wprawy w posługiwaniu się nim w różnorodnych zastosowaniach praktycznych, zdobywając tem samym potrzebną biegłość i technikę przy rozwiązywaniu zadań na tematy pochodne. Jako próba zmierzająca do podniesienia produktywności pracy domowej ucznia, mająca nadto zapobiec częstemu jeszcze przeciążaniu młodzieży „zadawaniem“, nie przestrzegającym wyłuszczonych powyżej zasad, — może ta metoda „uczenia się pod kierunkiem“ oddać w praktyce szkolnej znaczne usługi.

„Stopnie formalne“ i „jednostka metodyczna“.

Należałoby jeszcze zapytać, co począć z owemi „stopniami formalnemi“ i „jednostkami metodycznymi“, czy żądać bezwzględnie od nauczyciela, by w przygotowaniu do lekcji i jej metodycznym traktowaniu zachował systematyczne następstwo w czynnościach nauczania, przechodząc kolejno stopnie: przygotowania, podania nowego materiału naukowego, opracowania (pogłębienia, zebrania) i zestawienia (wyćwiczenia, utrwalenia), by materiał przeznaczony na lekcję do opracowania stanowił zamkniętą całość.

Otóż trzeba dobrze zdać sobie sprawę, że powyższy schemat ujmuje proces nauczania od strony logicznej, — oddzielne stadja jego przebiegu i czynności potęgujące lub osłabiające jego nasilenie jako mniej lub więcej sprawnie działające kółka pewnego mechanizmu, spojenego prawidłowo i w sposób logicznie uporządkowany w swej zewnętrznej konstrukcji, ale tem samem oderwanej niejako od macierzystego pnia, jakim być winna leżąca u podstawy procesu nauczania bezpośredniość zainteresowań i nieobliczona wprost różnorodność skojarzeń i środków ekspresji.

Odwroćcie stosunku w całym procesie nauczania, którego ośrodkiem nie jest już a priori spreparowany i w odpowiednich możliwych do strawienia dawkach, porządnie i planowo podawany materiał naukowy, lecz dziecko i jego zainteresowania, związane bezpośrednio z życiem, — wymaga ustalenia praw normujących jego przebieg w sposób zasadniczo odmienny.

Na miejsce sztywnego formalizmu, sztucznego, bo od zewnątrz idącego z całania poszczególnych ogniw lekcji, wstępuje porządek wewnętrzny, organiczno-genetyczny, wyznaczający procesowi narastania lekcji około określonego centrum zainteresowania, kierunek naturalny, uzasadniony psychologicznie.

Rozumiejąc dobrze, jak jeszcze niemal powszechnie — zwłaszcza u starszych nauczycieli — zasady dydaktyki herbartowskiej — ustaliły pewien typ lekcji, nie pozbawiony zresztą wartości ze względu na swe założenia formalne i wydoskonaloną systematykę syntetyzowania umiejętnie dobieranego materiału naukowego, uważam, że i tego typu lekcje mogą być w swym ostatecznym wyniku skuteczne, jeżeli są prowadzone umiejętnie i z całą świadomością celu i środków (w nauce języków, matematyce).

Wszelkie zatem uniformizujące ujęcie problemu metod nauczania nie jest celowe, byłoby zresztą jednoznaczne z zaprzeczaniem najcenniejszego czynnika w nieskończenie skomplikowanym procesie kształcenia młodego pokolenia, to jest osobowości nauczyciela. Przy całej wiedzy fachowej i metodycznej i przygotowaniu gruntownem na każdą z osobną lekcję — nauczyciel idąc do jasno określonego celu, najbardziej odpowiadającą mu drogą, nie powinien nigdy przestać być sobą, jeżeli wyniki jego pracy mają sięgać dalej i głębiej.

Edward Türschmid.

System daltoński.

Rekonstrukcja planu — jego zalety i wady — wskazania.

(Dokończenie).

14. Ciągłość pracy. — Uczniowie, pracując niekiedy szereg godzin w laboratorium, uzyskują ciągłość czasową, przestrzenną, umysłową, nastrojową i dążeńiową pracy swej — znika rozproszkowanie lekcyjne, uniemożliwiające uczniom należyte skupienie się i powiększenie intensywności wysiłku. Faktem jest bowiem, że osiągnięta niejednokrotnie z trudnością na lekcji wspólną pracę uczniów zagłębianych nad rozwiązaniem pewnego problemu unicestwiał głos dzwonka kończącego lekcję, a do tematu omawianego można było wrócić dopiero po przerwie niekiedy kilkudniowej, rozrywającej ciągłość naukową.

15. *Ekonomia pracy.* — Uczniowie, pracując pod wpływem zainteresowania z większą intensywnością, przy łatwiejszej apercpcji — osiągają lepsze rezultaty pracy, wskutek czego zwiększa się wydajność ich wysiłków. — Uczą się oni umiejętności rozdziału i wyzyskania czasu przeznaczonego na wykonanie ich zadania, co posiada wielkie znaczenie dla przyszłego ich życia społecznego. — Dzięki planowi wreszcie zyskuje się wiele czasu poświęconego dotychczas na odpytywanie lekcji podczas zajęć przedpołudniowych, oraz odpada popołudniowe przygotowanie ich przez ucznia — temsamem zaś przestaje być aktualny problem przeciążenia szkolnego uczniów.

16. *Kształtowanie charakteru.* — Praca uczniów w powyższych warunkach prowadzi do potęgowania osobistej ich tężyzny, energii, wytrwałości — wzmacnia ich inicjatywę, rzut-

kość, przedsiębiorczość — umożliwia samoopanowywanie, samookreślanie ich itd., których to rezultatów dotychczasowym sposobem nauczania nie można było osiągnąć.

17. Uspołecznienie. — Uczniowie pracować mogą wspólnie — zalecona jest praca zbiorowa, wzajemne użyczenie sobie pomocy, co oczywiście wzmacnia więź społeczną młodzieży — pomoc udzielona kolegom młodszym przez starszych zbliża do siebie uczniów klas różnych. Rodzi się rzeczywiste braterstwo ich i solidarność koleżeńską.

18. Plastyczność planu. — Plan daltoński stwarza jedynie ogólne ramy organizacyjne nowej szkoły — jest on elastyczny i w ręku twórczego, świadomego celu nauczyciela przybrać może dowolną formę i treść.

VI. Krytyka planu.

A) Uwagi teoretyczne.

1. Narzucanie uczniom celu, programu, zadań, drogi. — Sprzeczne z zasadą samokształcenia uczniów jest narzucenie im celu, programu, zadań i drogi, po której mają kroczyć. Twórczyni planu zdaje sobie sprawę z tej sprzeczności, która prowadzi do kompromisu metodycznego i „ma nadzieję, że z czasem dojdzie do tego, iż zastosujemy plan do stworzenia jakiejś nowej formy nauczania, zamiast przetwarzać tylko dawne. Plan daltoński mógłby posłużyć wówczas do wytworzenia jakiegoś swobodniejszego planu nauki, składającego się całkowicie z projektów, układanych przez samych uczniów“.

2. Niedostateczne zróżnicowanie zadań. — Sprzeczne z zasadą indywidualizacji zadań uczniowskich jest dowolne podzielenie klasy na trzy grupy według uzdolnień i inteligencji. Konsekwentne przeprowadzenie powyższej zasady powinno poprowadzić do zerwania z wszelkim szablonem i oparcia nauczania o przystosowanie się do każdej indywidualności uczniowskiej — zgodnie z postulatami psychologii pedagogicznej.

3. Sprawa samorządu uczniowskiego. — W szerzej literaturze dotyczącej planu brak wzmianki bodaj o samorządzie młodzieży w szkołach tego typu na Zachodzie. Z istoty jednak systemu powinna wynikać konieczność wprowadzenia tak ważnej ze względów wychowawczych instytucji szkolnej, prowadzącej do wytonienia w szkole rzeczywistopolitej związkowo-klasowej, opartej na zasadzie samostanowienia młodzieży, rozwijającej jej samodzielność i poczucie społeczne.

4. Brak systemu wychowawczego. System laboratoryjny stoi pod znakiem wyłączności dydaktyki daltońskiej, mającej jedynie znaczenie ogólnowychowawcze (nauczanie wychowawcze). Szerzej pojęte specjalne zadania wychowawcze szkoły współczesnej są mu albo obce, albo też nie docenia ich ogromnego znaczenia, wskutek czego rola opiekuna klasowego sprowadza

się do funkcji czynnika, regulującego jedynie nauczanie młodzieży w ramach nowej organizacji szkolnej.

5. Nieobjęcie przez plan przedmiotów nie-intelektualnych itd. — Do rozdziewków szkoły współczesnej dochodzi dualizm organizacyjny, wywołany przez okoliczność tę, że plan nie obejmuje pewnych przedmiotów wzgl. pewnych roczników młodzieży szkolnej.

B) Trudności planu — co do

6. stworzenia odpowiednio uposażonej szkoły. — System daltoński może tylko wówczas wydać pomyślnie rezultaty, gdy uczniowie pracują w odpowiednio uposażonych laboratorjach, co połączone jest ze znacznym kosztem. — Należy jednakowoż zaznaczyć, że w obecnych warunkach próby zdobycia najlepszego uposażenia laboratoryjnego rozbijają się — odnośnie do szeregu działów — o zasadniczy brak lub wyczerpanie, nadających się dla nowej metody książek, pomocy itd. — Wszelkie jednakowoż urządzenia połowiczne prowadzić muszą do zjawisk ujemnych, niemożności wywiązania się uczniów ze swych zadań.

7. zdobycia odpowiednich nauczycieli. — Plan daltoński może być owocny tylko wtedy, gdy realizują go nauczyciele odpowiednio wyszkoleni, więcej niż przeciętnie uzdolnieni i inteligentni, pracownicy, organizacyjnie sprawni, oraz posiadający wiarę w powodzenie swych wysiłków.

8. pracy nauczycielskiej. — Urzeczywistnienie planu prowadzi do znacznego powiększenia zakresu pracy nauczycielskiej (układanie przydziałów, poprawa wypracowań piśmiennych itd.). Następstwem tego stanu rzeczy jest częstokroć przepracowanie nauczycieli.

9. układania przydziałów uczniowskich — Wobec braku jakiejkolwiek tradycji, oraz konieczności twórczego ustalania przydziałów pracy uczniów, mogą się wkraść (i utrzymać przez długi czas) poważne błędy i usterki w ich osnowę.

10. kontroli uczniów. — Najsprawniejsza jest kontrola laboratoryjna wówczas, gdy jednemu instruktorowi podlega 50—60 uczniów, a w każdym razie liczba ich nie przekracza normy 80 uczn. Przy większej ich ilości staje się kontrola coraz bardziej utrudniona, przy np. 150 uczn. — niemożliwa, a rezultaty pracy uczniów minimalne. — Zdawałoby się, że plan usunie w zupełności kryminalistykę uczniowską — niestety, nie znika ona ze szkoły daltońskiej: możliwe jest wagarowanie ucznia, który po zarejestrowaniu się na konferencji wstępnej u opiekuna klasy zniknąć może bez śladu z gmachu szkolnego, a przychwycony w późniejszym czasie może uzasadnić swą rzekomą obecność przez następujące rozumowanie: „Pracowałem w laboratorium X, mimo usiłowań nie mogłem rozwiązać danego zagadnienia, wobec czego brak odpowiedniej kreski na mej karcie indywidualnej itd.” — Społeczna praca uczniów przemienia się częstokroć w po-

dawanie współpracownikom grupy, lub kolegom proszącym o wyjaśnienie trudności — gotowych wyników, w odrabianie zadań słabszych w danym przedmiocie lub młodszych kolegów przez uczniów zdolniejszych wzgl. starszych. — Opublikowane zbiory przedziałów pociągają za sobą masowe wydawnictwa kluczy różnego typu, z których — niestety — korzystają uczniowie tak chętnie. — W pierwszych dwóch tygodniach okresu miesięcznego uczniowie zaniedbują prace, aby pod koniec okresu w tempie przyspieszonym zbyć częstokroć zadania swe. — Uczniowie wybitni urządzają wyścigi pracy dla osiągnięcia rekordowego czasu jej wykonania lub szybszej promocji, co oczywiście odbywa się kosztem obniżenia jej poziomu itd.

11. konferencyj lekcyjnych z przedmiotów daltońskich. — Trudności te polegają na tem, że na konferencyach lekcyjnych zbierają się uczniowie różne zaawansowani (na różnych stopniach pracy) w danym przedmiocie. Dyskusja wyjaśniająca może się dla wielu z nich okazać bezowocna, przedwczesna lub spóźniona.

12. podziału pracy uczniów. — Uczniowie, szczególnie młodszy, mimo najlepszych chęci, nie mogą uporać się z rozdziałem czasu przeznaczanego na wykonanie swych zadań, co pociąga za sobą przykre dla nich następstwa.

13. pracy laboratoryjnej uczniów. — Niektóre pracownice bywają stale przepełnione, a w nich wskutek hałaśliwego zachowania się uczniów znika atmosfera pracy. Uczniowie nie umieją się często skupić w laboratoriach mimo ciszy panującej w nich (szczególnie przyzwyczajeni, na skutek zaleceń nauczycieli, lekarza szkolnego, lub z innych powodów — do głośnego odrabiania lekcji). Niekiedy wędrują uczniowie po pracowniach bez ładu i składu.

C) Wady planu.

14. Osłabienie poczucia społecznego. — System daltoński opiera się na dwóch podstawach: swobody i pracy jednostkowej uczniów oraz współdziałania ich zespołowego. — W rzeczywistości potęguje on jedynie rozwój indywidualności uczniów. Kollaboryzm ich albo nie występuje wcale, albo przejawia się w tak słabej, często spacznej postaci, że nie może być utrzymana nieodzowna równowaga między obu powyższymi zasadami. Uczniowie pracują obok siebie — a nie ze sobą. Daje się w praktyce stwierdzić osłabienie poczucia społecznego grupy, wzrost rywalizacji uczniów zmierzających do tego samego celu. W oczach nauczycieli wchodzących przeważnie w styczność z poszczególnymi uczniami — znika zwojna obraz grupy jako jednostki zbiorowej.

15. Obawy pedagogiczne. — Plan daltoński rozwija samodzielność, rzutkość, sprawność życiową, kształci osobowość jednostki, jej indywidualizm, krytycyzm i t. d. — spełnia jednak zadania swe tylko wówczas, gdy przymiotów tych brak młodzieży.

względnie są one niedostatecznie naogół w niej rozwinięte. Stosowanie planu w szkołach, do których uczęszczają uczniowie przynoszący z sobą wrodzone rasowo, etnicznie, socjalnie i t. d. cechy powyższe — poprowadzić może do hipertrofii ich, szkodliwej z punktu widzenia indywidualnego i socjalnego.

16. Obawy dydaktyczne. — Niebezpieczeństwem planu jest okoliczność ta, że młode, niedoświadczone umysły uczniów nabywają wiedzę pozbawioną cech ścisłości, systematyczności, dokładności oraz pogłębienia, że wiadomości ich są często pełne luk, błędów i usterek, które z trudnością mogą się ujawnić, że praca ich dokonywuje się często po linii najmniejszego oporu i trudu — szlakiem bezowocnych streszczeń, banalnych ogólników, encyklopedycznie, bez ładu i składu nagromadzonych szczegółów itd.

17. Wykonywanie programu naukowego. — Jednym z najpoważniejszych braków systemu daltońskiego jest kwestja realizowania programu naukowego. Mogą tu zachodzić dwie ewentualności: amerykańska, pozwalająca nauczycielowi gilotynować program i upośledzać go na korzyść przeżycia daltońskiego. Prowadzi to w rezultacie do nabywania przez uczniów „wiedzy amerykańskiej“, na którą my, Europejczycy, nigdy pisać się nie będziemy — oraz ewentualność angielska, polegająca na skrupulatnem realizowaniu programu z powodu egzaminów, które czekają na ucznia angielskiego. Niestety prowadzi ten stan rzeczy do ustanowienia w szkole daltońskiej stałych egzaminów miesięcznych, do których się uczniowie całemi tygodniami muszą przygotowywać — powoduje to — oczywiście — przeciążenie uczniów, któremu stara się plan daltoński zapobiec. Egzaminy uczniowskie stają się plagą znienawidzoną przez wychowanków szkoły. — Z powyższego powodu ulega też powolnej redukcji liczba godzin przeznaczonych na przedmioty daltońskie na korzyść konferencyj lekcyjnych, czyli lekcyj starego typu. — Nauczyciel realizujący plan w szkole takiej nie ma koniecznej dla owocnego wprowadzenia go w życie swobody działania.

18. Opanowanie przedmiotów, w których uczeń czuje się słaby. — Możliwe są dwie ewentualności — albo zmuszamy ucznia, który uporał się przed upływem okresu miesięcznego z zadaniami wyznaczonemi mu z ulubionych przedmiotów — do odrobienia przydziału z zajęć, nad którymi pracuje niechętnie, a wówczas sposobem dawnej szkoły popełniamy przestępstwo polegające na tem, że zniewalamy go do wykonania pracy bez zainteresowania (praktyka szkół daltońskich, stojących na stanowisku wykonywania pełnego programu naukowego, oraz szeregu szkół amerykańskich, odmiennych pod tym względem poglądów, np. uczelni p. Parkhurst) — albo też w zgodzie z istotą planu, nie zmuszamy ucznia do pracy tej, pozwalamy mu zająć się nowym przydziałem z przedmiotów, do których ma zamiłowanie. Prowadzi to — oczywiście — do specjalizacji, owocnej dla uczniów klas wyższych, lecz niedopuszczalnej, gdyż przedwczesnej, dla młodszych

dzieci (praktyka niektórych szkół amerykańskich). {— W rzeczywistości uczniowie mimo rad opiekunów odmiennej treści pracują w ulubionych laboratoriach, zaniedbując przedmioty szkolne, ku którym nie czują zamiłowania, wzgl., które sprawiają im większe trudności.

19. Brak indukcji metodycznej. — Nauczyciel rzuca uczniowi w postaci zadania dedukcję tematyczną, polecając mu jedynie zebranie faktów i okoliczności mogących posłużyć dla uzasadnienia lub wyjaśnienia jej. Praca taka jest czczą i sprzeczna się z istotą rzeczywistej, samodzielnej pracy naukowej.

20. Brak rezultatów w nauczaniu języków. — Systemem daltońskim nie można osiągnąć pomyślnych rezultatów w nauczaniu języków — jedynie wybitnie uzdolniony samouk może na tej drodze uzyskać dobre wyniki.

21. Słabe rezultaty w nauczaniu humanistyki (literatury, historii). — Słabe wyniki osiągnięte w nauczaniu humanistyki tłumaczą się brakiem niezbędnej w nauczaniu tych przedmiotów sugestji nauczyciela prowadzącego uczniów do odtwórczego przeżycia oraz głębszego wniknięcia w istotę odnośnych problemów.

22. Nikłe rezultaty w nauczaniu matematyki. — Nikłe rezultaty osiągnięte w nauczaniu matematyki wynikają z powodu braku mogących stanowić podstawę dla tego studjum, oraz konieczności nieustannej, wspólnej pracy nauczyciela z uczniami, mającej na celu wdrożenie ich do ścisłości matematycznego myślenia.

23. Dysproporcja między żywym słowem a pisaną szkolną. — Umiejętność wyrażania swych myśli maleje z powodu braku sposobności do ćwiczenia wymowy — natomiast wzrasta silnie pisanina obarczająca ucznia i nauczyciela. Próby zredukowania prac piśmiennych przez zalecenie uczniom sporządzania skrótów, planów, zestawień, schematów itd. należy uważać za bezpłodne i wręcz otwierające uczniom sposobność do nadużyć — niedopuszczalne jest również pozwalanie im na poprawę własnych zadań przy pomocy kluczy — próby poprawy zadań uczniów słabszych przez wybitniejszych nie usuwają dodatkowej, ścisłej kontroli nauczyciela itd.

24. Kwestie specjalne. — Wzmózone czytelnictwo książek może osłabić wzrok uczniów — praca gorączkowa przedegzaminowa nadwreżyć system nerwowy wrażliwych jednostek itd.

25. Zmiana charakteru pracy nauczyciela. — Plan daltoński eliminuje w rzeczywistości bezpośredni wpływ nauczyciela, jego osobowości na uczniów, odbiera im możliwość poznawania żywej, rozumującej, czyniącej wysiłki umysłowe istoty ludzkiej — zrzuca się jednego z najważniejszych sposobów żywego, bezpośredniego formowania wiedzy ucznia, twórczej współpracy nauczyciela z wychowankiem.

26. Zmiana charakteru pracy kierownika. —

Kierownik zakładu z wychowawcy nauczycieli, uczniów i rodziców zamienia się na administratora biurokratycznej bądź co bądź całości.

VII. System daltoński na tle epoki.

Ogólne. prądy kulturalne każdej epoki dziejowej wyrażają się również w szkolnictwie. Nacjonalizm XIX w. stworzył hasło wychowania narodowego, nakazał szkołom przechowywanie i pielęgnowanie tradycji narodowych. Hasła demokratyczne epoki nowoczesnej stworzyły szkołę powszechną, z tendencją pedagogiczną uspołecznienia młodzieży, z metodą dydaktyczną polegającą na nauczaniu masowo, wypisały na sztandarze swym gloryfikację pracy ludzkiej, wyłoniły w istocie rzeczy postulat szkoły pracy itd. Wszystkie te kierunki pedagogiczne oparte są na zasadach psychologii ogólnej, podkreślającej pierwiastki duchowe, które ludziom są wspólne i łączą ich z sobą.

Doba najnowsza przyniosła przesilenie demokracji, z którego wyłoniły się hasła szkoły indywidualnej, twórczej, radosnej, opartej na zasadzie psychologii jednostkowej, podkreślającej pierwiastki duchowe, które ludziom nie są wspólne i wyróżniają ich od siebie. — Szkoła daltońska wyrosła w ostatnim dziesięcioleciu z amerykańskiego pragmatyzmu, który jest wykwitnem anglosaskiej myśli filozoficznej, empirycznej i ma na celu stworzenie obrotowego, praktycznego biznesmana. Nosi ona na sobie piętno anglosaskie. Nie widzi innych widnokręgów nad krąg interesów życiowych. Zapomina, że szkoła mieć może inne zadania niż przygotowanie do życia praktycznego. Przecistawia się jej koncepcja romańska ustalająca tezę, że szkoły powołane są do

- a) rozwijania pojęć, myślenia naukowego, systematycznego, prowadzącego do ujmowania zjawisk świata, prawdy naukowej, do pogłębiania wiedzy teoretycznej i umiejętności ludzkich — z miłości poznawania, dla zaspokojenia wiecznego pragnienia wiedzy, której rozwój w dziedzinie teorii uczynił świat takim, jakim jest współcześnie,
- b) wychowania młodzieży i to wielostronnego, a więc nie tylko kształcenia umysłu, lecz również osobowości, woli, charakteru, układu wzruszeniowo-uczuciowego a nawet kontemplacji, intuicji.

Obie te koncepcje anglosaska i romańska sprzeczą się z sobą, co najlepiej uwidacznia się w polemice Garde contra Parkhurst.

Urządzenia szkolne daltońskie wypływają z podłoża specyficznych właściwości psychicznych, jakie cechują szczerp anglosaski. Pozostają one w zgodzie z jego tradycją narodową i kulturalną. Rozumiemy je na tle charakterystycznej organizacji szkolnej angielskiej (internaty, odpowiednia pozycja nauczycieli itd.) — oraz stosunku społeczeństwa i państwa do szkolnictwa tamtejszego. — Przeszczepienie wzorów tych na grunt odmienny — winno być starannie rozważone.

VIII. Wnioski.

A. Negatywne:

Wziąwszy pod uwagę szereg niewątpliwie słusznych] uwag krytycznych dotyczących planu, pozwalam sobie wyrazić opinię, że wprowadzenie systemu daltonskiego uważam za zbyt ryzykowne, a zatem niewskazane:

1) o ile uczelnia nie jest do niego przygotowana rzeczowo (brak odpowiedniego gmachu, urządzeń, uposażenia naukowego), osobowo (brak odpowiednio wyszkolonego, uzdolnionego i pracownitego nauczycielstwa), organizacyjnie (brak sprawności organizacyjnej czynników realizujących go — zbyt wielka ilość uczniów podlegająca kontroli jednego instruktora), psychologicznie (brak pozytywnego stosunku do planu nauczycieli wzgl. uczniów) — z powodu obawy złego wykonania planu. Wszelka połowiczność w tym względzie musi doprowadzić do ujemnych wyników.

2) o ile szkoła osiąga pomyślne rezultaty inną metodą nauczania we wszystkich lub niektórych przedmiotach (stwierdzenie autorytatywne, dyskusyjne, ankietowe i t. d.) — zachodzi bowiem obawa, że zdaltonizowanie wszystkich lub niektórych przedmiotów nie przyniesie lepszych wyników i wywoła ogólne rozczarowanie.

3) dla szkół realizujących znaczny program naukowy, a to z powodu konieczności wprowadzenia egzaminów uczniowskich, które w praktyce unicestwiają zamierzone przez plan odciążenie uczniów.

4) dla szkół, do których uczęszczają dzieci uczące się przedmiotów szkolnych w języku niemacierzystym z powodu trudności opanowania języka wykładowego, a tem samem przyswojenia sobie wiadomości naukowych pracą samodzielną w tymże języku.

5) dla szkolnictwa narodu praktycznego, którego członkowie odznaczają się obrotnością, samodzielnością, rzutkością życiową, o ile cechy te w dostatecznej mierze rozwija wychowanie domowe, a pogłębienie ich przez szkołę doprowadziłoby do nieuzasadnionej koniecznością życiową, szkodliwej niejednokrotnie przesady.

6) dla szkolnictwa narodu o temperamencie sangwinicznym, bujnym, nieokiełznanym, którego członków cechuje ruchliwość, zmienność, zdolność do szybkiej odnowy wartości, skłonność do maksymalizmu i ekstremizmu, nastrój krytyczny i opozycyjny, którego jednostki z trudnością podporządkowują się dyscyplinie społecznej i niechętnie uznają drabinę wartości socjalnych, — z powodu obawy spotęgowania wrodzonych tych cech do rozmiarów dzikiego indywidualizmu rozrywającego w rezultacie więź społeczną.

Uwaga: Zalecona jest jaknajdalej idąca ostrożność przy ewent. wprowadzeniu planu do szkolnictwa narodu niewdrożonego dostatecznie do obowiązkowości, sumienności, akuratności

i punktualności, którego członków cechuje niewykorzeniona społecznie lekkomyślność lub niedbalstwo, brak umiejętności pracy gruntownej, precyzyjnej i intensywnej. Zachodzi bowiem obawa, że wpływ nowej metody nie potrafi przezwyciężyć w zupełności zbyt głęboko zakorzenionych oporów społecznych.

B. Pozytywne:

Plan daltoński oraz heureka, stosowana obecnie przeważnie w szkolnictwie polskim posiadają następujące podobieństwo. Oba są kompromisami między zasadą arbitralizmu i autonomizmu, przyczem heureka idzie dalej w systemie arbitralnym. Różnice między nimi sprowadzają się do tego, że podczas gdy plan daltoński żąda od ucznia współpracy laboratoryjnej w kierunku opanowania materiału naukowego, dbając o rozwój samodzielności i sprawności ucznia — heureka żąda od niego współpracy lekcyjno-dyskusyjnej w kierunku rozwiązywania zawilszych problemów naukowych i zmierza do spotęgowania rozwoju inteligencji i krytycyzmu ucznia.

Obie metody posiadają liczne zalety oraz wady.

Plan daltoński posiada walory, które zmuszają nas poniekąd do rewizji naszych pojęć pedagogicznych. Przejsz nad nim obojętnie do porządku dziennego nie możemy w żaden sposób. Należy jednak postępować z wielką ostrożnością i rozważyć przed powzięciem jakiegokolwiek decyzji. Przestrzec musimy przed dorywcami, nieprzemyślanymi głęboko, nieprzygotowanymi dostatecznie próbami. — Kto wie, czy dokonywująca się w naszych oczach wskutek instrukcji władz szkolnych częściowa daltonizacja pewnych przedmiotów przy utrzymaniu dotychczasowej metody nauczania, nie wprowadza pożądanych ewolucyjnych zmian i organicznej syntezy pozytywnych walorów obu metod. Wprowadzenie do szkół naszych obowiązkowej pracowni fizycznej, chemicznej, biologicznej i t. d., włączenie lektury źródeł historycznych do nauczania historii, położenie nacisku na samodzielne referaty uczniowskie o charakterze naukowym z poszczególnych działów wiedzy, a zwłaszcza organizowanie gmin szkolnych, kół naukowych młodzieży i t. d., zapoczątkowało zmienną ewolucję w kierunku pożądanym. Należałoby tylko sprawę przemysleć do końca i ująć poczynania powyższej natury w karby określonego, dokładnie przemyślanego systemu.

IX. Zakończenie.

Entuzjaści nowych kierunków pedagogicznych twierdzą zawsze z uporem, że wprowadzenie zmian przez nich upragnionych za jednym zamachem usunie wszelkie bolączki dotychczasowego stanu rzeczy. Bliższa jednak analiza, szczególnie historyczna, ujawnia, że wszelkie systemy organizacyjne, programowe, pedagogiczne, dydaktyczne, metodyczne i t. d., dotyczące szkolnictwa posiadają zarówno zalety jak i wady, niema zaś systemu

bez wad. Rozwiązanie problemu leży jednak gdzieś indziej. Nauczyciel „z zawodu”, bezduszny, szablonowy, miernota pod względem uzdolnień, inteligencji, znajomości przedmiotu, czytania, pozbawiony szerszych horyzontów myśli i ducha, bez zapału, rozpędu twórczego, intuicji wychowawczej i t. d. — w szkole twórczej i radosnej unicestwi jej walory, wywoła rozczarowanie i niechęć młodzieży, podczas gdy nauczyciel „z powołania” posiadający zalety wyżej wymienione w szkole dawnego autora — uczeni, uczelni „przestarzałej” — potrafi osiągnąć najlepsze rezultaty, zaktywizować i porwać uczniów. — Pozytywną stroną realizacji nowych prądów pedagogicznych jest częstokroć nie treść nowych haseł, tylko fakt grupowania się koło nowego kierunku większej ilości żywych, twórczych jednostek broniących się przed martwością nawyku i szablonu. — Punkt tedy ciężkości spoczywa w doborze nauczycieli, przygotowanych pod każdym względem do współżycia i współdziałania z młodzieżą, gdyż „kunszt grania na duszy dziecka nie da się ująć w formuły metodyczne. Jest to prawdziwy dar boży”. (Program nauki języka polskiego Min. W. R. i O. P. w zakresie 7-klas. szkoły powszechnej str. 15).

1. Karta indywidualna.

Nazwisko X.	Szkoła.		Data rozpoczęcia			
Adres	Wiek	Nr. tematu	Data	Ilość	Ilość	Nie-
	Klasa	Nr. zagadnienia	ukończenia	tygodni	dni	obecny
4-ty tydzień						
3-ci tydzień						
2-gi tydzień						
		2 (3)				
1-szy tydzień						
		1 (1 1/4)	1 (1 3/4)		3 (2 1/2)	
						3 (1 1/2)
Przedmioty	Polski	Historja	Geografia	Matemat.	Fizyka	Przyroda

Podpisy nauczycieli

2. Karta laboratoryjna.

Przedmiot Klasa Temat Podpis nauczyciela

Nazwiska uczniów	Tydzień I Dni						Tydzień II Dni						Tydzień III Dni						Tydzień IV Dni					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. X.	—	—	—	—	1	(12/4)																		
2. Y.	—	—	—	—	—	—	3 (3)																	
3. Z.	—	—	1		(1)																			
4. itd.																								

3. Karta klasowa.

Klasa Przydział Tydzień

Nazwiska	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	t. d.
1. X.	—	—	—	—									
2. Y.	—	—	—	—	—	—	—	—					
3. Z.	—	—											
4. i t. d.													

Dr phil. et jur. *Rudolf Taubenszlag* — (Łódź).

Dwuletni Kurs Pedagogiczny

przy Wydziale Filozoficznym U. J. w Krakowie.

Sprawa obsadzenia stanowisk nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w seminarjach nauczycielskich oddawna czekała na załatwienie. Wzrost szkolnictwa powszechnego, spowodowany nie tylko większym przyływem dzieci w wieku szkolnym, ale i podniesieniem typu organizacyjnego tego szkolnictwa, stał się źródłem zapotrzebowania sił nauczycielskich, co z kolei wywołało potrzebę pomnożenia liczby seminarjów nauczycielskich. Liczba tych zakładów została istotnie podniesiona już w pierwszych latach niepodległości i łącznie z prywatnymi seminarjami przekroczyła dawno 200. W ostatnim roku doczekała się realizacji myśli tworzenia zakładów kształcenia nauczycieli o typie wyższym niż seminarja: otwarte zostały Państwowe Kursy Nauczycielskie roczne i dwuletnie Pedagogia. W ten sposób ogólna liczba stanowisk nauczycieli przedmiotów pedagogicznych dosięga liczby około 250. Na pokrycie tego, tak poważnego zapotrzebowania, mieliśmy do dyspozycji stosunkowo nieznaczną liczbę dawnych nauczycieli, którzy w seminarjach b. zaborów uczyli przedmiotów pedago-

gicznych i bardzo słaby dopływ sił młodych z nieistniejącego obecnie Instytutu Pedagogicznego w Warszawie, ze zlikwidowanego Studium Pedagogicznego we Lwowie i nielicznych wreszcie absolwentów Uniwersytetów, którzy za specjalność obrali pedagogję. W tych warunkach nie mogło być mowy o wypełnieniu całego zapotrzebowania siłami fachowcami, tem mniej o dostarczeniu zakładom kształcenia nauczycieli sił obeznanych nie tylko z praktyką pedagogiczną na terenie szkolnictwa powszechnego, lecz i posiadających dość rozległą wiedzę teoretyczną.

Konieczność radykalnego rozwiązania tej sprawy stała się rzeczą nieuniknioną, a wśród kierowników szkolnictwa dojrzała myśl poparcia materialnego akcji dostarczenia pedagogów specjalistów tak do seminarjów, jak i do innych zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

W marcu ubiegłego i bieżącego roku ogłosiło Ministerstwo Oświaty konkurs na urlopy płatne ewentualnie stypendją dla tych z pośród nauczycieli (studentów), którzy odpowiadając wymaganiom konkursu, pragnęliby po odbyciu przepisanych studjów uniwersyteckich poświęcić się w przyszłości nauczaniu przedmiotów pedagogicznych.

Warunki uzyskania urlopu płatnego na studja pedagogiczne były następujące:

1) Ukończone studja uniwersyteckie, oraz egzamin nauczycielski, doktorat, magisterjum, ew. część egzaminu magisterskiego, dająca gwarancję, że studja pedagogiczne dany kandydat będzie mógł odbywać pomyślnie.

2) Zobowiązanie się do 5-letniej pracy w zakładach kształcenia nauczycieli, w miejscu wyznaczonem przez władze szkolne.

Podania w ub. roku napłynęły bardzo licznie. Ostatecznie zakwalifikowano około 35 osób, z czego 21 czynnych już poprzednio nauczycieli, reszta zaś absolwenci uniwersytetów, którzy do tego czasu nie pracowali jeszcze w zawodzie. Na kurs zgłosiły się 34 osoby, w tem z okręgu szkolnego: lwowskiego 11, warszawskiego 5, krakowskiego 7, lubelskiego 4, poznańskiego 3, łódzkiego 2, pomorskiego 1, śląskiego 2. Mężczyzn 27, kobiet 7. Według dotychczasowej specjalności: polonistów 13, historyków 13, matematyków 2, przyrodników 1, filozofów ścisłych 2, geografów 1, antropologów 1, filologów 1, germanistów 1.

Po wysłuchaniu pełnego kursu i złożeniu przepisanych egzaminów uczestnicy otrzymają stopień naukowy magistra filozofji, w zakresie nauk pedagogicznych oraz dyplom, uprawniający do nauczania przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli.

Kurs winien był trwać — jak i inne studja uniwersyteckie — lat 4. Biorąc jednak pod uwagę, że wszyscy uczestnicy kursu mają za sobą pełne studja uniwersyteckie, Rada Wydziału Filozoficznego uznała za możliwe skrócić czas trwania kursu do lat 2, z tem jednak, że egzamin końcowy nie może ulec redukcji. W ten sposób już po pierwszym roku studjów odbędą się nastę-

pujące egzaminy: 1) z psychologii ogólnej; 2) z logiki z metodologią i teorią poznania; 3) z historii filozofii; 4) z historii wychowania z uwzględnieniem historii wychowania w Polsce na tle rozwoju społecznego i prądów etycznych; 5) z biologii ogólnej ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień, pozostających w ściślejszym związku z pedagogią; 6) z ustawodawstwa szkolnego.

Z końcem II roku egzamin obejmuje: 7) pedagogikę i dydaktykę wraz z przeglądem współczesnych kierunków w tych dziedzinach; 8) psychologię pedagogiczną; 9) wychowanie fizyczne; 10) higienę; 11) jeden z przedmiotów, przewidzianych w programie studiów i egzaminów w zakresie pedagogiki (Rozp. Min. W. R. i O. P. z dn. 2 kwietnia 1926 r. § 1. C.); 12) każdy kandydat obowiązany jest przedstawić najdalej z końcem II r. pracę magisterską na temat z dziedziny wymienionej pod 4), 7) lub 8). — Wszystkie egzaminy są ustne z wyjątkiem egzaminu z przedmiotu wybranego przez kandydata (4, 7 lub 8), w tym ostatnim wypadku egzamin jest pisemny (klausurowy) i ustny.

Dyrektorem kursu jest *prof. Dr Wł. Heinrich*, który też wykłada psychologię ogólną (5 g. tyg.) oraz prowadzi pracownię psychologii ogólnej przy pomocy asystenta *Dra Strzębosza*. Wykłady, seminarja i ćwiczenia w zakresie innych przedmiotów objęły: *Prof. Dr St. Kot*: Historia wychowania (Przegląd głównych prądów kulturalnych, oddziaływujących na rozwój wychowania w Europie, 3 g.), seminarjum historii wychowania (2 g.) dla specjalizujących się, oraz ćwiczenia z historii wychowania dla wszystkich (2 g.). *Prof. Dr Mystakowski*: Zasady pedagogiki i dydaktyki ogólnej (3 g.), seminarjum pedagogiczne (2 g.) i ćwiczenia pedagogiczne przy pomocy asystenta p. Wnorowskiego. *Prof. Dr St. Szuman*: Psychologia pedagogiczna (4 g.), seminarjum z psychologii pedagogicznej (2 g.), ćwiczenia praktyczne z psychologii pedagogicznej w szkołach i przedszkolach (w grupach według specjalności 2 g.). *Prof. Dr Godlewski*, wraz z *Doc. Dr. Skowronem*: Biologia ogólna (3 g.) *Prof. Dr. Zoll*: Prawodawstwo szkolne na tle ogólnych wiadomości o prawie i państwie (2 g.). *Dr Heitzman*: Propedeutyka filozofii z ćwiczeniami (5 g.). Nieobsadzoną jest na razie socjologia pedagogiczna (5 g. w III trym.)

Program szczegółowy II r. nie został narazie ogłoszony, obejmuje on jednak: historję wychowania dla specjalizujących się, higienę, wychowanie fizyczne, psychologię pedagogiczną, pedagogikę i dydaktykę, oraz metodykę pierwszych lat nauczania, przedmiot, który wprawdzie w programie egzaminu nie figuruje, jest jednak jednym z najważniejszych w praktyce.

Dwuletni Kurs Pedagogiczny przy Uniw. Jagiellońskim ma więc głównie na celu przygotowanie zastępu fachowo wykształconych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych i temsamem zapełni on w pewnej mierze lukę, jaka powstała w organizacji naszego szkolnictwa, na skutek zwinięcia Instytutu Pedagogicznego w Warszawie w związku ze znaną ustawą sanacyjną z r. 1925. Wysłanie z ramienia Minister-

stwa W. R. i O. P. stypendystów za granicę na studia pedagogiczne i krakowski kurs pedagogiczny przysporzy zapewne dostateczną liczbę nauczycieli przedmiotów pedagogicznych. — Usiłowania te nie zastąpią jednak konieczności zorganizowania należycie wyposażonego Instytutu Pedagogicznego, którego zadaniem byłoby, obok kształcenia nauczycieli-specjalistów ogarnizowanie pracy i badań naukowych w dziedzinie twórczości pedagogicznej i psychologicznej. Dlatego też konieczne jest nawiązanie do wysiłków i pracy twórczej Józefy Jotejko, a zwłaszcza do dzieła najwybitniejszego w Polsce przedstawiciela pedagogiki eksperymentalnej i psychologii pedagogicznej *Władysława Dawida*, który jeszcze w latach 1912/13 opracował statut Instytutu Pedagogicznego i znakomity program studiów psychopedagogicznych, ogłoszony w *Ruchu Pedagogicznym* (Nr 4, kwiecień 1913). L.

Kształcenie nauczycieli w Stanach Zjednoczonych¹⁾.

W ostatnich latach poczyniło kształcenie nauczycieli w Stanach Zjednoczonych znaczne postępy. Podczas wojny i kilka lat po wojnie odczuwać się dawał dotkliwie brak odpowiednio przygotowanych i wykształconych sił nauczycielskich. Obecnie stwierdzić można odpowiedni poziom nauczycielstwa miejskiego, podczas gdy wiejskie dość wiele jeszcze pozostawia do życzenia. Stan ten ulegnie rychło poprawie. Ilość bowiem zakładów naukowych kształcenia nauczycieli wzrasta stale, a z nią wzrasta też ilość kandydatów stanu nauczycielskiego. W r. 1925/1926 było w 204 zakładach (a jest ich więcej, około 370) zwyż 270 000 słuchaczy. dwa razy więcej aniżeli w r. 1919/1920. W tymże okresie 6 letnim wzrosła liczba absolwentów tych zakładów o 125%. Równocześnie z tym wzrostem liczby nauczycielstwa szkół elementarnych (powszechnych) wzrasta też liczba nauczycielstwa szkół średnich, kształconego w Colleges i na uniwersytetach o 57%. Wobec takiego tempa wkrótce osiągnięty zostanie punkt nasycenia szkolnictwa potrzebną ilością sił nauczycielskich. Zmniejsza się bowiem zarazem stale ilość szkół jednoklasowych wiejskich, które zcala się obecnie w szkoły wyższego typu (6 klasowe) t. rw. *centralized* albo *consolidated schools*; ludność skupia się coraz więcej po miastach, opuszczając osiedla wiejskie; imigracja jest bardzo ograniczona a ilość urodzin znacznie spadła i stale spada; a więc liczyć się należy z nieznacznym tylko przyrostem dzieci, a co zatem idzie z niewielkim stosunkowo rocznem zapotrzebowaniem nowych sił nauczycielskich. Mimo to garnie się do tego zawodu coraz znaczniejsza ilość młodzieży; można

¹⁾ Wedle artykułu *Will. C. Bagley'a*, zamieszczonego w tłumaczeniu niemieckiem w *Pädagogisches Zentralblatt* Nr. 113 1929 r.

to wyłomaczyć stosunkowo łatwą pracą w tym zawodzie (przeprowadzono znaczne odciążenie nauczycieli przez stworzenie osobnych klas i szkół dla słabiej uzdolnionych dzieci, uprzyjemniono nauczanie przez budowę licznych nowoczesnie nrządzonych budynków szkolnych, oraz wyposażenie szkół w bogate zbiory środków naukowych, a co najważniejsze: nauczono się szanować i cenić pracę nauczyciela tak u władz jak i u społeczeństwa...) oraz pewną popłatnością szanowanego ogólnie zawodu.

Jako zakłady kształcące nauczycielstwo, należy wymienić następujące:

1. We wielu Stanach istnieją przy szkołach średnich (*High-School*) t. zw. *High-School Training Classes*. Są to jednoroczne kursy zawodowe dla absolwentów szkoły średniej celem przygotowania sił nauczycielskich do szkół wiejskich. W niektórych Stanach włączeniem jest to przygotowanie zawodowe do normalnego programu ostatniej lub dwu ostatnich klas szkoły średniej.

2. W niektórych Stanach istnieją seminarja powiatowe t. zw. *County Normal Schools* o charakterze szkoły średniej, 1—3 roczne, subwencjonowane przez państwo; przygotowują one nauczycieli do szkół wiejskich.

3. We wszystkich Stanach znajdują się państwowe seminarja t. zw. *State Normal Schools* celem kształcenia nauczycieli szkół miejskich. Także gminy miejskie utrzymują takie seminarja. Przyjmuje się do nich tylko absolwentów szkół średnich. Studium trwa 2 lata, w niektórych Stanach 3 lata, w Kaliforniji oraz w miastach St. Louis i Boston nawet 4 lata. Oprócz nauczycieli szkół powszechnych kształcą się tu też nauczyciele szkół średnich na kursach 4 letnich. Ogólnie daje się zauważyć dążenie do przedłużenia czasu studjów.

4. Trudno wyznaczyć ścisłą granicę między „Normal-Schools“ a państwowymi lub samorządowymi *Teachers Colleges*, któreby można określić jako Akademje Pedagogiczne. Liczne seminarja (wymienione pod 3) przyjęły obecnie zamiast pierwotnej nazwy *Normal School* — nazwę modniejszą *Teachers College*, zwłaszcza te, które prócz 2-letniego studjum dla nauczycielstwa szkół powszechnych, mają także 3 i 4 letnie studja dla nauczycielstwa szkół średnich (*Junior i Senior High School*). Oficjalne *Board of Education* w Waszyngtonie obejmuje tem drugim mianem tylko zakłady z 4 letnim studjum, nadającym stopień akademicki.

5. *State Colleges of Agriculture and the Mechanic Arts* kształcą nauczycieli kursów zawodowych, istniejących w szkołach średnich od r. 1916.

6. *Liberal Arts Colleges*, przeważnie jako fakultety państwowych i prywatnych niwersytetów, kształcą nauczycieli szkół średnich. Osiągnięcie stopnia magisterskiego wymaga uzupełnienia studjów przepisaniem egzaminami uniwersyteckimi.

We wszystkich tych zakładach istnieje dążenie do gruntownej rewizji programów nauczania w duchu zasad współ-

czesnej pedagogiki. Przedwszystkiem chodzi o zróżnicowanie programów dla różnych gałęzi zawodu nauczycielskiego (przedszkole, szkoła podstawowa, wyższy stopień szkoły powszechnej, niższa i wyższa szkoła średnia, szkoła wyższa); chodzi dalej o koncentrację w zakresie przedmiotów nauczania i ścisły związek z praktyką; chodzi o odsunięcie teoretycznej nauki na plan dalszy, a w każdym razie o oparcie rozważań teoretycznych na doświadczeniach praktycznych. Przy takich dążeniach kwestją pierwszorzędną stała się kwestja organizowania odpowiednich szkół ćwiczeń przy zakładach kształcenia nauczycieli. W szkołach tych mają kandydaci pod dozorem uczących nauczycieli odbywać lekcje praktyczne, a to najmniej 90 godzin w ciągu całego studjum. Dla grupy 18 kandydatów powinna być wyznaczona przynajmniej jedna grupa około 30 dzieci, albo w szkole ćwiczeń albo w innej szkole, ale pod dozorem seminarjum względnie Akademji Pedagogicznej.

W zakładach, które przedłużają normalne 2 letnie studjum do 3—4 lat rozszerza się oczywiście i program, zbliżając się do programu wspomnianych pod 6. Liberal Arts Colleges. Program ten uwzględnia w szerokiej mierze wykształcenie ogólne, którego brak zarzuca się absolwentom 2 letnich seminarjów. Daje się więc zauważyć ogólnie odczuwana potrzeba szerszych horyzontów dla nauczycielstwa wszelkich kategorii. Wysuwa się przytem nierozwiązane jeszcze bynajmniej zagadnienie: czy postawić na pierwszym planie program wykształcenia ogólnego, z którym następnie połączyć się ma wykształcenie zawodowe; czy też na pierwszy plan wysunąć wykształcenie zawodowe, uzupełniane następnie ogólnem. W pierwszym wypadku Akademje Pedagogiczne zbliżyłyby się mocno do Liberal Arts Colleges (fakultetów filozoficznych), w drugim pozostałyby szkołą zawodową, kontynuującą tradycje seminarjów, jako szkół zawodowych. Na razie istnieje jak najdalej idąca różnorodność w łączeniu obu kierunków.

Sprawa doksztalcenia nauczycielstwa posunęła się w ostatnich latach szybkim krokiem naprzód. Letnie kursy wakacyjne, organizowane przez Akademję Pedagogiczną, *Liberal Arts Colleges* i uniwersytety, doksztalają masy nauczycielstwa. W r. 1926/7 wynosiła liczba uczestników tych kursów 377.462; na samych kursach pedagogicznych było około 250.000 osób, czyli $\frac{1}{4}$ całego nauczycielstwa Stanów. Liczne zakłady dają nauczycielom (głównie docentom seminarjów i t. p.) każdy 7. my rok pracy wolny celem pogłębienia studjów. W wielu miastach istnieją dla czynnego w szkołach nauczycielstwa kursy wieczorne doksztalające, czynne w soboty i niedziele (oba dni są w Stanach wolne od zajęć szkolnych).

mf.

Recenzje.

Zakład wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic informacyjny, opracowała *Marja Rogowska Falska*. Ze słowem wstępnem *Janusza Korczaka*. Nakładem Towarzystwa „Nasz Dom”. Warszawa 1928.

W słowie wstępnym znajdujemy główną zasadę wychowawczą, którą w dziele swem „*Jak kochać dziecko*” i w innych książkach treści naukowej i beletrystycznej głosi Janusz Korczak. Jest to zasada poszanowania dziecka i jego potrzeb.

„Dorosły będzie starcem. Nie zna siwych prawd zasłuchanego w mogiłę... Dajemy mu prawo kształtowania życia według własnych wzorów i potrzeb na dziś. Nie będzie a jest”.

„Dziecko już mieszkawiec, obywatel i już człowiek. Nie dopiero będzie, a już... Lata dziecięce to życie rzeczywiste, nie zapowiedź. Radość i ból są prawdą, nie urojeniem. Każda chwila rzetelna jego poważnego, nie na żart czy próbę życia — nie wróci, warta sama w sobie, jako całość, — zapadając się — żłobi”. Oto wyjątki z jego cennych uwag. Zasadniczą myślą, która z wszystkich jego dzieł przebijają jest myśl: należy być oddanym sprawie całą duszą.

Poznanie zasad wychowawczych nie wystarczy, należy gromadzić fakty i dokumenty z życia młodzieży. Falska podaje materiał zebrany w okresie siedmioletnim odnoszącym się do 50-cioro dzieci; jest to — wedle określenia Korczaka „materiał psychologiczny, socjologiczny, etnograficzny i lingwistyczny”, ugrupowany według form organizacji istniejących w zakładzie wychowawczym. P. Falska określa też zasadniczą myśl i drogi wychowawcze tej instytucji, owiane duchem Korczaka. „Traktować dzieci jako istoty świadome swych potrzeb. Zdolne do rozumienia konieczności ograniczeń ulegania prawu i zrzeczeń się — na rzecz dobra ogólnego... Szukać drogi pośredniej — między przymusem a samowolą, a więc: porozumienie, układ, umowa — jako kamień węgielny stopniowo kształcącej się organizacji”.

„Przymus zastąpić przez dobrowolne i świadome przystosowanie się jednostki do form życia zbiorowego. — Nie słowo, nie morał: konstrukcja i atmosfera internatu taka, żeby dzieci ceniły pobyt w nim, żeby zależało im samym na wydobyciu z siebie jak-największego wysiłku, by się opanować i przezwyteńczyć, dostroić i zastosować do wymagań i potrzeb środowiska”.

„Posuwać się naprzód ostrożnie, — stopniowo, — nie kwapiąc się o rychłe osiągnięcie rezultatu, Zawsze przed oczyma mając idee przewodnią; usamodzielnianie dziecka, otwieranie coraz nowych możliwości wypowiedzenia się inicjatywie jego”.

A teraz z teorii do praktyki. Poznajemy różne formy organizacji w zakładzie. Na pierwszy plan wysuwa się organizacja pracy ujęta w dyżury pełnione przez dzieci. Szereg przykładów poucza nas, jak te dyżury t. j. prace dzieci celem utrzymania czystości i porządku całego domu i czystości osobistej są zorganizowane i oceniane oraz jakie coraz to nowe możliwości się wyłaniają. Autorka

kreśli środowisko, w którym współzycie dzieci się rozwija i uskutecznia „samowychowanie dzieci — przez dzieci“. Ważne są jej uwagi o pracy szkolnej, wiadomości o organizacji i oceny tej pracy, pozatem o rozrywkach i pracy ręcznej jako pomocy zabawy, względnie jako zajęcia dowolnego, o organizacji wolnych godzin. Bardzo ciekawe i pouczające są podane wyciągi z kalendarza dzieci, wiadomości z ich pobytu na kolonji letniej, przykłady ich pomysłowości i samorodnej twórczości w przedstawieniach.

Odrębną formą organizacji jest Sąd Koleżeński. Kodeks sądu koleżeńskiego ułożył Korczak i zaopatrzył pięknym wstępem będącym zarazem drogowskazem. Poznajemy wyciągi z paragrafów sądowych, z wyroków bądź to przebaczących bądź to skazujących z różnych motywów. — Obok sądu koleżeńskiego istnieje Rada Samorządowa — zwana przedtem sądową — w której przewodniczącym i sekretarzem jest wychowawca oraz Rada Pedagogiczna: zespół dorosłych odpowiedzialnych za pracę i kierunek wychowawczy instytucji. Współzycie wychowanków w zakładzie oceniają oni sami co roku przez plebiscyt dając poszczególnym miano A — „towarzysz“, B — „mieszkaniec“, C — „obojętny“, D — „uciążliwy przybysz“.

Są to kategorie obywatelskie dzieci przyjęte na podstawie pewnych wymagań n. p. sumy jednostek pracy i odpowiednich paragrafów, według których mieszkańców domu się ocenia. Z niższej kategorii obywatelskiej przejść mogą wychowankowie do wyższej przez „rehabilitację“. Muszą wówczas po wniesieniu podania w określonym terminie znaleźć opiekunów, których Rada zatwierdza. W czasie opieki, która trwa trzy miesiące, ma opiekun pomóc do poprawy, zapisywać w dzienniczku zachowanie się rehabilitującego. Przykłady ilustrują sposób tego wychowania obywatelskiego. „Uciążliwy przybysz“, który się nie zrehabituje — jest kandydatem do oddania rodzinie. Po 3 miesiącach rodzina może składać podanie o ponowne przyjęcie dziecka. Urządzenie to daje impuls do wysiłku w kierunku dobrego współzycia, pobudza do pracy nad sobą, a zarazem uczy, „że człowiek ponosi konsekwencje postępowania swego i swoich czynów“.

Do całokształtu organizacji należy jeszcze gazeta i komunikaty. Komunikat jako przegląd tygodnia przeważnie o charakterze informacyjnym odczytuje się raz na tydzień. Ciekawe wiadomości podaje autorka tego bogatego w treść szkicu tak o komunikatach jak i o wspomnieniach dziecięcych, podaje wyjątki ze skarbów opisów i opowiadań dzieci.

W „Naszym domu“ jest zwyczaj notowania pewnych spraw we formie podziękowań i przeproszeń n. p., Jańcia C. — Olesia K. „Zepsute krany, trzeba nosić wiadra z wodą z kuchni na II. piętro. Ja, dyżurna, mówię: „kto ze mną przyniesie wody — Olesia mówi: „chodź ja przyniosę z tobą wody“. Miecio D. — Cześkowi „Pomógł mi łóżko powstać“. Gdy z powodu braku czasu następuje przerwa, dzieci się o listę podzięk upominają. I znowu

przykłady i wykresy z tej dziedziny przedstawiają wycinek z gromadnego życia dzieci w jego rozwoju, który w listach podzięk pod względem treści i formy się przejawia.

Inna lista to lista wczesnego wstawania, objaw ćwiczenia woli, przezwyciężenia się. Zapisywanie się na tę listę — rzecz dobrowolna. Po upływie trzech miesięcy, ci którzy wstawali odrazu otrzymują „pocztówkę pamiątkową wczesnego wstawania.

Dążenie wprowadzenia dzieci na drogę samowychowania widoczne jest i w „zakładach“. Podobnie jak w grze „w zielone, sparzone“ zakłada się o to, kto od czego chce się odzwyczaić n. p. o przeżywanie, dokuczanie, kłamstwo i przeróżne dokuczliwe przyzwyczajenia. Przebieg i wyniki poszczególnych „zakładów“ znowu naprowadzają nas na myśl przewodnią książki i instytucji, której wyraz znajdujemy w słowach p. Falskiej.

„Poszukiwanie dróg uzgodnienia zasady jawności z zasadą poszanowania świata wewnętrznego dziecka, dyskrecji względem wysiłków jego wewnętrznych. — Poszukiwanie linii rozwoju życia: od kontroli opinii, oceny innych — do samokontroli i samooceny. — Od karności względem prawa z zewnątrz — do karności względem prawa moralnego — w sobie“.

Dr A. Brossowa.

Kronika pedagogiczna.

Kongres Oświatowy na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu. Dwie organizacje nauczycielskie: Związek Nauczycieli Polskich Szkół Powszechnych i Polskich Szkół Średnich organizują od 8-go do 10 lipca b. r. w Poznaniu Wielki Kongres Oświatowy, którego zadaniem będzie propaganda podstawowego postulatu naszego: szkoły jednolitej.

Porządek dzienny Kongresu jest następujący:

1) Naczelny referat ministra WR. i OP. *Stawomira Czerwińskiego*: „*Ideał wychowawczy Szkoły Polskiej*“.

2) P. *Romuald Petrykowski*: „*Reforma programów w Szkole Jednolitej*“.

2a) Koreferat „O reformie programów nauczania“ — przez referenta ze Związku Zaw. Naucz. Szkół Średnich, p. *St. Świdwińskiego*.

3) P. *Benedykt Kubiński*: „*Kształcenie Nauczycieli Szkół Powszechnych*“.

3a) „*Kształcenie Nauczycieli Szkół Średnich*“ — przez referenta ze Związku Zaw. Naucz. Szkół Średnich, p. *T. Wojeńskiego*.

4) Prof. *Florjan Znaniecki*: „*O znaczeniu wychowania w Szkole Polskiej*“.

4a) P. *M. Jaworska*: „*Koedukacja*“.

W myśl programu Kongresu Oświatowego „chcilibyśmy, by z ideologii naczelnego referatu „*Ideał Szkoły Polskiej*“ wypływały inne referaty, oparte na gruncie historyczno-naukowym. Nadmienić należy, iż wszystkie wygłoszone referaty mają nosić charakter odczytów bez dyskusji.

Konferencja Sekcji Pedagogicznej Zw. P. N. S. P. Dnia 27 marca br. odbył się w Krakowie *Zjazd referentów pedagogicznych Ognisk Z. P. N. S. P.* rozslanych na obszarze województwa Krakowskiego. Celem zjazdu było

skoordynowanie wysiłków nauczycielstwa w pracy nad własnym dalszym kształceniem się — zwłaszcza w zakresie psychologii i pedagogii.

Po omówieniu nowego regulaminu dla referentów i Sekcji pedagogicznych przy Ogniskach powiatowych przez p. Ścislawskiego, wygłosił przewodniczący Pedagogicznej Sekcji Wojewódzkiej Dr Henryk Rowid, referat na temat: *Nowe prądy w psychologii, a szkoła twórcza*. Referent podkreślił przede wszystkim fakt, że ideał wychowania zmienia się stosownie do stanu kulturalnego danego społeczeństwa i charakteryzując współczesne prądy filozoficzne — społeczne i etyczne — określił współczesny ideał wychowania.

Prelegent omówił pokrótce najważniejsze dzieła poświęcone psychologii pedagogicznej i dydaktyce — i wykazał, że konieczną jest rzeczą, — by nauczyciel zapoznał się gruntownie z nowoczesnymi kierunkami pedagogicznymi i dydaktycznymi. Podał też szereg dzieł, których przestudjowanie wprowadzi nauczyciela w współczesne zagadnienia wychowania i nauczania i wskaże mu jak praktycznie zastosować nowe prądy w pracy szkolnej.

Referat, wywołał ożywioną dyskusję, w wyniku której uchwalono dążyć do tego, by przy każdym Ognisku Nauczycielskim utworzyć dobrą bibliotekę dzieł pedagogicznych, a także czytelnię, zaopatrzoną w czasopisma pedagogiczne.

W dyskusji podnoszono też działalność Związku, który stworzeniem wydawnictwa biblioteki pedagogicznej, nakładem „Naszej Księgarni” jak również całego szeregu czasopism pedagogicznych i psychologicznych ułatwia nauczycielstwu zdobycie współczesnej wiedzy pedagogicznej. Wkońcu zwrócono się do referenta by zechciał zestawzić wykaz najważniejszych dzieł z zakresu pedagogiki i dydaktyki — a zarazem dołączyć do wykazu wskazówki, w jaki sposób najlepiej wykorzystać można podane dzieła.

W całej dyskusji ujawnił się wielki zapał nauczycielstwa do dalszego kształcenia się w swoim zawodzie i do pracy społecznej, zaznaczono jednak ze smutkiem, że nauczyciel tak jest obciążony nadmiernym wymiarem godzin szkolnych (do 40 godzin tygodniowo). że pomimo najlepszych chęci — trudno mu zdobyć czas potrzebny na dalsze kształcenie się teoretyczne i na pracę w oświacie pozaszkolnej.

Wystawa Ochrony Przyrody w Krakowie w Sali Instytutu Geograficznego (od 2. III. do 18. III. br.)

Piękną i godną naśladowania inicjatywę dała *Sekcja Ochrony Przyrody Kota Przyrodników Uczniów Uńiw. Jagiell.*, urządzając w Krakowie pierwszą na ziemiach polskich Wystawę Ochrony Przyrody. Dzięki bardzo starannemu i umiejętnemu doborowi eksponatów udało się uzyskać w ramach tej wystawy doskonałą ilustrację zagadnień związanych z ideą Ochrony przyrody. Rzadkie okazy zabytków przyrody (roślin, zwierząt i minerałów), jak też i obrazy typowych naszych krajobrazów, parków narodowych, rezerwatów. jasno unaoczniały rolę, jaką spełnić może i powinna znajomość krajobrazu swojskiego i zabytków przyrody ojczystej w zakresie wychowawczym i naukowym.

Wystawa podzielona była na kilka działów: „Ochrona zwierząt” i „Ochrona roślin”, cieszyły się największym uznaniem wśród młodszych rzesz uczniów i uczenie zwiedzających wystawę. Mogli tam zobaczyć okazy rzadkich dziś zwierząt bobra, łosia, kozicy, świstaka, żywe żółwie błotne, niedźwiedzia brunatnego, rysia, żbika itd., a nawet rosomaka i suhaka dawno nie istniejących na ziemiach polskich. Zachwyt budziły piękne fotografie z działu „Drzewa i las polski”, za-

suszone okazy i fotografie stanowisk naszej azalii, szarotek, storczyków itd. Z parkami narodowymi i rezerwatami można się było zapoznać dzięki bogatej kolekcji świetnych zdjęć fotograficznych, ilustrujących krajobraz i roślinność Tatr, Babiej góry, Pienin, Puszcze Białowieską, Czarnohorę, Morze Polskie. Osobne działy stanowiły „Ochrona przyrody zagranicą” i dobrze zestawiony dział literatury krajoznawczej polskiej i obcej. Umiejętny dobór i estetyczne rozmieszczenie eksponatów, dokładne napisy, liczne mapy stanowisk i zasięgów gatunków roślin i zwierząt, a nadto cały sztab młodych przyrodniczek i przyrodników, którzy z wielką uprzejmością i znajomością rzeczy udzielali objaśnień — wszystko to sprawiło, że Wystawa Ochrony Przyrody zainteresowała żywo i dużo nauczyła wszystkich zwiedzających.

Z wystawą połączono cykl wykładów o ochronie przyrody, wygłoszonych przez profesorów Uniw. Jagiell. pp. Szafera, Siedleckiego, Goetla, Kreutza, Smoleńskiego. Wielka liczba zwiedzających wystawę i stale przepełniona sala wykładowa świadczyły dowodnie o tem, że i u nas poczynają interesować się ideą ochrony przyrody szersze koła społeczeństwa. „Wystawa Ochrony Przyrody” przyczyni się niewątpliwie do ożywienia i pogłębienia tych zainteresowań, zwłaszcza wśród młodzieży szkolnej, która masowo zwiedzała wystawę i dla której wystawa ta właściwie była urządzona.

I. B.

Sprawozdanie z wyników ankiety przeprowadzonej w szkołach krakowskich. W lipcu br. odbędzie się w Genewie Międzynarodowy Zjazd federacji nauczycielskich, połączony z wystawą książek dla młodzieży. Międzynarodowe biuro wychowania w Genewie zajmujące się przygotowaniem wystawy, rozpisało ankietę, ogłoszoną już w *Ruchu Pedagogicznym*. Ma ona stwierdzić jakie są zainteresowania młodzieży w poszczególnych krajach i stan literatury dziecięcej, jej tendencje narodowe, czy ogólnoludzkie.

W Krakowie przeprowadzeniem ankiety zajęła się Sekcja Pedagogiczna Związku Kobiet z wyższem wykształceniem, jako stowarzyszenia popierającego współpracę międzynarodową intelektualną. Rozesłała 200 egzemplarzy ankiety dla nauczycielstwa, ogłosiła tekst jej w *Ruchu Pedagogicznym*. Nie zwracała się za pośrednictwem władz szkolnych, celowo, ażeby nie nadawać charakteru przymusu pracy, które powinno pociągać nauczycielstwo, gdyż zwraca uwagę na zainteresowanie uczniów, daje nam pogląd na braki i dodatnie strony naszej literatury dla młodzieży, a w dodatku pomaga do przedstawienia naszego dorobku na forum międzynarodowem. Rezultaty jednak okazały się nikłe. Napłynęło 534 odpowiedzi z 20 klas, a nadto 3 odpow. osób starszych. Odpowiedziały na odezwę: zakład SS. Urszulanek, poszczególne klasy gimn. państw. żeńskiego, gimnazjum VII męskie, szkoły ćwiczeń państw. semin. żeńskiego i męskiego, szkoła św. Wojciecha, i Konarskiego. Choć materiały nie jest bogaty, pewne wnioski ogólne dadzą się wyprowadzić.

Oto przedewszystkiem niema w naszej literaturze dla młodzieży książek, któreby szerzyły myśl współpracy międzynarodowej i zapoznawały z życiem młodzieży w innych krajach. Wyjątek stanowi Lewickiej: „Wśród dzieci i młodzieży różnych ludów”. oraz tłumaczenie z Bertheta: „Młodzież w pięciu częściach świata”. Lukę tę zastępują liczne tłumaczenia arcydzieł obcych, które, wprowadzając w środowisko nieznane, budzą często gorące uczucie do tych dalekich kolegów.

Najulubieńszą książką młodzieży od lat 10—16 jest w Pustyni i puszczy Sienkiewicza — najwięcej zdobyto głosów bo 219. I dzielność dzieci i przy-

wiązania do wiary i miłość do rodziców i rycerskość Stasia względem Nelly i to, że szczęśliwie się kończy powrotem do Polski, wszystko to są motywy, podnoszone przez czytelników. Dalej ulubionymi są powieści na tle obrony Lwowa, Szrödery i Zakrzewskiej „Orlięta” i „Dzieci Lwowa”, dwie perły literatury rzeczywiście. Starsza młodzież wymienia często „Szyfrowe prace” Żeromskiego, (20 na 536) z kolei w liczbie głosów idą: „Dzieci pana Majstra” Rogoszówny (12 na 530), „Janek w legjonach” Bohrowskiej (11 na 536), „Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela” (11 na 536), „Paziowie króla Zygmunta” (11 na 536) Domańskiej, „Wspomnienie niebieskiego mundurka” Gomulickiego (9 na 536), „Reginka” Porawskiej (8 na 536), „Anielka” Prusa (8 na 536) „Bezgrzeszne lata” Makuszyńskiego (8 na 536), „Słoneczko” Bynno-Arctowej (8 na 536)

Te książki najczęściej były wymieniane, inne otrzymały znikomą liczbę głosów, najczęściej jeden.

Najsilniejszym z motywów, który porusza młode serduszka, to miłość Ojczyzny, walka za nią na śmierć, bohaterstwo w walce lub cierpieniu, znoszenie prześladowań. (226 głosów na 536). Silnie wzrusza dziewczynki zwłaszcza motyw dobroci, miłości (33 razy); wesołe życie, koleżeńskość szkolna, porywają natomiast chłopców (42 razy).

Miłość do rodziców i do domu rodzinnego była podawana 21 razy, jako powód upodobania książki. Awanturnicze przygody interesują zawsze przede wszystkim chłopców od lat 12, książki jednak z życia naszej młodzieży mało dają pola fantazji, ślad też młodszy, nie rozróżniając bardzo życia polskiego od obcego, wskazywali chętnie Mayne-Reida, Z tysiąca jednej nocy, jako ulubione książki.

Bardzo rzadko odezwe się głos, świadczący o odczuciu przyrody, uczuć religijnych, o zainteresowaniu, albo też o zainteresowaniu dawnymi zwyczajami.

Odpowiedzi na ankietę rzucają trochę światła na nasze biblioteki szkolne i czytelnictwo młodzieży i odczuwa się nędzę naszego budżetu szkolnego na cele czytelnictwa, gdyż uderzającym jest, jak rzadko wymieniane są książki, wydane w ostatnich kilku latach, np. „Bohaterski Miś” Ostrowskiej tylko 1 raz, Makuszyńskiego „O tych, co ukradli księżyc” 5 razy, Kaden Bandrowskiego „Miasto mojej matki” nie są wspomniane ani razu, natomiast często występują książki wartości literackiej i przesłarzałe.

Brak też odpowiedniego doboru książek i umiętnego kierownictwa mógł wywołać takie zjawisko, jak to, że w jednej z klas dziewczęcych większa część uczenicy oddała kartki bez odpowiedzi, gdyż nie znały żadnej książki z życia młodzieży polskiej. U chłopców lat 9—14 stosunek do książki jest bardzo żywy, wypowiedzenie się bezpośrednie, mają swe wybitne upodobania, o których mówią bez względu na ograniczane pytania do życia młodzieży polskiej. Jeden ze starszych z powagą opowiada, jakie znaczenie dla życia jego miała książka Mardena: „Wola i powołanie”.

Stosunek znacznie zimniejszy występuje u dziewcząt.

U starszych dziewcząt znaczny wpływ obowiązkowej lektury. Poza tem niewiele czytają, tak, że nawet kilka uczenicy klasy VI-ej gimn. wyznaje, że podają „Powrót do gwiazd” tylko dlatego, bo przygotowały na lekturę domową, a nic innego nie pamiętają.

Na szczęście mało było głosów, bo zaledwie 5, które w swym wyborze nie wyszły poza ramy wypisów szkolnych.

Odczuwa się u nas brak książek dla dorastającej młodzieży, wskazującej

ideały w postaciach żywych, realnych, w monografiach, których tak wiele wyszło n. p. w literaturze francuskiej. Książka dla dorosłych w rękę młodzieży często przynosił pesymizm, tak zgubny w tym wieku.

Rezultat ankiety, zebrany w Krakowie przesłany został do Warszawy, gdzie gromadzi całość materiału z Polski Wolna Wszechnica. Dr. Z. Sz.

Ankieta w sprawie systemu daltońskiego. Pragnąc jak najdokładniej przedstawić na Zjeździe Ligi Nowego wychowania, mającym się odbyć w sierpniu b. r. w Elsinore (Danja) pracę Polski w zakresie nauczania systemem daltońskim uprzejmie proszę Dyrekcję szkół średnich i powszechnych pracujących tym systemem, aby zechciały łaskawie nadesłać mi dane dotyczące ich pracy, a któreby mogła wykorzystać przy opracowaniu mego referatu na Zjazd Ligi.

Dla ułatwienia i ujednolinitania danych pozwalam sobie podać kilka pytań:

1) Czy wszystkie przedmioty w szkole objęte są systemem daltońskim? 2) jeśli nie, to które są wyłączone i dlaczego? 3) ile godzin dziennie przeznaczają się na samodzielną pracę? 4) jaki jest rozkład dnia szkolnego? 5) czy uczniowie otrzymują zagadnienia tygodniowe, czy przydziały miesięczne? 6) jak jest obliczana jednostka pracy ucznia? 7) w jakim zakresie istnieje porozumiewanie się grona między sobą w sprawie zakresu i konstrukcji przydziału? 8) jakie stosowane są sposoby kontrolowania pracy uczniów (pożądane jest przysłanie kart kontrolnych)? 9) jak bogate są biblioteki poszczególnych przedmiotów i jakie obejmują działy (np. historia: podręczniki, pamiętniki, monografie, dzieła podstawowe, atlasy, encyklopedje? 10) czy istnieją oddzielne sale przedmiotowe dla każdego przedmiotu, czy dla kilku razem? 11) w tym ostatnim wypadku, jak jest zorganizowana praca? 12) jak wpłynął system daltoński na uczniów: a) pod względem dydaktycznym, b) pod względem wychowawczym? 13) czy ilość not niedostatecznych uległa zmianie i w jakim kierunku? 14) jak wpłynął system daltoński na czytelnictwo uczniów, o ile możliwe pożądana statystyka czytelnictwa? 15) czy daje się zauważyć odciążenie pracy uczniów dzięki systemowi? 16) jak się ustosunkowali do systemu: a) rodzice, b) nauczyciele, c) uczniowie? 17) jakie dodatnie względnie ujemne strony systemu daltońskiego dały się zauważyć? Zważywszy, że streszczenie mego odczytu muszę przesłać do sekretariatu Ligi już z końcem maja b. r., uprzejmie proszę o możliwie szybkie nadesłanie odpowiedzi na powyższe pytania. Idzie wszak o propagandę Polski na terenie międzynarodowym. Na zjeździe będzie obecna także i twórczyni systemu daltońskiego *Mis Helen Parkhurst*. Łaskawe odpowiedzi proszę adresować: Chełm lubelski Seminarjum żeńskie. Dr J. Młodowska.

„Inflacja szkoły średniej” w Niemczech. W pruskich szkołach średnich zwiększyła się w dziesięcioleciu 1914—1924 (mimo utraty terytoriów granicznych w r. 1919) ilość uczniów o 48.336. W szkołach średnich Saksonji wzrosła ilość młodzieży od r. 1914—1926 z 32800 do 53000. Ilość abiturjentów szkół średnich w Prusach wynosiła w r. 1900 — 5000, w r. 1927 — 18000, w r. bieżącym prawdopodobnie będzie ich 25000. (*„Neue Erziehung”* Nr. 1/29).

Szkolnictwu duńskiemu poświęcony jest tegoroczny zeszyt Nr. 1. „*New Era*”. Szereg pedagogów duńskich daje dokładny wgląd w ustrój i ducha szkół w Danji, rozwijających się powoli, systematycznie, bez nagłych przejęć i wstrząsów, podobnie jak demokracja duńska rozwijała się stopniowo i spokojnie. Tak stwierdza G. J. Arvin, prezes duńskiej gałęzi Ligi Nowego Wychowania.

wania. Rozwój całego szkolnictwa i oświaty stoi dotychczas pod przemożnym wpływem potężnej postaci Grundtviga, twórcy duńskich uniwersytetów ludowych. („New Era” Nr. 1/29).

Sprawa młodzieży, a prasa codzienna. Niemiecki „Bund Entschieder Schulreformer” wydał odezwę do prasy codziennej, żądającą od dziennikarzy, by z katastrof młodzieńczych (samobójstwa, zabójstwa itp.) nie robili, sensacji i nie omawiali ich szeroko na łamach pism codziennych. Odezwa czyni prasę współodpowiedzialną za katastrofy młodzieńcze. Prasa powinna omawiać przyczyny i problemy katastrof i dyskutować nad sposobami zaradzenia złemu, ale nie powinna wdawać się w personalja młodocianych, wmieszanych w jakąś aferę, ogłaszać ich nazwiska, podobizny etc. Działa to ujemnie tak na tych młodocianych samych, jak też i resztę młodocianych czytelników, jak stwierdzają psychologowie. — Odezwa taka przydałaby się i u nas. Nasza prasa brukowa korzysta z każdej sposobności, by wyciągać brudy i występki na światło, nie ze względów moralności publicznej, lecz gwoili sensacji. Z trudnością może dziś roztropany wychowawca znaleźć gazetę lub czasopismo ilustrowane, któreby mógł dać do ręki młodzieży. („Neue Erziehung” Nr. 2/29).

Zapiski bibliograficzne.

G. F. Stout. Zarys psychologii. Przełożył Dr Cz. Znamierowski. Wyd. II. M. Arct, Warszawa 1929.

Dr Michał Friedländer. Zmiany duchowe u młodzieży w wieku przełomowym. Lwów 1929.

St. Arnold — Cz. Leśniewski — H. Pohoska. Polska w rozwoju dziejowym. Warszawa 1929. Z. I.

Dr Józef Łytkowski. Idea pracy narodowej w „Dziadach” Mickiewicza. L. Fiszer. Łódź — Katowice 1929.

Krakowskie Koło Stow. „Służba Obywatelska”. Służba społeczna. (Wypisy społeczne). Włino 1929.

Le Secrétariat de la Société des Nations. Les fins et l'organisation de la Société des Nations. Genève 1929.

Ruch Pedagogiczny wychodzi każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia.

Prenumerata roczna 8 zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu
półroczna 4 zł.		Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł. 50 gr.		Główny 29, II. piętro.
Prenumerata roczna w Ameryce 2 dol. amer.		

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć str. 50 zł, $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 500% drożej.

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

JAN HULEWICZ.

Żeromski wobec zagadnień oświatowych i pedagogicznych.

Silnie wzbierająca fala tendencji rusyfikatorskich ogarniała szkołę polską na terenie dawnego zaboru rosyjskiego, — po upadku powstania r. 1863 — gdy w jej mury wkracza młody Stefan Żeromski. Rozpoczynała się walka o władztwo dusz młodego pokolenia. Terenem tej walki stawała się szkoła. To też problem szkolny, — zagadnienie roli szkoły na tle całości warunków społeczno-kulturalnych narodu jawiło się w umyśle Żeromskiego z całą jaskrawością. Niebawem dołączyły się dalsze czynniki kierujące uwagę Żeromskiego ku zagadnieniom oświatowym i pedagogicznym.

Dominującą rolę odegrała tu atmosfera pozytywizmu polskiego. Pozytywizm, nawiązując do tradycji pedagogicznych epok minionych, dążył świadomie i konsekwentnie do wytworzenia odrębnej, oryginalnej myśli pedagogicznej na gruncie polskim, — zmierzał ku stworzeniu ognisk i skupień pracy pedagogicznej. Na Żeromskiego, z wszystkich kierunków i prądów, zarysowujących się w pozytywizmie, największy wpływ wywarła ideologia „Głosu”¹⁾. Przedewszystkiem wpływ ten przejawiał się w dziedzinie poglądów społecznych; ale równie prawdopodobnem jest, że „Głos”, na którego łamach Żeromski umieszczał pierwsze utwory literackie, zwrócił jego uwagę i na zagadnienia pedagogiczne. Na kartach bowiem „Głosu” zagadnienia i problemy pedagogiczne nie były rzadkością, — wręcz przeciwnie zwracał „Głos” na nie baczną uwagę, umieszczając artykuły i rozprawy wybitnych pisarzy pedagogicznych, jak St. Karpowicza, A. Szczytowskiego i innych.

Walka zatem z tendencjami rusyfikatorskimi na terenie szkoły po roku 1863 i wpływ pozytywizmu, a w szczególności

¹⁾ Współpracownikiem tygodnika warszawskiego „Głos” był między innymi J. Wł. Dawid. Drukuje tu szereg artykułów treści społeczno-politycznej, a w latach 1904/6 był redaktorem tego pisma.

atmosfera „Głosu” — oto te dwa najważniejsze momenty dziejowe, które kierowały myśl Żeromskiego ku zagadnieniom pedagogicznym. Ale były jeszcze okoliczności inne, bardziej bliskie Żeromskiemu, bo z życia jego osobistego wyłaniające się, które sprawę oświatową, szkolną, wysuwały w jego umyśle na miejsce ważne i istotne. Z ogłoszonej dziś częściowo korespondencji Żeromskiego przez Stanisława Piółuna-Noyszewskiego¹⁾ wynika jasno, że twórca „Popiołów” nosił się przez długi czas z myślą obrania zawodu nauczyciela szkół powszechnych, — że w związku z tem bardzo żywo interesował się położeniem, dołą i niedołą tego zawodu. Plan ten — jak wiadomo — nigdy nie zrealizował się, ale zainteresowanie, raz obudzone, pozostało na zawsze.

Razem wzięte w sobie były te wszystkie elementy dość silne, by sprawę szkolną uczynić Żeromskiemu szczególnie bliską. Jest ona też naczelnem, centralnem zagadnieniem pierwszej jego większej powieści — „Syzyfowych prac”. Pozostaną one po wsze czasy wspaniałym pomnikiem martyrologii narodowej młodzieży polskiej, — pozostaną jako dokument czasu, jako świadectwo walki z rasyfikatorstwem. W nich odmalował Żeromski ów cały wymyślny i przebiegły system pedagogiczny walki z polskością na terenie szkoły, a zarazem wskazał na metody i sposoby obrony żywiołu polskiego przed wynarodowieniem. „Syzyfowe prace” dają obraz szkoły niewolnej, — szkoły narodu uciskanego. Dają równoległe obraz szkoły, w której świat uczniów i nauczycieli, to świat wrogów wzajemnych. Jednem słowem dają obraz ponury szkoły, wytworzonej w warunkach anormalnych bytowania narodowego. Te same przeżycia szkolne w nowych warunkach bytu — w niepodległej Polsce — ujął Żeromski z odmiennego punktu widzenia, zabarwiając humorystycznie czas tej walki z rasyfikatorstwem w „Wybiegu instynktu”²⁾.

Ale trzeba było powstania niepodległej Polski, by Żeromski zdobył się na jaśniejszą ocenę zagadnień szkolnych. W czasie niewoli skrajny pesymizm panuje w ocenie tych zagadnień. Najdobitniej przejawiał się on może w szkicu p. t. „Siłaczka”, kreślącym losy entuzjastki nauczycielki w zapadłej wsi. I ona, wierząc — śladem pozytywistów — w oświatę, jako panaceum na wszystkie niedomagania życia społecznego, pada osamotniona na posterunku ciężkiej pracy oświatowej. Taki sam typ entuzjastki nauczycielki — wkładającej w pracę zawodową całą duszę — da Żeromski później w „Charitas”, — w krótkim ale wymownym obrazku nauczycielki, nie przerywającej swej pracy nawet wśród wichury i pożogi wojennej.

Konstruktywny i pozytywny obraz nowej szkoły da „Róża”. Żeromski, mając pełne zrozumienie dla zasady, że wszelkie reformy społeczne osiągną tylko połowiczny skutek, o ile równoległe z niemi nie będzie szła wewnętrzna przemiana człowieka,

¹⁾ Stanisław Piółun-Noyszewski: Stefan Żeromski. Dom, dzieciństwo i młodość. Warszawa 1928. str. 200, 226, 293.

²⁾ Stefan Żeromski: „Elegje”. Warszawa 1928. 9—20.

wytworzenie nowego jego typu, szkole, jej zagadnieniom wyznaczył w „Róży” dość szerokie miejsce. Cała „sprawa szósta” (str. 205—233) daje obraz nowej, radosnej szkoły, w której dzieci chowa się według nowych zasad etycznych, w duchu przyjaźni i altruizmu społecznego.

Zrozumienie wagi i znaczenia oświaty w życiu narodu cechuje też krótką odezwę Żeromskiego z r. 1910: „Sprawiedliwość społeczna i oświata jak najszerza, najintensywniejsza” — to w jego pojęciu — „dwa ramiona ducha nowożytnego Polski”¹⁾ I sprawy oświatowe stają się dlań odtąd problemem niestłuchanie doniosłym, sam bierze czynny udział w pracy oświatowej na terenie Lubelszczyzny, — ciągle donośnym głosem woła o poprawę bytu materialnego szerokich mas nauczycielstwa²⁾.

W odrodzonym państwie polskim sprawy szkolne wysunęły się znów na czoło zagadnień życia społecznego. Żeromski w zgodzie ze swym programem ciągle nawołuje w pismach publicystycznych do podjęcia wielkiej, na olbrzymią skalę zakrojonej akcji oświatowej. Zagadnienia szkolne porusza w książce p. t. „O Adamie Żeromskim — wspomnienie”, dając tu apoteozę szkoły francuskiej, szkoły szanującej indywidualność ucznia. Zarazem są tu smutne i bolesne obrazki szkoły polskiej, — szkoły tradycyjnej — gimnazjum krakowskiego. Łagodzą te przykre momenty miłe wspomnienia z gimnazjum w Zakopanem.

Sprawy oświatowe, szkolne stają się wreszcie zagadnieniem naczelnym utworu p. t. „Uciekła mi Przepióreczka”. Wiara w moc oświaty, wołanie o potrzebę nowej szkoły, o nowy typ nauczyciela, o gruntowne jego wykształcenie wystąpiło tu w związku z tendencjami regionalizmu. „Przepióreczka” daje — w przeciwieństwie do „Syzyfowych prac” — obraz nowych, reformatorskich poczynąń narodu wyzwolonego w dziedzinie oświatowej. Jest to apoteoza pracy nauczycielskiej, znajdującej wyraz, czy w poczynaniach naukowców-profesorów uniwersytetu, czy w szarym trudzie nauczycieli szkół powszechnych. „Przepióreczka” — mimo wszelkie pozory — jest jednym z radosnych akordów końcowej twórczości Żeromskiego, jest ostatnim pokłonem jego dla pracy oświatowej.

W całej więc twórczości Żeromskiego zagadnienia szkolne były mu szczególnie bliskie. Od obrazu szkoły zaborczej — poprzez utopijne koncepcje nowej szkoły w „Róży” — biegła myśl Żeromskiego ku nowej szkole polskiej. Nie głosił żadnego ściśle określonego programu pedagogicznego, — nie był zwolennikiem żadnego kierunku pedagogicznego, — ale na terenie powieści i publicystyki spełnił — jak żaden inny z twórców-artystów — zadanie doniosłe a w warunkach i ramach twórczości powieściopisarza jedynie możliwe: głosił zrozumienie dla zagadnień oświatowych i szkolnych, wołał o reformę stosunków, — akcentował

¹⁾ Żeromski: Na zjazd młodzieży polskiej w Leodyum w Belgii. 1910 r. „Elegje” str. 246—247.

²⁾ Odgłosy krakowskie w „Elegjach”, str. 274—286.

wagę i znaczenie tej dziedziny życia. Uświadamiał sobie doskonale, że żyjemy w okresie głębokiego kryzysu społecznego, — że rodzi się „początek świata pracy”. Czuł i rozumiał, że nowy ustroj, nowa moralność „pracowników wolnych” przynieść też musi — nową szkołę.

DR ZDZISŁAW KACZMAREK.

Z problemów demokratyzacji wychowania.

A. Demokratyzacja życia.

Żyjemy w przededniu nowej epoki. Ziemię przebiega elektryzujący prąd wielkich zdarzeń, kłębią się w twórczym chaosie różnorakie siły, w mozolnym trudzie wypracowują się kształty nowego życia, nowej kultury. Nastąpiło przedwiośnie, budzące wielkie nadzieje i jeszcze większe obawy, jasne i ponure naprzemian, kryjące w łonie swem tysiące kiełków i pąków — potężne niezniszczalną mocą i wolą życia. Wysila się geniusz ludzki, aby wartki prąd nowego życia zrozumieć, wytyczyć mu drogi, ująć w odpowiednie łożysko, aby nie stał się żywiołem ślepy, zbuntowanym, wszystko niszczącym. Wszędzie, na każdym polu życia i działalności szukamy nowych dróg, nowych form organizacyjnych, dostosowanych do zmienionych warunków i potrzeb. Doskonaliśmy w zawrotnym tempie technikę, sposoby walki z przyrodą, handel i przemysł, obmyślamy nowe formy współżycia społecznego i państwowego, próbujemy nowych dróg twórczości naukowej i artystycznej. Znajdujemy się również w trakcie wielkiego przewartościowania wartości. Poddajemy rewizji stosunek nasz do tradycji i związek z wartościami najwyższymi, wyrażający się w religii. Szybkie tempo życia, kalejdoskopowość zachodzących w niem zmian powoduje wzrost poczucia zmienności i względności wartości oraz potęguje dynamiczne i ewolucyjne ujmowanie zjawisk. Odzywa się znowu stare hasło sofistów, że człowiek jest miarą wszech rzeczy.

Dziedzina, w której niepokój twórczy najbardziej bije w oczy, wprost narzuca się szerokiemu ogółowi, jest obok rozwoju techniki życie społeczne i polityczne. Jesteśmy tutaj świadkami ogólnej demokratyzacji życia współczesnego oraz wzrostu tendencji społecznych, kolektywistycznych; dziś dopiero zaczyna się na dobre rozwijać nauka, badająca prawa współżycia społecznego jednostek i grup, starająca się ten rozwój przewidzieć i unormować — t. j. socjologia. Demokratyzacja życia współczesnego nie ogranicza się do właściwego życia społecznego i politycznego, lecz sięga dalej i głębiej, do samych podstaw kultury. Masy, ¹⁾ dochodzące coraz bardziej do głosu i wpływu, względnie domagające się

¹⁾ Mam na myśli nietylko masy t. zw. proletariackie, lecz szeroki ogół odbiorców dóbr kulturalnych w stosunku do mniej licznej grupy przodowników umysłowych.

tego wpływu, żądają dostosowania kultury materialnej i duchowej do swoich potrzeb. Potrzeby te odznaczają się z jednej strony pewną jednolitością, przeciętnością — z drugiej strony niemal z różniczkowaniem; przejawiają się w nich tendencje zarówno kolektywistyczne jak i indywidualistyczne. Ruchowi temu sprzyja zbliżenie przestrzenne dzięki rozwojowi środków komunikacyjnych, dalej zacieśnienie się stosunków handlowych i niebawła dotąd współzależność gospodarcza między prowincjami, państwami, ba — kontynentami; wreszcie — zbliżenie w dziedzinie kultury umysłowej i artystycznej, dzięki takim czynnikom, jak radio i kino, nie mówiąc już o prasie, różnych zjazdach międzynarodowych etc. Obudzone potrzeby dają w sumie ogólne podniesienie się stopy życiowej oraz stanu oświaty wśród najszerzych warstw, wzbogacenie kultury o całą skalę różnorodnych nowych wartości — słowem demokratyzację w znaczeniu dodatniem.

Jednakże jak nurt zbyt szeroko się rozlewający traci na sile prądu i głębi wód, tak i prąd wartości kulturalnych, zastosowany do potrzeb szerokich mas, traci na wartości pędu i sile twórczej, rozlewa się płytko, po wierzchu, pełny zdradnych mielizn, czyhających na łatwowiernego żeglarza. Z dorywczością i płytkością w przyswajaniu sobie przez masy spreparowanej dla nich kultury idzie wzrost dyletantyzmu i niekompetencji oraz zarozumiała pewność siebie. Jakże wielu ludzi czuje się uprawnionymi do wyrokowania o wszystkim, nawet o rzeczach, w których nie mają żadnego przygotowania. Umysły, nawykłe do ślizgania się po powierzchni zjawisk i zagadnień, przyuczone do spożywania strawy lekkiej, tracą zdolność i chęć do podjęcia samodzielnego wysiłku duchowego oraz wrażliwość na bodźce subtelniejsze. Rozproszenie zewnętrzne przeszkadza wewnętrznemu skupieniu i wytwarzaniu się jednolitych osobowości o zdecydowanym na świat poglądzie. I oto wytwarza się idealna sytuacja dla różnego rodzaju szarlatanów i demagogów, którzy w tej płytkiej i mętnej wodzie zechcą łowić ryby. Masy ich właśnie słuchają jak wyroczni, bo są nastrojone na ich ton psychiczny, na ich argumentację łatwą, pozornie jasną i bezapelacyjną, na ich sugestywną pewność siebie. W tych warunkach słabnie zrozumienie dla nauki i uznanie dla ciężkiej, często bezinteresownej pracy jej twórców. Oto kilka rysów ujemnych z ogólnego obrazu demokratyzacji kultury współczesnej.

B. Demokratyzacja wychowania i wykształcenia.

Demokratyzacja ta obejmuje wszystkie dziedziny życia współczesnego, w nienajmniejszej mierze również dziedzinę wychowania i wykształcenia. Wyrazem tego są m. in. liczne usiłowania reformatorskie zagranicą i w Polsce, bądźto w dziedzinie teoretycznej, bądź też praktycznej. We wszystkich niemal państwach Europy reforma szkolnictwa, dostosowanie go do zmienionych potrzeb współczesnej demokracji, przedstawia jedną z najdonio-

ślejszych zagadnień. Wyrazem tych tendencji są przedewszystkiem dwie główne strony przedsiębranej reformy: strona organizacyjna, w której najważniejszym momentem jest zagadnienie t. zw. szkoły jednolitej, i strona dydaktyczno-wychowawcza, której punktem krystalizacyjnym jest zagadnienie t. zw. szkoły twórczej (Arbeitsschule, Gemeinschaftsschule, école nouvelle etc.). Z problemem naszym łączy się przedewszystkiem sprawa szkoły jednolitej, wentylowana na łamach prasy, na zebraniach publicznych, na posiedzeniach parlamentów, w gabinetach ministerjalnych. Chodzi o to, aby za pomocą odpowiedniego zreformowania i ujednolicenia organizacji szkolnictwa i jego ducha: 1-o chronić i utrwalić zagrożoną jedność społeczeństwa, względnie usunąć już istniejący rozłam, 2 o umożliwić każdej jednostce nabycie takiej sumy wykształcenia, jaka odpowiada jej zdolnościom i spodziewanej przydatności społecznej. Zakres i charakter reformy zależy naturalnie od lokalnych warunków, a więc od charakteru danego społeczeństwa, od siły jego tradycji kulturalnej, od stopnia wyrobienia poczucia państwowości. Do ważnej tej sprawy jeszcze powrócimy; narazie ograniczamy się do stwierdzenia jej aktualności.

Błędem jednakże byłoby utożsamianie problemu demokratyzacji wychowania i wykształcenia ze zagadnieniem szkoły jednolitej, a to ze względu na pominięcie założeń teoretycznych całej sprawy oraz ograniczenie strony praktycznej do jednego, aczkolwiek bardzo ważnego zagadnienia. Już przy pobieżnym rzucie oka na nasz temat widzimy, że ma on swoją stronę polityczno-społeczną i pedagogiczno-psychologiczną, i tylko równomierne rozpatrywanie go z obu punktów widzenia może dać wyniki zadowalające. Ponadto bliższe przyjrzenie się zagadnieniu przekona nas, że i z jednego i z drugiego punktu widzenia spostrzeczemy całe bogactwo problemów, obejmujących różnorodne kompleksy i dziedziny. Chcąc więc zbadać wszechstronnie nasz problem, należałoby omówić bliżej poszczególne dziedziny, a wreszcie uwzględnić wzajemne ich łączenie i przenikanie się. Nie kusząc się o tak obszerne i wszechstronne traktowanie przedmiotu, postaramy się tylko przedstawić szereg momentów, które wydają się charakterystyczne dla całego zagadnienia. Będą one potrącały zarówno o stronę teoretyczną jak i empiryczną. Już poprzednio nakreśliliśmy kilka cech charakterystycznych ruchu demokratycznego w ogólności, a współczesnego w szczególności. Teraz wypada zwrócić specjalną uwagę na dwoistość prądów: kolektywistycznego i indywidualistycznego, cechującą każdy ruch demokratyczny. Demokracja żąda dla jednostki wolności osobistej, wolności myśli i słowa; żąda uznania dla jej potrzeb i odrębności zarówno w ramach ustroju prawno-politycznego jak stosunków obyczajowo-kulturalnych; słowem — wypisuje na swym sztandarze hasło — praw człowieka. Ale na sztandarze tym mieści się również żądanie równości i hasło praw obywatela. Równość wielu wymaga poświęceń ze strony jednostek, a wolność staje

się dobrowolnem podporządkowaniem się ustanowionym przez siebie prawom. Demokracja powołuje do rządu szerokie masy, daje im wpływ na prawodawstwo, od ich poziomu i potrzeb zależnia stan kultury materialnej i duchowej. W kręgach interesów i potrzeb zbiorowych zaczynają tracić się interesy jednostek; praca komplikuje się, staje się coraz bardziej dziełem zbiorowem, w którym rola jednostki niejednokrotnie schodzi do funkcji drobnego kołka w olbrzymiej maszynierii. Taki stan rzeczy charakteryzuje szczególnie naszą epokę. Z jednej strony mamy wzrastające coraz bardziej znaczenie działalności zbiorowej, zespołowej — we wszystkich prawie dziedzinach życia, z drugiej strony gwałtowny protest osobowości ludzkiej przeciw zatraceniu się w ogólnej mechanizacji życia. Te tendencje kolektywistyczne i indywidualistyczne znajdują swój wyraz również we współczesnych dążeniach pedagogicznych, zmierzających do demokratyzacji wychowania i nauczania.

I. Tendencje kolektywistyczne.

Jak już zauważyliśmy, najbardziej w oczy bijącą cechą demokracji życia jest to, że masy dochodzą do głosu i wpływu na życie społeczne i kulturalne, domagając się uwzględnienia w szerokiej mierze swoich interesów i potrzeb. W dziedzinie pedagogicznej przejawia się to najpierw w tem, że głównym ośrodkiem zainteresowań staje się szkoła powszechna, na której poprzestaje przynajmniej większość społeczeństwa¹⁾. W czasach, w których bardziej niż kiedykolwiek rozwój a nawet ostanie się kultury zależne jest od pozytywnego lub negatywnego do niej ustosunkowania się mas, w czasach tych problem dobrej szkoły powszechnej jest rzeczywiście bodajże największą troską i bolączką pedagogiczną. Dlaczego bolączką? Po pierwsze dlatego, ponieważ dotychczasowa szkoła ludowa przestała odpowiadać interesom, potrzebom oraz realnym warunkom życia szerokiego ogółu. Dawniej te warunki były prostsze, dziś się skomplikowały, a skala wymagań znacznie się podniosła. Po drugie dlatego, że dawniej łatwiej było narzucić masom pewien ideał wychowawczy, tendencje i kierunki wychowania, niż dzisiaj, w dobie ogromnego wzrostu krytycyzmu wobec wielu wartości; po trzecie — ze względu na konieczność zniesienia dotychczasowej stanowej i organizacyjnej izolacji szkoły powszechnej a równocześnie ze względu na trudności w organicznem i ideowem zespoleniu jej z resztą szkół. Powyższe zagadnienia i trudności spotykamy nie tylko w dziedzinie szkolnictwa powszechnego, lecz wszędzie tam, gdzie chodzi o demokratyzację wychowania i wykształcenia. Weźmy pod uwagę kwestję pierwszą: szkoła ma służyć interesom i potrzebom ogółu, ma się liczyć z realnymi warunkami życia. Życie

¹⁾ Według niemieckiej statystyki ludności zawodowo pracującej — 75% na pewno, a 95% przypuszczalnie poprzestaje na szkole powszechnej; (por. Ziemiłowicz, Problemy wychowania współczesnego, str. 280).

dzisiejsze wymaga specjalizacji zawodowej oraz większego wyrobienia społecznego i obywatelskiego niż dawniej. Jedno i drugie nabyć można tylko przez przedłużenie okresu kształcenia się. To też we wszystkich prawie krajach europejskich widzimy dążenie do przedłużenia obowiązku szkolnego: w Anglii i w Niemczech już obowiązują do 18 roku życia szkoły dokształcające. W innych zaś krajach, między innymi także w Polsce, rzecz ta jest jednym z postulatów w dążeniach reformatorskich.

Demokratyzacja życia powoduje dalej konieczność stworzenia jakiejś wspólnej platformy duchowej, kulturalnej dla całego społeczeństwa. Bez tej platformy niema mowy o uspołecznieniu szerokich mas, o stworzenia prawdziwie nowożytnego demokratycznego społeczeństwa. Stąd silne we współczesnych prądach kulturalno-pedagogicznych tendencje uniformistyczne, tendencje niejednokrotnie mylnie uznawane za alfę i omegę demokratyzacji wychowania. Dążności te przejawiają się przede wszystkim w żądaniu t. zw. szkoły jednolitej, względnie — jak to określają inni — jednolitości szkolnictwa.

Pierwszem staraniem propagatorów szkoły jednolitej jest nadanie jej takiej organizacyjnej i ideowej konstrukcji, aby kształciła tę ideową wspólność wszystkich warstw, dotyczącą zasadniczej postawy życiowej, uznawania zasobu pewnych społecznych wartości społecznych, ekonomicznych, narodowych, kulturalnych, oraz niektórych konkretnych społecznych poczyni¹⁾. Chodzi o zasklepienie przepaści, jaka dziś istnieje między t. zw. inteligencją a szerokimi masami, o stworzenie jednolitego, świadomego swych zadań społeczeństwa. Cały system szkolnictwa, poczynawszy od szkoły elementarnej a skończywszy na uniwersytecie, ma być przeniknięty tym wspólnym duchem i służyć potrzebom całego społeczeństwa. Postulat sam jest jasny i słuszny; trudności i rozbieżności zdań wywołuje naogół dopiero kwestja praktycznego przeprowadzenia względnie sprecyzowania sprawy. Przedstawiciele skrajnie pojętej demokratyzacji żądają wręcz proletaryzacji kultury i wychowania. Twierdzą oni, że dotychczasowy system wartości jako wybitnie „burżuazyjny“, „inteligentcki“ przestał odpowiadać dążeniom i potrzebom szerokich mas. Cały ten system oraz dzisiejsza organizacja szkolnictwa służą — ich zdaniem — tylko interesom warstw, posiadających materjalną i moralną przewagę, i mają na celu podtrzymanie i ugruntowanie tej przewagi przez niedopuszczenie do rozwoju twórczych sił, budzących się w ludzie. Wychowanie winno więc zacząć od zbuzzenia przestarzałych i narzucanych dotąd nierealnych wartości, a na ich miejsce zbudować system wartości, wysnuty z realnych przeżyć, dążeń i potrzeb szerokich mas, — ugruntowany na podstawie materjalistycznej z przewagą wartości ekonomicznych²⁾.

¹⁾ Por. Radwana: „Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej polskiej“. Warszawa, 1925.

²⁾ Por. m. in. dziełko Rieckl'a; Die Demokratisierung der Bildung, Lipsk, 1928 r.

To są zapatrywania skrajne. Bardziej umiarkowani przedstawiciele demokracji wychowania również liczą się z potężnym prądem emancypacji kulturalnej; i oni dążą do jedności kulturalnej, do pewnej współmierności duchowej ludzi, do zniesienia inteligencji jako odrębnej kasty społecznej. Nie pozwalają jednak na burzenie tradycyjnych wartości, lecz zalecają ich selekcję. System wartości i celów, proponowany przez nich jako podstawa jednolitości szkolnictwa, wyzwolony jest z pod hegemonii nastawienia materialistycznego, a obok wartości ekonomicznych uwzględnia w równej mierze wartości ideowe, obok ogólnoludzkich — narodowe. Reprezentanci tego umiarkowanego kierunku zdają sobie doskonale sprawę z niebezpieczeństw, wypływających z jednostronnego forsowania interesów szerokich mas i oparcia wychowania wyłącznie na wyzwalaniu ich twórczych sił i możliwości. To też liczą się z koniecznością wszczepiania ogółowi pewnych wartości kulturalnych, oraz istnienia pewnej grupy jednostek najbardziej twórczych, czyli t. zw. elity kulturalnej, byle ona nie przerodziła się w zamkniętą kastę instruktorską. Nawet umysły, skądinąd krytycznie usposobione wobec szkół stanowo niezróżnicowanych, uznają konieczność jedności szkolnictwa. Jedność tę widzą w oparciu całej budowy szkolnictwa i jej ducha na najbardziej wartościowych przejawach kultury narodowej, w uzgodnieniu ostatecznych celów wychowania, w uwzględnieniu pewnego zasadniczego rdzenia wspólnych wiadomości i przeżyć¹⁾.

A zatem szkoła jednolita winna się odznaczać przede wszystkim pewnym wspólnym podłożem ideowym; inna rzecz, jak ktoś to podłoże pojmuje. Naogół przeważają tutaj poglądy, które nazwaliśmy umiarkowanymi w stosunku do radykalnych z jednej a krytycznych z drugiej strony. — To wspólne podłoże, ten wspólny duch winien jako *spiritus movens* przenikać całe wychowanie: jego cel ostateczny i wszystkie cele bliższe, jego organizację i metody; winien być najwyższym regulatorem wszelkiej praktyki pedagogicznej. Bez wspólności ducha nie będzie jedności szkolnictwa, choćby się wypracowało nie wiedzieć jak subtelne plany organizacyjne. I tutaj mamy przejście do strony praktycznej naszego zagadnienia.

Należy nasamprzód stwierdzić, czym nie jest i nie może być szkoła jednolita. Błędem byłoby, gdyby ktoś żądał, że wszystkie dzieci w równym wieku mają otrzymać takie same wykształcenie. Szkoła jednolita nie oznacza również takiego systemu szkolnictwa, któryby uznawał tylko jedną drogę wzwyż, prowadzącą w prostej linii od szkoły powszechnej poprzez szkołę średnią do uniwersytetu — bez żadnych różnic i odchyień. W systemie takim celem szkoły powszechnej byłoby przygotowanie uczniów dla szkoły średniej, a celem szkoły średniej ogólnokształcącej

¹⁾ Stanowisko to reprezentuje przede wszystkim H. Gaudig; por. „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“, t. II. str. 90.

byłoby tylko dostarczenie adeptów uniwersytetowi. Jednostronność tego rodzaju ujęcia sprawy bije w oczy. Problem szkoły jednolitej zawiera wprawdzie silne tendencje uniformistyczne, egalitarystyczne, ale w niemniejszej mierze również tendencje różniczkujące. Uniformująco działa przedewszystkiem dążność do zasypania a przynajmniej zmniejszenia przez wychowanie przepaści między inteligencją a ludem. To też wszędzie rozbrzmiewa hasło stworzenia wspólnej podbudowy dla całego szkolnictwa w postaci szkoły, któraby przez szereg lat jednoczyła na swych ławach wszystkie dzieci bez względu na stan oraz pozycję majątkową rodziców. Rolę tę ma np. spełnić nasza szkoła powszechna. Konieczność takiej szkoły uznają wszyscy; rozchodzą się dopiero w szczegółach. Dlatego też to, co w tej sprawie zrobiono ostatnio w różnych krajach europejskich, przybrało różne postaci, a walka o tę szkołę wciąż jeszcze otwarta.

Powszechną ma być nie tylko szkoła podstawowa, lecz także szkoła średnia. Dotychczasowy układ sił społecznych spowodował, że uczniowie szkół średnich ogólnie kształcących rekrutowali się przeważnie z warstw t. zw. inteligencji i ze sfer zamożniejszych. Pewien wyłom w tym stanie rzeczy stworzyły już oddawna stypendja, bursy i inne urządzenia, umożliwiające korzystanie z wykształcenia średniego również pewnemu procentowi młodzieży z t. zw. warstw niższych. Jednakże są to środki połowiczne, które sprawy bynajmniej nie załatwiają. Jesteśmy obecnie świadkami olbrzymiego naporu emancypujących się mas na szkolnictwo średnie. Objaw ten, jakkolwiek zasadniczo dodatni, kryje jednak w sobie niebezpieczeństwo, o czym będzie jeszcze mowa. Faktem jednak jest, że reforma szkolnictwa średniego w myśl postulatu jednolitości i demokratyzacji wychowania jest konieczna. Nie majątek lub pochodzenie, lecz wyłącznie zdolności winny decydować w rekrutacji młodzieży. Stać się to może tylko przez inne niż dotąd ustosunkowanie się szkoły średniej do powszechnej. Przedewszystkiem musi być stworzona między jedną a drugą pewna wspólność ideowa, umożliwiająca ich organiczną łączność. Poza tem młodzież winna przebywać dłużej wspólnie w szkole powszechnej, a to z dwóch względów: 1 o psychologiczno pedagogicznego, 2 o społecznego¹⁾. Ze względów psychologicznych dlatego, że dopiero w okresie między 13 a 14 rokiem życia ujawniają się wyraźniej jakościowe uzdolnienia dzieci; ze względów społecznych dlatego, iż dopiero dłuższy wspólny pobyt w szkole powszechnej pozwala na dokładną i metodyczną obserwację dziecka, zmniejszając możliwość uczynienia mu krzywdy przez nieodpowiednią ocenę; Wreszcie okres ten może rozwinąć inteligencję takiego dziecka, które wydało nam się początkowo mało inteligentne, a w rzeczywistości było tylko zahukane z powodu niekorzystnych dlań warunków

¹⁾ Por. art. Szkoła Powszechna (*Ruch Ped.* rok 1919). — O Szkołę Polską. Cz. III Warszawa 1920. — Stosunek szkoły powszechnej do średniej. (*Ruch Ped.* rok 1921). — Szkoła powszechna a średnia (*Ruch Ped.* rok 1926).

zycia. Okres ten przyczyni się również do lepszego zżycia się dzieci pochodzących z różnych warstw społecznych i w ten sposób umożliwi szkole częściowe zasklepienie przedziału, istniejącego między temi warstwami. To też nie dziw, że we wszystkich krajach toczyła się lub toczy walka o odłączenie kilku klas niższych od szkoły średniej i przyłączenie ich do szkoły powszechnej. Naturalnie w różnych krajach — znowu zależnie od warunków miejscowych — ruch ten przybiera różne formy i od cienie. W Polsce, jak wiadomo, całe zagadnienie skryształizowało się w hasło: siedmioletnia szkoła powszechna i pięcioletnia szkoła średnia.

Szkoła jednolita ma służyć interesom życiowym całego społeczeństwa, wszystkich jego warstw. Ponieważ zaś obok wartości, potrzeb i dążeń wspólnych istnieje wielkie ich zróżnicowanie, więc szkoła jednolita, właśnie dlatego, że jest wykładnikiem interesów całego społeczeństwa, musi uwzględnić też ich różnorodność. A zatem szkoła jednolita zawiera obok momentów jednoczących, uniformujących, także różniczkujące. Szkoła nie może się oczywiście zróżnicować tak dalece, aby mogła zaspokoić interesy wszystkich bez wyjątku grup społecznych, które w demokratycznym społeczeństwie rywalizują jawne lub skrycie o wpływ w tej ważnej dla nich dziedzinie. To też rysem znamennym naszych czasów jest: 1-o konflikt, jaki wytwarza się na tle spraw szkolnych między poszczególnymi grupami, n. p. kościołem i państwem albo też poszczególnymi grupami zawodowymi; 2-o konflikt, jaki narasta między pewnymi grupami z jednej a szkołą z drugiej strony. Szkoła nie może uwzględnić ideologii wszystkich grup kulturalnych, ani też postulatów wszystkich grup zawodowych etc.; jednolitość jej zaznacza się właśnie w pewnym rozumnym wyborze pod kątem widzenia wartości najważniejszych i celów najistotniejszych, przyczem konieczne jest stworzenie z nich organicznie powiązanej skali celów pedagogicznych oraz ogrzanie ich jednolitym duchem. Nie oznacza to jednak zaniedbania przez szkołę różnorodności potrzeb społeczeństwa. Przedewszystkiem sfera życia zawodowego jest we współczesnych demokracjach tak zróżniczkowana, konieczność coraz większej specjalizacji na tem polu tak wzrosła i stale wzrasta, że szkoła nie może się z tem zjawiskiem nie liczyć. Stąd też pochodzą dwie cechy współczesnego szkolnictwa: a) wzrastające różnicowanie się typów szkół, szczególnie zawodowych; b) wypieranie przez czynniki praktyczne, zawodowe — dotychczasowego ideału ogólnego wykształcenia. O zjawisku drugim będzie mowa później. Tutaj należy podkreślić przedewszystkiem symptomatyczne dla naszych czasów wołanie o szkoły zawodowe, wołanie najgłośniejsze oczywiście tam, gdzie ten dział życia i szkolnictwa był dotąd najbardziej upośledzony, a więc n. p. w Polsce. Potrzeba bogatej sieci szkół zawodowych wynika przedewszystkiem z postępu techniki, która wymaga coraz więcej wiedzy technicznej od kandydatów na poszczególne zawody; a wiedzę tę nabyć mogą

oni tylko w odpowiednio zorganizowanych szkołach. Ograniczanie się do praktyki w warsztatach etc. nawet w mniej skomplikowanych zawodach praktycznych coraz mniej wystarcza dlatego również, że demokratyzacja życia wymaga obok wykształcenia zawodowego także pewnego poziomu umysłowego, wdrożenia do pewnych obowiązków społecznych i kulturalnych, czego adeptowi takiemu nie może dać sama szkoła powszechna i praktyka zawodowa. Obok szkół zawodowych w tym duchu działać winny również szkoły i kursy dokształcające etc. Jeżeli szkoły średnie zawodowe kształcą przyszłych podoficerów wielkiej armii życia zawodowego i społecznego, to oficerów i generałów tego ruchu kształci wyższe szkolnictwo zawodowe, rozwijające się coraz bujniej obok szkół akademickich.

Szkoła jednolita nie byłaby jednak jednolitą, gdyby poszczególne jej człony stanowiły sztywne, zamknięte w sobie całości, uniemożliwiające swobodne przechodzenie od jednego typu szkoły do drugiego. Jedność szkolnictwa możliwa jest tylko przy wielkiej plastyczności organizacji. Wymaga tego взгляд na dobro jednostki, wynika to również z plastyczności życia współczesnego, w którym jedne dziedziny przechodzą w drugie i wzajemnie się przenikają. W ten sposób szkoła jednolita jako jeden z głównych postulatów demokratyzacji wychowania przedstawia nam się jako sieć szkolna bogato zróżnicowana, o plastycznej organizacji, przeniknięta jedną myślą przewodnią i wspólnym duchem.

Problem szkoły jednolitej jest punktem centralnym, wokół którego skupia się większość współczesnych rozważań i usiłowań, dotyczących demokratyzacji wychowania. Z tego względu już w trakcie naszych rozważań na ten temat natrafialiśmy na niektóre z tych zagadnień, którei teraz bliżej zająć się wypada.

Dążenie do demokratyzacji szkolnictwa zawiera w sobie bardzo silną tendencję związania go z realnem życiem społecznego społeczeństwa. Objawem tej tendencji na wskroś społecznej jest — o czym już wspomnieliśmy — wypieranie ideału ogólnego wykształcenia przez czynniki praktyczne, zawodowe. Dzieje się to nie tylko we formie zwiększonego zapotrzebowania szkół zawodowych, lecz także w postaci przenikania tego kierunku praktyczno-zawodowego do całego szkolnictwa, szczególnie średniego — ogólnokształcącego i wyższego — akademickiego. Zjawisko to stwierdzamy równo w sferze praktycznego rozwoju stosunków i w sferze śmiałych poczyniń reformatorskich, jak również w dziedzinie roztrząsań teoretycznych. Naturalny rozwój stosunków doprowadził w tej mierze najdalej w tonie szkolnictwa akademickiego. Uniwersytety dzisiejsze różniczkują się coraz bardziej i z wolna zamieniają na akademie zawodowe różnego typu. Młodzież szuka w nich coraz więcej koniecznego kompendjum wiedzy fachowej, potrzebnej do danego zawodu (nauczycielskiego, lekarskiego, farmaceutycznego etc.), dąży do tego, aby mieć jak najprędzej „chleb w rękę“; profesorowie zaś, przeciążeni pracą nauczycielską, mają coraz mniej czasu na oddawanie się pracy

czysto naukowej i wyszkolenie odpowiednich następców. Stąd coraz wyraźniej zaznacza się dążność do rozdzielenia obu funkcji: pedagogicznej i naukowej; obok rozlicznych akademii zawodowych tworzy się lub projektuje różne instytuty badawcze etc. Dążenie to realizowano dotąd najwyraźniej w Stanach Zjednoczonych, t. j. w tym kraju, gdzie brak tradycji kulturalnej kojarzy się z dużą dawką energii twórczej i nieistniejącymi gdzieindziej niezwykle pomyślnymi warunkami finansowymi. W ten sposób troska o utrzymanie i dalszy rozwój nauki staje się zadaniem dobranego grona specjalistów, na których pozatem nie ciąży już inne obowiązki. I to więc zgodne jest z wyraźnym dążeniem naszej epoki do coraz większej specjalizacji. Ten prąd zawodowości przenika także do szkolnictwa średniego ogólnokształcącego. Pomijamy tutaj ten fakt, że zagadnienie szkół średnich zawodowych jest w obecnych czasach bardziej palące od zagadnienia szkół średnich ogólnokształcących, o czym już była mowa; nie będziemy się również zajmowali bliżej kwestią zróżnicowania szkoły średniej ogólnokształcącej, zadowalając się stwierdzeniem, że tendencje różniczkujące górują dziś i tutaj nad tendencjami unitarystycznymi. Niewątpliwie i to jest symptomem stopniowego zastępowania ideału „ogólnego wykształcenia“ przez kierunek wykształcenia dostosowany do zmienionych, tak bardzo zróżnicowanych warunków życia; a więc i w tem tkwi *sui generis* zawodowość. Jednakże cecha ta przejawia się najwyraźniej w pewnym symptomatycznym dla naszych czasów zjawisku, o którym zaraz pomówimy. Przedewszystkiem stwierdzić wypada, że szkoła średnia ogólnokształcąca przestaje być tylko, względnie przede wszystkim przygotowaniem do uniwersytetu. Stoimy w obliczu ogromnego parcia mas ku szkolnictwu średniemu. Rodzice z tych warstw chcą zapewnić dzieciom swym możność osiągnięcia takiej stopy życiowej i uzyskania takich stanowisk, których sami nie posiadają ze względu na brak odpowiedniego wykształcenia, ze względu na niemożliwość jego uzupełnienia. Dzieci ich mają te szranki przełamać, uzyskując odpowiednie wykształcenie średnie i związane z tem uprawnienia. To jest jedna strona sprawy. Z drugiej strony trzeba zwrócić uwagę na fakt, że te aspiracje w połączeniu z współczesnymi trudnościami gospodarczymi stwarzają olbrzymi popyt na stanowiska i posady, któremu nie odpowiada podaż. Stąd wytwarza się w poszczególnych zawodach konieczność eliminacji kandydatów zbędnych, wybrania z ich wielkiej liczby jednostek najodpowiedniejszych. Jaką zaś zasadę selekcji zastosować? W dotychczasowych warunkach istnieje tylko jedna: posiadanie lub nieposiadanie przez kandydata wykształcenia średniego, względnie przejścia przynajmniej pewnej wymaganej liczby klas. Dotąd jest wszystko w porządku, ale skoro zastanowimy się nad tem, o jaką szkołę średnią chodzi, natrafiamy na niepokojący objaw. Okazuje się, że szkoła dzisiejsza, a szczególnie średnia, jest mało dostosowana do potrzeb praktycznego życia, że przede wszystkim szkolnictwo średnie zawodowe — szczególnie

u nas — leży jeszcze w powijkach. Wobec takiego stanu rzeczy ukończenie całej szkoły średniej ogólnokształcącej względnie pewnej ilości jej klas staje się rodzajem ogólnej legitymacji, bez której niema wręcz wstępu do całego szeregu zawodów. W biurach, urzędach, instytucjach handlowych etc. — i to na stanowiskach trzecio i czwartorzędnych — wymaga się dziś matury. I w ten sposób słusne i naturalne dążenie szerokich warstw ludności do wyższego niż dotąd wykształcenia zostało wykoszławione. Emancypowanie się mas, skomplikowanie stosunków życiowych, konieczność specjalizacji etc. mnożą liczbę tych zawodów, do których rzeczywiście trzeba wykształcenia o typie średnim. Błąd leży w tem, że cały ten napór kieruje się jednostronnie ku szkołom średnim ogólnokształcącym, wywołując nadprodukcję „ogólnie uzdolnionej” inteligencji, nie przygotowanej należycie ani do życia praktycznego ani do studiów uniwersyteckich. Na dnie całego zjawiska leży dążność do przeniknięcia również szkolnictwa średniego ogólnokształcącego pierwiastkami praktycznymi o charakterze mniej lub więcej zawodowym, skoro i ta szkoła przygotowuje do życia. Ale dzięki omówionemu co dopiero spłotowi warunków dążność ta została skrzywiona i sprowadzona do nadania szkolnictwu średniemu ogólnokształcącemu marki szczególnego uprawnienia i uprzywilejowania, co nie zgadza się zupełnie z faktycznymi zadaniami tej szkoły. Nasuwa się tutaj jeszcze jedno spostrzeżenie, które niema wprawdzie nic wspólnego z kwestją zawodowości, jednakże ze względu na ścisłą łączność z omówioną sprawą domaga się tutaj choćby krótkiego napomknienia. Chodzi o to, że taki stan rzeczy przyczynia się wydatnie do utrzymania a nawet powiększenia rozłamu, jaki istnieje między inteligencją i ludem. Jednostki z ludu (mam w tym wypadku na myśli lud wiejski), dążące do przyswojenia sobie kultury inteligentnej, wyrwane są zbyt wcześnie, bo zazwyczaj już w wieku młodzieńczym, a często nawet chłopięcym, z naturalnego swego środowiska, to jest rodziny i wsi. Ani obce dla nich miasto, ani zorganizowana schematycznie dzisiejsza szkoła nie są zdolne do zastąpienia im środowiska naturalnego. Utrata zaś jego oznacza zarazem utratę koniecznej podstawy dla pełnego rozwoju osobowości, co może stać się przyczyną licznych komplikacji w życiu psychicznem danych jednostek. Jednakże nas tutaj obchodzi przede wszystkim strona społeczna tej sprawy. Otóż stwierdzić należy, że w większości wypadków jednostki te zrywają z biegiem czasu zupełnie łączność ze swem pierwotnem środowiskiem, podczas gdy w innych warunkach one właśnie powinny były stać się twórczymi organizatorami życia kulturalnego wśród ludu, czynnikami uspołecznienia szerokich mas. Poza tem pewna ilość tych jednostek, które wyrzucił na wierzch prąd emancypacyjny szerokich mas, przyswaja sobie obok pewnych elementów wiedzy przede wszystkim powierzchowne, ujemne i destruktywne strony współczesnej kultury, powiększając w ten sposób falangę wykołajników moralnych, karierowiczów i życiowych pasażerów.

Czynniki zawodowo-praktyczne w dążeniach współczesnych najmniejszą rolę odgrywają w obrębie szkolnictwa powszechnego, aczkolwiek i tutaj zupełnie nieobecne nie są. Wpływ ich jednak nie zaznacza się na płaszczyźnie płytkiego utylitaryzmu, który cechował cele wychowawcze dawniejszej szkoły elementarnej. — Szkoła ta dawała pewną encyklopedję najbardziej potrzebnych każdemu człowiekowi wiadomości oraz dążyła do przyswojenia dziecku takiej sumy sprawności, przyzwyczajęń i cnót, których od niego później, czy to państwo, czy też kościół wymagał. W ten sposób np. szkoła pruska wychowywała posłusznych poddanych. Nawet poczynania naszej Komisji Edukacji Narodowej, aczkolwiek swego czasu były doskonale dostosowane do istniejących warunków społecznych i przewyższały o wiele to, co się działo w tej dziedzinie w państwach rozbiorowych, jednak ugruntowane były również na podstawie bezpośrednich praktycznych korzyści. Dzisiaj stosunki się zmieniły; odrzucamy dziś zasadę bezpośredniego utylitaryzmu jako determinantę celu wychowania. Nie przeszkadza to, że przyjmujemy, a nawet pogłębiając i rozszerzamy drugą zasadę, która — nawiasem mówiąc — również leżała u podstaw poczynąń pedagogicznych Komisji Edukacji Narodowej — mianowicie zasadę przystosowania szkolnictwa powszechnego do życia realnego, do jego wymogów i potrzeb... Dalszą cechą, należącą do grupy zawodowo-praktycznej, wpływającą również na praktykę pedagogiczną w szkole powszechnej, jest zasada twórczej pracy, wpływająca wydatnie na unormowanie środków i metod wychowania oraz szerzenie kultu pracy jako kardynalnego czynnika współczesnej kultury. Współczesna szkoła powszechna jako instytucja międzystanowa dba o krzewienie w dzieciach silnego poczucia wspólnoty społecznej, dążąc do tego głównie, przez wyrabianie wspólnoty pracy, przez organizację pracy grupowej. W ten sposób, nie dając bezpośredniego przygotowania do żadnego zawodu, będąc podstawą wszelkiego późniejszego wykształcenia i wychowania, szkoła powszechna w swej idealnej postaci wyrabia jednak zawczasu w dzieciach te wszystkie dyspozycje i skłonności, które są potrzebne dzisiejszemu zawodowo i praktycznie zorientowanemu społeczeństwu.

Ponieważ wymienione co dopiero czynniki, a więc: dostosowanie do życia; wprowadzenie czynnika twórczej pracy oraz kształcenie poczucia społecznego przez pracę zbiorową są właściwościami współczesnych tendencji pedagogicznych wogóle, a w szczególności ich dążeń demokratyzacyjnych, przeto poświęcimy im tutaj słów kilka ogólnie, nie zajmując się bliżej ich rolą w szkolnictwie powszechnem.

Szkoła ma być dostosowana do życia. Dostosowanie to ma się przejawiać, najogólniej biorąc, w dwojaki sposób: 1-o przez uwzględnianie realnych potrzeb życia, a więc przygotowywanie wychowanków do przyszłej realnej ich sytuacji życiowej, 2-o przez wyzyskanie różnych dziedzin życia, różnych konkretnych sytuacji i sił życiowych dla celów pedagogicznych.

Ze względów metodycznych zaczniemy od momentu drugiego.— Nowoczesne kierunki wychowania przeciwstawiają się szkole jako zakładowi ściśle izolowanemu od wpływów zewnętrznych, upatrujących we wkroczeniu do szkoły pierwiastków aktualności i życia zamachu na jej powagę i roli destrukcyjnej a co najmniej hamującej w dziele wychowania. Dzisiaj żąda się od szkoły zrozumienia, że w izolacji do poszczególnych dziedzin życia wprost myśleć nie może o spełnieniu swego zadania wychowawczego. Wymaga się, aby szkoła te elementy pozaszkolne potrafiła nie tylko uznać, ale także wyzyskać i twórczo zorganizować dla celów wychowawczych. Taką siłą dotąd odpowiednio niewyzyskaną jest przede wszystkim środowisko, w którym żyje dziecko, a więc środowisko terytorjalne: miasto, wieś; dalej środowisko społeczne: grupa koleżeńska, rodzina, grupa sąsiedzka, etc. Tutaj należą także takie dziedziny i siły życia współczesnego jak: prasa, radio, kino, sport i t. p. Wszystko to są siły i prądy, które jak fale wszystkimi otworami wciskają się do życia szkolnego. Niektóre z nich w życiu młodzieży odgrywają tak wielką rolę i mogą być w działaniu swem niekontrolowanym tak niebezpieczne, że nieorganizowanie ich grozi unicestwieniem dzieła wychowania. To demokratyczne dążenie do wciągnięcia wszystkich ważniejszych dziedzin i przejawów życia do dzieła wychowania prowadzi z konieczności do coraz większej zmiany systemu szkolnictwa oraz metod dydaktyczno-wychowawczych. Już dzisiaj, nawet w ramach naszego oficjalnego szkolnictwa — nie mówiąc już o licznych szkołach doświadczalnych — jesteśmy świadkami pewnego ruchu w tym kierunku.

Zbliżenie szkoły do życia jako postulat demokratyzacji wychowania przejawia się jeszcze wyraźniej w dążeniu do przystosowania szkolnictwa do realnych potrzeb życia. Z tego wpływa troska o dobre, bogato zróżnicowane szkolnictwo zawodowe, o czym już była mowa. Również zauważyliśmy już, że ten kierunek zawodowy w szkolnictwie strąca z uprzywilejowanego stanowiska ideał harmonijnego wykształcenia ogólnego. Dopóki ideał ten — przynajmniej w szkołach średnich ogólnokształcących — panował, dopóty zaznaczała się tam również hegemonia teoretyzowania i estetyzowania. Jest więc rzeczą bardzo charakterystyczną dla współczesnej demokracji, że w tym werbalizmie, a przede wszystkim w przeroście kultury estetycznej widzi objaw epoki minionej oraz czynnik wysoce ujemny dla czasów obecnych, bo powodujący rozłam między szkołą i życiem. Jeżeli życie wymaga wielkich wysiłków woli, napięcia energii, rzutkości i szybkości orientacji, to szkoła nie może pozostać wybitnie teoretyzującą i estetyzującą; przeciwnie, chcąc życiu sprostać, musi nabrać charakteru realistycznego i woluntarystycznego; a może to uczynić przede wszystkim przez uznanie i wprowadzenie do pedagogiki czynnika pracy.

Tak więc z demokratycznym postulatem zbliżenia szkoły do życia łączy się ściśle żądanie wprowadzenia do szkoły czynnika

twórczej pracy. W dążeniach tych rozróżnić możemy znowuż dwa równoległe kierunki. Pierwszy z nich zmierza do połączenia nauki z rzeczywistą pracą o charakterze fizycznym oraz mniej lub więcej zawodowym; drugi kierunek zmierza przedewszystkiem do uwzględnienia czynnika pracy jako wysokiej klasy waloru wychowawczego w praktyce pedagogicznej wogóle, a więc pracą twórczą może tu być również każda praca umysłowa. Kierunek pierwszy dotyczy w pierwszej linii oczywiście szkół średnich mniej lub więcej zawodowych, ale może on się odnosić również do szkół średnich ogólnokształcących, szczególnie wtedy, gdy uwzględnimy różnice w charakterze tej pracy, która może być w różnych odcieniach warsztatowa, złączona ze środowiskiem miejskim, względnie w różnych odcieniach rolnicza, złączona ze środowiskiem wiejskim. Szczególnie w różnych zakładach wychowawczych na wsi¹⁾ udaje się połączyć dziedzinę wychowania i nauczania z pracą fizyczną w ogrodzie, warsztacie i na roli, która jest realną pracą, dającą pewne korzyści gospodarcze etc., chociaż nie daje wyraźnego przygotowania zawodowego²⁾. Takie połączenie szkoły z pracą w warsztatach oraz periodycznem zwiedzaniem różnych ośrodków pracy ma właśnie zbliżyć praktykę wychowawczą do życia czynnego, zawodowego, ma w części chociaż zastąpić ten ścisły związek, jaki istniał między temi dwiema dziedzinami w średniowieczu, we wychowaniu dworskiem rycerstwa oraz wychowaniu cechowem średnich sfer mieszczańskich. Charakter demokratyczny dążenia powyższego przejawia się między innymi również w tem, że dzięki takiemu przepojeniu całego życia szkolnego pracą fizyczną — propagatorzy jego spodziewają się złączenia antagonizmów społecznych przez wyrobienie w dorastającym pokoleniu poczucia równowartościowości pracy fizycznej i umysłowej.

Jednakże daleko szersze zastosowanie znalazła dotąd zasada pracy jako czynnika pedagogicznego wogóle; to też obok prze-ważnie organizacyjno-społecznego problemu szkoły jednolitej — dydaktyczno-pedagogiczny problem szkoły pracy wybija się na pierwszy plan współczesnych zagadnień pedagogicznych. Różni na różne strony tego problemu zwracają uwagę. Stąd też pochodzą różne nazwy na oznaczenie nowego żadanego typu szkoły, a więc: Arbeitsschule, école active, szkoła twórcza, żywa szkoła itd. Tutaj, przy omawianiu tendencji kolektywistycznych w demokratyzacji wychowania, musimy zwrócić uwagę przedewszystkiem na jedną stronę powyższego problemu. Jak wiadomo, szkoła twórcza wymaga nabywania przez wychowanka wiadomości, sprawności

¹⁾ Por. niemieckie Landerziehungshelme (wyrósł zresztą ze wzorów angielskich), chociaż cel i duch ich niezawsze jest demokratyczny. Zob. art. B. Nawroczyńskiego: Wlejskie ogniska wychowawcze (*Ruch Ped.* r. 1927).

²⁾ Taki ciekawy typ szkoły średniej na wsi, prowadzonej w duchu demokratycznym i w szerokiej mierze uwzględniającej pracę fizyczną o znaczeniu praktycznem, jest szkoła — ferma na wyspie Scharfenberg pod Berlinem; (por. „*Ruch Pedagogiczny*” rok 1929, Nr. 1. oraz „*Die Neue Erziehung*”).

i dyspozycji nie drogą biernego przyswajania sobie gotowych treści i biernego ulegania wpływom wychowawczym, lecz drogą świadomego wysiłku, czynnej, twórczej pracy, drogą próbowania i eksperymentowania. Element pracy w znaczeniu czynności technicznej może odgrywać przytem rolę większą lub mniejszą; zasadą jest aktywność wychowanka, ujawniająca się w samodzielnej i twórczej pracy — bądź technicznej, bądź też umysłowej¹⁾ Praca ta może być albo jednostkowa albo też zbiorowa. Wobec złożoności współczesnego życia społecznego, wobec głęboko sięgającego podziału pracy we wszystkich dziedzinach, kwestja organizowania pracy zbiorowej nabiera szczególnej wagi w obrębie zagadnienia szkoły twórczej. Praca zbiorowa, czyto fizyczna, czy też umysłowa, dążenie do wspólnego celu, wspólne ponoszenie trudów i wspólna radość z osiągnięcia pożądaných wyników kształcą najlepiej cnoty społeczne, potrzebne w nowożytnym, demokratycznym społeczeństwie: wyrabiają poczucie wspólnoty wszystkich warstw w imię postępu kulturalnego narodu i ludzkości, skoro uczniowie różnych warstw społecznych uczą się współpracować ze sobą: wyrabiają zdolność podporządkowania swoich interesów interesom ogółu; uczą ekonomji sił i czasu oraz skromnego oceniania zakresu własnych możliwości.

Zagadnienie wspólnoty pracy (Arbeitsgemeinschaft) napróżdza nas na inne, żywo dyskutowane środki przygotowania młodzieży do przyszłej roli czynnych członków demokratycznego społeczeństwa. Mam na myśli ideę gminy szkolnej, samorządu (selfgovernment), sądu koleżeńkiego i t. d. Jest rzeczą charakterystyczną, że pomysł ten doczekał się najpełniejszej realizacji właśnie w kraju o najsilniej wyrobionej demokracji, t. j. w Stanach Zjednoczonych. W tej swojej pełnej, czystej — że się tak wyrażę — postaci gmina szkolna jest jakby państwkiem w minjaturze, posiadającym własny parlament, własną władzę wykonawczą i sądowniczą etc., a mali obywatele jego, spełniając w niem różne funkcje, przygotowują się w ten sposób praktycznie do swej późniejszej roli społecznej w życiu. Ciekawą z naszego punktu widzenia jest również rzeczą, że Europa pomysł ten w ich skrajnej formie przyjmuje naogół z dużą rezerwą; mówi się nawet o niebezpieczeństwie amerykanizacji życia i szkoły, oznaczającej próby sztucznego zaszczepienia pomysłów i urządzeń obcych naszej kulturze²⁾.

Cała demokracja wychowania wisiłaby niejako w powietrzu, gdyby nie objęła także kształcenia nauczycielstwa. Dopiero nauczycielstwo, niezróżnicowane stanowo, przeniknięte wspólnym duchem, może przeprowadzić dzieło demokratyzacji szkolnictwa. To też reformy, przedsiębrane w ostatnich czasach

¹⁾ O różnych kierunkach szkoły pracy informuje jasno popularna książeczka R. Lehmann'a: *Die pädagogische Bewegung der Gegenwart*, („Philosophische Reihe“), 1922. Zob. też A. Ferrière *L'Ecole active*. Wyd. III. Genewa 1926. — H. Rowid. *Szkola Twórcza*. Wyd. II. Kraków 1929.

²⁾ Por. zapatrywania cyt. już H. Gaudiga.

w dziedzinie kształcenia nauczycieli, nacechowane są w wielkiej mierze temi tendencjami demokratycznymi. Jedność szkolnictwa damaga się przede wszystkim zasklepienia różnicy w pozycji społecznej i poziomie wykształcenia, jaka istnieje między nauczycielstwem szkół średnich i powszechnych. Wytworzył się zresztą w tym kierunku silny prąd emancypacyjny wśród nauczycielstwa szkół powszechnych, przejawiający się między innymi w Polsce¹⁾. Wszystko to — nie mówiąc już o wymaganiach, podyktowanych stanem nauk pedagogicznych — powoduje, że tworzy się dla nauczycielstwa szkół powszechnych nowe szkoły o zakroju akademickim: instytuty nauczycielskie i pedagogia, że lansuje się różne projekty reformy tych części wydziałów filozoficznych uniwersytetów, które kształcą przyszłych nauczycieli szkół średnich. Tak oto przebiegliśmy cały szereg problemów, dotyczących wielkiej kwestji demokratyzacji wychowania, problemów, których wspólną, zasadniczą cechą były tendencje kolektywistyczne. Wszędzie interes całości, zbiorowości dominował mniej lub więcej nad interesami jednostki. Wszędzie chodziło przede wszystkim o wartości ogólne, o organizację pracy zbiorowej etc. — Ale już w łonie tych tendencyj kolektywistycznych spostrzegliśmy obok prądów bardziej niwelatorskich, egalitarystycznych — również tendencje różniczkujące. Zkolei musimy zdać sobie sprawę z tego, że demokratyzacja wychowania jest prądem, zawierającym obok tendencyj kolektywistycznych również bardzo wyraźne dążności indywidualistyczne.

(Dok. nast.)

LUDWIK PAWŁOWSKI.

Egzamin praktyczny na nauczyciela szkół powszechnych.

Spostrzeżenia, uwagi i wskazówki praktyczne na marginesie zarządzenia ministerjalnego.

Dnia 14 grudnia 1928 r. ukazało się zarządzenie Ministerstwa W. R. i O. P. w sprawie przepisów o praktycznym egzaminie na nauczyciela publicznych szkół powszechnych (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. z dnia 10 stycznia 1929 r. Nr. 1 (208), wydane na podstawie art. 7 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 6 marca 1928 r. w sprawie kwalifikacyj zawodowych nauczycieli szkół powszechnych (Dz. U. R. P. Nr. 28 poz. 258 i Nr. 53 poz. 512). Zarządzenie to normuje w sposób jednolity dla całego obszaru Państwa Polskiego sprawę dawniejszego egzaminu drugiego nauczycielskiego lub kwalifikacyjnego, obowiązującego

¹⁾ Zob. Instytuty i Studja Pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych. (*Ruch Ped.* Rok 1925). — Rozwój systemu studjów nauczycielskich. (*Ruch Ped.* rok 1928).

jącego dotąd w byłym zaborze austriackim i pruskim. Jest więc zarządzenie to jednym z aktów reformy i unifikacji, a jeżeli chodzi o były zabór rosyjski — innowacją.

Jak sądzić można z głosów prasy zawodowej, idea egzaminu praktycznego kwestjonowaną nie była, a rozciągnięcie na cały obszar Państwa obowiązku, istniejącego dotąd wyłącznie na terenie dwu dzielnic, zostało przez społeczeństwo przyjęte obojętnie, a przez nauczycielstwo z zainteresowaniem i — zdaje się — przychylnie.

Zbytecznym jest chyba nadmieniać, że złożenie obowiązującego obecnie egzaminu praktycznego wymaga pewnej — narazie ze strony urzędowej bliżej nieokreślonej — pracy przygotowawczej i dlatego sprawa egzaminu praktycznego łączy się w sposób dość ściśle z kwestją reorganizacji dotychczasowych studiów nauczycielskich w kierunku ogólnie dziś zasadniczo uznanym: podniesienia poziomu wykształcenia, a przede wszystkim wiedzy pedagogicznej, przez co osiągnie się lepsze przygotowanie do zawodu, a zarazem zwiększy się wydajność pracy nauczyciela.

Uznając całkowicie słuszność żądań reformy, niepodobna zamykać oczu na rzeczywistość. Ideał masowego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na uniwersytetach jest dziś jeszcze nierealny z różnych względów zbyt głębokich, by je w krótkim czasie można było usunąć. Pedagogia są obecnie w stadium organizacji i doświadczeń, mających na celu doskonalenie i utrwalenie tej formy studiów nauczycielskich, przyjętej już w wielu państwach Europy i Ameryki. Roczne kursy nauczycielskie stanowią fazę przejściową w dążeniu do reformy kształcenia nauczycieli. W związku z panującymi stosunkami w naszym państwie seminarja jeszcze zapewne przez czas dłuższy spełniać będą rolę głównego czynnika, dostarczającego kwalifikowanych nauczycieli szkołom powszechnym.

Wiek młodzieży, uczęszczającej do seminarjum, czas trwania nauki, przygotowanie, jakie młodzież do seminarjum przynosi, a wreszcie konstrukcja programów nie pozwalają na wyrobienie u absolwentów tych zakładów pewnych sądów opartych na przygotowaniu nietylko teoretycznym, ale i na własnej praktyce. Usiłowania nasze idą wprawdzie w tym kierunku, ale i twórcy seminarjów i ich pracownicy zdają sobie doskonale sprawę, że usiłowania te sztucznych bądź co bądź warunków praktyki pedagogicznej uczniów na terenie szkoły ćwiczeń nie zmieniają, a najlepiej zorganizowana praktyka będzie zawsze raczej ilustracją, wprowadzeniem, materiałem do dyskusji, nigdy zaś samodzielnym doświadczeniem, jakie osiągnąć można tylko przy naturalnym warsztacie pracy.

Praca, jaka dziś odbywa się na W. K. N. i kursach wakacyjnych uzupełnia w zakresie wykształcenia ogólnego i teoretyczno-pedagogicznego te braki, jakie pozostawia seminarjum, podobnie kształcenie nauczycieli w pedagogjach, a w przyszłości w uniwersytetach usunie wiele anomalij dzisiejszego systemu seminarjal-

nego — tej najważniejszej nie usunie: dziś seminarjum czy kurs roczny, jutro pedagogjum, za lat kilkanaście uniwersytet, da nauczycielowi przygotowanie teoretyczne — praktyczne przygotowanie do zawodu sam sobie zdobyć musi dziś, i jutro też zdobyć będzie musiał.

Sprawdzianem tej samodzielnej pracy początkującego nauczyciela będzie pogłębiona i na praktyce oparta znajomość psychiki dziecka, znajomość programów i przepisów administracyjnych oraz współczesnych zasad pedagogiki i dydaktyki. Sprawdzenie i podsumowanie dorobku osiągniętego przez nauczyciela w pierwszych latach jego służby, stanowiłoby cel egzaminu praktycznego, co leży niezawodnie w intencjach zarządzenia ministerjalnego.

Tak rozumiany egzamin praktyczny będzie również impulsem dla młodego nauczyciela, by pracę zapoczątkowaną dopiero w seminarjum kontynuował i to według pewnego ściśle określonego planu. Da on też możliwość społeczeństwu, za pośrednictwem władz szkolnych, zatrzymania na stałe w służbie tych tylko, którzy potrafili swe wiadomości teoretyczne rozszerzyć i zastosować w praktyce, osiągając w ten sposób możliwie doskonałe poznanie terenu i form swej pracy zawodowej. Tak pomyślany egzamin będzie niewątpliwie ważnym czynnikiem podniesienia poziomu wiedzy nauczyciela i poziomu szkoły powszechnej, pod warunkiem oczywiście, że nie zostanie zredukowany do zwykłej formalności lub do powtórzenia w skróceniu materiału, który był przedmiotem egzaminu dojrzałości, jak to niestety miało miejsce w swoim czasie n. p. w byłym zaborze austriackim¹⁾.

Ustaliwszy stosunek swój do idei egzaminu praktycznego, podkreśliwszy jego znaczenie dla sprawy dalszego zawodowego kształcenia nauczyciela, należałoby uczynić kilka spostrzeżeń dotyczących zarządzenia, które zawiera przepisy o tym egzaminie.

Zarządzenie omawiane wprowadza, jak zaznaczyliśmy, dla przeważnej liczby województw instytucję zupełnie nową, jaką jest egzamin praktyczny. Dlatego nie tylko pożyteczne, ale wprost konieczne jest ustalenie pewnych wytycznych, dokładne określenie celu i zakresu wymagań przy tym egzaminie. Wskazówki te są konieczne i dla tych terenów, na których egzamin ten nie jest nowością. Potrzebne są, by wskazać różnice intencji i metod, tembardziej, że zachodzą istotnie głębokie różnice.

Jeżeli egzamin praktyczny ma dać wyniki pozytywne, to

¹⁾ „Egzamina kwalifikacyjne traktować należy zasadniczo jako praktyczne. Mimo wyraźnego określenia ich charakteru w dotychczasowych przepisach (art. II. Przepisów ustęp 3) utarł się niestety zwyczaj i przeszedł niemal w regułę, że egzamin kwalifikacyjny uważany jest jakoby za drugi egzamin dojrzałości z powtórzeniem materiału naukowego z zakresu seminarjum...”

„Także musi ulec zmianie dotychczasowy sposób przeprowadzania lekcji praktycznych, gorączkowych, pospiesznych, nieraz z półgodzinnym ledwie wyprzedzeniem czasu dla kandydata...” (Ok. K. O. S. Lw. Dz. Urz. K. O. S. Lw. Nr. 7 z 1922 r. str. 205). Cyt. za Melchertówną „Jak uczyć się do egzaminu kwalifikacyjnego”, Lwów 1926.

praca przygotowawcza do egzaminu odbywać się musi według pewnego planu, musi być ujęta w pewne normy, musi być uznana za dalszy ciąg pracy rozpoczętej na terenie zakładu, w którym się nauczyciel kształcił, musi być otoczona specjalną opieką¹⁾.

W ciągu pierwszych lat praktyki krystalizuje się osobowość nauczyciela, jego stosunek do dzieci, do szkoły, do zawodu. Nie wolno nam tej sprawy pozostawić przypadkowi i nieraz przekreślić pracę nad przygotowaniem teoretycznym w ciągu 12 lat prowadzoną. Ujęcie tej sprawy należy do Ministerstwa i ono winno ją jak najspieszniej uregulować²⁾. Obok celu i ustalonego dokładnie zakresu wymagań przy egzaminie praktycznym należy wskazać plan pracy przygotowawczej. Zwrócić należy uwagę nauczyciela na pewne interesujące zagadnienia pedagogiczne, mające dla jego pracy ogromne znaczenie, których przestudjowaniem zająć się winien. Należy wskazać podstawowe podręczniki i lekturę uzupełniającą, wprowadzającą w krąg współczesnych problemów wychowania publicznego oraz oświeclającą należycie ważniejsze działy nauki o wychowaniu, nauczaniu, psychologii i administracji szkolnej. Lektura nie może być przypadkowa. Nie jest rzeczą obojętną, czy nauczyciel przeczyta kilka książek podstawowych, ujętych w pewien system, czy kilka rozprawek wątpliwej wartości naukowej wychodzących ze sprzecznych założeń i do sprzecznych prowadzących wniosków³⁾.

Należałoby również postulat streszczenia dwu przygodnych książek zastąpić wymaganie obowiązkiem sprawozdania ze spostrzeżeń, jakie się nasunęły nauczycielowi w ciągu praktyki szkolnej w związku z lekturą. Pobudziłoby to do krytycznego ustosunkowania się do własnej pracy i do ustalenia korelacji pomiędzy teorią i praktyką. Przedłożenie tych sprawozdań oraz ewentualnie materiałów wymienionych w końcowym ustępie § 5 winno nastąpić równocześnie z wniesieniem podania o dopuszczenie do egzaminu, a ocena tej pracy domowej wejść musi jako czwarta przy ustalaniu wyniku egzaminu (§ 22).

Zarządzenie, uzupełniające przepisy egzaminu praktycznego, dotyczyć winno i seminarjów nauczycielskich i rocznych kursów. Zarówno od seminarjów jak i od kursów rocznych żądać należy gruntowniejszego niż dotąd orjentowania młodzieży w literaturze dotyczącej przedmiotów pedagogicznych, zorientowania młodzieży w czasopiśmiennictwie pedagogicznym, przynajmniej polskim, w wydawnictwach dla dzieci, wkońcu zaprawienia jej do ko-

¹⁾ Należałoby zaniechać mianowania tymczasowego nauczycieli na stanowiska samoistne do jednoklasowych szkół, położonych często zbyt daleko od centrów oświatowych. Za celowe też uważać należałoby zmniejszenie zwłaszcza nauczycielom tymczasowym liczby godzin pracy w szkole przynajmniej na okres do 24 godzin tygodniowo, zamiast jak dotąd obciążać nowicjusza specjalnie dużą ilością godzin.

²⁾ Do współpracy staną niewątpliwie zrzeszenia nauczycielskie. Niektóre, jak Zw. P. N. S. P. już pierwsze kroki poczyniły.

³⁾ Zarządzenie dotyczące uproszczonego egzaminu na nauczyciela szkół średnich podaje literaturę wymaganą przy egzaminie

rzystania z bibliografii i katalogu. Unormowania i jak najdokładniejszego wyjaśnienia tych wszystkich poprzednio przedstawionych spraw uniknąć się nie da

Tymczasem zarządzenie o tych podstawowych zagadnieniach nie wspomina, podaje natomiast szereg wskazówek mniejszej wagi, niejednokrotnie o charakterze czysto formalnym. Przepisy te są niewątpliwie potrzebne, nie zastąpią jednak wskazań podstawowych. Sprawa ta przedstawia się analogicznie, jak z zarządzeniem Ministerstwa w sprawie organizacji internatów. Zarządzenie dotyczące strony formalnej i gospodarczej, wydane zostało z początkiem 1923 roku¹⁾, a organizacja prac wychowawczych, w tym wypadku najważniejszych, czekała na wytyczne do końca 1927 roku²⁾. Oczywiście, że odbić się to musiało na wynikach tej pracy, chociaż szkoda była o tyle mniejsza, że wychowanie w zakładach publicznych ma pewną tradycję, niezawsze racjonalną zresztą, w braku więc wskazań, oparto się na tradycji. Nie można tego powiedzieć o egzaminie praktycznym. Prawda, że na podstawie §§ 10, 11, 14, 16, 18 i 19 pośrednio wnioskować można o celu i przedmiocie egzaminu, paragrafy te wskazują bowiem, jakie dziedziny pracy nauczyciela nad sobą i nad dziećmi mają być wzięte pod uwagę i oceniane. Do oceny jednak trzeba znać nie tylko cel egzaminu, ale i wymagania, które poprzednio postawiono zdającemu. Niepodobnieństwem byłoby n. p. przystąpić do oceniania wiadomości absolwenta gimnazjum, znając tylko regulamin egzaminu dojrzałości, a nie znając programu nauki w tych zakładach. Tymczasem Komisje Egzaminacyjne przystąpiły już do działalności i obecnie, egzaminy te odbywają się na terenie kilku okręgów szkolnych. Przygotowanie kandydatów, oparte na intuicji i dość chaotycznych wskazówkach, czerpanych ze źródeł nieoficjalnych, posiada wartość bardzo względną, a oceny poszczególnych Komisyj pozbawione wspólnej podstawy, będą wynikiem najzupełniej subiektywnym wymagań i wyobrażeń członków.

Zkolei słów kilka o stronie formalnej egzaminu.

Pewne wątpliwości zdaje się budzić przepis, dotyczący składu Komisji Egzam. i sposobów powoływania kompletów. Dotychczasowe normy zawarte w § 3 i 4 zarządzenia są zbyt ogólne i nie dają gwarancji przestrzegania zasad, na utrzymaniu których Ministerstwu niewątpliwie zależy. Niewielkie, ale dla sprawy ważne zmiany, które poniżej proponuję, wydały mi się korzystne z następujących względów:

1. Zmniejszenie ilości członków Komisji wpłynie na jej większą jednolitość, a członkom pozwoli lepiej się przygotować do

¹⁾ Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 3(104) z dnia 15. II. 1923.

²⁾ Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 15(193) z dnia 15. XI. 1927, okólnik w sprawie wyzyskania internatów, istniejących przy seminarjach nauczycielskich, jako zakładów wychowawczych.

zadań swoich bądź co bądź poważnych i odpowiedzialnych¹⁾ 2. Niestusznem wydaje się powoływanie inspektora na stanowisko zastępcy prezesa Komisji Egzaminacyjnej, co uczyniły niektóre Kuratoria (zgodnie zresztą z obowiązującymi przepisami), tak jak niesłusznem byłoby powierzanie mu czynności prezesa Komisji, czego obowiązujące zarządzenie nie dopuszcza. W wypadku powierzenia czynności zastępcy prezesa inspektorowi szkolnemu w razie choroby prezesa, dwie niezależne od siebie funkcje, jakie mają do spełnienia inspektor szkolny i prezes Komisji w procedurze egzaminacyjnej, skupiłyby się w jednym ręku, co jest rzeczą naogół niepraktykowaną. 3. Powierzanie czynności przewodniczącego kompletu inspektorowi szkolnemu, możliwe według zarządzenia dotychczasowego, również wydaje się niezupełnie poprawne, ze względu na specjalny charakter stosunku pomiędzy nim a zdającym. W charakterze członka kompletu odda inspektor duże usługi i dlatego należałoby pójść jeszcze dalej niż to czyni Ministerstwo i zapewnić inspektorowi udział zarówno w egzaminach odbywanych na terenie szkoły, w której zdający pracuje (§ 1a), jak i w egzaminie na terenie szkoły innej, wyznaczonej przez prezesa Komisji Egzaminacyjnej (§ 1b). 4. Powierzenie przewodnictwa w kompletach wyłącznie prezesowi K. E. ewentualnie jego zastępcom, powoływanym według zaproponowanej niżej koncepcji, pozwoli uzyskać większą ciągłość pracy, większą jednolitość wymagań, a odpowiedzialność za pracę złoży w ręce bardziej niezależne. Intencją Ministerstwa było powierzyć sprawę egzaminu czynnikom niezależnym od bezpośredniej władzy zdającego. Nie można tego powiedzieć o kompletach pod przewodnictwem przygodnego członka Komisji, którym może być nauczyciel szkoły powszechnej, podległy inspektorowi, zasiadającemu w tym samym komplecie. Przy egzaminach według § 1a inspektor jest stałym członkiem według dotychczasowego zarządzenia i, chociażby tylko z tytułu stałego uczestnictwa, posiadałby w komplecie wpływ dużo większy, niż zmieniający się członkowie, w rozpatrywanym przez nas wypadku służbowo od niego zależni. Powierzając przewodnictwo prezesowi, ewentualnie jego zastępcom, zaoszczędzi się też przykrości kolegom nauczycielom z tego samego powiatu, którzy w charakterze przewodniczących kompletu byłiby skrępowani z jednej strony obowiązkami służbowymi, z drugiej zaś względami koleżeńskimi.

Z powyższych względów proponowałbym ustępowi pierwszemu § 3-go nadać następujące brzmienie:

¹⁾ Niektóre Kuratoria powołały dla rejonów dwu-powiatowych komisje liczące 30 osób, w tej liczbie 4—5 nauczycieli seminarjum, 3—4 nauczycieli szkoły ćwiczeń, reszta nauczycieli szkoły powszechnej. Gdyby wszyscy członkowie tak rozległej Komisji kolejno mieli wziąć udział w jej pracy, różnorodność wymagań i rozbieżność ocen śledziłaby granic niedopuszczalnych. Aby uniknąć przeciążenia mniej licznych Komisji wskazaniem byłoby ograniczenie liczby zdających w poszczególnych terminach z ewentualnem wykorzystaniem ustawowych postanowień z art. 10 ustęp 2-gi oraz art. 24 ust. 2-gi rozporządzenia Prezydenta Rzplitej z dn. 6. III. 1928 r. (Dz. U. R. P. Nr. 28, poz. 258).

„Prezesem Komisji Egzaminacyjnej mianuje kurator okręgu szkolnego w każdym rejonie egzaminacyjnym z reguły dyrektora, a w razie gdyby to było niemożliwe lub utrudnione, jednego z nauczycieli zakładu kształcenia nauczycieli, w pierwszym rzędzie nauczyciela przedmiotów pedagogicznych, względnie dyrektora lub kierownika szkoły, przy której ustanowiono Komisję Egzaminacyjną, przestrzegając zasady, że prezes Komisji Egzaminacyjnej winien posiadać kwalifikacje naukowe, równe ustawowym kwalifikacjom dyrektora zakładu kształcenia nauczycieli.

Zastępców prezesa po jednym na każdy powiat mianuje kurator z pośród nauczycieli przedmiotów pedagogicznych i kierowników szkół ćwiczeń ew. kierowników najwyżej zorganizowanych szkół powszechnych sobie podległych.

Pozostałych członków Komisji Egzaminacyjnej mianuje kurator z pośród nauczycieli stałych, sobie podległych, w ilości 4—8 osób, zależnie od ilości powiatów należących do rejonu egzaminacyjnego i przypuszczalnej ilości zdających w najbliższym trzyleciu. Przyjść należy zasadę, by ilość członków Komisji Egzaminacyjnej była możliwie najmniejsza. Mianowanie odbywa się na okres 3 letni „.

§ 4 przybrałby postać następującą: „Prezes Komisji Egzaminacyjnej wyznacza z pośród jej członków komplet egzaminacyjny. W skład kompletu wchodzi 3 osoby:

- 1) prezes Komisji Egzaminacyjnej ew. jego zastępca jako przewodniczący kompletu,
- 2) inspektor szkolny ew. jego zastępca z tego rejonu wizytacyjnego, w którym zdający nauczyciel pracuj,
- 3) jeden z nauczycieli członków Komisji Egzaminacyjnej.

W wyjątkowych wypadkach prezes może powierzyć przewodnictwo w komplecie jednemu z członków Komisji Egzaminacyjnej, zawsze jednak nauczycielowi z zakładu kształcenia nauczycieli. Gdyby inspektor lub zastępca inspektora nie mógł wziąć udziału w pracach kompletu, prezes Komisji Egzaminacyjnej wyznaczy innego członka na jego miejsce“.

Reasumując, pragnąłbym jak najsilniej podkreślić konieczność poczynienia w jak najkrótszym czasie¹⁾ zmian i uzupełnień, które postaram się ująć w kilku punktach:

- 1) Wyraźne określenie celu egzaminu praktycznego
- 2) Ścisłe ustalenie zakresu wymagań.
- 3) Uregulowanie sprawy pracy początkującego nauczyciela przez wydanie wskazówek, ułatwiających zorganizowanie jak najbardziej racjonalnej pracy nad doskonaleniem się zawodowym w kierunku praktycznym.
- 4) Zmiana § 3 i 4 regulaminu egzaminu praktycznego.

¹⁾ Za pośpiechem przemawia okoliczność, że w najbliższym trzyleciu do egzaminu przystąpi kilka tysięcy nauczycieli. W interesie szkoły leży, by ich praca przygotowawcza do egzaminu odbyła się w możliwie najbardziej sprzyjających warunkach.

5) Wydanie zarządzeń zapobiegających gromadzeniu się zbyt wielkiej liczby zdających w poszczególnych terminach egzaminów.

Na razie ograniczam się do tych teoretycznych przeważnie, kilku spostrzeżeń Krótka, bo kilkutygodniowa zaledwie praktyka na podstawie zarządzenia Ministerstwa z dn. 14. XII ub. r. nastrocza dużo więcej refleksyj i argumentów, przemawiających za koniecznością poczynienia proponowanych i niektórych innych zmian i uzupełnień, o których narazie nie wspominam. W końcu pragnąłbym zwrócić uwagę, że egzamin praktyczny, obejmujący nauczycieli szkół powszechnych, czasem rozciągnięty być winien na nauczycielstwo innych szkół, a więc średnich i zawodowych. Dotychczasowy egzamin pedagogiczny, zdawany po dwu latach praktyki, odbyć się może w zmienionej nieco formie bezpośrednio po egzaminie naukowym, a egzamin praktyczny po dwu latach praktyki, według zasad wyłożonych na wstępie, winien być uznany za warunek stabilizacji.

Dok. nast.

Recenzje.

Wład. Horoch: Intelektualizm a woluntaryzm na gruncie pedagogii. Biblioteka „Życia Szkolnego” Nr. 3 Włocławek. nakł. „Życia Szkolnego” 1928 r., str. 104. Odbitka czasopisma „Życie Szkolne”.

Zainteresowanie problemami pedagogii nowoczesnej stale wzrasta, czego dowodem i nader korzystnym wyrazem jest rozprawa p. Horocha. Wprawdzie autor starał się ująć zagadnienie najważniejsze, naczelné niejako z góry bez podbudowy dla postawionych problemów, bez uwydatnienia i przyczynowego podkreślenia zjawisk istotnych, a jednak rozprawa napisana jest przystępnie i interesująco. Wprawdzie tytuł sam implikuje w sobie treść tak bogatą, tak skomplikowaną, tak historycznie ciekawą, że mogłaby zapełnić dzieło kilkutomowe, ale dobrze się stało, że właśnie tę masę zagadnień starał się autor przenieść do świadomości myślącej części nauczycielstwa przynajmniej w takiej szacie i takim kształcie.

Oto w rozdziale pierwszym (I. Zarys historyczny intelektualizmu) nakreślił autor jasno sytuację, które stworzyły intelektualizm i jemu sprzyjały, następnie zilustrował stosunek intelektualizmu do pedagogiki t. zw. eksperymentalnej (R. II.). Najbardziej wartościowe rozdziały książki to: III ci o woluntaryzmie i jego podstawach naukowych i IV ty p. t. „Intelektualizm i woluntaryzm w zestawieniu”. W związku z badaniami psychologicznymi, z postępami socjologii, z przemianami życia politycznego, społecznego i gospodarczego stwierdzono, że wola a nie jedynie intelekt, jest naczelną motoryczno-twórczą władzą-dyspozycyjną człowieka. W miejsce kształcenia intelektu będzie się teraz w ten sposób ustanawiała praca szkolna, aby najbardziej kształcić pierwiastki woluntarystyczne duszy ludzkiej, — miałyby one być podłożem innych dyspozycji. To jest podstawą psychologiczną koncepcji

pedagoga amerykańskiego Deweya, który na tle ogólnej przemiany społecznej dokonanej przez stosunki gospodarcze uzasadnia konieczność takiej przyszłej pedagogii. Teorię wysiłku w nauczaniu jako typową dla intelektualizmu chciałby jednak Dewey pogodzić z teorią zainteresowania jako jedną z istotnych dla koncepcji woluntaryzmu. Podkreślenie czynników moralnych w wychowaniu jest jedną z najbardziej dodatnich cech teorii amerykańskiego filozofa-pedagoga.

Ciekawe zestawienie obu prądów na gruncie wychowania podał autor w rozdziale IV tym. A więc różność (nie różnica) zachodząca pomiędzy intelektualizmem i woluntaryzmem odpowiada różności pomiędzy rozumem i wolą, charakterem indywidualistycznym a socjalnym w zakresie wychowania, wysiłkiem i zainteresowaniem i t. d.

W rozdziale V tym autor przedstawia niektóre odmiany woluntaryzmu w pedagogii dzisiejszej — skrajny system Błońskiego zastosowujący pedagogję do szkoły jako instytucji wyłącznie techniczno-zawodowej, system Decroly'ego dbający o utrzymanie równowagi pomiędzy pracą fizyczną i umysłową i daltoński uwzględniający indywidualność i inicjatywę ucznia.

Wobec tych systemów polska myśl pedagogiczna ma się ustosunkować twórczo — ma stworzyć system odpowiadający wielkim potrzebom Polski i jej obywateli; przytoczeniem projektu szkoły twórczej Rowida („Szkoła twórcza”), kończy autor rozdział VI ty — ostatni. („Myśl polska wobec prądów reformatorskich”).

Jakikolwiek będzie stosunek polskiej pedagogii do idei przyszłej szkoły, (por. recenzję tej książki w „Szkołe Powszechnej” R. IX. Zesz. IV. 371-5 — Z. Z.) godne jest uwagi, że inicjatywa wychodzi także ze sfer nauczycielstwa, że nauczycielstwo stanęło już na tym poziomie obowiązkowości twórczej, przez którą nie jest się tylko jednostką wykonawczą ale osobą myślącą i twórczą. Książeczkę p. Horocha możnaby polecić licznym rzeszom nauczycielstwa przynajmniej jako pobudkę do zastanowienia się nad podobnem problemami.

Dr Leon Langholz.

Dr Michał Friedländer. *„Zmiany duchowe u młodzieży w wieku przełomowym”*. Lwów 1929.

Badania nad dzieckiem w okresie dojrzewania prowadzone od szeregu lat zagranicą przez prof. E. Düringa, Charlotte Bühler, Eduarda Sprangera, prof. Dr O. Tumlrza, Dr J. U. Maiera, Mgd. v. Tiling i innych¹⁾ doczekały się w Polsce pięknego oddźwięku w formie nader interesującej rozprawy Dra M. Friedländera. Zajął się w niej autor charakterystycznymi zmianami w ustroju ducho-

¹⁾ E. Düring. „Das Geschlechtsleben des Menschen” w dziele zb. „Die Erziehung und die sexuelle Frage” Berlin 1927.

Ch. Bühler. „Vergleich der Pubertätsentwicklung bei Knaben und Mädchen” tamże str. 157 in. E. Spranger „Psychologie des Jugendalters”. Leipzig 1925. Th. Ziehen „Das Seelenleben der Jugendlichen”. Langensalza 1923. Prof. Dr O. Tumlrz. „Die seelischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Reifezeit...”. Langensalza 1928. Dr J. N. Meier. „Die Ideale der Jugendlichen in den Entwicklungsjahren”. Langensalza. 1920.

wym dziecka, występującymi w „wieku przełomowym na tle fizjologicznego procesu dojrzewania płciowego, w którym nawiasowo mówiąc, odróżnia dwie fazy tj. „fazę przyrostu sił, („lata dzielące“) i „fazę negatywną“, nacechowaną pewnego rodzaju niedyspozycją fizyczną i psychiczną, a kończącą się z chwilą wystąpienia pierwszych cielesnych objawów dojrzalszości płciowej, jakby „nowymi narodzinami człowieka“.

Autor ilustruje, jak wpływy wieku przełomowego zaznaczają się we wszystkich dziedzinach sfery duchowej dziecka. Wskazuje, jak widoczne są w dziedzinie jego umysłowości, obejmującej pamięć, uwagę, zdolności kojarzenia, fantazję, myślenie logiczne oraz w dziedzinie uczucia i woli, zaznaczając się tu subiektywizmem w stosunku do świata zewnętrznego, stopniowym odkrywaniem świata wewnętrznego, silnem zabarwieniem erotyczno-seksualnem, nadwrażliwością na bodźce...

Podkreśla przytem bardzo zřęcznie te zasadnicze różnice, jakie wykazuje, gdy chodzi o zainteresowania umysłowe, płeć męską i żeńską; pasywność, (receptywność) i subiektywne nastawienie, tudzież zainteresowanie się większą ilością dziedzin życia duchowego u dziewcząt, silniejszą aktywność, obiektywne nastawienie, intensywniejsze zainteresowanie się tylko jedną dziedziną, opozycyjność i krytycyzm u chłopców.

Gdy chodzi o sferę uczucia, uważa okres przełomowy za typowy okres nastrojów. Zwraca uwagę na bujność życia uczuciowego, znajdującego swój wyraz w rozkwicie młodzieńczych ideałów. Za znamienneą cechę tego życia uczuciowego uważa subiektywizm i egocentryzm, czyli ześrodkowanie się około własnej istoty, po odczuciu swego „ja“ i uświadomienie sobie swej istoty „różnej od reszty świata“.

Jako źródła poznania tego okresu życia duchowego dziecka, służyć mogą pamiętniki, słowny wyraz silnie odczuwanej w tej epoce potrzeby oparcia się o kogoś, komu by się można zwierzyć ze swych przeżyć wewnętrznych. Autor cytuje ciekawe wyjątki z dwu takich pamiętników młodych dziewczątek. (Ch. Bühler, *Tagebuch eines jungen Mädchens*; „Psychoanalytischer Verlag „Das Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens“). Konieczność wypowiadania się skłania zresztą młodocianych nieraz i do twórczości literackiej, szczególnie zaś do zajęcia się sceną i pociąg do filmu, dającego niesłychane możliwości realizowania mrzonek i do tańca, tu także mają swe źródło.

Kończy autor swe wywody uwagami o stosunku młodzieży do sfery erotyki i seksualności. Przedstawivszy zasadnicze rysy erotyki i seksualności młodzieńczej, wskazuje słusznie na konieczność zajęcia się tą stroną życia młodocianych i uświadamiania zdrowia wychowanka w okresie przełomowym. Praca autora winna znaleźć się w ręku każdego nauczyciela czy to szkół powszechnych, czy średnich.

Jan Kuchta.

Kronika pedagogiczna.

Ankieta w sprawie czytelnictwa książek i czasopism pedagogicznych.

- 1) Nauczyciel(ka), kierownik(czka), w szkole klasowej w
..... pow.
- 2) Ilość lat służby
- 3) Studja
- 4) Czy posiada własną bibliotekę? Ile dzieł treści psychologicznej i pedagogicznej? Ile książek ogółem
- 5) Czy korzysta z biblioteki Ogniska Naucz., szkolnej lub innej
- 6) Jakież dzieła treści psychol. i pedagog. a) autorów polskich, b) obcych w przekładzie, względnie w oryginale, przestudjował w ostatnich latach?
- 7) Które z tych książek i w jaki sposób wpłynęły na pogłębienie i doskonalenie własnej praktyki wychowawczej i metodycznej w szkole? (O ile możliwe, podać treściwe przykłady konkretne).
- 8) Czy prenumeruje czasopismo pedagogiczne i jakie?
- 9) Jakże wogóle czytuje czasopisma pedagogiczne, np. w czytelni Ogniska?
- 10) Czy na podstawie przestudjowanych książek i rozpraw tudzież własnych doświadczeń opracował referaty wygłoszone na zebraniach nauczycielskich lub konferencjach i jakiej treści?

Prosimy uprzejmie o nadsyłanie odpowiedzi podanych w sposób szczerzy i obiektywny do 30 czerwca 1929 roku pod adresem: Komisja Pol. Związku Naucz. Szk. Powsz. w Krakowie (dla Sekcji Pedagogicznej) Rynek Główny 29 II. p. W odpowiedziach wystarczy podać tylko liczbę porządkową kwestionariusza. Niezawodnie każdy z Szanownych Kolegów i Koleżanek weźmie udział w ankiecie, która ma na celu zebranie danych, dotyczących zainteresowania się problemami pedagogicznymi ogółu nauczycielstwa ¹⁾).

O szkołę doświadczalną w Krakowie. Staraniem *Sekcji Pedagogicznej Komisji Krakowskiej Zw. P. N. S. P.* odbyły się w kwietniu br. dwa wieczory dyskusyjne na temat „O szkołę doświadczalną w Krakowie”. Dyskusję zagali *Dr H. Rowid*, uzasadniając potrzebę praktycznego zaznajomienia nauczycielstwa z postulatami szkoły twórczej i łącznie z tem stworzenia szkoły doświadczalnej w Krakowie.

Nowe prądy w dziedzinie teorii i praktyki pedagogicznej, jakie płyną do nas z zagranicy, należy przystosować do naszych warunków społecznych i do psychiki dziecka polskiego. Wprawdzie nauczycielstwo szkół powszechnych w Krakowie podjęło już od kilku lat próby wprowadzenia nowych metod pracy w szkole i w kilku szkołach poszczególne klasy są już polem doświadczeń, np. kl. I i II w szkole im. św. Jana Kantego, kl. I, II i III w szkole im. Marii Konopnickiej. Są to jednak wysiłki indywidualne, brak natomiast dotąd *pracy zorganizowanej i systematycznej*, zmierzającej do stworzenia pełnej szkoły doświadczalnej, jako ośrodka, około którego skupićby się mogły dążenia do przekształcenia całego szkolnictwa i do wychowywania nowego typu człowieka. W związku ze stworzeniem szkoły doświadczalnej konieczne jest *przeszkolenie ogółu nauczycielstwa* na odpowiednich kursach. Sekcja Ped. Komisji Zw. P. N. S. P. zamierza przedstawić Kuratorjum memoriał w sprawie utworzenia szkoły

¹⁾ Uwaga: Podpis nie konieczny.

doświadczalnej w Krakowie od września 1929 r., tudzież program przeszkolenia nauczycieli.

Na temat poruszony przez prelegenta wywiązała się dłuższa dyskusja, w której głos zabrał także obecny na zebraniu Kurator Okręgu Szkolnego *Dr T. Kupczyński*. Zgadając się w zasadzie z tezami prelegenta, przyrzekł swe poparcie dla tych sił nauczycielskich i tych szkół, które oświadczą gotowość podjęcia pracy doświadczalnej, przy czem zalecił nawiązanie tej pracy do poczynionych dotąd doświadczeń na terenie szkoły krakowskiej.

Centralny Instytut Wychowania i nauczania w Berlinie (*Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W. 35 Potsdamer Strasse 120*) organizuje w lipcu i sierpniu 1929 r. kursy pedagogiczne dla cudzoziemców, a mianowicie: kurs muzyki od 24. VI. do 7. VII., kurs robót kobiecych, robót ręcznych i rysunków, wreszcie kurs metodyczny od 12—26 sierpnia, który odbędzie się w związku ze zwiedzaniem saskich szkół doświadczalnych w Halli, Lipsku, Chemnitz i w Dreźnie. Uczestnicy, podzieleni na mniejsze grupy, będą mieli możność poznania prasy w różnych klasach szkoły doświadczalnej, wykłady zaś teoretyczne służyć będą oświeceniu i pogłębieniu poszczególnych zagadnień w praktyce szkolnej. Dyrektorem kursów jest radca szkolny *F. J. Niemann*. Zgłoszenia przyjmuje Instytut, którego adres podany jest w nagłówku.

Odczyt Prof. Dr Ludwika Chmaja, „Z najnowszych teorii pedagogicznych: — Psychologia indywidualna Adлера“. Dnia 19/4 1929 r. na posiedzeniu sekcji pedagog. w Czytelnicy Centralnej Biblioteki O. S. K., które odbyło się pod przewodnictwem wizytatora Dra M. Ziemnowicza, wygłosił Prof. Chmaj ciekawy odczyt o „Psychologii indywidualnej Adlera“. Prelegent słusznie podkreślił, iż otwiera ona nowe drogi poznania duszy ludzkiej, w przeciwieństwie do dawnej psychologii eksperymentalnej, której przedmiotem badań była „psychiczność“ a nie „jaźń duchowa“. Omówił te czynniki, które na jej rozwój wpłynęły, a następnie krótko scharakteryzowawszy poglądy Freuda — rozwinął poglądy Alfreda Adlera, tak mało u nas znane. W wykładzie jasnym, a ściśle rzeczowym zanalizował zagadnienie „poczucia małowartościowości“. i „obawy przed rolą kobiecą“, zagadnienie kompensacji a nadto wysnuł ze swych wywodów odpowiednie wnioski pedagogiczne. W dyskusji, która rozwinęła się po referacie nad problemem kompensacji u Freuda, Junga i Adlera, zabrał głos prelegent omawiając kwestię „sublimacji instynktu“ u Freuda w zestawieniu z „kompensacją“ Adlera. Następnie wizyt. Ziemnowicz pogłębia wywody prelegenta trafnymi uwagami teoretycznymi, ilustrując je przykładami. (Zachowanie się „zuchwalca“ w szkole). Porusza przytem ciekawe zagadnienie „odpowiedzialności“ za plan życiowy, chociażby fikcyjny u Adlera i braku „odpowiedzialności“ u Freuda, tudzież wskazuje na doniosłość badań Adlera dla szkoły. Omawia dalej sprawę „Poradni wiedeńskich“, mających za cel przyjąć z pomocą młodzieży — a powstałych w związku z temi badaniami. J. K.

Gimnazja wieczorne dla dorosłych, zaczynają interesować w Niemczech coraz szersze koła pedagogów i pracowników oświatowych. Twórcą tego typu placówki oświatowej jest B. A. Silbermann, który w r. 1927 jesienią otworzył pierwsze gimnazjum wieczorne dla dorosłych w Berlinie. W listopadzie r. u. odbyła się pierwsza konferencja w sprawie tych zakładów i związanych z nimi problemów w Hannoverze. Zgromadziła ona kierowników i nauczycieli kilkunastu już istniejących gimnazjów, oraz przedstawicieli zainteresowanych władz. Wyniki konferencji streszczają się w następujących тезach:

Gimnazjum wieczorne jest koniecznością kulturalną, leżącą w interesie dorosłych, którzy chcą osiągnąć wyższy poziom oświaty i wiedzy. Jest zadaniem samorządów ułatwić powstawanie takich placówek oświatowych. — Dotychczas uruchomione zakłady przebyły próbę ogniową praktyki z rezultatem zupełnie pomyślnym. Wytrwałość i pilność słuchaczy godną jest pochwały, a podniesienia poziomu naukowego należy się spodziewać przez wprowadzenie dokładniejszej selekcji uzdolnionych. Problem przyjmowania słuchaczy nie jest dostatecznie rozwiązany. Dotychczasowe egzaminy na podstawie testów powinny być uzupełnione piśmiennymi i ustnymi egzaminami. Poważne trudności przedstawia ciągły rozkład lekcji ze względu na konieczność uwzględnienia w szerszym zakresie nauk przyrodniczych. Nie rozstrzygnięto jeszcze zagadnienia oceny postępów (klasyfikacji). Celem uzgodnienia działalności istniejących zakładów utworzono na konferencji związek gimnazjów wieczornych, którego organ, czasopismo „Das Abendgymnasium” („Deutsches Verlagshaus Bony & Co, Berlin W 57) jednocześnie ma wszystkich pracowników tej gałęzi szkolnictwa. W sprawie programów pozostawiono poszczególnym zakładom wolną rękę. Zainicjowano serię wydawnictw, mających służyć jako podręczniki naukowe dla dorosłych, przystosowane specjalnie do ich potrzeb i celów. Jako koniecznego uzupełnienia gimnazjów wieczornych zażądał Silbermann kreowania uniwersytetu wieczornego. Konferencja wypowiedziała się również za udzielaniem subwencji i stypendjów słuchaczom gimnazjów, oraz ulg w pełnieniu obowiązków zawodowych. Nauczycielstwo gimnazjów, rekrutujące się z pośród nauczycielstwa szkół średnich, powinno otrzymać zniżkę godzin obowiązkowych i wyższe uposażenie. Nauczanie powinno uwzględniać jak najsilniej związek uczonych przedmiotów z życiem; dotyczy to zwłaszcza historii, nauk przyrodniczych i matematyki. mf.

(„Pädagogisches Zentralblatt” Nr. 1/1929).

Szkoły wiejskie w Stanach Zjednoczonych. Około 50 proc. ludności Stanów Zjednoczonych, liczącej dziś 118 milionów, żyje na wsi, w małych osiedlach do 1000 mieszkańców, albo w samotnych fermach. Jednym z najtrudniejszych zagadnień polityki oświatowej Stanów, jest sprawa kształcenia dzieci tej ludności wiejskiej. Dotychczas zakładano tysiące 1—4 klasowych szkół (one room-schools) z jedną siłą nauczycielską. W r. 1925 było 165000 takich szkół, a z 12 milionów dzieci wiejskich 500.000 uczęszczało do jednoklasówek. Odciecie od miast, brak odpowiednich sił nauczycielskich dla takich samotnych pustelni, trudności dozoru szkolnego — coraz bardziej parły do rozwiązania zagadnienia. Rozwiązaniem tem mają być obecnie t. zw. „consolidated schools” t. j. szkoły jednoczące w sobie szkoły niższego typu danej okolicy. Tak np. szkoła w Ypsilanti (Michigan) powstała z 13 jednoklasówek obszaru 63 mil kwadratowych. Szkoła zawiera 6-letnią szkołę powszechną, trzyletnią Junior-High-School (średnią niższą) i trzyletnią Senior High School (średnią wyższą) z wszelkimi odpowiednio urządzeniami salami, laboratorium, biblioteką, warsztatem krawieckim i działem ziemi dla nauki ogrodnictwa i rolnictwa. Uczęszcza tu 625 dzieci, przywożonych z osiedli 15 autobusami na koszt gmin. Najmniejsze oddalenie domu od szkoły wynosi 7 km. największe 14 km. W 28 Stanach kursuje wyłącznie dla tego celu 20.000 autobusów, około 10.000 konnych omnibusów i znaczna liczba pojazdów prywatnych. Taka „consolidated” albo „centralized school” jest zarazem ośrodkiem oświatowym danego powiatu. Tu zatrudniają się wędrowni prelegenci, tu odbywają się kursy krawieckie, gospodarstwa domowego i rolnego itp., tu koncentrują się różne kluby i stowarzyszenia.

Takich szkół jest obecnie już 15000 z 3 milionami dzieci. Rocznie powstaje około 1000 nowych, a zarazem znika około 5000 jednoklasówek. Wydaje się jednak nieprawdopodobnem, by jednoklasówki mogły całkiem zaniknąć. Są takie okolice, gdzie z powodu znaczniejszych oddaleń będą musiały pozostać.

(„Pädagog Zentralblatt“ Nr. 1/1929).

Gramofon w nauczaniu szkolnem. Coraz wyraźniej występuje w dydaktyce postulat stosowania dosłownych środków technicznych celem uplastycznienia podawanych wiadomości i budzenia zainteresowania młodzieży. Jednym z tych środków jest płyta gramofonowa. Nie wyrugowało jej i nie potrafi zastąpić radio, wysyłające swe dla dorosłych głównie ułożone programy o stałej porze, niedostępnej w większej mierze szkole. Płyta da się zastosować wtedy, kiedy jest potrzebna i dobór jej zależy od woli nauczyciela i potrzeby chwili. Obok radia, którego znaczenia dla szkoły jeszcze się nie docenia, gramofon znajduje coraz większe zastosowanie w nauczaniu. Da się on użyć zwłaszcza w nauce śpiewu i muzyki tak w szkole średniej, jak i powszechnej, gdy chodzi o zademonstrowanie trudnych partij solowych lub całych orkiestr, chórów itp. Ale i inne przedmioty skorzystać mogą. Głównie nauka języka ojczystego i języków obcych. Monologi i dialogi z dramatów, recytacje, pieśni, ilustracje muzyczne do utworów poetycznych itp., ożywią znacznie naukę języka ojczystego, a dla języka obcego mają wprost pierwszorzędne znaczenie. W Niemczech zajęła się reżyser teatru państwowego w Berlinie Dr Hofmann Marusch stworzeniem serii 30 płyt z literatury niemieckiej, przeznaczonych specjalnie dla szkół w Niemczech i nauki języka niemieckiego w szkołach zagranicą. Od recytacji w języku średniowiecznym niemieckim, aż do ekspresjonizmu — zawierają te płyty najznakomitsze fragmenty literackie. W dziedzinie geografji dadzą się z korzyścią użyć płyty etnograficzne (języki i muzyka ludów), w przyrodzie płyty z głosami zwierząt i ptaków, w gimnastyce w połączeniu z odpowiednim głosnikiem wyręcza w komendzie nauczyciela i pozwala mu zająć się lepiej sprawnością uczniów. Oczywiście płyty i aparaty są jeszcze ciągle rzeczą drogą. Mimo to należy dążyć do zakładania zbiorów płyt, które z czasem staną się tak samo niezbędnym środkiem naukowym, jak zbiory książek — biblioteki. Władze oświatowe zaś dążyć powinny do jaknajszerszego popierania tego środka technicznego w szkolnictwie i zachęcać wytwórnice płyt do zajęcia się działem płyt szkolnych.

(Wedle artykułu Boelitz'a „Schallplatte im Unterricht“ w „Pädagog Zentralblatt“ Nr. 3/1929).

Ruch Pedagogiczny wychodzi każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia.

Prenumerata roczna 8 zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu
półroczna 4 zł.		Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł. 50 gr.		Główny 29, II. piętro.
Prenumerata roczna w Ameryce 2 dol. amer.		

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć str. 50 zł, 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

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

Drukarnia „Szkolnicy“ w Krakowie, Orzegórska 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

JÓZEF MIRSKI.

O istocie wychowania.

I.

1. Wyraz, „wychowanie” a raczej „wychowywanie” oznacza albo pewną szczególną czynność, mniej lub więcej ciągłą, celową, systematyczną a przytem wysoce złożoną, wykonywaną przez wychowawcę i skierowaną w stronę dziecka (wychowanka), jako przedmiotu wychowania — albo ostateczny skutek — wytwór tej czynności (np. w zwrocie „ktoś otrzymał staranne wychowanie”), albo wreszcie całkowity proces, złożony z działania wychowawcy, tudzież ze zmian, zachodzących równolegle u wychowanka aż do osiągnięcia przezeń stadium dojrzałości.

2. Najpierwotniejszym jest ujmowanie wychowania, jako czynności, względnie jako odrębnej działalności. Zawsze bowiem chodzi głównie o to, co należy czynić, jak postępować, w jaki sposób wychowywać, oczywiście z niedopowiedzianem i domyslnem założeniem: w tym celu, ażeby dziecko wychować, t. j. doprowadzić do pewnego mniej lub więcej wyraźnie określonego psychofizycznego kształtu, stanowiącego właśnie cel wychowania. Z tego stanowiska tedy wychowanie przedstawia się jako zagadnienie przedewszystkiem praktyczne.

3. Przystępując więc do rozważań nad istotą wychowania, w ten sposób pojętego, wypada najpierw zastanowić się nad istotą działalności wogóle.

Otóż każda działalność składa się z szeregu powiązanych ze sobą aktów (czynności), które wykonywamy, chcąc zapomocą nich urzeczywistnić pewien zgóry określony (pomyślany, wyobrażony) cel. Punktem wyjścia jest zawsze pewna rzeczywista potrzeba, odczuwana jako brak oraz chęć zaradzenia jej czyli zaspokojenia, która może ujawniać się albo w postaci instynktu albo świadomej woli; w tym drugim wypadku powstaje świadomy cel, t. j. wyobrażenie stanu, w którym owa potrzeba jest już zaspokojona; z wyobrażeniem celu zaś łączy się bądź wyobra-

żenie znanych już, bądź potrzeba wyszukania nieznanych jeszcze środków t. j. szeregu powiązanych ze sobą czynności, które wykonać należy w dziedzinie rzeczywistości (materiałnej lub duchowej) dla urzeczywistnienia celu; наконец następuje samo działanie t. j. wykonywanie owych czynności.

4. Każdy z wymienionych składników jest we wskazanym porządku bezwzględnie konieczny, jeżeli nastąpić ma rzeczywista działalność świadoma. Nie zawsze coprawda są one jasno i wyraźnie uświadomione. Potrzeba i chęć zaspokojenia jej narzuca nam bądź życie bądź nasze instynkty i popędy; wraz z zaistnieniem potrzeby i uświadomieniem celu budzi się dążenie do wyznaczenia odpowiednich środków. Tu zaś istnieć mogą rozmaite sytuacje: albo mający działać zna już skądinąd owe środki, a więc zaraz je stosuje, o ile go jakieś inne motywy jeszcze nie powstrzymają, albo ich jeszcze nie zna, a wtedy ich poszukuje; szukać zaś może ich, bądź omackiem, domysłem, intuicją (jeśli sytuacja jest dlań nowa), bądź posługuje się analogią z podobnemi znanemi mu już sytuacjami, bądź wreszcie wyprowadza je z pewnych ogólnych pojęć i zasad

5. Oto jest schemat wszelkiego działania, wszelkich dziedzin praktycznych. Ponadto w sferze tej wykrywamy jeszcze pewne ogólne dążenie człowieka, które formalnie da się scharakteryzować, jako dążenie do coraz lepszego wydoskonalenia (uściślenia, ucelowienia) danej działalności. To zaś oznacza z jednej strony dążenie do jak najściślejszego określenia celu, a z drugiej do wyszukania i wyznaczenia jak najbardziej celowych t. j. nie tylko skutecznych, lecz i jak najprościej, najoszczędniej i najzupełniej prowadzących do celu środków. Jest to t. zw. *ekonomiczna* zasada działania.

6. Po tej linii zmierzają też wszelkie poszukiwania i próby czynione przez człowieka w każdej dziedzinie celowego działania czyli praktycznego zachowania się — i to zarówno w rozwoju jednostki, jak i ludzkości całej: w rozwoju tym dadzą się wyróżnić następujące momenty: zaistnienie potrzeby, zrazu instynktownej, potem coraz bardziej świadomej, poszukiwanie środków do jej zaspokojenia zrazu omackiem, intuicją, domysłem i próbą, na chybił trafił, okupowane szeregiem błędów, zawodów i ofiar, zdobywanie tą drogą cennych doświadczeń, ujmowanie ich w pewne reguły postępowania, czyli gromadzenie wiedzy praktycznej, ciągle jej w dalszym ciągu poprawianie uzupełnianie i wydoskonalanie oraz zrazu ustne, tradycyjne, a następnie, wraz z wynalazkiem pisma, pisemne przekazywanie jej z pokolenia na pokolenie — a wreszcie po tem stadjum surowo-empirycznym stadjum wyższe t. j. naukowe, prowadzące już do umiejętnej techniki.

7. Jakaż jest w tym rozwoju rola nauki? — Zanim odpowiemy na to pytanie, przypatrzmy się raz jeszcze, na czem polega wszelkie działanie?

Otóż w działaniu, jak stwierdziliśmy, chodzi o urzeczywistnienie celu zapomocą odpowiednich środków t. j. o stworzenie

w zakresie rzeczywistości pewnych faktów pośrednich, po których, jak nas poucza doświadczenie, następują stale inne fakty, odpowiadające właśnie zamierzonemu przez nas celowi. Sprawa działania opiera się tedy ostatecznie na pewnych stałych związkach, panujących w rzeczywistości, czyli najogólniej: na zasadzie przyczynowości. Znajomość tych związków zdobywamy zrazu drogą empirji t. j. pewnych uogólnień opartych na doświadczeniu; tą też drogą dochodzimy zrazu do reguł i norm działania i zachowania się, które składają się na tę lub ową wiedzę praktyczną, jak n. p. medycynę, agronomję, higienę itd. Treścią każdej reguły, względnie normy jest podanie pewnego sposobu lub środka działania — z domysłem: jeżeli pewien określony cel ma być osiągnięty; uzasadnienie tej normy stanowi jej „teorię” i opiera się na faktach doświadczalnych. Tak n. p. reguła higieniczna: używaj ruchu! (lub: „należy używać ruchu”) — jeśli ją rozwinieśmy, oznacza: ponieważ ruch jest warunkiem zdrowia, przeto, chcąc być zdrowym, (= chcąc ten cel osiągnąć), musisz (między innymi środkami) zastosować ruch.

Takie jednak na surowem doświadczeniu tylko oparte reguły i normy są niepewne i nieściśle a zdobywanie ich jest bardzo powolne i nazbyt kosztowne. Tu tedy przychodzi z pomocą nauka.

8. Nauka jest przede wszystkim pewną specjalną metodą śledzenia i badania rzeczywistości. Zrodziła się ona pierwotnie sama z potrzeb i dla celów praktycznych i dopiero zczasem wyzwoliła się z bezpośredniego z niemi związku i stała się — pod wpływem popędu ciekawości — bezinteresownem dążeniem do poznawania. Ten stosunek myśli do rzeczywistości nazywamy w przeciwieństwie do praktycznego stosunku stosunkiem teoretycznym, a odnośne nauki naukami teoretycznymi. Celem ich jest tworzenie pojęć i zdobywanie praw w różnych wycinkach rzeczywistości i zapomocą coraz ściślejszych, coraz doskonalszych sposobów poznawania czyli metod. Samo „poznawanie” jest również pewną formą „działania”, właśnie działania poznawczego; „metody” są więc również środkami, służącymi do osiągnięcia celu, jakim jest „poznanie” rzeczywistości. — I oto owe prawa i pojęcia, zdobywane już nie na podstawie surowego, lecz metodycznego doświadczenia, i nie pod naciskiem bezpośrednich potrzeb, lecz z pobudek czysto teoretycznych, stają się znowu znakomitą podstawą i narzędziem działalności praktycznej. Że wraz z rozwojem nauk teoretycznych, jak np. matematyki, chemji, biologji i t. d. rozwijają się i udoskonalają także odnośne dziedziny działalności praktycznej — przechodząc z uprawy empirycznej w stadjum umiejętności, sztuki, techniki — to fakt powszechnie znany i wielokrotnie w dziejach stwierdzany. Lecz jak się to dzieje? jaka jest droga powrotna od teorii do praktyki? Proces ten opiera się właśnie na znaczeniu pojęć i praw. Pojęcia bowiem skupiają w sobie treść istotną pewnych grup zjawisk i dzięki temu pozwalają nam każde zjawisko

konkretne ściśle rozpoznawać t. zn. zaliczać je do danej grupy, a temsamem mówią nam, jakie są jego cechy istotne, czem ono jest, w konsekwencji zaś umożliwiają nam stosowanie do niego pewnych reguł ogólnych; te znowu reguły oparte są na prawach t. j. na formułach, ujmujących stałe i konieczne związki między grupami (klasami) zjawisk w danej sferze rzeczywistości. Mając tedy pewien konkretny cel, rozpoznaję w nim dzięki odpowiedniemu pojęciu element (fakt, zjawisko) z grupy B, mając zaś formułę przyczynową (prawo): A — B, stosuję A celem wywołania B, wiedząc z pewnością, że jeśli tylko nie omyliłem się w zaliczeniu mojego celu do grupy B i jeśli ściśle zastosuję A, to B musi koniecznie nastąpić. Tak więc działanie, oparte na wiedzy teoretycznej, jest pewne i ściśle i tem tylko różni się od działania, opartego jedynie na doświadczeniu nie-naukowym.

9. W rzeczywistości jednak sprawa nie przedstawia się tak prosto; pomijając bowiem fakt, że nie wszystkie dziedziny działania dadzą się oprzeć na odnośnych naukach teoretycznych, t. zn. że nie wszystkim dziedzinom działania odpowiadają należycie rozwinięte nauki teoretyczne, samo przejście od praw naukowych do reguł i zasad działania nie jest tak proste, jakby się na pierwszy rzut oka wydawało. Każde działanie bowiem ma własne środowisko t. j. pewną odrębną i konkretną sferę rzeczywistości (n. p. lecnicstwo — organizm ludzki i zwierzęcy). Otóż to środowisko działania nie pokrywa się bynajmniej zawsze z zakresem jakiegś tylko jednej nauki teoretycznej. Pochodzi to stąd, że nauki teoretyczne dzielą i badają rzeczywistość t. j. ogół zjawisk wedle zupełnie innych zasad; dlatego n. p. środowisko rolnictwa obejmuje zakresy kilku nauk teoretycznych, jak n. p. geologii, klimatologii, biologji, botaniki, chemji organicznej i nieorganicznej, ekonomji itd., lecnicstwo zakresy takich nauk, jak anatomja, chemja, fizjologja, biologja, psychologja itd. Każda nauka bowiem dzieli, analizuje zjawiska rzeczywiste na ich elementy możliwie jak najprostsze i bada ich związki ze sobą, działania praktyczne zaś operuje konkretnemi, o wiele bardziej złożonemi zjawiskami i faktami i dlatego musi opierać się najczęściej nie na jednej tylko nauce, lecz na kilku, które do danej sfery rzeczywistości, do danego środowiska działania należy dopiero odpowiednio przystosować. To przystosowywanie jednak jest znowu sprawą nader trudną, złożoną i wymagającą nowych prób i badań, teraz już w związku z samem działaniem, z praktyką, ze złożonością konkretnej sfery rzeczywistości, stanowiącej właśnie owo środowisko. W ten sposób powstają nowe dziedziny specjalnych prób i badań, nowe nauki, tym razem już nie teoretyczne, lecz praktyczne.

10. Nie sposób wchodzić nam tu w logiczną strukturę i metody badania nauk praktycznych. Chcemy tylko najogólniej zaznaczyć, co następuje: 1) nauki praktyczne zależne są od odnośnych nauk teoretycznych, względnie od stopnia ich rozwoju; im

wyżej rozwinięte są odnośne nauki teoretyczne, tem lepiej mogą rozwinąć się oparte na nich nauki praktyczne; 2) nauki praktyczne są tylko w części prostem stosowaniem praw odnośnych nauk teoretycznych, w znacznej mierze zaś mają odrębny zakres zagadnień, które muszą rozwiązywać same, własną pracą, własnymi metodami i to tem bardziej, im mniej rozwiniętymi są odnośne nauki teoretyczne, życie zaś, niezależnie od tego, stwarza wciąż nowe potrzeby i cele, domagające się zaspokojenia; 3) nauki praktyczne zmierzają i dochodzą nie do praw, jak nauki teoretyczne, lecz do ogólnych prawideł, z których w miarę zbliżania się do rzeczywistości powstają coraz szczegółowsze normy i reguły postępowania; 4) ta właśnie konkretna działalność nie może być również prostem stosowaniem prawideł i zasad odnośnej nauki praktycznej, albowiem każde konkretne działanie, zwłaszcza w środowisku bardziej złożonem — jakim jest n. p. środowisko żywe, a jeszcze bardziej psychiczne — musi liczyć się z zupełnie konkretnymi indywidualnymi warunkami każdego wypadku szczególnego i zależnie od nich modyfikować odpowiednio zasady ogólne, co często — ze względu na wysoki stopień złożoności i różnorodności tych warunków — nie da się osiągnąć w drodze rozumowania, lecz jedynie zapomocą tych czynności umysłowych, które nazywamy wyobraźnią, intuicją, wynalazczością, daną rozmaitym ludziom w rozmaitym stopniu, jako talent lub geniusz.

Oto w najogólniejszych zarysach charakterystyka wszelkich typów działania czyli praktycznej postawy człowieka wobec rzeczywistości.

II.

11. Powyższa charakterystyka da się również zastosować do dziedziny wychowania, jeżeli, jak to wyżej zaznaczyliśmy, przez „wychowanie“ rozumieć będziemy ogół mniej lub więcej celowych i systematycznych czynności wychowawczych. W tem rozumieniu wychowanie jest odrębną dziedziną działalności ludzkiej, to też i w niem znajdujemy te same tendencje, co we wszystkich innych dziedzinach praktycznych, a przede wszystkim tendencję do uściślenia, wydoskonalenia czyli technizowania, t. j. do uczynienia z niej ile możności jak najpewniejszej i najściślejszej techniki, sztuki, umiejętności. Dążność ta ujawnia się szczególnie w ostatnich dziesiątkach lat wraz z ogólnym, niezwykle potężnym rozwojem tendencji technicznych, a w szczególności z niepospolitym rozwojem nauk teoretycznych i praktycznych, z drugiej zaś strony z nadzwyczajnym wzrostem znaczenia samego wychowania.

12. Określenie i wyznaczenie celu i środków stanowią, jak widzieliśmy, główne zadanie teorii każdej działalności. Zadanie to w zakresie działalności wychowawczej spełnić ma pedagogika. Narodziny jej, jako nauki, którą poprzedził okres nienaukowej refleksji pedagogicznej, przypadają na początek wieku XIX, ojcem jej był Herbart, dalszy zaś rozwój jej datuje się od

czasu, gdy w niebywałym dotychczas tempie poczęły rozwijać się nauki przyrodnicze, w szczególności biologiczne wraz z psychologią i socjologią oraz nauki humanistyczne, t. j. te nauki teoretyczne, które miały stać się podstawą pedagogiki naukowej, pojętej przedewszystkiem jako „nauka praktyczna“, której zadaniem stworzenie ogólnych zasad wychowania czyli ogólnych norm działania wychowawczego. — W tem miejscu godzi się zaznaczyć, że pomimo zasadniczo praktycznego charakteru pedagogiki naukowej, jest ona a raczej może być również rozważana jako dyscyplina poniekąd teoretyczna, nie tyle oczywiście ze względu na swój stosunek do pomocniczych nauk teoretycznych, ile ze względu na pewną grupę podstawowych i swoistych zagadnień o charakterze wybitnie teoretycznym. Nie mając w tym związku zamiaru zastanawiać się nad strukturą pedagogiki, jako nauki, pominiemy inne zagadnienia a zatrzymamy się tylko na jednym, najważniejszym i wiążącym się z tokiem naszych rozważań t. j. na zagadnieniu istoty wychowania.

13. Mówiliśmy dotąd o wychowaniu, jako o pewnej specyficznej dziedzinie działalności ludzkiej. Należy nam tedy najpierw z tej strony podejść ku temu zagadnieniu. Otóż bez względu na stopień kultury i rozwój techniki wychowawczej sama istota wychowania ze stanowiska praktycznego pozostaje ta sama, a mianowicie jest to oddziaływanie dojrzałego człowieka na niedojrzałego, a w szczególności na rozwijające się dziecko, celem nadania jego rozwojowi pewnego kierunku i doprowadzenia go do pewnego psychofizycznego kształtu (struktury) o zmiennym zresztą w różnych czasach, w różnych grupach społecznych i w różnych ośrodkach kultury zarysie i treści. — Pomijamy na razie z rozmysłu wszelkie inne strony zagadnienia wychowawczego, ograniczając się jedynie do jego prakseologicznego charakteru.

Działaniem nazwaliśmy stopniowe realizowanie na pewnym odcinku rzeczywistości pewnych faktów, które jako środki czyli pośrednie elementy mają w ostatecznym rezultacie sprowadzić zaistnienie właściwego celu — czyli innemi słowy środków celowo dobranych. Ten dobór odpowiednich, celowych środków zależy tedy przedewszystkiem od celu ostatecznego z jednej strony, a z drugiej od natury „środowiska“ działania. Jeżeli przez „cel“ rozumiemy przedstawienie pewnego faktu, który jeszcze nie istnieje, lecz którego zaistnienia właśnie pragniemy a zarazem spowodować się je staramy, to przez „środowisko działania“ wypadnie rozumieć nam ten zakres rzeczywistości, to realne podłoże, w którym cel ma być urzeczywistniony, czyli z idealnej dziedziny pomyślenia i pożądania przejść w stan faktycznego zaistnienia. To zaś może oczywiście stać się jedynie przez wywołanie w samem środowisku, w którym dany cel ma być urzeczywistniony, pewnych zmian pośrednich i to takich i tylko takich, których ostatecznym skutkiem będzie realne zaistnienie faktu, stanowiącego cel. Tak więc dobór odpowiednich środków, jako zależnych od natury środowiska, wymaga przedewszystkiem znajomości te-

goz środowiska, t. j. praw niem rządzących. Wszelkie bowiem zmiany, jakie mogą w niem zająć, a więc i przez człowieka być wywołane, muszą być zgodne z owymi prawami, muszą się na owych prawach opierać¹⁾.

14. Wszystkie możliwe „środowiska działania” możemy podzielić najogólniej na martwe (nieorganiczne), żywe (organiczne, biologiczne) i psychiczne (duchowe), z których każde następne obejmuje niejako poprzedzające i tylko w związku z niem przejawiać się może. Istota tych środowisk a temsamem także rządzące nimi prawa są zgola różne i z natury rzeczy w każdym następem coraz bardziej złożone. Różne są też nauki teoretyczne, poświęcone badaniu tych trzech istotowo odrębnych środowisk, i to znowu w każdym następem coraz bardziej złożone, coraz trudniejsze i do coraz mniej pewnych dochodzące wniosków; różne wreszcie i oczywiście znów coraz bardziej skomplikowane, trudniejsze i niepewniejsze sposoby działania w każdym z nich. Środowiskiem działania wychowawczego jest dziecko, czyli istota psychofizyczna, należąca, jak człowiek wogóle, do obu w pewien szczególny sposób zespolonych środowisk: żywego (biologicznego) i duchowego (psychicznego). Sposoby działania wychowawczego muszą tedy wypływać ze swoistej natury tego środowiska i zgodne być z rządzącymi w niem prawami. Znajomość tego środowiska (dziecka) i tych rządzących niem praw stanowi tedy nieodzowny warunek skutecznego działania wychowawczego. Znajomość ta opierać się musi na odnośnych grupach nauk teoretycznych i to zgodnie z dualizmem środowiska (dziecka) na dwu grupach, a mianowicie na grupie nauk biologicznych i psychologicznych²⁾. Od stopnia rozwoju tych nauk zależeć będzie w znacznej mierze skuteczność działania wychowawczego. Stąd płynie z jednej strony ta znamienita dla pedagogiki nowoczesnej, dążącej do tego, by stać się techniką ile możności jak najdoskonalszą, tendencja do oparcia się na naukach biologicznych i psychologicznych wogóle, a w szczególności na tych jej specyfikacjach, które odnoszą się do dziecka (pedologja), z drugiej zaś znowu strony ten jej bądźco bądź znaczny w porównaniu z przeszłością rozwój, spowodowany właśnie rozwojem owych nauk.

15 Czem są i czem być mogą, najogólniej rzecz biorąc, środki działania wychowawczego, skoro środowiskiem tego dzia-

¹⁾ Rzecz jasna, że przy doborze środków kierujemy się, a raczej powinniśmy się kierować nie tylko tym względem, by cel wogóle (byłe jak i byłe kiedy) zaistniał, lecz by zaistniał w sposób najlepszy, w postaci najdoskonalszej, w jakiej go sobie życzymy, a więc także, by „po drodze” nie zniszczył lub nie nadwerżył innych (istniejących lub pożądaných) wartości równorzędnych lub wyższych. Tu więc obok „zasady ekonomicznej” wchodzi w rachubę jeszcze pewna ogólniejsza zasada, a mianowicie „zasada wartościowania”, której „zasada ekonomiczna” jest tylko derywatem (pochodną).

²⁾ Na razie mówimy jeszcze o dziecku, jako istocie jednostkowej tylko, nie uwzględniamy zatem jeszcze momentu społecznego.

łania jest dziecko a celem pewien jego przyszły kształt (skruk-tura) psychofizyczny? Pod wpływem głównie nauk biologicznych ustalił się w tym względzie następujący tok rozumowania. Wszelkie życie rozwija się na skutek dwu szeregu przyczyn: we-wnętrzných t. j. tkwiących w samym organizmie, w jego strukturze organicznej i jego popędzie życiowym (instynktach, funkcjach wrodzonych) oraz zewnętrznych, t. j. pochodzących ze świata zewnętrznego, z otoczenia, z środowiska biologicznego, w jakim dana istota żyje, i wywołujących w jej procesie życiowym pewne zmiany. Te czynniki zewnętrzne nazywamy podnietami lub bodźcami a wywołane przez nie zmiany w organizmie żyjącym reakcjami, względnie funkcjami, o ile za punkt wyjścia weźmiemy nie owe z zewnątrz działające bodźce, na które istota w swoisty sposób reaguje, lecz podstawowe dążenie każdej istoty żywej do przystosowania się do środowiska t. j. do zespołu działających na nią bodźców. Już tu — a zatem w zakresie wyłącznie biologicznym — jeszcze — przejawia się bardzo głęboko sięgająca dwoistość stanowisk, zależna od zasadniczego poglądu na istotę życia, względnie na stosunek wzajemny istoty żyjącej i otoczenia (środowiska): jeden, bardziej mechaniczny, kładzie większy (a czasem i wyłączny) nacisk na działanie środowiska, któremu — poprzez reakcje — przypisuje wszelkie zmiany, a więc i rozwój organizmów, drugi — bardziej witalistyczny — podkreśla natomiast przedewszystkiem samoistność żywego organizmu, który w dążeniu do samozachowania się przystosowuje się do swego środowiska zapomocą swoistych funkcji.

Tak czy owak gdy chodzi jednak, o świadome, a więc sztuczne oddziaływanie na istotę żyjącą celem wywołania tych czy innych zmian (n. p. w uprawie roślin, w hodowli zwierząt, względnie w tresurze ich), stać się to może jedynie z zewnątrz t. j. zapomocą odpowiednich bodźców (zmian w środowisku), wywołujących w danej istocie żywej swoiste reakcje, względnie pobudzających ją do wykonywania pewnych swoistych funkcji. Gdy chodzi o wytworzenie pewnych nowych cech stałych, wówczas owe specyficzne bodźce muszą działać przez czas dłuższy a temsamem i reakcje względnie funkcje istoty żywej muszą się wielokrotnie powtarzać. Przyjmuje się bowiem, że przez takie powtarzanie się funkcji wytwarza się w istocie żywej nowa skłonność, względnie dyspozycja, odpowiadająca owej pożądanej nowej cesze.

Przenosząc tę zasadę na działanie wychowawcze, wypada stwierdzić, że i tu celem jest wytworzenie w dziecku pewnych nowych cech w postaci trwałych dyspozycji i pewne ich zestrojenie; najogólniejszą tedy formą musi być ze strony dziecka ćwiczenie t. j. powtarzanie właśnie pewnych funkcji (względnie niećwiczenie, lub wyłączanie, tłumienie innych, niepożądanych), ze strony wychowawcy zaś systematyczne stosowanie pewnych bodźców, wywieranych celowo na psychofizyczną substancję dziecka a wywołujących w niem pewne swoiste reakcje, względnie pobudzających je do wykonywania pewnych swoistych funkcji. (C d.n.).

DR ZDZISŁAW KACZMAREK.

Z problemów demokratyzacji wychowania.

II. Tendencje indywidualistyczne.

(Dokończenie).

Każdy ruch demokratyczny, dający masom pewien zasób zdobyczy i praw wspólnych, wzbogaca także sferę praw jednostki. Przejawia się to oczywiście także w dziedzinie szkolnictwa. Żąda się dla każdej jednostki możliwości otrzymania takiego wykształcenia, jakie jej umożliwiają indywidualne właściwości i uzdolnienia, przyczem względy stanowe i majątkowe nie powinny odgrywać żadnej roli. Najprędzej oczywiście doszło do zrealizowania postulatu formalnego prawa jednostki do takiego wykształcenia; natomiast gorzej rzecz ma się z faktyczną możliwością jego uzyskania. Wielu jednostkom jeszcze dzisiaj drogę zamykają uprzedzenia stanowe a przede wszystkim względy majątkowe, to jest ubóstwo. Również fundacje najrozmaitsze, stypendja, bursy itp. są tylko środkami połowicznymi, niezdolnymi zmienić z gruntu sytuacji. Dlatego też współczesne demokracje doszły do przekonania, że tylko przebudowa ideologiczna i organizacyjna całego szkolnictwa według nowych zasad może tę kwestję rozwiązać. I tu sprawa ta łączy się z tem, cośmy powiedzieli poprzednio w związku z dążnościami kolektywistycznymi. Tutaj należy jeszcze zwrócić uwagę na niezmiernie doniosłe znaczenie problemu selekcji młodzieży. Celowe i ściśle przeprowadzenie tej selekcji przy przechodzeniu młodzieży z oddziału do oddziału, z jednego rodzaju szkoły do drugiego — jest konieczne zarówno ze względu na dobro społeczne (zasada: odpowiedni człowiek na odpowiednim miejscu), jak i na dobro jednostki (wykształcenie według uzdolnień i dyspozycji psychicznych jednostki). Stąd też pedagogowie i psychologowie współcześni problemowi temu poświęcają wiele uwagi, w czem dopomagają im zdobycze psychologii różniczkowej i pedagogicznej. W związku z naszym problemem stoi także sprawa szkolnictwa dla upośledzonych oraz specjalnych klas dla słabiej uzdolnionych, którzy również mają prawo do indywidualnego rozwoju swych zdolności, a nie mogą podążyć za współuczniami bardziej przez naturę obdarzonymi. Z tych samych względów żywotną jest również kwestja tworzenia szkół względnie oddziałów dla młodzieży wybitnie uzdolnionej, chociaż co do tego panuje w świecie pedagogicznym wielka różnorodność poglądów. Wreszcie należy tutaj także zagadnienie oświaty pozaszkolnej, mającej na celu zdobycie, względnie uzupełnienie wykształcenia przez dorosłych, którzy już stoją w pełni czynnego życia i z normalnych szkół korzystać nie mogą.

Ala jest to dopiero jedno źródło tendencji indywidualistycznych, właściwych demokratyzacji wychowania. Drugie, najważniejsze źródło tych tendencji leży w buncie jednostki przeciwko mechanizacji życia, przeciwko skrajnej specjalizacji, spychającej

jednostkę do roli bezdusznego kółka olbrzymiej maszyny życia współczesnego. Trzeba przytem zważyć, że w tem ograniczeniu do minimum osobowości ludzkiej, a co za tem idzie, pracy twórczej, spontanicznej — kryje się wielkie niebezpieczeństwo dla kultury, która bez tych czynników à la longue obyć się nie może. Tak więc epoka współczesna, jak żadna inna dotąd, przedstawia obraz zmagania się tych dwóch potęg, o których mówimy, t. j. tendencji mechanistyczno-kolektywistycznych i indywidualistycznych. Konflikt ten odbija się nie tylko na układzie sił społecznych i kulturalnych, lecz doprowadza również bardzo często do tragicznego załamania w duszach jednostek, a conajmniej do wewnętrznego rozproszenia. Stąd oczywiście płynie wołanie o wewnętrzne skupienie, o wyraźny, jednolity i określony stosunek do rzeczywistości — słowem o rozwój skryształizowanej w sobie osobowości. Naturalnie wszystko to znajduje swój żywy wyraz we współczesnych prądach w dziedzinie pedagogiki.

Jesteśmy więc przedewszystkiem świadkami wzmózonych wymagań, stawianych szkole i nauczycielowi w kierunku indywidualizowania, t. zn. uwzględniania indywidualnych właściwości ucznia zarówno w celach jak i środkach wychowawczych, zarówno w dziedzinie dydaktycznej jak wychowawczej. I tutaj personalizm psychologii współczesnej¹⁾ jest podstawą poczynia pedagogicznych. W związku zaś z konfliktem z tendencjami socjalnemi wytwarza się w obrębie prądu indywidualnego cała skala kierunków — od skrajnych aż do umiarkowanych i pośredniczących²⁾. Stanowisko pośredniczące zajmują naogół zwolennicy kształcenia osobowości, których głównym reprezentantem niemieckim jest H. Gaudig³⁾. Ponieważ kierunek ten odpowiada tym dążeniom i tęsknotom, jakie cechują zmęczonego mechanizmem życiowym człowieka współczesnego, przeto nie dziw, że stał się on jednym z głównych zagadnień współczesnej pedagogiki. Powszechność, demokratyczność tego kierunku polega na tem, że nie rezerwuje on możliwości wyrabiania swej osobowości jako luksusu i przywileju dla pewnej tylko warstwy, lecz stwarza zeń ogólną podstawę dla całego wogóle wychowania i wykształcenia, zarówno wyższego jak średniego i powszechnego. Również u dzieci t. zw. warstw niższych nie tylko jest możliwe, ale wręcz konieczne — zdaniem reprezentantów wspomnianego kierunku — wyrobienie osobowości, o ile cel wychowania ma być osiągnięty, o ile dzieci te w przyszłości mają stać się ludźmi pełnymi, jednolitymi oraz świadomymi swych zadań i odpowiedzialnymi za swe czyny członkami społeczeństwa i obywatelami państwa. A tylko tacy ludzie potrafią sprostać trudnym wymaganiom, które kultura współczesna stawia ludzkości. Czemże zatem jest osobowość

¹⁾ Por. Stern: „Die menschliche Persönlichkeit“ i inne jego dzieła.

²⁾ Jako zwolenniczka skrajnie pojętego Indywidualizmu dziecka znana jest m. in. już oddawna Ellen Key („Stulecie dziecka“)

³⁾ L. c.

i jakie jej znaczenie pedagogiczne? Idąc za Gaudigiem¹⁾, możemy określić osobowość w przybliżeniu następująco²⁾. Jest to organiczny, zwarty w sobie zespół wszystkich zasadniczych cech i dążeń człowieka, obejmujący sferę przeżyć wewnętrznych i doznań zewnętrznych, posiadający pewien zasadniczy ośrodek względnie rdzeń. Całość ta jest zarazem hierarchicznym systemem wartości, co umożliwia jednostce swoisty, uwarunkowany od wewnątrz a nie narzucony od zewnątrz stosunek do wszelkich dziedzin życia, dalej pewną jednorodność w postępowaniu oraz pewność i śmiałość decyzji w wypadkach wątpliwych. Podłożem osobowości jest indywidualność. Osobowość jest uszlachetnioną indywidualnością; uszlachetnienie to uzyskuje indywidualność przez przyjęcie jako swoje pewnych ideałów. Niema celów ponadosobowych, chociaż są cele ponadindywidualne. Idealna osobowość jest sama w sobie najwyższym celem; ale w dążeniu do jej ukształtowania są zawarte integralnie cele ponadindywidualne, a więc dobro, piękno, prawda etc.; również cele i dążności społeczne są integralną, nieodzownie konieczną częścią osobowości; bez nich niema prawdziwej osobowości. To też podkreślając znaczenie osobowości jako centralnego czynnika wychowawczego, reprezentanci tego kierunku, a szczególnie Gaudig³⁾, zwracają dużą uwagę na momenty społeczne i dlatego zajmują stanowisko pośrednie między skrajnymi indywidualistami a przedstawicielami pedagogiki socjalnej⁴⁾. Zasada osobowości ma determinować cel ogólny i poszczególne cele wychowania, jak również ujawniać się w metodzie i technice wychowania i nauczania, w organizowaniu całego systemu szkolnego i władz szkolnych oraz w ustosunkowaniu się do innych, wpływających na wychowanka dziedzin i sił życia. Ze względu na zakres i charakter naszego zagadnienia nie możemy tutaj wdawać się w dokładniejsze i systematyczne omówienie pedagogiki osobowości, musimy natomiast wskazać na kilka ważnych dla nas momentów.

Niestęchanie szybkie tempo współczesnego życia oraz bogactwo jego przejawów i różnorodność krzyżujących się w niem prądów wywołały w dziedzinie życia duchowego jednostki, jak już wspomnieliśmy, pewne rozproszenie, jeżeli nie chaos. Tymczasem potrzeba wewnętrznego skupienia i jednolitości, pewnego jednolitego i swoistego nastawienia jednostki wobec świata staje się potrzebą coraz bardziej palącą, gdyż w przeciwnym razie kultura przerośnie organizatorskie i konstrukcyjne nasze zdolności. To też charakterystycznym jest wołanie o jednolity pogląd na świat, który winna dawać młodzieży szkoła; a zadanie to ma spełnić najlepiej szkoła, zreorga-

¹⁾ L. c. oraz „Die Idee d. Persönlichkeit“, Zeitschr. f. päd. Psych. XIII, 1912

²⁾ Nie mamy tu pretensji przedstawienia definicji zupełnie ścisłej, którą dać trudno; istniejące definicje również nie zadawają.

³⁾ Ponadto Müller-Freienfels, E. Linde i inni.

⁴⁾ Natorp, Barth, Kawerau, Willmann, w pewnej mierze także Dewey.

nizowana na zasadzie osobowości. Hasło to rozbrzmiewa zresztą nie tylko w związku z problemem osobowości, jest ono wogóle bardzo aktualne¹⁾. Syntetyczne ujmowanie zjawisk życia, umiejętność wartościowania, szybkie orjentowanie się i decydowanie w zawitych sytuacjach życiowych, łatwość przystosowania się do zmienionych i zmieniających się wciąż warunków — oto walory, w które uzbrajać powinna szkoła swych wychowanków, aby mogli kiedyś być twórczymi organizatorami nowego życia. A walory te związane są ściśle z wyrobieniem konsekwentnego, jednolitego poglądu na świat.

W parze z tym problemem idzie zagadnienie natury moralnej. Zdemokratyzowane życie współczesne może funkcjonować prawidłowo czy to w dziedzinie społeczno-politycznej czy też ekonomicznej etc. — tylko przy uczciwym stosunku jednostki do życia i przy wyrobionym zmyśle odpowiedzialności. Gdzie tych walorów niema, tam łatwo zapanuje rozprężenie i anarchja. Ma ono jednak swoje wybitne znaczenie również w łonie tendencji indywidualistycznych. Niema prawdziwego poczucia własnej wartości, niema wyraźnej osobowości, niema również zadowolenia wewnętrznego tam, gdzie panuje posuwanie się po linii najmniejszego oporu, wieczne lawirowanie i strach przed odpowiedzialnością. Wychowanie, którego hasłem jest rozwój osobowości, musiało tym niedomaganiom wypowiedzieć walkę, starając się o wyrobienie w jednostkach pozytywnego, odpowiedzialnego i twórczego stosunku do życia.

Dążenie do rozwoju osobowości wychowanka łączy się ściśle, jak już wspomnieliśmy, z jego uspołecznieniem. Jednakże związki i funkcje społeczne nie są jednostce w tym wypadku narzucone, lecz wypływają organicznie z całokształtu jej tendencji, są konieczną częścią składową jej osobowości. Niema osobowości bez wyrobionego zdecydowanego życia społecznego. Pojmując w ten sposób stosunek jednostki do społeczności i godząc temsamem tendencje indywidualistyczne ze socjalnemi, szkoła zorientowana na zasadzie osobowości działa całym swym duchem i aparatem organizacyjno-metodycznym w tym kierunku, aby w młodzieży wywołać takie właśnie uspołecznienie. Szkoła taka będzie się starała o to, aby młodzież nie odczuwała dziedziny życia społecznego z jego obowiązkami i prawami jako czegoś obcego, narzuconego, — aby zetknięcie z „życiem“ nie było dla niej napotkaniem jakiejś nowej, nieznannej potęgi, narzucającej obce dotąd cele; stosować natomiast będzie takie środki, aby umożliwić młodzieży powolne, stopniowe, organiczne wrastanie w strukturę społeczną. To zaś możliwe jest tylko przy odmiennem niż dotychczas ustosunkowaniu się szkoły do indywidualności i osobowości ucznia. Zamiast „wpajania“, „przyswajania“, a recte narzucania wartości w gotowej i ad hoc spreparowanej formie — żąda no-

¹⁾ N. p. na odbytym niedawno Zjeździe okręgowym T. N. S. W. w Cieszynie problem ten był przedmiotem referatu prof. H. Zyczynskiego.

wczesne wychowanie indywidualnego i stopniowego wypracowywania sobie przez młodzież potrzebnych wartości i celów drogą twórczego wysiłku. Tą drogą — obok wyrabiania uczciwego stosunku do życia i poczucia odpowiedzialności — zdąża szkoła nowoczesna do wyrobienia w młodzieży tych cennych pierwiastków twórczego indywidualizmu, które są nieodzowne, aby uchronić demokrację przed przejściem w ochłokrację i anarchję.

I tutaj natrafiamy znowu, podobnie jak przy omawianiu kierunków kolektywistycznych, na problem szkoły twórczej, tylko że teraz inną stronę zagadnienia będziemy mieli na oku. Nie naszym zadaniem jest obszerniejsze omówienie powyższego problemu¹⁾. Natomiast zwrócić wypada uwagę jeszcze na kilka momentów, dotyczących celów i zasad szkoły twórczej, odgrywających niemałą rolę w indywidualistycznych tendencjach, dotyczących demokratyzacji wychowania. Szkoła twórcza zrywa z bierną wyłączeniem i receptywną postawą dziecka; dążąc do rozwinięcia wrodzonych jego dyspozycji i zdolności, wyzwalając siły twórcze drżące w dziecku, wyrabia w niem pewność sądu, samodzielność w ujmowaniu i przeprowadzaniu następczących się zadań, harmonję między myślą, wolą i czynem, słowem — przyzwyczajając dziecko do samodzielnej, twórczej działalności²⁾. Tak postawione zadanie wymaga usunięcia hegemonii intelektualizmu przez wyśnięcie na równorzędne stanowisko sfery przeżyć. Szkoła twórcza każe dziecku przeżywać treści najrozmaitsze: religijne, etyczne, społeczne, estetyczne, nawet intelektualne. Przeżywać — to znaczy czerpać z nich nie tylko obrok intelektualny, przyswajany drogą uwagi i pamięci, lecz znajdować w nich także pierwiastki emocjonalne i woluntarystyczne. Każda treść, zależnie od swego charakteru, winna budzić mniej lub więcej wzruszeń, zapalać w mniejszej lub większej mierze wolę do czynu. Dopiero ta harmonja intelektu, uczucia, woli i czynu umożliwia jednostce indywidualne wypracowanie w sobie systemu wartości kulturalnych i organiczne wrośnięcie w strukturę społeczną. W szkole twórczej dziecko jako młoda rozwijająca się osobowość jest *persona agens*³⁾, a nauczyciel otrzymuje rolę głównego organizatora i doradcy. Nie znaczy to, aby rola jego była mniej ważna, zadania łatwiejsze i odpowiedzialność mniejsza, przeciwnie — rola ta wymaga bardzo solidnego przygotowania naukowego, większego — niż w dotychczasowym systemie — napięcia energii oraz wyraźnie zarysowanej osobowości.

Mówiąc o roli nauczyciela w nowym, demokratyzującym się szkolnictwie, musimy stwierdzić, że na określenie tej roli działają

¹⁾ Por. H. Rowid: *Szkoła twórcza*, wyd. II-gie J. Ostrowski: *Zywa szkoła*, M. Ziemiłowicz: *Problemy wychowania współczesnego*, wyd. II-gie (projekt polskiej szkoły średniej), Kerschensteiner: *Der Begriff der Arbeitsschule*, H. Scherrer: *Arbeitsschule und Werkunterricht*, 1913, A. Wolff: *das Prinzip d. Selbsttätigkeit in der modernen Pädagogik*, 1921.

²⁾ Kerschensteiner, 1 c.

³⁾ Gaudig, 1 c.

również tendencje indywidualistyczne — obok kolektywistycznych, o których już była mowa. Nauczyciel nie chce być tylko biernym wykonawcą narzuconych programów; to też jesteśmy świadkami rozwijającej się coraz bardziej współpracy nauczycielstwa w ich układaniu oraz wzroście indywidualizacji w ich stosowaniu¹⁾. Również stosunek nauczyciela do bezpośrednich i dalszych przełożonych demokratyzuje się stosownie do ogólnej demokratyzacji całego życia. Ślady tej ewolucji widzimy już dzisiaj w ustawodawstwie szkolnem (n. p. w zmienionej roli dyrektora, jawności ocen pracy nauczyciela i t. d.). Nauczycielstwo domaga się dalej coraz intensywniej swobody w głoszeniu swych przekonań religijnych i politycznych. W związku z tem pojawiają się silne tendencje indywidualistyczne w łonie samych gron nauczycielskich, przeciwstawiające się nierzadko tendencjom zbiorowym, kolektywistycznym. Niektórzy reformatory żądają nawet — w imię odrębności i godności stanu nauczycielskiego — zupełnej jego niezależności, podobnej do niezawisłości stanu sędziowskiego. Tak zatem niejako przedstawia się demokratyzacja szkolnictwa — a specjalnie jej tendencje indywidualistyczne — w dziedzinie ruchu nauczycielskiego.

Na tem kończymy nasz przegląd problemów, dotyczących demokratyzacji wychowania i przechodzimy do wyciągnięcia kilku wniosków.

D. Rekapitulacja i wnioski.

Nasamprzód zrekapitułujmy pokrótce tok naszych rozważań. Zwróciwszy uwagę na przełomowe znaczenie epoki naszej, na bogactwo nurtujących w niej nowych prądów oraz ogólną demokratyzację życia współczesnego, zauważyliśmy, że w procesie demokratyzacyjnym — jak i w reszcie dziedzin życia — dadzą się rozróżnić dwie zasadnicze tendencje: kolektywistyczna i indywidualistyczna. Każda z nich przejawia się w całym szeregu dziedzin wychowania, przyczem obie niejednokrotnie ścierają się ze sobą. Dążności kolektywistyczne dochodzą do głosu przede wszystkim w wyjątkowym znaczeniu, jakiego dziś nabiera problem szkoły powszechnej, w żądaniach przedłużenia obowiązkowego szkolnego, w całym problemie t. zw. szkoły jednolitej, w żądaniu przystosowania szkoły do realnych warunków życia, w zagadnieniu szkolnictwa zawodowego, uwzględnieniu pracy jako czynnika pedagogicznego, dalej w usiłowaniu organizowania pracy i życia zbiorowego młodzieży oraz pedagogicznego użytkowania pozaszkolnych dziedzin i sił życia, wreszcie w dziedzinie kształcenia nauczycieli. Nie znaczy to, aby w tych dziedzinach czynnik indywidualistyczny był wykluczony, wkracza on i tutaj niejednokrotnie; chodziło nam jednak o wykazanie, jak wybitną rolę czynnik kolektywistyczny odgrywa właśnie w tych dziedzinach.

¹⁾ J. Wł. Dawid: O duszy nauczycielstwa.

Tendencje indywidualistyczne widzieliśmy w staraniach udostępnienia każdej jednostce maximum i optimum wykształcenia, w wiążącym się z tem problemie selekcji, w zagadnieniu indywidualizacji, stosowanej w poczynaniach wychowawczych i dydaktycznych, w wołaniu o harmonijny rozwój osobowości i jednolity pogląd na świat, w całym zagadnieniu szkoły twórczej, wreszcie we współczesnym ruchu nauczycielskim.

Zauważyliśmy, że problem demokratyzacji wychowania nie jest zagadnieniem jednolitem, że ma swoją stronę społeczno-polityczną, organizacyjną i pedagogiczną. Jest to więc problem trudny i skomplikowany, zarówno, jeżeli chodzi o ujęcie teoretyczne, jak i praktyczną realizację zawartych w nim postulatów.

To też nic dziwnego, że demokratyzacja szkolnictwa pozostaje naogół daleko w tyle poza demokratyzacją życia współczesnego, chociaż osiągnięto już w tym względzie pewne wyniki i przeprowadzono niejedne postulaty, szczególnie jeżeli chodzi o stronę organizacyjną i eksperymentatorską. Naogół jednak reforma w kierunku szkoły jednolitej jest dopiero w toku; przystosowanie szkoły do życia słabe; pedagogiczne zużytkowanie dziedzin i sił pozaszkolnych zaledwie zapoczątkowane, przez co szkoła wciąż jeszcze przedstawia zakład mniej lub więcej ściśle izolowany od wpływów zewnętrznych. Zasada pracy i twórczości, mimo wielu poczynąń eksperymentatorskich, w szkolnictwie oficjalnem toruje sobie mozolnie drogę wśród istniejącej mimo wszystko hegemonji intelektualizmu i receptywności.

Jakie są przyczyny tego stanu rzeczy? Przedewszystkiem, o czem wyżej wspomniano, skomplikowany charakter samego problemu, różnorodność cechujących go prądów, co prowadzi w wielu kwestjach do dużej różnicy zdań, dotyczących realizacji poszczególnych projektów. Odgrywa tu wreszcie niemałą rolę ściąganie się tendencji indywidualistycznych z kolektywistycznymi, socjalnemi. To byłyby przyczyny, tkwiące w samej naturze prądu demokratycznego. Pozatem istnieją jeszcze przyczyny niejako zewnętrzne. Należy tu przedewszystkiem przywiązanie do tradycji, do ustalonych celów, wartości i norm postępowania oraz przyzwyczajenie do zróżnicowania stanowego, wpływające mniej lub więcej hamująco na poczynania reformatorskie, zależnie od siły, z jaką w danem społeczeństwie występuje. Również trudności ekonomiczne, jak brak kapitału, a wreszcie brak odpowiednio przygotowanych pracowników i inne powody opóźniają dzieło demokratyzacji szkolnictwa.

Zresztą nie wszystkie hasła i tendencje dojrzały do realizacji; niektóre z nich oznaczają wręcz niebezpieczeństwo dla kultury, podobnie jak niektóre właściwości ruchu demokratycznego w innych dziedzinach życia.

Przedewszystkiem zagraża kulturze ogarnięcie szkolnictwa przez ducha radykalizmu społecznego i walki klasowej. Jednostronne forsowanie w szkole interesów i światopoglądu proletariackiego, nieuznawanie znaczenia elity umysłowej, upatrywanie

w jej działalności zamachu na swobodę ekspansji sił twórczych ludu, wychowywanie młodzieży w atmosferze obawy przed tem rzekomem „absolutum dominium“ oraz walki z tradycją — oznacza w konsekwencji obniżenie poziomu kulturalnego, zepchnięcie wszystkich na jedno — zresztą bardzo niskie — niveau, co w konsekwencji dalszej może doprowadzić do zatamowania postępu a tem samem zniszczenia kultury. Szkoła winna zatem pilnie wystrzegać się skrajności w tym kierunku. W parze z radykalizmem społecznym idzie wybitnie mechanistyczne i materialistyczne ujmowanie życia, które wpajane młodzieży razem z poczuciem zupełnej względności wszelkich wartości — może wydać fatalne rezultaty. Jedynem antidotum przeciwko takiemu stanowi rzeczy jest pielęgnowanie przez szkołę związku z wartościami najwyższymi. Wreszcie nawet w zasadzie wszechstronności i dostosowania do życia, jaka winna cechować nowoczesną szkołę, tkwi pewne niebezpieczeństwo, mianowicie — popadnięcia w szkodliwą płytkość, powierzchowność oraz rozproszenie. Również holdowanie skrajnemu indywidualizmowi oraz przesadne podkreślanie aktywności dziecka działa ujemnie, wywołując wybujałe poczucie własnego ja oraz utrudniając współżycie społeczne i pracę zbiorową. Szkoła prawdziwie demokratyczna winna się zatem starać o harmonijne połączenie tendencji indywidualistycznych z kolektywistycznymi.

Czułej uwagi ze strony szkoły wymaga także kwestja roli układu rodziny i osłabienia jej wpływów wychowawczych, do czego prowadzi mechanizacja życia współczesnego. Faktem jest, że wobec biedy, przeciążenia rodziców pracą zawodową, częstego zrywania się więzów rodzinnych i t. p. czynników — szkoła zmuszona jest przejmować coraz więcej funkcji, należących ongiś do domu rodzicielskiego. Z drugiej strony jednak winna ona doceniać wielkie znaczenie rodziny jako czynnika uspołeczniającego i jako ogniska doniosłych przeżyć natury woluntarystycznej i emocjonalnej, tak ważnych dla młodego wieku. To też szarmonizowanie wpływów środowiska rodzinnego z działalnością wychowawczą szkoły jest jednym z czołowych postulatów współczesnego wychowania.

Wreszcie jedno z największych niebezpieczeństw oraz trudności, jakie się piętrzą przed szkołą współczesną tkwi w bezprogramowości, a raczej w chaotyczności i pstrokaciźnie ideowej życia współczesnego, która powoduje, że brak nam również wyraźnie zarysowanej idei przewodniej wychowania. Stare prawdy rozsypują się w proch, a nowe są jeszcze w stanie zarodkowym; nim się skryształizują, upłynie sporo czasu. Nam zaś przypadło trudne zadanie ich tworzenia oraz przygotowania do tej twórczej roli młodego pokolenia. Z jednej strony zatem budzić musimy w niem bardziej niż kiedykolwiek krytycyzm i oswajać je z faktem zmienności i ciągłej ewolucji wartości; z drugiej strony jednak niema mowy o produktywnej działalności wychowawczej bez wyraźnej idei przewodniej, bez jasnego wyobrażenia ideału, do

którego mierzymy, a temsamem bez istnienia pewnego stałego oparcia dla młodocianych umysłów. To też w szeregu warunków, od których zależy dodatni rozwój demokratyzującego się szkolnictwa i twórcza jego rola w rozwoju kulturalnym ludzkości, należy postawić na jednym z pierwszych miejsc konieczność znalezienia, wypracowania jasnej i sugestywnej idei przewodniej, wypływającej z pewnego stosunku do wartości najwyższych oraz odrębności i właściwości danego narodu.

LUDWIK PAWŁOWSKI.

Egzamin praktyczny na nauczyciela szkół powszechnych.

Spostrzeżenia, uwagi i wskazówki praktyczne na marginesie zarządzenia ministerjalnego.

(Dokończenie)

Po tem krótkiem omówieniu zarządzenia w sprawie egzaminu praktycznego, po wysunięciu pewnych dezyderatów, od zrealizowania których w dużej mierze zależy, czy egzamin praktyczny spełni tę rolę, jaką mu pragnie wyznaczyć Ministerstwo, słów kilka poświęcić należy zagadnieniu na wskroś praktycznemu: sprawie pracy przygotowawczej, która obowiązuje każdego początkującego nauczyciela, zanim się zgłosi do egzaminu. Od władz szkolnych mamy prawo oczekiwać szczegółowego programu tej pracy. Zanim jednak program urzędowy zostanie opracowany i ogłoszony, stworzyć należy zastępczo program mniej szczegółowy, należy ustalić poprostu wytyczne, którychby się trzymał nauczyciel w swej praktyce przedegzaminacyjnej.¹⁾

Przedmiotem egzaminu, a więc przedmiotem badania i oceny, będzie całość pracy nauczyciela na terenie szkoły, przyczem komisja uwzględni „w każdym wypadku okoliczności, wśród jakich odbywa się praca kandydata, oraz zakres powierzonych mu obowiązków” (§ 10). Badanie to odbywać się może w dwojaki sposób: bezpośrednio — na terenie szkoły, w której zdający pracuje (§ 1a) lub pośrednio — przy egzaminie składanym w szkole innej (§ 1b). W jednym i drugim wypadku cel i przedmiot egzaminu pozostaje ten sam, chociaż dla komisji oceniającej, lepszy jest sposób pierwszy. Dla kandydata, zależnie od okoliczności, bardziej pożądanym może być zarówno egzamin we własnej szkole, jak i w szkole innej. Są to jednak rzeczy uboczne; dla nas istotnem jest stwierdzenie, że rodzaj egzaminu nie wpływa na kierunek przygotowawczej pracy, której celem jak w jednym tak i w drugim wypadku będzie zespolenie, po-

¹⁾ Za punkt wyjścia dla dalszych rozważań przyjmujemy obowiązujące zarządzenie w interpretacji podanej na wstępie (str. 148 i 149), a uznanej przez najbardziej kompetentne czynniki za zgodną z intencjami Ministerstwa.

głębie i oparcie na praktyce i doświadczeniu wiadomości nabytych w seminarjum.

Przystępując do ustalenia inwentarza tych zagadnień, które mają być wzięte pod uwagę i przestudjowane, wskazać należy na fakt zasadniczy: działalność nauczyciela na terenie szkoły, wszystkie jego zabiegi i czynności, zarówno t. zw. pedagogiczne jak i administracyjne, ustrój danej szkoły i ustrój całego szkolnictwa, programy, przepisy i instrukcje, zawarte w zarządzeniach władz i podręcznikach, słowem cały ten aparat, na terenie którego nauczyciel działa i którego jest częścią składową, powołany został do życia dla spełniania ważnej funkcji społecznej: wychowywania podrastających pokoleń. Funkcja ta jest racją bytu całego aparatu, jest celem, do zrealizowania którego dążyć muszą wszystkie ogniwa składowe.

Dlatego też czytając rozważania dalsze, zagłębiając się nad poszczególnymi kwestjami, poruszanymi przez autorów, do których w poszczególnych wypadkach zwrócić się radzimy, pamiętać trzeba, że wszystkie te kwestje i rozważania mają o tyle tylko rację bytu dla nas, o ile łączą się z działalnością na terenie szkoły, oświełają, wyjaśniają lub wskazują drogi postępowania celowego. Celem zaś postępowanie będzie tylko wówczas, kiedy potrafiemy z wielu dróg postępowania wybrać właściwszą t. j. te, które do celu nas prowadzą, a odrzucimy drogi nieraz łatwe, ponętne, nieraz usilnie zalecane, ale do innego niż nasz celu wiodące.

Kwestje, na które nauczyciel szukający dróg zwrócić musi baczność uwagę, ujmujemy w następujące grupy:

- I. Istota i cel wychowania;
- II. Dziecko jako przedmiot wychowawczych zabiegów:
 - A. pod względem fizycznym,
 - B. " " duchowym;
- III. Tereny i ramy organizacyjne pracy wychowawczej:
 - A. dom, szkoła, czynniki inne,
 - B. ustrój szkolnictwa,
 - C. administracja szkolna.
 - D. programy i instrukcje;
- IV. Działalność wychowawcza:
 - A. na terenie szkoły,
 - a. systemy pedagogiczne,
 - b. metody nauczania i uczenia się,
 - c. prowadzenie,
 - d. wychowanie fizyczne,
 - B) poza szkołą.

W schemacie tym mieści się cały ogrom zagadnień i każde z nich zajmuje miejsce odpowiednie.¹⁾

¹⁾ W praktyce bardzo często zagadnienie programu lub instrukcji wybija się na miejsce naczelne, stając się celem samym w sobie i zastępując sobą i dziecko i cele wychowania.

Przechodzimy do omówienia poszczególnych grup zagadnień.

1. Istota i cel pracy wychowawczej, jako zagadnienia podstawowe, wymagają głębokiego przemyślenia. W żadnym wypadku nie może wystarczyć mechaniczne przyswojenie sobie gotowych „formulek, tembardziej, że jak zaznaczyliśmy po przednio, od uświadomienia sobie celu pracy wychowawczej, zależy wybór dróg postępowania, a tych jest wiele, bardzo wiele, a wśród nich dużo ślepych uliczek, dużo dróg fałszywych, dla naszego celu wcale nie przydatnych. Gruntownie przeprowadzone studjum istoty i celu pracy wychowawczej, oparte na materiale zaczerpniętym ze wskazanych opracowań, porównanie myśli przewodnich tam zawartych, z myślami na innem nieco stanowisku stojącego *Danysza*, przedstawiciela herbartyzmu, wyjaśni, oświecili, a nieraz po raz pierwszy ukaże nauczycielowi w takich rozmiarach całą powagę obowiązków, jakich się podjął, da mu podstawę do dalszych obserwacji i rozmyślań.¹⁾

Materiał do rozważań o istocie wychowania:

Danysz: O wychowaniu, str. 1—18, 31—38.

Znaniecki: Socjologia wychowania, t. I. str. 1—26

Ziemiowicz: Problemy wychowania współczesnego, str. 18—29.

Rowid: Szkoła twórcza, str. 60—122.

1. Jak ujmuje istotę wychowania każdy z tych czterech autorów?

2. Czem się różni pogląd *Danysza* na istotę wychowania od poglądu pozostałych autorów, czem tę różnicę można wytłumaczyć?

Materiał do rozważań nad celem wychowania:

Danysz: Jak wyżej, str. 134—148.

Znaniecki: Jak wyżej, str. 282—312.

Ziemiowicz: Jak wyżej, str. 30—69.

Rowid: Jak wyżej, str. 123—148.

1. Sformułować cel wychowania zakreszony przez każdego z tych autorów, zwrócić uwagi na pierwiastki wspólne i wykazać różnice.

2. Jak zapatrują się autorzy na możność pogodzenia celów wychowania narodowego z celami wychowania państwowego.

3. Zestawić poglądy autorów na cele wychowania z poglądami, jakie wypowiadają ludzie, z którymi się nauczyciel spotyka, bądź to na terenie szkoły, bądź też poza szkołą (wykazywać w tym celu zebrania rodziców, przy sposobności skierować rozmowę prywatną na te tory, zwrócić uwagę na ujmowanie celu wychowania w literaturze beletrystycznej i t. p.); czem należy tłumaczyć różnorodność zapatrywań?

¹⁾ Nadzwyczaj wskazaną rzeczą jest założenie notatki, w której umieszczać należy spostrzeżenia, uwagi, myśli własne i myśli autorów czytanych.

II. Dziecko, jako przedmiot wychowawczych oddziaływań poznane być musi z dwu stron: A. fizycznej, B. psychicznej.

A. Materiał do rozważań nad rozwojem fizycznym dziecka (obok literatury podanej w przypisku).

Ziennowicz: Jak wyżej, str. 133—136.

Sokal: Karta indywidualna dziecka, str. 7—24, 64—79.

Jaros: Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym.

W związku z rozwojem fizycznym dziecka w wieku szkolnym zwrócić należy uwagę na następujące zagadnienia: 1) wpływ rodziców na rozwój fizyczny dziecka, zaliczymy tu: a) cechy odziedziczone po przodkach¹⁾, b) poziom kulturalny rodziców: znajomość zasad higieny; c) stan materialny: mieszkanie, odżywianie, odzież²⁾, d) dbałość rodziców o rozwój fizyczny dziecka. 2) Choroby przebyte. Te dwie grupy zagadnień warunkują grupę 3) Rozwój fizyczny dziecka, którego znaniami najłatwiej uchwytne będą: wzrost, waga, objętość klatki piersiowej. Idealnym byłoby poznanie wszystkich tych kwestyj w odniesieniu do wszystkich dzieci. W osiągnięciu tego ideału przeszkadza zazwyczaj: wielka liczba dzieci przypadająca na jednego nauczyciela, mała ilość czasu, zmniejszająca się jeszcze bardziej wskutek zmian w organizacji szkoły (przeniesienia, zmiany wychowawstwa) i brak wprawy w wykonywaniu niezbędnych obserwacji i pomiarów. Zdając sobie sprawę z trudności w osiągnięciu wyników, które nazwalibyśmy idealnymi, nie możemy zrezygnować wogóle z poznania warunków i rozwoju fizycznego dzieci, powierzonych naszej pieczy. Ograniczymy się więc do rzeczy możliwych do wykonania.

1. Dokonać na kilkorgu dzieciach pomiaru wzrostu, wagi, objętości klatki piersiowej przed i po wydechu, obliczyć dla nich wskaźniki rozwojowe, według Pignet'a, oraz według Pirquet'a. Podobne pomiary powtórzyć co dwa miesiące, z końcem roku szkolnego i po wakacjach. Sporządzić wykres ilustrujący zmianę otrzymanych wyników.

2. Zestawić szereg dzieci ułożony według wskaźnika rozwojowego, z szeregiem tych samych dzieci ułożonym według wskaźnika inteligencji (*Binet — Terman*), obliczyć współczynnik korelacji³⁾.

3. Na podstawie książki Jaros'a, Sokala (str. 7—24) i Sokolowskiego (str. 1—63) ustalić w jakim stopniu i w jakim kierunku wpływają warunki fizyczne na rozwój organizmu dziecięcego.

4. Na podstawie dłuższej obserwacji kilkorga dzieci zbadać, czy uda się stwierdzić zależność pomiędzy ogólnymi warunkami rozwojowymi, jakie dziecko posiada w domu, a ogólnym zachowaniem się i postępkami w nauce.

¹⁾ Bliższe wiadomości o dziedziczności: *Malinowski*: Dziedziczność i zmienność, 1927. *Marchlewski*: Zarys nauki o dziedziczności, *Witczyński*: Podręcznik biologii ogólnej, rozdział o dziedziczności.

²⁾ *Sokolowski*: Szkoła a głód. *Kozłowski*: Głód i szkoła.

³⁾ *Rowid*: Psychologia pedagogiczna, str. 202. Zagadnienie korelacji.

B. Drugą stroną rozwoju dziecka jest jego psychika, pozostająca w ścisłym związku z rozwojem całego organizmu. Poznanie psychiki dziecka, podobnie jak poznanie jego fizycznego rozwoju, jest warunkiem, bez spełnienia którego inteligentne wykonywanie zawodu jest nie do pomyślenia.

Materiał do rozważań nad psychiką dziecka:

Rowid: Psychologia pedagogiczna.¹⁾

Zbytecznem jest chyba podkreślać, że tylko systematyczne studjum podręcznika, uchwycenie w każdym rozdziale założeń, myśli przewodniej i wniosków, tylko wspólna i uważana wędrowka za myślą autora, zapewnić może powodzenie w pracy. Do przestudjowania podręcznika nie można się ograniczyć. Autor po każdym rozdziale podaje ćwiczenia. Ćwiczenia te są dwójakiego rodzaju: albo chodzi o pogłębienie pewnego zagadnienia przez porównanie zapatrywań na nie u różnych autorów (n. p. str. 250, ćwiczenia 1-e) albo też chodzi o pogłębienie pewnego zagadnienia na drodze obserwacji bezpośredniej lub eksperymentu (n. p. str. 250 ćwiczenie 14, str. 168 ćwic. 4-te lub str. 83 ćwic. 1, 2 i 3). Wszystkie zagadnienia związane z psychiką dziecka są równie ważne i cenne. Trudno jednak wymagać od początkującego nauczyciela, by ze wszystkimi zagadnieniami uporał się praktycznie. Dlatego zalecić należy wybranie kilku zagadnień i poznanie ich praktycznie, zapoznając się z innemi teoretycznie na podstawie podręcznika ew. uzupełniającej lektury. Sprawozdanie z poczynionych doświadczeń, zwłaszcza dłuższych, umieszczone być może w sprawozdaniu, o którym mówi rozporządzenie o egzaminie praktycznym (§ 5 ustęp końcowy).

Szczególnie polecenia godne są następujące ćwiczenia praktyczne:²⁾

1) badanie nad umiejętnością w rozpoznawaniu i nazywaniu barw u dzieci w klasie pierwszej z początkiem i z końcem roku szkolnego. Sporządzić zestawienie statystyczne (str. 45: 5 i 6);

2) analiza samorzutnych rysunków dzieci w wieku 6—14 lat ze stanowiska psychologii strukturalnej (str. 59: 1);

3) badanie zasobu wyobrażeń dzieci klasy pierwszej, ewentualnie wyższej (str. 59: 3. 4);

4) badanie warunków i czasu trwania nauki domowej (str. 122: 1. 2);

5) badanie drogą ankiety (ustnej lub pisemnej) stopnia, trudności przedmiotów nauczania (str. 122: 4);

6) obserwacja życia intelektualnego dziecka (str. 168: 3. 4);

7) badanie inteligencji (str. 205: 2. 3. 5);

¹⁾ Z obcych podręczników, tłumaczonych na język polski wymienić należy Claparède'a: Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna, oraz Zienkowskiego: Psychologia dzieciństwa — książka, którą każdy wychowawca poznać winien. — O innych opracowaniach ogólnych jako, przestarzałych lub zbyt szczupłych, nie wspominam.

²⁾ Wymieniam w porządku, w jakim następują po sobie w podręczniku Rowida: Psychologia pedagogiczna.

8) badanie zależności pomiędzy inteligencją a zdolnością rysunkową i wrażliwością estetyczną (str. 250; 5);

9) badanie zainteresowań dzieci (str. 295; 5);

Na szczególne uwzględnienie zasługują monografie pełne monografie kilkorga dzieci najbardziej charakterystycznych¹⁾. W skład tych monografii wejść winny wyniki badań zaproponowanych wyżej, uzupełnione szczegółami specjalnie ustalonymi dla danych osobników²⁾. Obok studjum podręcznika i samodzielnie przeprowadzonych badań jak najusilniej zalecić należy zapoznanie się z niektórymi kwestiami z zakresu psychologii pedagogicznej na podstawie lektury opracowań monograficznych. Z podanych w podręczniku Psychologii w pierwszym rzędzie uwzględnić należałoby:

1) samodzielne uczenie się (str. 107; 5);

2) znaczenie psychologii strukturalnej dla zagadnień dydaktycznych (str. 71; 3);

3) uwaga (str. 83; 4);

4) zagadnienie pamięci (str. 107; 9)

5) kłamstwo (porównać poglądy Baumgartenówny i Sullygo str. 13; 1);

6) zabawa dzieci (str. 162; 4);

7) zagadnienie selekcji (str. 205; 10);

8) uczucia moralne u dzieci (str. 250; 6);

9) zagadnienie instynktów (str. 285; 1);

10) znaczenie naśladownictwa (str. 285; 3);

11) koedukacja (str. 285; 5);

12) pojęcie charakteru i jego kształcenie (str. 312; 2).

Z 3—4 wybranych przez siebie zagadnień dobrzeby było sporządzić zwięzłe notatki sprawozdawcze. Z wykonaniem поставionych sobie zadań spieszyć nie należy. Nie należy też podejmować się wykonania zbyt wielkiej ich ilości. Raczej mniejszą ilość doprowadzić do możliwie ostatnich kwensekwencji.

III. Tereny i ramy pracy wychowawczej omówimy według planu podanego na str. nast.

A Oddziaływanie wychowawcze ma miejsce wszędzie: w domu, na ulicy, w środowisku towarzyszy zabaw, w szkole. Na dziecko wpływ wychowawczy wywiera nie tylko matka i ojciec, nie tylko nauczyciel, ale wiele innych czynników oddziału-

¹⁾ Wzory wolnych charakterystyk, oraz wzory pełniejszych monografii podane są w książce Rowida Psychologia pedagogiczna (str. 297—309) oraz w książce Hamaiide: Metoda Decroly (str. 144) Wskazówki do zbierania i notowania spostrzeżeń dotyczących sfery fizycznej, bez uwzględnienia której monografia pełna nie będzie podane są w książce Dra Sokala p. t.: Karta indywidualna dziecka, str. 25 i nast.

²⁾ Zaznaczyć należy, że każde badanie, każda ankieta musi być w najdrobniejszych szczegółach obmyślana, a plan działania i tekst pytań uprzednio dokładnie ustalony i zanotowany (patrz Rowid: Psychologia pedagogiczna str. 185, technika badania, ust. 2 i 3 Wskazówki tam zawarte dotyczą wszelkiego rodzaju badań).

jących w kierunku czasem zgodnym, czasem sprzecznym z celami, jakie sobie wytknęliśmy. Poznać te czynniki, ustalić ich wpływ na dziecko, oto dalsze zadanie, które spełnienia czeka.

Materiał do rozważań:

Znaniecki: Jak wyżej, str. 63—153 (Środowisko wychowawcze, rodzice, otoczenie sąsiedzkie, grupy rówieśników, nauczyciel, szkoła, czynniki wychowania pośredniego);

Ziemnowicz: Jak wyżej, str. 70—88 (szkoła jako organ wychowania);

Rowid: Szkoła twórcza, str. 102—122

1. Jak zorganizowaną musi być szkoła, by zająć mogła miejsce równe innym czynnikom i przewyżżyć ich wpływ?

B. W przeprowadzonych co dopiero rozważaniach łatwo zauważyć można różnicę, jaka zachodzi pomiędzy poszczególnymi czynnikami wychowania, jeżeli popatrzymy na nie z pewnego punktu widzenia: jednemu łatwiej jest kierować (szkoła, nauczyciel), innym trudniej (rodzice, środowisko, towarzysze zabaw i inne). Państwo nowoczesne, chcąc mieć wpływ na wychowanie obywateli, ujęło zarząd wychowania w swoje ręce i tym sposobem szkolnictwo stało się funkcją państwową podobnie jak wojsko, skarż, poczta i t. p. Jako funkcja państwowa, szkoła a więc i jej ustroj ulega zmianom zależnie do zmian, jakim ulega ustroj państwa.

Materiał do rozważań na ustroju szkolnictwa polskiego ¹⁾:

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, art. 109, 110, 112, 113, 117, 120;

Ziemnowicz: Jak wyżej, str. 258, 284;

Radwan: Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej;

Joteyko: Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb szkolnictwa;

Szczęśny: Szkolnictwo średnie, niższe i wyższe Rzeczypospolitej Polskiej;

Szczęśny: Szkolnictwo zawodowe;

Hellman: Szkoły i zakłady dla anormalnych jako kwestja społeczna;

Hollmann: Uniwersytety ludowe i duchowe podstawy demokracji.

1. W jakim kierunku zmierza ewolucja ustroju szkolnictwa od wieku XIX do czasów ostatnich?

2. Jakie argumenty przemawiają za t. zw. szkołą jednolitą a jakie przeciw, ze stanowiska a) psychologicznego, b) ekonomicznego, c) społecznego i d) politycznego?

¹⁾ Ustrój szkolnictwa zagranicą: *Grzegorzewska*: Metody i zakres powszechnego nauczania w Belgji. *Hellman*: Ustrój szkolnictwa w Anglii. *Sandiford*: Szkolnictwo angielskie. *Suchodolski*: Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech.

3. O ile zasady demokracji zostały już zrealizowane w ustroju szkolnictwa polskiego.

C. Znajomość najważniejszych przepisów administracyjnych obejmie: podstawowe wiadomości z zakresu prawa, objęte programem nauki o Polsce współczesnej w seminarjum (władza ustawodawcza a wykonawcza, ustawa a rozporządzenie, prawo publiczne a prywatne, Dziennik ustaw, Monitor a Dziennik Urzędowy Ministerstwa W. R. i O. P. i Dz. Urz. Kuratorjum), umiejętność posługiwania się skorowidzem, umiejętność gramatycznej interpretacji przepisów, oraz umiejętność skonkretyzowania przepisu na podstawie faktu. Dalej wymienić należy znajomość: kompetencji Ministerstwa W. R. i O. P. i Kuratorów (bardzo ogólnie), kompetencji inspektorów szkolnych, rad szkolnych powiatowych i miejscowych (dozorów szkolnych), kierowników szkół, rad pedagogicznych, praw i obowiązków nauczyciela tymczasowego i stałego, prowadzenia kancelarii szkolnej oraz przepisów, dotyczących organizacji nauki; pożądaną jest również ogólna znajomość przepisów o postępowaniu administracyjnym i dyscyplinarnym.

Materiały: w Dzienniku Ustaw R. P. w Dz. Urz. Ministerstwa (wyjątki z wymaganych i poświadczonych przepisów podane są w kalendarzu nauczycielskim z 1929 r. wyd. Zw. P. N. S. P.),

Lewicki i Zaklika: "Kancelarja szkolna;

" " Inspektor szkolny i nauczyciel;

Ustawa z dnia 1 czerwca 1926. O stosunkach służbowych nauczycieli.

D. Specjalną grupę przepisów stanowią programy nauki. Normują one zakres i plan nauczania poszczególnych przedmiotów, podają ważniejsze wskazówki dotyczące celów, jakie nauczanie danego przedmiotu ma osiągnąć, oraz metody nauczania, przy zastosowaniu których cele określone można osiągnąć. W ten sposób studjum programu każdego przedmiotu odbywać się musi z trzech punktów widzenia: 1) ze względu na cel, jaki ma być przez nauczanie danego przedmiotu osiągnięty, 2) ze względu na jakość i ilość materiału, który ma być przedmiotem nauczania, 3) ze względu na sposób, w jaki materiał przepisany programem ma być wykorzystany, by cel zamierzony został w całości osiągnięty. Najistotniejszym jest punkt widzenia pod 1) — cel; dwa następne to tylko środki, do osiągnięcia tego celu. Dlatego też studjując program, główny nacisk położyć należy na przemyślenie poszczególnych punktów programu, właśnie ze względu na cel.

Po przestudjowaniu w ten sposób programu dodatkowo zorientować się należy: 1) co do rozległości materiału z poszczególnych przedmiotów, przepisanego dla pełnej 7-klasowej szkoły; 2) co do ewentualnej redukcji materiału z poszczególnych przedmiotów w szkołach niżej zorganizowanych, 3) co do materiału

przepisanego z poszczególnych przedmiotów na poszczególne oddziały i roczniki szkół pod 1) i 2).

Materiał do rozważań: *Program nauki w szkołach powszechnych 7-klasowych.*

Obok programu nauki gruntownie przestudjować należy „Przepisy higieniczne szczegółowe dla szkół powszechnych”¹⁾. Znajdujemy tam zwięzłe ujęte, bardzo życiowe wskazówki, których znajomości i stosowania w praktyce żąda program egzaminu praktycznego (§ 10). Na końcu tych przepisów podana jest bibliografia opracowań rozwijających zasady podane w przepisach. Dla naszych celów szczególnie nadają się dwa opracowania: *St. Kopczyński: Higiena szkolna* (Arct) i *Wernic: Zasadnicze postulaty higieny szkolnej* (Wende)²⁾.

IV. Działalność wychowawcza, jak wnioskować można z naszych dotychczasowych rozważań, jest różnorodna, chociaż łatwo zauważyć możemy pewną wewnętrzną spójność. O spójności tej decyduje cel, do którego zmierzamy i materiał, który wychowujemy. Różnorodne są tylko środki, którymi się posługujemy. Ze względu na środki rozpatrzmy oddziaływanie wychowawcze z trzech punktów widzenia: 1) oddziaływanie wychowawcze przez nauczanie i uczenie się, 2) przez prowadzenie i 3) wychowanie fizyczne. Podział jednak ten, podobnie jak każdy inny utrzymać się nie da w praktyce na terenie szkoły. Jedyne na drodze abstrakcji możemy wyodrębnić te trzy, a może i więcej rodzajów działalności. W rzeczywistości każde posunięcie w jednej dziedzinie pociąga za sobą konsekwencje i w tej i w innych dziedzinach. Jeżeli weźmiemy pod uwagę złożoność psychiki dziecięcej, którą zdołaliśmy już z grubsza poznać, jeżeli uwzględnimy czynniki wychowania niezależnie od nauczyciela, a często mu nieznane, łatwo przyjdzie nam stwierdzić, jak skomplikowaną jest działalność wychowawcy, jak wielkiej znajomości zawodu rozwagi i taktu wymagać musimy.

Przy rozważaniu zagadnień związanych z postępowaniem pedagogicznym mamy prawo żądać szczególnej ostrożności, uwagi i dużego nakładu wysiłku umysłowego.

a. Zaczniemy od bardziej pełnych systemów, ze względu na to, że na nich najłatwiej będzie prześledzić całą konstrukcję pedagogiczną zespolenie celów, założeń i środków.

Materiał do rozważań:

Ziemnowicz: jak wyżej, str. 89 — 256;

¹⁾ Program nauki w szkołach powszechnych 7-klasowych. Ogólne wskazówki metodyczne. Wychowanie fizyczne. Wyd. III. 1924. Str. 18 i nast.

²⁾ Wymienić tu należy książeczkę *Fałskiego: Budynek szkolny i Sokal: Karta Indywidualna* str. 142 i n.

Rowid: Szkoła twórcza ¹⁾).

1) Na podstawie tych dwóch opracowań ustalić należy związek, jaki zachodzi pomiędzy zdobyczami na polu psychologii i socjologii a współczesnymi systemami pedagogicznymi, jak również pomiędzy panującymi w danej epoce pojęciami i przekonaniami a systemem edukacji i szkolnictwem.

2) Wskazać na podstawie lektury obu autorów, na jakich przesłankach opierają się najbardziej znane systemy (daltoński i Decroly'ego), jakie cele zakładają sobie i jaką drogą zmierzają do ich zrealizowania.

3) Ustalić, którzy polscy myśliciele brali udział w tworzeniu ideowych podstaw szkoły nowoczesnej.

4) Prześledzić i ustalić, o ile cele, założenia i metody poruszonych wyżej systemów znalazły swój wyraz w obowiązujących w szkolnictwie polskim programach i wskazaniach dydaktycznych.

b. Umieściliśmy nauczanie na pierwszym miejscu ze względu na to, że większą część czasu, jaki nauczyciel spędza z dziećmi zajmuje właśnie czynność „nauczania“, jak już widzieliśmy, różnie w różnych czasach i systemach pojmowana. Część zagadnień związanych z nauczaniem poznaliśmy poprzednio, obecnie poznamy pozostałe.

Materiał do rozważań:

Uwagi do programu nauki poszczególnych przedmiotów i ogólne wskazówki metodyczne;

Jeleńska: Metodyka pierwszych lat nauczania;

Podręczniki metodyki poszczególnych przedmiotów ²⁾.

1) Stwierdzić na podstawie własnej praktyki, w jakich wypadkach i z jakich powodów czynimy odstępstwa od wskazanych zasad postępowania ze szkoda dla pełnego celu, który mamy osiągnąć.

2) Śledząc uważnie własne postępowanie pedagogiczne, zbadać możliwości usunięcia momentów niezgodnych ze wskazaniami dydaktyki lub z naszymi wiadomościami z psychologii dziecka.

¹⁾ Opracowania szczegółowe. *Joteyko*: Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. *Kerschensteiner*: Pojęcie szkoły pracy. *Rowid*: System daltoński w szkole powszechnej. *Parkhurst*: Wykształcenie według planu daltońskiego. *Taubenszlag*: System daltoński (analiza). *A. Hamalde*: Metoda Decroly.

²⁾ Zapoznać się należy z metodyką nauczania przedmiotu przez siebie wykładanego.

Szober: Zasady nauczania języka polskiego. *Klemensiewicz*: Zasady nauczania języka ojczystego. *Klemensiewicz*, *Majewiczówna*, *Lehr-Splawiński*: Gramatyka polska w szkole powszechnej. *Pohoska*: Dydaktyka historii. *Niemcówna*: Dydaktyka geografii. *Mścisz*: Metodyka geografii dla seminarjów nauczycielskich i szkolnictwa powszechnego. *Męczkowska-Rychterówna*: Metodyka przyrodoznawstwa. *Policht*, *Leńczyk*: Podręcznik do nauczania rysunków. *Maszyński*: Początki śpiewu. *Baranowska-Borowa* i *Wierzbńska*: Metodyka nauczania śpiewu w szkołach ogólnokształcących. *Sikorski*: Gimnastyka. *Germanówna*: Ćwiczenia cielesne w szkole powszechnej. *Wojnarowicz*: Nauczanie robót z drzewa.

3) W prowadzonych przez siebie konspektach (planach) lekcji zaznaczyć momenty, których przeprowadzenie okazało się szczególnie trudne, zbadać przyczyny trudności i ewentualne sposoby ich pokonania.

4) Które pomoce naukowe okazują się szczególnie pomocne, (oddziały i przedmioty) a bez których nauka byłaby niemożliwą; wyjaśnić.

5) Które momenty w nauczaniu wymagają pomocy naukowych rzadziej spotykanych, czy istnieje możliwość sporządzenia tych pomocy we własnym zakresie.

c. Obok nauczania i przez siebie nauczanie na terenie szkoły odbywa się t. zw. prowadzenie dzieci, czyli to wszystko, co nie tyle wzbogaca zasób wiadomości, ile wpływa na ogólną sprawność życiową, kształci i rozwija poszczególne cechy osobowości. Zagadnienia te są specjalnie trudne i wymagają dużej dozy wytrwałości, aby je przestudjować i przemyśleć, a jeszcze więcej umiejętności takty i intuicji, by ustaloną drogą kroczyć, realizując w praktyce przyjęte zasady.

Materiał do rozważań:

Rowid: Psych. ped. str. 81, 99, 138, 150, 165, 204, 217, 220, 230, 239, 279.

Danysz: O wychowaniu, str. 141—260, 290—336;

Korczak: Jak kochać dzieci (całość)¹⁾.

1) Porównać poglądy na sprawę t. zw. prowadzenia u Danysza i Korczaka, czem się tłumaczy ta różnica?

2) Czytając książkę Korczaka, ustalić, które momenty przez niego poruczone mają pełne zastosowanie w praktyce szkolnej.

3) Ustalić, czy poglądy Korczaka na psychikę dziecka i metody postępowania zgodne są z zdaniem psychologii pedagogicznej.

4) W ciągu praktyki szkolnej obserwować zdarzenia pedagogiczne: czynności dziecka — reakcję ze strony wychowawcy lub czynność (zarządzenie) wychowawcy — reakcję ze strony dziecka. Zanalizować w pierwszym wypadku: pobudki, jakie kierowały dzieckiem, formę, w jaką przyobiekło czyn (wystąpienie, odezwanie się); reakcję ze strony nauczyciela: czy dobrze zrozumiał o co dziecku chodziło, czy obiektywnie ocenił sytuację, czy słuszną była reakcja, czy uznaną będzie przez dziecko za sprawiedliwą, czy skutek zamierzony odniesie; w drugim wypadku: czy czynność wychowawcy (zarządzenie, wystąpienie) była potrzebną, czy wykonując ją liczył się z psychiką dziecka, czy starał się by go zrozumiało, czy nadał czynności swej formę

¹⁾ *Foerster*: Szkoła i charakter. *Szydelski*: Religia a wychowanie i szkoła. *Przanowski, Szczawińska, Wójcik*: Samorząd w szkole powszechnej Przykłady realizacji. *Bovet*: Instynkt walki, rozdział VI, VII i VIII. *Saxby*: Kształcenie postępowania. *Bornsteinowa*: Jak urządzić bibliotekę szkolną. *Dąbrowski*: Współdzielnie uczniowskie. *Jaworska*: O urządzaniu obchodów szkolnych. *Komar-nicki*: Teatr szkolny. *Korczak*: O gazetce szkolnej.

właściwą (głos, gest,) czy przewidział konsekwencje (znów słuszne ze stanowiska psychologii i pedagogiki) na wypadek, gdyby czynność jego skutku zamierzonego nie osiągnęła; jak dziecko zareagowało, czemu właśnie w ten sposób. Zanotować ciekawe spostrzeżenia.

5) Zaobserwować dodatni wpływ na dzieci wywierany przez dobrze zorganizowane czytelnictwo pozalekcyjne, w czym się przejawia?

6) Ułożyć plan pracy wychowawczej na terenie klasy (szkoły) na najbliższe 2 lata.

d. Potrzeba i skuteczność wychowania fizycznego nie ulega dziś wątpliwości. Zrozumienie roli, jaką odgrywa rozwój fizyczny dziecka w dziele wychowania duchowego, jest dziś powszechnym. Mniej powszechną jest umiejętność pokierowania rozwojem fizycznym. Parę godzin gimnastyki tygodniowo (często obracane na naukę innych „ważniejszych“ przedmiotów), „Bawimy się w kopie“, na pauzie nie może wyczerpać sprawy wychowania fizycznego.

Zwróćmy uwagę na ważniejsze momenty: a) odżywianie i odzież, b) higiena mieszkania, c) ćwiczenia,

a) Sprawę odżywiania w zasadzie załatwia dom rodzicielski, że nie zawsze skutecznie, o tem mieliśmy się sposobność przekonać przy omawianiu fizycznego rozwoju dziecka (Sokołowski, Jaros). Przejść do porządku nad tą sprawą jednak nauczyciel nie może.

Materiał do rozważań: *Sokołowski*, jak wyżej: str. 67 i nast.¹⁾

1) Rodzice, których stan materialny nie stoi na przeszkodzie racjonalnemu żywieniu i ubieraniu dziecka, nie żywią racjonalnie i nieracjonalnie ubierają przez nieświadomość lub niedbalstwo: zwrócić (taktownie) uwagę ogólnie, w wypadkach trudniejszych osobiście w formie rady itd.

2) Rodzice nie mogą ze względów materialnych dziecka nakarmić i odziać: wszcząć akcję na terenie gminy lub komitetu rodzicielskiego.

b) Higiena mieszkania nie jest ani mniej ważną ani mniej trudną, zwłaszcza w miejscowościach mniej kulturalnych i uboższych. W odniesieniu do lokalu szkolnego poruszyliśmy tę sprawę omawiając „Tereny i ramy pracy wychowawczej“. Tu tylko zaleciłyśmy można jak najpilniejsze przestrzeganie zasad higieny w szkole w stosunku do dzieci i do budynku, torując w ten sposób drogi postępowi higieny w starsze społeczeństwo.

c) Ćwiczenia fizyczne stanowią trzeci dział.

¹⁾ Bardziej szczegółowe materiały znaleźć można w czasopiśmie: *Opieka nad dzieckiem*. Warszawa.

Materiał po rozważań:

*W. Osmulski: Zaniedbane drogi wychowawcze*¹⁾;

Program nauki w szkołach powsz. 7 kl. Wychowanie fizyczne str. 13;

Germanówna: Ćwiczenia cielesne, część I i II;

Wychowanie fizyczne, czasopismo, Poznań,

1) Informować się, czy wszystkie dzieci jadły śniadanie przed przyjściem do szkoły rano. Stwierdzać, czy zmiany popołudniowe otrzymują dostateczny posiłek przed wyjściem do szkoły.

2. Wszcząć akcje na terenie szkoły, a potem poza szkołą w sprawie dożywiania dzieci (Ministerstwo prowadzenie takiej akcji gorąco zaleca).

3. Stałe kontrolować, czy klasa jest należycie wietrzona, czy sprzątanie odbywa się przy otwartych oknach, czy podwórce i ustęp utrzymany jest w należytych stanie, czy stosowane są inne wskazania zawarte w „Przepisach higienicznych”.

4. Baczyć czy dzieci są czyste i uczesane, czy myją zęby, czy ubranie i obuwie jest oczyszczone, czy nie występują objawy chorobowe.

5. Zanalizować wartość pedagogiczną poszczególnych gier ruchowych stosowanych w szkole.

6) Obmyślić plan doskonalenia pracy nad wychowaniem fizycznym dzieci na terenie swojej klasy (sporty).

Praca pozaszkolna nauczyciela jest ważnym czynnikiem działającym w kierunku, który nas w tej chwili interesuje. Przez działalność oświatowo-kulturalną, a także gospodarczą kontynuuje nauczyciel swą pracę (względnie pracę swych poprzedników), prowadzoną na terenie szkoły; temsamem wzmacnia jej wpływ i trwałość; nie traci kontaktu z młodzieżą, która szkołę ukończyła; nawiązuje stosunki ze starszym społeczeństwem. Praca ta jest jednak trudna i absorbuje wiele czasu. Nauczycielowi, szczególnie usilnie pracującemu nad sobą w pierwszych latach praktyki, radzioby należało zapoznać się raczej z terenem i metodami pracy prowadzonej przez innych, rzeczy te przemyśleć, a do czynnej pracy pozaszkolnej przystąpić po ustaleniu w zawodzie.

Dosięgliśmy końca naszych rozważań. Staraliśmy się zorientować początkującego nauczyciela w zagadnieniach życia szkolnego z innego punktu widzenia niż to czyni seminarjum, z punktu widzenia praktycznego. Podając literaturę wybraliśmy rzeczy dostępnejsze, ograniczając przytem ich liczbę. Po opomowaniu podanego materiału, po dokładnem, sumiennem i gruntownem przemyśleniu — na co stale kładliśmy nacisk — można i należy przystąpić do dalszej lektury, do zapoznania się z dalszemi zdobyczami nauk pedagogicznych, wpiery jednak położyć trzeba w ciągu 2—3 lat trwałe podwaliny, inaczej lektura tworzy balast, chaos wiadomości niepowiązanych, nie dających żadnej korzyści ani ich posiadaczowi ani szkole.

¹⁾ Ze starszych opracowań: *Kaz. Sosnowski: „Szkoła a zdrowie”.*

Kronika pedagogiczna.

Program Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu urządzanego staniem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych przy współudziale Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich w dniach 8—10 lipca 1929 r.

1. Otwarcie Kongresu dnia 8. VII. o godz. 10 rano, przez Prezesa Związku P. N. S. P. St. Nowaka. 2. Przemówienie p. Ministra W. R. i O. P. Dra Czerwińskiego na temat: „O ideał wychowawczy szkoły polskiej”. 2. Budowa i organizacja jednolitej szkoły ogólnokształcącej: a) „Budowa Programu Szkoły Powszechnej” p. *Petrykowski*, b) „Reforma Szkoły Średniej” p. *Świdwiński*. 5. Po południu obrady Komisji.

Dnia 9. VII: 1. „Samokształcenie a Szkoła” Prof. Dr Florj. Znaniecki 2. „Kształcenie Nauczycieli Jednolitej Szkoły Ogólnokształcącej”: a) „Kształcenie Nauczycieli Szkół Powszechnych” p. *B. Kubiński*. b) „Kształcenie Nauczycieli Szkoły Średniej” p. *T. Wojeński*. c) „Szkoła średnia a szkoły wyższe” *Dyr. Dr M. Odrzywolski*. 3) Po południu obrady Komisji.

Dnia 10. VII: a) Posiedzenie plenarne. b) Przedłożenie Kongresowi rezolucyj Komisji i zamknięcie obrad

Kursy pedagogiczno-społeczne w Wieleniu nad Notecią (woj. Poznańskie) organizuje Zarząd Gł. Związku Zaw. Naucz. Pol. Szkół Śred. w czasie od 6 do 18 lipca br. Program Kursów obejmuje: I. Cykl społeczny, II. cykl pedagogiczny. Na cykl I-szy złożą się następujące wykłady: Oświata i demokracja (*St. Posner*) — Rozwój stosunków społecznych i wpływ ich na poglądy pedagogiczne (*Prof. L. Krzywicki*) — Szkoła a społeczeństwo (*Dr St. Kopciński*) — Podzina i szkoła jako środowisko wychowawcze (*Prof. Dr Z. Mysłakowski*) — Udział społeczeństwa w administracji szkolnej w Polsce (*Wiz. L. Zapolski*).

Cykl II-gi obejmie następujące wykłady: Najnowsze kierunki i metody pedagogiczno-wychowawcze (*Dr M. Lipska-Librachowa*) — Teoretyczne założenia współczesnych prądów pedagogicznych (*Dr M. Odrzywolski*) — Nowe drogi w psychologii, a szkoła twórcza (*Dr H. Rowid*) — Kształcenie nauczycieli za granicą i w Polsce (*Dyr. A. Patkowski*) — Personalizacja pracy szkolnej (*Prof. Dr Z. Mysłakowski*) — Badania testowe na terenie szkoły (*Prof. Dr St. Bailey*) — Badania uzdolnień dzieci (*Prof. Dr M. Grzegorzewska*) — O wychowaniu estetycznym (*Dyr. T. Wojeński*) — Tegoroczne Zjazdy Nauczycielskie na Zachodzie (*Dyr. K. Makuch*) — Reforma programów w szkole średniej (*Prof. St. Świdwiński*). W związku z poruszoną tematyką odbędą się seminarja. Kierownictwo Kur.ów objęli Dr St. Kopciński i Prof. St. Świdwiński.

III-ci Kongres Powsz. Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych odbędzie się w Genewie od 25 lipca do 4 sierpnia br. pod protektorem szwajcarskiej Rady związkowej. Między innymi poruszone będą następujące tematy: Praca i wychowanie (*Dyr. Albert Thomas*), Stanowisko międzynarodowe wychowania (*G. Muray*); Potrzeby wsi; Wychowanie przez obrazy — o filmie szkolnym; Szkoła i rodzina. Zagadnienia te omawiane będą w sekcjach, gdzie poruszone też będą i inne tematy, jak: Wychowanie małych dzieci, a psychologia; Szkoła i społeczność; Wychowanie a praca. Biblioteki szkolne ze stanowiska międzynarodowego; Ze szkoły do warsztatu; Szkoła powszechna, średnia,

wyższa; Wychowanie dorosłych; Analfabetyzm. Osobny Komitet zajmuje się problemem wychowania w duchu pokoju międzynarodowego: 1) Wychowanie w duchu pokoju; 2) Nauczanie historii i patriotyzmu; 3) Atletyka międzynarodowa a stosunki międzynarodowe młodzieży; 4) Wychowanie młłtarne i przysposobienie wojskowe; 5) Ogólny program spółdziałania międzynarodowego.

V-ty M. Kongres Ligi Nowego Wychowania, który w r. 1929 odbędzie się w Elsinore (Helsingör) w Danji w dniach od 8 do 21 sierpnia, zapowiada stę nader interesująco zarówno ze względu na bogaty program jak i osoby prelegentów. W dziale I-szym, poświęconym psychologii, poruszone będą zagadnienia: 1. Psychologia indywidualna i typy (Dr A. Ferdière, Dr E. Koblér, Prof. K. Lewin, Prof. J. Piaget, Dr H. Walton). 2. Testy umysłowe (Dr K. Anderberg, Dr W. Boyd, Dr O. Decroly, Dr R. Raup); 3. Problem dziecka (Högström, Dr K. Wilker) Psychologia i nowe wychowanie (Green). Dział II-gi poświęcony będzie szkołom aktywnym, prywatnym i państwowym (Bertier, Geheeb, Powell, Tobler, Cousinet, Karsen, Lynch, Rasmussen i inni). W dziale III-im osobna grupa zajmie się problemem kształcenia nauczycieli (Dr Ayer, Edson Dr Friedrich, P. Kaczyńska, Prof. Kacarow, Dr Riedel i inni). Dział IV-ty obejmie tematy: Filozofia a nowe wychowanie, Wychowanie w kierunku porozumienia międzynarodowego, Dziecko i religia, Warunki społeczne a reforma szkoły (M. Muchow, W. Paulsen, H. Radlińska, prof. Vulliod).

Specjalne zespoły utworzone będą celem rozpatrzenia nowoczesnej praktyki nauczania, w szczególności omówione będą: 1. Reforma programu (Dr H. Rugg); 2. Metoda Montessori (Dr M. Montessori); 3. Metoda Montessori zastosowana do dzieci anormalnych (Dr J. Alzina); 4. Metoda Decroly (Dr O. Decroly i P. Hamaide); 5. System Daitoński (P. H. Parkhurst); 6. Metoda Winnetkowska (P. M. Carswell). Osobne konferencje odbędą się na temat psychoanalizy (Dr O. Pfister, Prof. J. Piaget, Dr Schneider i inni) Wreszcie o sztuce dziecka mówić będzie prof. Fr. Ciżek.

Kongres psychologii pedagogicznej w Monachjum. W dniach od 24 do 27 lipca b. r. organizuje Instytut pedagogiczno-psychologiczny w Monachjum konferencje, mające na celu zobrazowanie obecnych prac i prądów w dziedzinie psychologii pedagogicznej, która staje się coraz więcej samodzielną gałęzią nauki. W ten sposób zarówno teoretycy, jak i praktycy będą mieli sposobność zaznajomienia się z obecnym stanem tego działu psychologii. Główna uwaga poświęcona będzie dwu zagadnieniom naczelnym, a mianowicie: 1) Charakterystologii ucznia i 2) treści psychologicznej przedmiotów nauczania. Uczestnicy konferencji będą mogli zaznajomić się z rozwojem psychologii pedagogicznej w Niemczech od śmierci Meumanna († 1915). W związku z kongresem urządzona będzie wystawa materiału testowego i pomocy psychotechnicznych. Zgłoszenia przyjmuje Instytut pedagogiczno-psychologiczny w Monachjum (Rosenthal 7).

Zapiski bibliograficzne.

Dr Karol Koniński. Szkoła na miarę. (Projekt szkoły średniej ogólnokształcącej) Księźnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1929.

Henryk Rowid. System Daltoniński w szkole powszechnej. Z zagadnień współczesnej metodyki. Gebethner i Wolf. Warszawa 1929. Wydanie drugie.

S. Neapolitański. Zarys dydaktyki matematyki dla nauczycieli szkół powszechnych, „Nasza Księgarnia” Warszawa 1929.

J. St. Cezak. Wykształcenie ekonomiczne a rozwój mocarstwowy Polski. Warszawa 1929. Dom Książki Polskiej.

Dr Br. Biegeleisen. Uświadomienie zawodowe młodzieży krakowskiej. Kraków 1929. Nakł. Miejs. Muzeum Przemysłowego.

Helena Witkowska. Nauka Obywatelstwa w żeńskich szkołach zawodowych. Kraków 1929.

Dr Wacław Jezierski. Szkolny zakład geograficzny. Książnica-Atlas Lwów — Warszawa 1929.

Józef Syska. Elementarz Samouczek wraz z objaśnieniem. Mysłowice 1929.
St. Tync i H. Gołąbek. Śląsk. Drugi zeszyt regionalny czytanek polskich. Książnica-Atlas 1929.

Dr S. Steckel. Pojęcie granicy i jego zastosowania. Książnica-Atlas 1929.

Maria Tańska. Zabawy rytmiczne bez muzyki. Opis 60 zabaw. „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1929.

Faustyn Piasek. Nauka czytania nut głosem metodą trójdźwiękową. Książnica-Atlas. 1929.

Piotr Tad. Pietrzykowski. Nauczanie robót z metalu. Ze 102 rysunkami i fotografiami w tekście. „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1929.

Ilustracja Szkolna. Serja I i II-ga. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa 1929 W opracowaniu Komitetu Red. tygodnika *Płomyk*.

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.	
Prenumerata roczna w Ameryce 2 dol. amer.	

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć str. 50 zł.
 $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

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

Drukarnia „Szkolnicy” w Krakowie, Grzegórzecka 30 — pod zarządem W. Jarosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

JÓZEF MIRSKI.

O istocie wychowania.

Dokończenie.

16. Tu nasuwają się cztery nowe zagadnienia, na których musimy się zatrzymać: jedno, odnoszące się do potrzeby wychowania, drugie do jego możliwości, trzecie do granic, a czwarte do granic naszej wiedzy o wychowaniu, tudzież techniki wychowawczej.

Co się tyczy potrzeby wychowania, to sprawę tę rozpatrywać możemy ze stanowiska dziecka oraz ze stanowiska wychowawcy.

Dziecko jest istotą samorzutnie rozwijającą się, przez dłuższy jednak okres swego życia niezdolną jeszcze do bytu samodzielnego. Ten fakt nieudolności dziecięcej spotykamy już u wyższych gatunków świata zwierzęcego, przyczem okres tej nieudolności (a więc i dzieciństwa właśnie) wydłuża się w miarę szczebla rozwojowego, na którym się dany gatunek znajduje, a najdłuższe trwanie osiąga u człowieka; to też już u zwierząt, oprócz najniższych, których młode przychodzą na świat bądź zupełnie, bądź niemal zupełnie gotowe do samoistnego bytu, istnieją pewne zawiązki wychowywania w postaci opieki i ochrony nad młodem ze strony rodziców i pokolenia starszego, a nawet w postaci pewnych pouczeń i ćwiczeń. Tym faktem odpowiadają niewątpliwie odnośne instynkty i popędy zarówno u młodych, jak i u starszych zwierząt, u młodych instynkt, który możnaby nazwać „instynktem wychowywania się”, przejawiającym się jako poczucie własnej nieudolności, potrzeba poddawania się opiece starszych, dążenie do wzrostu i rozwoju itd., u starszych zaś, a przede wszystkim u rodziców, instynkt, który nazwałby można „instynktem wychowywania” a który przejawia się w postaci potrzeby i dążenia do opiekowania się i kierowania rozwojem dzieci.

Potrzeba wychowania w świecie ludzkim wymaga się w porównaniu ze światem zwierzęcym niezmiennie i to nie tylko z przyczyn biologicznych, a zwłaszcza z powodu długotrwałości okresu dziecięcego (wzgl. rozwojowego) u człowieka, lecz także z tej przyczyny, że sam naturalny rozwój dziecka, choćby pozostający pod opieką rodziców i doprowadzony do stanu dojrzałości fizycznej, nie uzdolniłby jeszcze człowieka do samoistnego bytu w tych warunkach, które dziecko zastaje nawet na najpierwotniejszych stopniach kultury. Kultura (mowa, pismo, religja, obyczaje, wiedza, sztuka, technika), względnie rozbieżność a w każdym razie niewspółmierność między rozwojem naturalnym a kulturą czyni wychowanie niezbędnym i wytwarza z niego odrębną, wysoce skomplikowaną i coraz bardziej komplikującą się dziedzinę działania społecznego. O tem później: na razie tyle, że z tego stanowiska wychowanie przedstawia nam się jako działalność pokolenia starszego, które kieruje, wpływa, nagina, potęguje lub powściąga rozwój naturalny dziecka tak, by doprowadzić je nie tylko do gatunkowej dojrzałości fizycznej, lecz i uzdolnić je do samoistnego bytu w danych warunkach kultury, czyli doprowadzić je również do względnej dojrzałości duchowo-kulturalnej.

17. Możliwość wychowania tyczy się samego dziecka. Gwarantuje ją obok wspomnianego instynktu wychowywania się to, co moglibyśmy nazwać „wychowalnością” dziecka, rozumiejąc przez nią plastyczność psychofizycznej natury dziecka tj. jego pobudliwość i zdolność do przeobrażeń, pozostającą niewątpliwie w związku z plastycznością podłoża anatomicznego (mózgu i systemu nerwowego). Ta właśnie rozwojowość stanowi istotną cechę dzieciństwa, które określić można wprost — w przeciwieństwie do wieku dojrzałego, nie podlegającego już dalszemu rozwojowi — jako rozwojowy okres życia ludzkiego. Samorzutny pęd do rozwoju oraz sama rozwojowość, jako możliwości rozwijania się i to nie tylko od wewnątrz, ale i od zewnątrz tj. pod wpływem naturalnych i sztucznych czynników — oto zasadnicze właściwości dziecka, umożliwiające wychowanie, jako czynność czuwania, kierowania i przekształcania naturalnego rozwoju dziecka. Sama tedy możliwość wychowania nie ulega wątpliwości, chodzi jedynie o granice tej możliwości. Otóż pod tym względem istnieje, jak wiadomo, poglądy wręcz sprzeczne, sięgające od panpedagogizmu (wszechmożliwości wychowawczej) do apedagogizmu (przyjmującego jedynie bardzo wąską możliwość wychowawczą); pierwszy nie liczy się zgoła z momentami ograniczającymi zasięg wychowania (np. Locke, Kant, ostatnio A. Adler), drugi momenty te, zwłaszcza dziedziczność, podkreśla aż do przesady (np. Schopenhauer); w przeciwieństwie do obu tych stanowisk, które skądinąd określa się także jako dogmatyzm i sceptycyzm pedagogiczny, stanowisko pośrednie — t. zw. krytycyzm pedagogiczny — przyjmuje ograniczoną możliwość wychowania.

18. Jakież to są tedy czynniki, możliwość tę ograniczające? Jedne z nich są natury zasadniczej wynikają bowiem z samej istoty dziecka, drugie, jak gdyby przejściowe, wynikają z granic faktycznego naszego poznania tj. z niedoskonałości podstawowych dla pedagogiki nauk teoretycznych.

Aczkolwiek dziecko jest istotą rozwijającą się, a więc zmienną, mimo to skala tej zmienności jest oczywiście ograniczona ogólnymi właściwościami „natury ludzkiej” czyli gatunkowymi cechami, tudzież cechami mniej ogólnymi, wynikającymi z „dziedziczności grupowej” (narodowej, społecznej) i indywidualnej (rodzinnej) dziecka. Jedne z nich są bardziej trwałe czy też nawet wprost niezmiennne, inne (grupowe, rodzinne) ulegają zmianom w węższym lub szerszym zakresie. Najogólniej polegają one na potęgowaniu jednych (pożądanych) właściwości osłabianiu (tłumieniu) drugich (niepożądanych) wzgl. na pewnem ich zespalaniu i zestrzajaniu. Nie tu — w tych rozważaniach ogólnych — miejsce na bliższe określanie istoty tych zmian tudzież sposobów ich wywoływania: zależą one przedewszystkiem od stopnia rozwoju badań nad psychologią człowieka wogóle a dziecka w szczególności, oraz od pewnych zasadniczych poglądów na życie psychiczne i jego istotę. Zarówno historia wychowania, jak i różne kierunki pedagogii współczesnej świadczą dosadnie, w jak ścisłym stosunku pozostaje teoria i praktyka wychowawcza z budową podstawowych nauk teoretycznych, a w szczególności psychologii. I tu właśnie natrafiamy na czwartą moment, ograniczający nie tyle samą możliwość wychowania, ile wytworzenie ścisłej i umiejętniej techniki wychowawczej. Należy tu przedewszystkiem wspomniana niedoskonałość psychologii ogólnej i różnych jej rozgałęzień, tudzież zmienność jej pojęć podstawowych. Wystarczy porównać np. intelektualizm Herberta z woluntaryzmem Wundta, asocjacyonizm Ziehena z nowoczesną psychologią myślenia lub psychologią strukturalną, tę ostatnią z psychologią pragmatyczną wzgl. behawiorystyczną itd. i zestawiać równocześnie nalogiczne kierunki wychowania, ażeby przekonać się o tym związku.

Tu godzi się wspomnieć, co następuje: ponieważ wychowywanie jest koniecznością życiową i nie może czekać na wydoskonalenie i ujednolajnienie swoich podstaw teoretycznych, powtórze zaś, ponieważ operuje ono nie tyle elementarnymi zjawiskami psychicznymi, ile raczej właśnie najbardziej złożonymi, najmniej jednak przez naukę zbadanymi, przeto zdane jest ono jeszcze w znacznej mierze na siebie samo tj. musi na własnym terenie szukać właściwych metod, zapomocą których mogłoby w sposób umiejętny zdobywać już nie prawa, lecz prawidła i reguły postępowania. Dzieje się to drogą obserwacji, ankiet, statystyki, głównie jednak za pomocą prób uściślonych czyli eksperymentów; w ten sposób tworzy się odrębny zakres naukowych badań pedagogicznych tzw. pedagogika doświadczalna wzgl. eksperymentalna.

19. W związku z omawianą kwestją t. j. z momentami wykluczającymi wzgl. ograniczającymi ścisłość techniki wychowawczej nasuwa się jeszcze moment następujący: dedukcja reguł (norm) praktycznych z teoretycznych praw psychologicznych, tudzież konkretnych sposobów postępowania wychowawczego z owych reguł jest, jak już w innym miejscu wspomnieliśmy, czynnością trudną, złożoną i wymagającą od wychowawcy poza znajomością praw wzgl. norm także: a) specjalnej intuicji czy talentu, w danym razie talentu pedagogicznego — celem doboru odpowiednich środków do konkretnych aktów pedagogicznych wzgl. indywidualności dziecięcych, b) specjalnych warunków osobistych celem wytworzenia pewnego ogólnego stosunku między wychowawcą a wychowankiem, umożliwiającego skuteczne działanie wychowawcze na dziecko („miłość dusz“ Dawida, „kontaktość“ Mysłakowskiego i t. d.).

Poza wymienionym dopieroco momentem istnieją — gdy podejmiemy do wychowania z innej strony — jeszcze inne okoliczności, utrudniające w wysokim stopniu możliwość wytworzenia ścisłej techniki czy umiejętności wychowania. Należy tu przede wszystkim ten fakt, że rozwój dziecka dokonywa się nie tylko samorzutnie i nie tylko pod wpływem sztucznego wychowania, lecz także pod wpływem całego szeregu czynników, wymykających się z pod ścisłego ujęcia i kierownictwa; czynniki te to otoczenie czyli środowisko, w którym się dziecko wychowuje, a na które składają się a) środowisko przyrodnicze (gleba, ukształtowanie ziemi, fauna, flora, pokarm, klimat), b) środowisko społeczne i kulturalne (rodzina, sąsiedztwo, towarzystwo rówieśników, naród, państwo, kościół, kultura, ulica i t. d. i t. d. — oraz c) własne koleje życia czyli los dziecka. Są to, jak widzimy, czynniki tak niezmiernie liczne i różnorodne, tak zmienne i płynne, że nie dadzą się nieomal lub tylko z wielką trudnością i ogólnością przewidzieć i określić; z drugiej zaś strony są one tak rozległe i przemożne, że jeżeli dodamy do nich momenty, ograniczające zasięg wychowania wogóle a w szczególności zasięg umiejętnego wychowania, dziwić się nie możemy, że mogło powstać zagadnienie: czy wychowanie, jako sztuczne działanie na dziecko, jest wogóle możliwe t. j. czy rokuje ono jakiegokolwiek, dające się przewidzieć rezultaty wzgl. w jakich granicach, oraz że na to pytanie odpowiadano niejednokrotnie zupełnie negatywnie.

20. Mimo wszystkie jednak wymienione powyżej okoliczności skuteczność wychowania gwarantują następujące czynniki: a) wychowanie umiejętne nie stawia sobie za cel zupełnej przemiany natury dziecka, lecz zasadniczo tylko pomoc w jej rozwoju wzgl. przekształcenie jej w granicach, jak nauka i doświadczenie poucza, możliwych; b) wychowanie, jako system działań ciągłych i celowo dobranych na podstawie mniej lub więcej dokładnej znajomości praw życia i rozwoju psychicznego i fizycznego, może

oddziaływać o wiele skuteczniej i głębiej, niż zmienne i niesystematyczne czynniki pozawychowawcze, które nieraz same się wzajemnie niwelują; c) wychowanie może przedwzyszkciem samą jednostkę wychowawczą wrzucić w pracę wychowawczą, rozbudzając w niej silne uczucia, zainteresowania, a zwłaszcza samowiedzę i poczucie własnej godności, jako ideał własnej osobowości (Freudowskie „Nad-ja”), który, działając samowychowawczo, będzie odtąd skupiał dokoła siebie to, co mu służy, a wszystko inne usuwał i paraliżował; d) wychowanie stara się także w rozmaity inny jeszcze sposób ująć w swe ręce i urządzić celowo owe czynniki pozawychowawcze; o tem, by wszystkie je uregulować i nastawić, jak tego pragną niektórzy teoretycy i jak to czynią np. u siebie, internaty niema oczywiście mowy, a to nie tylko ze względów technicznych, lecz także dlatego, że wychowanie rozumne, zdając sobie sprawę z względnie skromnych granic własnych możliwości, uważa współpracę tego t. zw. wychowania samorządowego, wykonywanego przez naturę i społeczeństwo, za pożądane a nawet wprost konieczne. (p. dalszy ciąg) Dlatego też czynniki, kierujące wychowaniem, starają się owe wpływy nie usuwać całkowicie, ażeby wstawić na ich miejsce środowisko do pewnego stopnia sztuczne, lecz starają się je tylko w naturalnym ich całokształcie do pewnego stopnia regulować t. zn. wyłączać z nich przedwzyszkciem te czynniki, które działają ujemnie, jak n. p. niewłaściwa lektura, widowiska, lokale, towarzystwo, środowisko niezdrowe pod względem higienicznym czy moralnym i t.d., a na ich miejsce wprowadzać wpływy dodatnie. Ponieważ jednak sprawa ta wykracza już poza pracę i urządzenia ściśle wychowawcze, przeto wychowanie zwraca się pod tym względem o pomoc i współpracę do państwa, społeczeństwa, towarzystw i związków i t. d. Jakoż tylko przy takim szarmonizowanym współdziałaniu całego społeczeństwa możliwym jest skuteczne wychowanie.

W ten sposób rozważania nasze, aczkolwiek odnosiły się zrazu tylko do wychowania jednostki dziecięcej, doprowadziły nas na teren szerszy, społeczny, który ujawnił nam nowe, socjologiczne trudności odnośnie do samej techniki wychowawczej; z tej też strony przybywa w szczególności trudność, która jeszcze bardziej podważa ścisłość, pewność i jednoznaczność techniki wychowawczej. Do omówienia tej strony zagadnienia wychowawczego przechodzimy w trzeciej części naszych rozważań.

III.

21. Każde dziecko przychodzi na świat w pewnem społeczeństwie wzgl. grupie społecznej. „Społeczeństwo jest wcześniejsze od jednostki” mówi Arystoteles a za nim Comte. Przez społeczność rozumieć należy nie sam materialny zbiór jednostek, lecz coś więcej jeszcze, coś, co sprawia, że ten zbiór tworzy pewną żywą całość na podobieństwo żywego organizmu. Jak daleko możemy sięgnąć wzrokiem w przeszłość ludzkości, wszędzie znajdujemy

choćby najpierwotniejsze, najluźniejsze związki społeczne, a natomiast nie znajdujemy nigdzie takiego stanu, o jakim mówi św. Tomasz z Akwinu lub Rousseau, stanu bezspołecznego, kończącego się dobrowolną umową społeczną. Społeczeństwo bowiem pierwotne nie jest wytworem rozumu, lecz instynktów (gatunkowych, seksualnych, rodzinnych, sympatycznych, towarzyskich). Dalszy rozwój dokonywa się, począwszy od luźnych a nawet tymczasowych rodzin, poprzez kasty, plemiona, ustrój rodowy, stanowy, liberalny itd. Struktura każdej z tych form jest inna i decyduje o całym życiu społecznym. Typowe są też dla każdej z tych form inne cechy, ze względu na które możemy śledzić ich rozwój, a więc: ustrój rodziny (rodzina przejściowa, (naturalna), grupowa, monogamiczna), sposób zdobywania środków żywności (pierwotny: rybołówstwo i myśłwstwo; wyższy: pasterstwo i rolnictwo wraz z wojną, przemysł i handel), ustrój gospodarczy (wspólnota, niewolnictwo, feudalizm, własność prywatna), ustrój polityczny, religia, (demonolatria, kult przodków, animizm, politeizm naturalistyczny, monoteizm) itd. Rzecz jasna, że w każdej z tych form społecznych musiało i musi także wychowanie być inne, dostosowane do nich. Tę zależność i ewolucję form wychowania, celów i treści w związku z formami życia społecznego śledzi i bada socjologia pedagogiczna.

22. Nam jednak tu, w tych naszych rozważaniach poświęconych istocie wychowania chodzi o rzecz całkiem ogólną t. j. o ogólny właśnie związek pomiędzy wychowaniem a życiem społecznym czyli o wychowanie, jako funkcję życia społecznego.

Społeczeństwo, jak wspomnieliśmy, to nie materialny tylko zbiór jednostek, lecz także pewna ich organizacja duchowa. Członków społeczeństwa łączy nie tylko przymus lub potrzeba dożna, lecz poza pewną wspólnotą materialną wspólnota języka, wierzeń, obyczajów, pracy i dążeń, słowem to, co nazywamy najogólniej kulturą a co jest wytworem życia duchowego. Człowiek bowiem, w przeciwieństwie do zwierząt, rozwija się nie tylko pod wpływem czynników naturalnych, lecz także samorzutnie, świadomie i twórczo tzn. że dzięki swej zdolności myślenia, swej wyobraźni, swym uczuciom i pragnieniom, słowem, dzięki temu, że jest duchem, wytwarza własne cele, odnoszące się bądź do natury zewnętrznej, bądź do własnej natury człowieczej, i realizując je, przetrwajając naturę, tworzy świat nowy t. j. kulturę właśnie. Kultura rodzi się jedynie na tle i w ramach życia społecznego. Każde społeczeństwo ludzkie, chcącby najprymitywniejsze, posiada już pewną kulturę, na którą, najogólniej mówiąc, składają się: naczelné idee (wiera, ideały, obyczaje), wiedza i sztuka oraz technika. Rozwój kultury dokonywa się w kierunku coraz większego wyzwolenia się ludzkości od przymusu naturalnego, coraz większej samodzielności i wolności ducha.

23. Z tego stanowiska, ze stanowiska życia i rozwoju społecznego i kulturalnego rozpatrzmy obecnie, czym jest wycho-

wanie. W tem teoretycznem rozważaniu możemy jednak spojrzeć na nie bądź od strony pewnej gotowej już kultury i formy społecznej, bądź też od strony dziecka wzgl. narastających wciąż młodych pokoleń, mających kulturę tę przyswoić sobie wzgl. wrócić w społeczeństwo.

Przez kulturę rozumiemy ogólnie sumę wartości, wśród których wyróżnić możemy dobra oraz idee i ideały; pierwsze oznaczają przedmioty naturalne i przedmioty sztuczne (tj. wytworzone przez człowieka, artefakty, jak np. narzędzia, mowa, pisano, dzieła sztuki, wiedza itd.), tudzież pewne dyspozycje psychiczne (jak np. dobra pamięć, silna wola, cnota, umiejętność itd.) — wszystkie oczywiście o tyle, o ile „przywiązujemy do nich wartość” tj. uznajemy je za cenne, pożyteczne, przyjemne, „dobre”, drugie zaś tj. idee i ideały oznaczają w przeciwieństwie do już istniejących dóbr pewne najogólniejsze i najwyższe wartości, o ile je sobie dopiero wyobrażamy, życzymy, spełnić pragniemy.

Oczywiście wszystkie wartości kulturalne są niemi t. j. mają sens dopiero w związku z człowiekiem, dla niego i poprzez niego — poza nim zaś przestają być „wartościami”, i to nie tylko poza człowiekiem wogóle, lecz poza człowiekiem przynależnym do pewnego społeczeństwa wzgl. grupy społecznej lub do pewnego typu kultury. W zasadzie zatem wartości kulturalne są niemi tylko o tyle, o ile je człowiek „rozumie”, umie używać i uznaje.

Z tego stanowiska kultura, wśród której możemy jeszcze wyróżnić cały szereg kół współśrodkowych, przedstawia się jako gotowy system wartości,¹⁾ który trwać i rozwijać się może jedynie przez ludzi i w ludziach. Sama kultura tedy musi wytworzyć sposoby i środki, by wcielać i przeszczepiać się w ludzi. Do tego właśnie zmierza olbrzymia w każdym cywilizowanym społeczeństwie polityka i organizacja oświatowo kulturalna, której najgłośniejszą dziedziną jest dziedzina wychowania.

Gdyby społeczeństwo, wytworzywszy swoją własną kulturę, całe wyginęło, zginęłaby i jego kultura (oczywiście, o ileby jej choć w pewnej części nie podjęty i nie przyswoiły sobie inne społeczeństwa, jak to miało miejsce z niektórymi wysokimi kulturami starożytnymi, np. egipską, grecką, rzymską); z drugiej strony, gdyby społeczeństwo, posiadające pewną kulturę, stało się nieśmiertelne, ustałaby potrzeba wychowania. Społeczeństwo fizyczne jednak, będące żywym podłożem wszelkiej kultury, obumierając, odradza się równocześnie dzięki popędowi rozmnażania się we wciąż narastających pokoleniach. Trwałość i rozwój fizyczny zapewnia tedy społeczeństwu sama natura. Dla kultury jednak, chcącej trwać i rozwijać się, powstaje stąd zagadnienie najistotniejsze, a mianowicie wytworzenie specjalnej

¹⁾ W tym zwłazku pomijamy rozmyślnie moment niesłychanie ważny, jakim jest rozwój, twórczość kultury.

funkcji, któraby tę jej trwałość i rozwój umożliwiała, wszczepiając w odradzające się szeregi pokoleń owe dobra, idee i ideały, tworzące jej wciąż narastającą, względnie zmienną treść. I oto z tej strony wyjaśnia się nam geneza i cel wychowania, które stanowi funkcję społeczno-kulturalną, mającą na celu utrzymanie ciągłości i rozwoju kultury.

24. A teraz podejźmy do tej sprawy od strony owych pokoleń wzgl. dziecka, mającego sobie ową kulturę przyswoić.

Dziecko, jak powiedzieliśmy, przychodzi na świat w pewnym społeczeństwie i zostaje już pewną strukturą społeczno-kulturalną. Gdyby, dziecko jak to się dzieje w niższym świecie zwierzęcym, przynosiło z sobą na świat gotowy aparat sił i zdolności, umożliwiający mu w danych warunkach, byt samodzielny nie byłoby wogóle zagadnienia wychowania, lub co najwyżej wystarczałaby pewna opieka i pomoc ze strony rodzicielskiej a popęd do naśladowania i popęd do zabawy u młodych. Są to czynniki wyczerpujące niemal zupełnie tę, żeby tak rzec, zoopedagogię (wychowanie zwierzęce), dokonywającą się wyłącznie przy pomocy instynktów. Wychowanie w ściślejszym znaczeniu rozpoczyna się jednak dopiero w świecie ludzkim i to na pewnym stopniu kultury. Z tą chwilą tworzy się jak gdyby pewne napięcie między rozwojem naturalnym dziecka a kulturą, którą dziecko zastaje i którą musi sobie przyswoić. To napięcie (inaczej: dysonans) rośnie w miarę rozwoju kultury; to też, im wyższa kultura, tem konieczniejszym staje się wyrównanie tego napięcia, tem ważniejszym wychowanie, jako specjalny system sztucznego kierownictwa i przekształcania rozwoju naturalnego celem przyswojenia dziecku owej kultury.

25. Zagadnienie to, tak ujęte, jest niezwykle doniosłe; wobec nieustannego bowiem i olbrzymiego wzrostu kultury, nad którą pracują wieki i cała ludzkość i która temsamem coraz bardziej oddala się od „natury”, rośnie też coraz bardziej owo napięcie i wyłania się zagadnienie: czy, jak daleko i w jaki sposób można i należy zapomocą wychowania napięcie owe wyrównywać. I jeżeli dziś np. zagadnienie to nabiera szczególniejszej aktualności, jeżeli w wychowaniu i w teoriach pedagogicznych widzimy (od Rousseau'a począwszy) większy nawrót do natury dziecka, to w tem wyraża się właśnie przeświadczenie, że w owem przyszczepianiu kultury nie można bez poważnych szkód dla zdrowia i rozwoju dziecka a temsamem pośrednio i dla samej kultury, iść za daleko, nie można zbyt daleko odbiegać od natury dziecka, gdyż następstwą takiego „edukacjonizmu”, jak zjawisko przesadnego wychowywania nazywa jeden z teoretyków francuskich, okazują się nader zgubne dla zdrowia fizycznego i równowagi psychicznej dziecka, podkopując w ten sposób samą możliwość wychowania, i stając się przez to jakgdyby samobójstwem samej kultury. (Psychoanaliza!).

26. Wracając do zagadnienia konieczności przyswajania sobie kultury przez młode pokolenie, czyli do sprawy asymilacji kulturalnej, wypada stwierdzić, że proces ten jest ogólniejszy od samego wychowania, że wychowanie, jako system sztuczny, stanowi tylko pewną gałąź tego procesu, dokonywającego się poza tem do pewnego stopnia samorzutnie, naturalnie.

Oto dziecko, jak mówimy, żyjąc w pewnej sferze kulturalno-społecznej, samo się do niej przystosowuje. Ten proces przystosowywania się jest niezwykle złożony; czyste niejako jego przykłady znajdujemy w społeczeństwach pierwotnych wzgl. w niższych warstwach dzisiejszych ludów cywilizowanych; nazywamy go tam „wychowaniem naturalnem lub samorzutnem”. Jestto wychowanie nie tylko w sensie przenośnym, lecz i dosłownym; pomimo wszystko bowiem społeczeństwa dojrzałe, w pierwszym rzędzie rodzice, spełniają tu pewne czynności wychowawcze, znane nam już jako opieka i pomoc fizyczna, przykład, okazywanie miłości i gniewu, zachęta i przymus, a dalej nauka mówienia, zręczności, wprowadzanie w pewne obyczaje, wierzenia i t. d. z ostatecznym celem jak największego upodobnienia dziecka do społeczeństwa starszego wzgl. grupy społecznej, a przez to usamodzielnienia go. Proces ten odbywa się bez specjalnej refleksji i zabiegów, przez osobistą styczność osób starszych z dzieckiem i pouczanie go, lub zapomocą bezpośrednich (nie wychowawczych) reakcji na naturalne postępowanie dziecka.

Działają tu jeszcze poza rodziną bliższą i dalszą inne czynniki pierwotnej grupy społecznej tj. towarzystwo rówieśników, sąsiedztwo i gmina; ze strony dziecka zaś spotykamy się z pewnym procesem, na który składają się naśladowanie, samorzutne przyswajanie sobie pewnych pojęć, idei, umiejętności a który ująć można jako proces wrastania w społeczeństwo lub jako t. zw. introcepcję.

27. Ten proces samorzutnego wychowania wyczerpuje całkowicie proces asymilacji jedynie, jak powiedzieliśmy, w społeczeństwie pierwotnem i stanowi tam jedyną formę wychowania t. zw. wychowanie naturalne. Stanowi on jednak tam i w każdym wychowaniu wogóle czynnik nader ważny i niezbędny. On to bowiem dopiero do pewnego stopnia „uczłowiecza” człowieka, wytwarzając w nim te wszystkie elementarne dążności, które przywykliśmy uważać za powszechne dziedzictwo „natury ludzkiej” (*Znaniecki*), jako to: poczucie przynależności do danej grupy społecznej, interesowanie się sprawami całej grupy; chęć porozumiewania się, zdolność do współczuwania, sympatja, żądza uznania, pobudzająca do starania się o pochwałę a unikania nagany i pogardy, chęć współdziałania i t. d., słowem te wszystkie dążności społeczne, które umożliwiają bezpośrednie współżycie ludzi z sobą. Ponadto wytwarzają się w pierwotnej grupie społecznej podstawy życia duchowego jakoto:

zdolność do planowego posługiwania się przedmiotami materialnymi dla osiągnięcia celów odległych, wyobrażonych tylko, do porozumiewania się wyrazami tj. tworzenia pojęć i mowy, wytwarzania twórczo wyobraźni, podporządkowywania własnych instynktów pod pewne ogólne reguły postępowania.

Wszystkie te społeczne i ogólnoduchowe zdolności mogą i mogły powstać i rozwijać się tylko w ramach i na tle życia społecznego. Poza tem życiem człowiek spada na poziom nieomal zwierzęcia (por. tzw. ludzi dzdiziałych!). Z czasem jednak wychowanie to z jednej strony nie wystarcza, z drugiej zaś słabnie; zanika bowiem coraz bardziej wpływ grup pierwotnych, przede wszystkim rodziny i sąsiedztwa, a z niem i to minimum uspołecznienia, jakie daje grupa pierwotna, równocześnie zaś społeczeństwo komplikuje się coraz bardziej, ile że powstają tzw. wtórne grupy społeczne, obejmujące już nie tylko najbliższe otoczenie, z którym się osobnik styka bezpośrednio, lecz znacznie rozleglejsze kręgi i znacznie bardziej zawite stosunki, ogólne, pozasobiste (naród, państwo, stronnictwa, związki, towarzystwa i t. d.), wymagające innych norm, niż te, które obowiązywały wzgl. wystarczały w grupie pierwotnej, oraz innych zdolności, innych przystosowań. Są one, wedle *Znanieckiego*, następujące: 1. solidarność ogólnospołeczna (w przeciwieństwie do ograniczonej solidarności pierwotnej i wynikającego z niej antagonizmu wobec grup odmiennych), 2) zdolność do objęcia rozumem własnym (nie instynktem tylko) całej skomplikowanej budowy społeczno-państwowej, 3) samodzielność myśli i czynów (w przeciwieństwie do bezwzględnej normatywności opinii ogółu), 4) zrozumienie własnego zakresu działania w ogólnym systemie pracy społecznej, czyli znajomość własnej kompetencji i jej granic, 5) poczucie własnej odpowiedzialności i poszanowanie cudzych indywidualności (w przeciwieństwie do uniformizmu pierwotnego), 6) twórcze dążenie do współpracy kulturalnej.

Dodajmy do tego również niezmiernie spotęgowaną treść konkretnych wartości kulturalnych (jak technika, wiedza i t. d.), które dziecko musi sobie przyswoić, a zrozumieć nie tylko konieczność wychowania, ale zarazem jego specjalne zadanie, polegające na uzupełnianiu i przekształcaniu owej niewystarczającej już a zarazem zanikającej asymilacji samorzutnej.

28. Poza tą społeczną i naturalną asymilacją samorzutną istnieje jeszcze jedna forma pozawychowawczej asymilacji młodego pokolenia z pokoleniem starszym, forma nader ważna, acz na ogół niedostatecznie jeszcze zbadana. Wskazaliśmy powyżej na niebezpieczeństwo rosnącego wciąż dysonansu między naturą dziecka a wzrastającymi postulatami kultury. Otóż dysonans ten reguluje się do pewnego stopnia również samorzutnie a mianowicie w drodze asymilacji biologicznej.

Rozwój gatunków (ewolucja), jakimikolwiek byśmy tłumaczyli go czynnikami, czy „wewnętrzniemi“, jak to czyni

Lamarckizm, czy raczej zewnętrznymi, jak to czyni Darwinizm, zasadza się na tej najogólniejszej właściwości, którą Semon nazywa „Mneme” tj. „pamięcią organiczną” polegającą na tem, że czynniki działające przez dłuższy czas na substancję żywą, wywołują w niej pewne trwałe zmiany. Zmiany te w pewnych szczególnych warunkach utrwalają się w komórkach rozrodczych, a specjalnie w tych ich, elementach które stanowią podścielisko dziedziczności. Na tem polega dziedziczenie tzw. cech nabytych przez rodziców na potomstwo, na dziedziczności zaś tych cech polega do pewnego stopnia rozwój naturalny. Nie wdając się bliżej w tę, jak mówimy, niezwykle zawiłą i ciemną dziedzinę, a w szczególności w zagadnienie: kiedy własności nabyte przez rodziców przenoszą się na dzieci oraz kiedy przeszczepione w ten sposób własności stają się trwałymi nabytkami gatunku. musimy przyjąć najogólniej, że „kultura”, jako pewne środowisko, wywoływała wedle wszelkiego prawdopodobieństwa w samych organizmach rodzicielskich pewne zmiany, które, o ile trwają przez dłuższy czas wytwarzają cechy nabyte i dziedziczą się na potomstwo, oraz że jednym z czynników, wytwarzających owe cechy nabyte, jest niewątpliwie samo wychowanie.

Jest to oczywiście proces niezwykle złożony i dziś w znacznej mierze jeszcze od człowieka niezależny. Żywić wolno jednak nadzieję, że w miarę coraz dokładniejszego poznawania tej dziedziny proces wytwarzania nowych cech i dziedziczenia ich, a temsamem niejako umiejętna hodowla rasy ludzkiej stanie się możliwością. Hygiena ogólna, higiena rasy, eugenika zmiierzają właśnie do tego celu. Z tej strony tedy dokonywa się znowu pewne zbliżenie między kulturą i naturą, a temsamem słabnie wspomniane przez nas napięcie wzgl. dysonans między naturą dziecka a rosnącą kulturą.

29. Tak więc, wychodząc od dziecka i uwzględniając konieczność przyswojenia sobie przez nie istniejącej kultury, stwierdziliśmy, że proces ten dokonywa się poniekąd samorzutnie a to w drodze samorzutnej asymilacji społeczno kulturalnej oraz w drodze biologicznej, że jednak w miarę komplikacji kultury obie te formy asymilacyjne nie są zdolne spełnić swego zadania, lecz wymagają jako funkcji dopełniającej wychowania, które z tej strony przedstawia nam się jako trzecia forma asymilacji, a mianowicie asymilacji świadomej i planowej; z tej też strony rozumiemy w całej pełni olbrzymie i potęgujące się wciąż znaczenie wychowania, jako jednej z najgłówniejszych i najważniejszych dla bytu i rozwoju ludzkości funkcyj społeczno-kulturalnych

IV.

30. W rozważaniach naszych doszliśmy do punktu, w którym nasuwa się kwestja celu wychowania. Zagadnienie to wyłoniło się już z ogólnych naszych rozważań nad działaniem, jako

ze wyszliśmy od ujęcia wychowania, jako pewnej odrębnej sfery działania. Obecnie określiliśmy bliżej ową sferę działania wychowawczego, jako świadomą i planową akcję, zmierzającą do asymilacji dziecka (wzgl. młodych pokoleń) do społecznego i kulturalnego kręgu jego życia.

Ta więc asymilacja stanowi właśnie najogólniejszy formalny cel wychowania czyli jego funkcję. Pozostaje jednak jeszcze określenie celu materialnego (w sensie logicznym) czyli treści celu wychowania. Byłby to ów cel naczelny, stanowiący rację wszystkich celów podrzędnych aż do najbardziej szczegółowych, a temsamem niezbędny we wszelkiej świadomej pracy wychowawczej. Cel ten zgodnie z naszym ujęciem istoty wychowania, jako asymilacji społeczno-kulturalnej, nie może oczywiście różnić się od celu kultury wogóle t. zn. cel wychowania musi być jednoznaczny z najwyższym celem samej kultury, rozumianej, jako suma i hierarchja wartości istniejących, oraz jako produkcja nowych z najwyższą wartością, jako ich racją a zarazem celem.

W ten sposób zagadnienie celu wychowawczego, będące przedmiotem t. zn. teleologii wychowawczej, łączy się z wszystkimi temi dziedzinami myśli ludzkiej, których przedmiotem są wartości.

Należy tu przedewszystkiem religja, z wiarą w Boga, jako Stwórcy i rządcy świata, a zarazem najwyższym ideałem, w duszę nieśmiertelną ku Niemu idącą i w dzieje ludzkości, jako jej rozwój ku Bogu, — filozofja, jako interpretacja rzeczywistości i przeznaczeń człowieka (metafizyka), teoria wartości, jako nauka, badająca, czem są wartości, jak się tworzą i w czem ich moc ogólnie wiążąca, i wyróżniająca trzy działy takich najogólniejszych wartości: logiczny, moralny i estetyczny, którym odpowiadają trzy działy umiejętnego ich opracowania: logika, etyka i estetyka, a wreszcie dzieje i filozofja kultury, badające na terenie rzeczywistych dziejów rozwój wartości i starające się wykryć w nim prawa, wedle których ludzkość wartości owe wytwarza, urzeczywistnia, utrzymuje i doskonali.

31. Ażeby nieco bliżej określić cele wychowania, zrekapitulujmy i uzupełnijmy dotychczasowy tok naszych rozważań:

a) zadaniem wychowania jest uzdolnić dziecko do samodzielnego bytu w danej sferze społeczno-kulturalnej;

b) możliwość tego samodzielnego bytu wymaga, by dziecko przyswoiło sobie kulturę swojej grupy, wzgl. najistotniejszą jej treść:

c) na kulturę składają się wartości tj. dobra, ideały i normy postępowania; w dobrach przejawia się to, co duch ludzki już wytworzył, w ideałach to, co wytworzyć pragnie, jego najwyższe wartości i dążenia, w normach najogólniejsze zasady postępowania;

d) przyswajanie kultury odbywa się drogą asymilacji samorzutnej, biologicznej i wychowawczej: wychowanie jest uzupełniającym i kierowniczym systemem świadomej i planowej asymilacji społeczno-kulturalnej;

e) przyswajanie to polega na wytwarzaniu w dziecku pewnych struktur psychofizycznych, które powstać mogą jedynie za pomocą przekształcania naturalnej substancji psychofizycznej dziecka w ramach jego temperamentu, indywidualności czy typu; przekształcanie to — poza samorzutnym rozwojem dziecka — może dokonywać się jedynie przy pomocy bodźców, wywołujących ze strony dziecka odpowiednie reakcje wzgl. pobudzających je do odpowiednich funkcji; ćwiczenie jednych, a niećwiczenie drugich (wzgl. tłumienie ich) oto najogólniejszy środek wychowania, zapomocą którego dąży ono do wytworzenia u dziecka struktur psychofizycznych, odpowiadających owym wartościom kulturalnym;

f) ze względu na jednolitość psychofizycznej natury dziecka, wychowanie musi zmierzać do jednolitości, koncentracji, zestroju wszystkich struktur czyli do wytworzenia struktury naczelnej, którą nazywamy osobowością, wzgl. charakterem; ośrodkiem jej są silne popędy i uczucia, z których rodzi się silna i wytrwała wola; siła woli sprężyniła z wartościami dodatnimi a poprzez nie z jedną najwyższą wartością jako ideałem, oto istota osobowości a zarazem najwyższy cel wychowania;

g) w ramach tej ogólnej struktury zmieniać się może tylko treść, zależnie od systemu wartości, uznawanych w danej epoce kulturalnej; mimo tej względności jednak należy przyjąć, że istnieją, zwłaszcza dla poszczególnych cykli kulturalnych (np. chrześcijańskiego), pewne wartości wspólne i trwałe; do takich należą np. dobroć i miłość bliźniego, panowanie nad sobą i wytrwałość, samodzielność, godność, sprawiedliwość, sumienność itd.;

i) tak więc owa ogólna-formalna struktura wypełniona konkretną treścią wartości kulturalnych stwarza dopiero konkretny ideał człowieka; ideał ten, wspólny w ogólnych zarysach dla pewnego cyklu kulturalnego, ulega ponadto różnym, mniejszym lub większym modyfikacjom zależnie od różnych kręgów kulturalnych; jednym z najważniejszych takich kręgów jest naród; to też w każdym narodzie ów ideał ogólny zabarwia się i ukształca w pewien odrębny swoisty sposób;

j) w każdym narodzie nie tylko fizycznie lecz i duchowo żywym, ideał taki istnieje, istnieje niejako w świadomości powszechnej i staje się sam jednym z najważniejszych czynników wychowawczych.

32. Znaczenia takiego ideału dowodzi negatywnie okres, który przeżywamy. Wraz z całą ludzkością cywilizowaną, a szczególnie europejską, cierpimy na zanik ideałów starych, w miejscach których nowe się jeszcze nie urodziły. Płynące stąd złe znane jest wszystkim i niezwykle groźne. Jak zaś cierpi na tem wychowanie, dowodem ów znamieny, tak intensywny i zabiegliwy a zarazem tak rozbieżny i stosunkowo słaby w wynikach współczesny ruch wychowawczy, Nigdy może nie robiono jeszcze dla wychowania tyle, co dziś. nigdy nie dążono jeszcze tak usilnie do wytworzenia konkretnych

podstaw pod umiejętną praktykę wychowawczą, i nigdy może rezultaty wychowania nie były tak nikłe, jak dziś.

Czemu to przypisać?

Oto temu właśnie, że wychowanie nie jest tylko metodyką i nigdy ścisłą metodyką stać się nie będzie mogło — a to z następujących przyczyn:

a) wychowanie w ścisłym znaczeniu jest, jak widzieliśmy tylko częścią wpływów, działających na rozwój duchowy człowieka; znaczna ich część przypada na czynniki pozawychowawcze, ogólnie społeczne i kulturalne;

b) w dziedzinie samego wychowania jednym z najskuteczniejszych czynników wychowawczych jest osoba wychowawcy, jego indywidualność, talent, a zwłaszcza jego charakter moralny;

c) duszą wychowania jest jego główny i ośrodkowy cel, wokół którego grupują się wszystkie inne cele; ten cel najwyższy, o ile ma być urzeczywistniony w dzieciach, a co więcej, o ile ma wogóle na nie działać, wymaga nie tylko doskonałej metodyki, lecz musi sam być żywym t. zn. musi żyć w duszy wychowawcy, a temsamem też w duszy społeczeństwa, — żyć nie jako jakiś ideał oderwany, mglisty, nie obowiązujący, lecz jako konkretny wzór życia, jako wiara w jego wartość, godność i możliwość realizowania go, tudzież jako stała i silna wola i dążenie do tegoż realizowania.

Z tych wszystkich względów tedy wraz z całą kulturą dzisiejszą czeka i wychowanie dzisiejsze na narodziny Ideału; tylko taki bowiem Ideał żywy i powszechny może zapewnić wychowaniu prawdziwą skuteczność, bez niego zaś wszelkie wychowanie, choćby organizacyjnie i metodycznie najdoskonalsze, musi w gruncie rzeczy pozostać — bezpłodnem.

DR MIROSLAW SEKRETA

Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej.

1. Przemiany w metodologii naukowej — Stanowisko filozofii — Przewrót w psychologii — Charakterystyka współczesnej refleksji pedagogicznej.

2. Stosunek pedagogiki do filozofii — Pedagogika empiryczna, eksperymentalna — Pedagogika filozoficzna, spekulatywna — Stosunek pedagogiki do psychologii — Psychologizm pedagogiczny — Psychologia pedagogiczna — Psychologia rozwojowa — Psychologia woluntarystyczna — Psychologia humanistyczna — Psychologia strukturalna — Zastosowanie pedagogiczne.

3. Istota wychowania — Akt pedagogiczny — Wychowanie, kształcenie nauczanie — Zasady teorii wychowania.

I.

Różnorodność kierunków i dążeń pedagogicznych epoki obecnej jest typowym obrazem chaotycznej rozbieżności właściwej całej nowoczesnej kulturze. Współczesność nosi charakter doby przej-

ściowej, rozliczne przejawy szczątkowych form bytowania stykają się z głębokimi przemianami na różnych polach życia umysłowego, kulturalnego, społecznego, czy ekonomicznego

W sferze życia umysłowego dają się zauważyć nowe formy myślenia i wartościowania, odmienny stosunek nauk, zmieniony obraz świata i nowe poglądy na życie. Nauki zwłaszcza przechodzą gruntowny kryzys, widoczny w podważeniu metodologicznej supremacji przyrodoznawstwa, z czym łączy się bankructwo racjonalistycznego pojmowania rzeczywistości. Walka z duchem wszechwładnego poprzednio przyrodoznawstwa, z naturalistycznym, czy pozytywistycznym ujmowaniem zjawisk (*H. Rickert*) wyraziła się w postulatcie metodologicznej niezależności i swoistości nauk humanistycznych (*W. Dilthey*) ujmujących zjawiska świata w jednorazowej ich niepowtarzalności, nie doszukując się w nich urojonej i typowej prawidłowości (*W. Windelband*: indywidualizacja i generalizacja). Zaostrzony krytycyzm naukowy zwątpił w samą naukę, która bada i opisuje zjawiska, ustala związki między nimi, ale nie może mówić o celach, wartościach, nie może budować poglądu na życie¹⁾

Stanowisko takie wypływało z filozofii pragmatycznej *W. Jamesa*. tak głosił intuicjonizm *Bergsona*, nie inaczej twierdził *B. Croce*. Życie wymyka się wszelkiej próbie racjonalizacji, bo życie jest to spontaniczny pęd ducha, który jawi się w intuicji, odczuciu, niedostępne gołemu poznaniu rozumowemu. Wiedza czysto intelektualna jest złudnym mierzem, wartość ma o tyle, o ile sprowadza się do czynu; myślenie, poznanie, służy działaniu i tyle jest w niem prawdziwości, ile jej wykazuje życie praktyczne.

Gruntowny przewrót przeżywa też psychologia. Mnogość rozliczonych prądów, kierunków, wykazuje wielką żywotność młodej tej nauki; nie można uskarżać się na brak naukowych opracowań z zakresu różnych dziedzin, raczej zachodzi pewien *l'embaras de richesse*, znamionujący gorączkę poszukiwania nowych dróg, metod i aspektów.²⁾ Psychologia intelektualistyczna i zgodna z nią pedagogika racjonalistyczna wychodziły z przeświadczenia, iż rozum jest podstawową „władzą ducha” podlega zróżnicowaniu ilościowemu (nie jakościowemu), a władze, wyższe, jak uczucia, akty woli, są pochodną procesów myślowych, jako ich regulatywów. Symplistyczne takie ujęcie spotkało się obecnie z poważnymi zarzutami.³⁾

Z jednej strony wundtowski woluntaryzm odrzuca pogląd, jakoby zjawiska woli były pochodnymi, zależnymi od organizacji wyobrażeń, wola jest ośrodkiem osobowości, wyraża się w działaniu, spontanicznej aktywności, daje pełniejszy stopień poznania,

¹⁾ *Suchodolski B.* Reforma szkoln. średn. w Niemczech Lwów, 1927 str. 11.

²⁾ Por. *K. Bühler*, „Die Kriese in der Psychologie” Jena 1927.

³⁾ Por. *G. Budde*, „Die Überwindung des pädag. Intellektualismus” N. Erzieh 1920.

niżli pasywna receptywność psychologii intelektualistycznej i pedagogiki racjonalistycznej.¹⁾ Z drugiej strony, nowsza psychologia strukturalna odrzuciła pogląd herbartowskiej psychologii atomistycznej, wedle której związku faktów psychicznych są mechanicznym połączeniem elementów prostych. Spostrzeżenia, jak i wszelkie inne procesy psychiczne, nie powstają „od dołu do góry“, to j. na podstawie sumowania poszczególnych elementów, lecz punktem wyjścia procesów psychicznych są całości, kompleksy, elementy zaś mogą być rozpatrywane jedynie jako derywaty lub części składowe tych całokształtów. Struktury powstają na polu sensorycznym, motorycznym i intelektualnym, najczęściej obejmują kilka dziedzin.

W takim stadium brak jednolitego ideału kultury, a więc i stałych ideałów pedagogicznych, dlatego brak dziś wielkich systemów, refleksja pedagogiczna poprzestaje na modyfikacji systemów minionych, zauważyć się daje niechęć do dociekań spekulatywnych, a zamiłowanie do praktycznych opracowań problemów specjalnych. Co więcej, wielka mnogość pedagogicznych kierunków, oraz diametralne różnice pojęć, zasad, metod, celów, kazały wprost powątpiewać w istnienie odrębnej pedagogiki o charakterze nauki obiektywnej, ścisłej i szukać podstawowych jej pojęć w filozofii, psychologii, etyce, historii, przyrodznawstwie, sztuce.²⁾

Wspólnym mianownikiem wszystkich nowszych kierunków wychowania jest negatywny stosunek wobec dawnych norm pedagogicznych, którym zarzuca się „encyklopedyzm, werbalizm, intelektualizm, teoretyzowanie i frazesowiczowstwo, bierność, sedenterję i dyletantyzm“³⁾. Kierunki nowsze, zyskawszy pogłębienie zrozumienia istoty rozwoju osobnikowego i nową ocenę rozwoju społecznego, rozwinęły szeroką pracę we wszystkich kręgach oddziaływania wychowawczego. W zakresie ściśle pedagogicznym dążą do filozoficznego ugruntowania problemu osobowości; badania psychologiczne poddały bliżej analizie istotę zainteresowań, aktywności, spontaniczności, popędów, skłonności, z czego wypłynęły ważne konsekwencje dydaktyczne; zagadnienia metodyczne zostały uwzględnione w postaci zastosowania synkretyzmu psychologicznego do nauki czytania czy pisanie (globalizm); kwestje ustrojowe wysunęły się, szczególnie w Polsce, na miejsce naczelne ze względu na to, iż ustrój szkolny decyduje o sposobach rekrutacji pracowników do różnych dziedzin życia i wywiera w ten sposób doniosły wpływ na strukturę społeczną;⁴⁾ hasło szkoły jednolitej stało się bojowym okrzykiem pewnych

¹⁾ W. Seidemann „Die algem. Psychologie u. ihre pädagogische Bedeutung, Lipsk 1920, str. 42.

²⁾ Ostrowski J. „Żywa szkoła“ Warszawa, 1927, str. 116.

³⁾ W. Moog, „Grudfragen der Pädagogik der Gegenwart“ Lipsk 1923, str. 2. n.

⁴⁾ Radwan W. Postulaty ustroju szkolnictwa“ Warszawa 1925 str. 10,

grup społecznych, dążących do zniesienia szkół, które tworzą lub utrwalają separatyzm społeczny; programy szkolne uległy rewizji, lub wprowadzono programy ruchome z systemem manheimskim Sickingera; dzieci w wieku przedszkolnym zostały uwzględnione w systemie wychowawczym Montessori; dla nauczania wreszcie dzieci upośledzonych stworzono odrębną pedagogikę leczniczą (Heilpädagogik), wzorowaną na belgijskiej praktyce Decroly'ego.

Nie wszędzie i nie we wszystkich systemach zostały owe problemy w całości poruszone. Systemy pedagogiczne narodów romańskich i anglo-saskich obracają się przeważnie w zakresie problemów praktyczno-dydaktycznych. Niemcy rozbudowują głównie stronę teoretyczno-pedagogiczną. Z pośród Słowian, Rosjanie tworzą system pedagogiki socjalistycznej, pozostającej na usługach produkcji komunistycznej.

II.

Historyczne jak i współczesne kierunki pedagogiczne występują w postaci dwóch typów; spekulatywnego i empirycznego.

Pierwszy jest wyrazem tendencji filozoficznego uzasadnienia podstawowych założeń, drugi wynika z usiłowań wyprowadzenia praw zasadniczych z bezpośredniej obserwacji rzeczywistości.

Pedagogika, podobnie jak i inne umiejętności, wyrosła z rozważań filozoficznych, była częścią filozofii; zyskawszy z czasem własny teren i metody badawcze usiłowała wyzwolić się z powiązań filozofii i stanąć o własnych siłach. Tak rozwinęła się w naukę doświadczalną, wolną od aksjomatów metafizyki, niechętna wszelkiej spekulacji¹⁾ Pedagogika eksperymentalna (Meumann, Rusk) oparłszy się wzorem przyrodoznawstwa — na obserwacji, eksperymencie, obliczeniu, zwróciła swe badania w kierunku ustalenia technicznej strony wychowania i nauczania, starając się na tem polu zyskać laury naukowej ścisłości. Zbadała psychofizyczne właściwości dziecięcego życia i prawa jego rozwoju, ustaliła fizjologiczne okoliczności faktów psychicznych, podała prawa uwagi, analizowała psychologiczną stronę czytania, pisanie, rachowanie, badała rozwój inteligencji i drogi skojarzenia, introspekcyjnie doszła do sformułowania niektórych praw życia psychicznego. Zamknięcie się atoli w ciasnem kole empirji, wyłączny opis zjawisk rzeczywistych, doprowadziły wkońcu do zapoznania faktu, iż celem pedagogiki nie jest rzeczywistość jako taka, lecz że zmierzać powinna do wydobywania z norm ogólnych wskazań szczegółowych o praktycznej zastosowalności, nie tylko to, co jest, lecz to, co być powinno.²⁾

¹⁾ Kretschmar R. „Das Ende der philosophischen Pädagogik“ Lipsk 1921.

²⁾ Lehmann R. „Die pädag. Bewegung der Gegenwart“. Monachium 1922 II. 116.

Nastąpił zatem nawrót do filozofii.

Poszukiwania oparcia pedagogiki o filozofję wymieniały zwykłe etykę, wskazującą cele postępowania pedagogicznego, i psychologję, wyjaśniającą drogi do nich wiodące. Herbartowskie to stanowisko atakuje Natorp, że cele tkwią immanentnie w środkach, pedagogika jest w gruncie rzeczy tylko konkretną filozofją. Centralnym punktem takiej filozoficznej pedagogiki jest „idea” pojęcia w duchu kantowskim.¹⁾

Cała pedagogika da się wywieść dedukcyjnie z filozofji. Etyczne założenia służą do określenia idei społeczności, rozważanej nie in concreto, ale jako przejaw moralnej woli kolektywnej. Wykazywany przez Natorpa związek pedagogiki z logiką nie może być oczywiście bliższy każdej innej nauki, której pojęcia, by stać się terminami muszą być wprzód zdefiniowane. Ponieważ jednostronne takie dążenie pozyskania filozoficznych podstaw wyradza się w dogmatyczną spekulację, a ugrzęźnięcie w empirji zaciera szersze horyzonty, próbowano połączyć oba stanowiska razem.

W tym przypadku pedagogika, jako nauka ponad empiryczną, byłaby połączeniem między filozofją, umiejętnościami, a życiem; chociaż nie oparta na apriorycznych podstawach dość miałaby samodzielności, by stać się nauką odrębną.²⁾ Filozoficzność pedagogiki polega tedy na związku jej z etyką i teorią wartości. Cele wychowania nie dają się wydobyć z rzeczywistości przy pomocy opisu, eksperymentu, obserwacji, określa je etyka normatywna (nie spekulatywna).³⁾ Oparcie zaś zasad leży w filozoficznej sferze wartości i powinności.⁴⁾ Utworzona w ten sposób systematyka pedagogiczna nie będzie zwalczała empirycznej konkretności dla zyskania zwartości, ani nie roztopi się w bezpłodnej dedukcji prawideł pedagogicznych z norm apriorycznych.

Jeśli rozważania dotyczące celów wychowania wyprowadza pedagogika z refleksji filozoficznej, to ustalenie metod wychowawczych opiera się na wynikach badań psychologicznych. Wszak zabiegi wychowawcze są w istocie swej procesami natury duchowej, określonymi przez prawa stawania się psychicznego. Wszelka więc teoria pedagogiczna musi wyjść od założeń psychologii, jeśli nie chce, uwikławszy się w konstrukcje czysto filozoficzne, utracić związek z daną rzeczywistością.

Co do tego niema też sporów. Psychologja powszechnie uważaną bywa za podstawową naukę pedagogiczną. Różnice natomiast występują, gdy chodzi o określenie charakteru tego stosunku. Jedni przyznają psychologii znaczenie zasadnicze, inni całkiem podrzędne. Przedstawiciele pierwszego poglądu, ufni w świetne wyniki psychologii empirycznej chcieli na jej podstawie

¹⁾ Natorp P. „Philosophie u. Pädagogik“ Marburg 1909 str. 26 i n.

²⁾ Moog W. o. c. str. 48. — ³⁾ ibidem str. 36. — ⁴⁾ ibidem str. 57.

tworzyć pedagogikę eksperymentalną ufundowaną na metodycznej podbudowie znajomości stosunków empirycznych, z których wywodziłyby się normy i wskazania pedagogiczne. Rezultaty nie odpowiadały jednak przewidywaniom. Pedagogika eksperymentalna wykazała wprawdzie wielką żywotność, objęła prawie wszystkie dziedziny życia duchowego młodzieży, położyła gruntowne podwaliny pod psychologję uczenia się, ale pozytywne te wyniki wyłącznie niemal dotyczą pogranicza zjawisk fizycznych i psychicznych. Wiele zrobiono w zakresie praw zmęczenia, zbudowano zasady higieny umysłowej, ulepszono techniczną stronę nauki pisania, czytania, rysunku, rozsądkowego uczenia się, ale niewiele przez to powiększyło się zrozumienie rozwoju właściwej zdolności rozumowania, nic też nie zyskała pedagogika eksperymentalna dla wyjaśnienia wyższych procesów życia uczuciowego i wolicjonalnego. Okazuje się zatem, że nie można opierać pedagogiki wyłącznie na wynikach badań psychologicznych, jak fabrykacji cukru na chemji.¹⁾

Odrzucić tedy wypada psychologizm pedagogiczny, a psychologję uznać należy za jedną tylko z pomocniczych dyscyplin pedagogiki. Badania psychologii pedagogicznej winny iść w trzech kierunkach: rozpatrzenia aktu pedagogicznego od strony: wychowanka, wychowawcy i środków wychowania. Zadaniem jej jest określić istotę psychiki dziecka, zbadać uśpione jego dyspozycje, podać sposób ich wyzyskania i wykształcenia; powtóre uwzględnić musi psychologję wychowawcy, albowiem harmonja psychicznej struktury wychowawcy i wychowanka jest warunkiem możliwości pedagogicznego oddziaływania; wreszcie i środki wychowawcze, będą połączeniem wartości obiektywnych i zmian form osobowych, muszą być ocenione ze stanowiska psychologicznej ich doniosłości.²⁾ Postulaty te wypełni psychologia pedagogiczna, której naukowy charakter zapewnią wyniki psychologii ogólnej

W ustępie poprzednim wspomniano, że psychologia ogólna przechodzi dzisiaj poważny kryzys; przemiany jej ujmuje *J. Dewey* w trzy punkty:

1. Dawna psychologia traktowała umysł jako sprawę czysto indywidualną, nie pozostającą w związku bezpośrednim ze światem zewnętrznym. Tendencją czasów obecnych jest pojmowanie indywidualnego umysłu jako funkcji życia społecznego, niezdolnej do działania i samodzielnego rozwoju, lecz zależnej od ciągłych bodźców, ze strony czynników społecznych.

2. Inną cechą dawnej psychologii było, iż uwzględniała głównie wiedzę i intelekt, uczucia zaś i popędy były uważane za przypadkowe i pochodne. Psychologia przeoczała, iż jedyną

¹⁾ *Lehman R.* o. c. t. str. 112 i nast.

²⁾ *W. Moog* o. c. str. 54.

i zasadniczą funkcją intelektu jest funkcja określenia kierunku w którym ma postąpić nasze pośrednie lub bezpośrednie działanie.

3. Trzecia różnica polega na nowoczesnej koncepcji umysłu, głównie jako procesu — procesu rozwoju, a nie rzeczy niezmiennej... umysł jest sprawą stopniowego rozwoju i podlega przeobrażeniom zdolności i zainteresowań.¹⁾

Zaczynając od punktu trzeciego, krótko zaznaczyć należy (szerzej będzie mowa później), iż ewolucyjny sposób myślenia i ujmowania rzeczy charakteryzuje nie tylko nowoczesną psychologię rozwojową, ale właściwy jest całemu światopoglądowi końca XIX wieku.

W psychologii i wychowaniu oznacza on reakcję przeciwko mechanizacji psychicznego stawiania się atomistycznej psychologii herbartowskiej. Wprawdzie celem poznawczym psychologii jest ustalenie pewnej ogólnej prawidłowości, błędem jednak byłoby doszukiwać się tutaj koniecznych związków przyczynowości. Psychologia rozwojowa (*W. Preyer, G. Compayrè, K. Bühler*), mówiąc o prawach psychologicznych, ma na myśli względną tylko prawidłowość, uwarunkowaną istnieniem psychofizycznego paralelizmu.²⁾

Podstawy zjawisk psychicznych dopatruje się nowsza psychologia bądź w procesach myślenia (*Külpe, Bühler, Messer, Koffka*), bądź w stanach uczucia (*Ribot, Lehmann, Ziegler, Störing*), bądź we woli (*Wundt, Ach*). Pedagogika współczesna hołduje przeważnie psychologii woluntarystycznej. Wola nie jest tedy psychicznym elementem, jest raczej wyrazem pierwotnej energii świadomości, płynnym stawianiem się; zmiany wrażeń wywołują zmiany uczuć, nastroje przechodzą w afekty i pożądania. Wszelka symplicifikacja i eliminacja jest sztuczną abstrakcją. Wola jest procesem samodzielnym, zamkniętym w sobie, jest kompleksem wyższego rzędu, w niej wyraża się istota osobowości, ona warunkuje wzrost jaźni. Rozwój stanów wolowych wykazuje trzy stopnie: 1) działania popędowe; jednoznacznie określone, przejęte pierwiastkiem emocjonalnym, prawie automatyczne; 2) działanie na zewnątrz zapomocą mięśniowego wysiłku; 3) działanie na wewnątrz, wywołujące zmiany przebiegu przedstawień i uczuć.³⁾

Wola zdąża do wyrażenia się w czynie, stąd w działaniu tkwi zadowolenie, czyn jest zasadniczą potrzebą, istnienie jest czynnością. Wychowującego wpływu nauczania nie można zatem osiągnąć jednostronnem wzbogaceniem zasobu umysłowego, nauka wychowuje przez to, że podsuwa sposobność pracy, po-

¹⁾ *J. Dewey „Szkoła i Społeczeństwo“ Warszawa 1924 str. 60 nn.*

²⁾ *Por. J. Kretschmar „Entwicklungspsychologie u. Erziehungswissenschaft“ Lipsk 1912.*

³⁾ *W. Seidemann Die allgem. Psych. d. Gegen. u. ihre pädag. Bedeutung, Lipsk 1920, str. 23 — 32*

konywania oporu, tworzy podwaliny wytwarzania się wartościowych znamion woli. Sztuczna izolacja intelektualnych stanów i czynności z całości życia psychicznego, nie pozwoli wzbudzić w uczniu żądzy poznania, nie wykształci jego popędów, zniszczy uczuciowy rezonans na kształcący wpływ materiału nauczania.¹⁾ Oczywiście wychowanie nie poleca na jakimś ogólnym pobudzaniu do działań intencjonalnych, lecz na szkoleniu całkiem konkretnych ich rodzajów, w odniesieniu do ściśle określonych zadań. Podstawowym środkiem kształcenia woli jest przyzwyczajanie, wynikające z zadowolenia po dokonanej pracy.²⁾

Przechodząc do pierwszego z wymienionych poprzednio postulatów Dewey'a w którym żąda, by psychologia nie traktowała psychicznego życia człowieka w wyodrębnieniu od realnych warunków jego życia, wskazać można na psychologię humanistyczną, jako tę, która związek ów zachować usiłuje.

Psychologia humanistyczna — wedle wyrażenia Dilthey'a odrzuca przyrodnicze metody psychologii wyjaśniającej, staje się nauką czysto opisową. Nie rozkłada stanów świadomości na elementy, ani nie szuka praw rządzących stosunkami poszczególnych funkcji psychicznych. Jej wogóle nie chodzi o funkcję, ale o treść. Powtórne zjawiska psychiczne i treści świadomości, traktuje w związku ze światem zewnętrznym. Zjawiska świata rzeczy są niczem innym jak wyrażeniem naszego życia psychicznego (*Objectivation des Geistes*) Istota duszy subiektywnej polega na urzeczywistnieniu wartości świata duchowego przez akty psychiczne, z drugiej zaś strony na ożywieniu ducha obiektywnego. Przedmiotem psychologii humanistycznej są: 1) przeżycia wypływające z zespolenia podmiotu ze sferą ponadpodmiotową i kolektywną, oraz 2) akty i przeżycia, które odpowiadają krytyczno obiektywnej prawidłowości ducha, albo od niej odbiegają.³⁾

Przeżycie nie jest czemś elementarnym, jest kompleksem wielu treści świadomości, różniących się jakościowo i tylko sztucznie w introspekcji dają się wyróżnić samoistne jego składniki. Przeżycie oznacza proces psychiczny, który wzbudza silne uczucia, wytwarza trwałe nastroje, podnieca afekty, podnosi wolę do działania, przenika całą jaźń. Wszelkie stany poznawcze kryją w sobie pewne, momenty uczuciowe, a jedne i drugie schodzą się w aktach woli. Prócz tej jednolitej wielocłonowości, cechuje je bezpośredniość i dynamistyczna aktywność, wyrażająca się w pędzie do uzewnętrznienia. Dusza jest strukturą immanentnie teleologiczną, dlatego przeżycia muszą być uważane za celowy

¹⁾ Gaudig H. „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ Lipsk 1922, t. I. str. 51.

²⁾ Kerschensteiner G. „Charakterbegriff u. Charaktererziehung“ Lipsk 1912 str. 113.

³⁾ E. Spranger „Lebensformen“ Halle 1927 str. 7.

związek przeżyć prostszych, wyrażających się w czynnościach wartościowania. Uczucie wartości, cechujące kompleksy przeżyć psychicznych odnoszą się nie tylko do zaspokojenia instynktów, osobniczego czy gatunkowego, sięgają w wyższe sfery wartości, właściwych dobru kultury. Indywidualność psychiczna, jako celowy związek funkcji, różne kierunki wartościowania sprowadza do wspólnego podłoża jedności, świadomości poczucia własnego „ja”. Zadaniem ogólnej psychologii humanistycznej jest przedstawienie psychicznej struktury przede wszystkim w odniesieniu do zbiorowej struktury ducha obiektywnego, normatywnego, natomiast typy struktur indywidualnych, w których uwydatnia się oczywiście także strona ducha obiektywnego, należą do zakresu różniczkowej psychologii humanistycznej.¹⁾ W ten sposób pojmując psychologię humanistyczną związek empirycznego indywiduum ze sferą wyższą, duchowymi wartościami kultury.

Pojęcie kompleksów przeżyć psychologii humanistycznej, jako całości nierozdzielnych, w innej cokolwiek formie jest centralnym zagadnieniem psychologii strukturalnej (Koffka, Cornelius, Müller). Podobnie jak psychologia humanistyczna zwraca się ona przeciwko psychologii asocjacyjnej, mechanicznie rozkładającej całość przeżyć na elementy proste. Tymczasem zjawiska psychiczne nie są sumą elementów, lecz strukturalną całością, związkiem funkcji pozostających ze sobą w korelacji. Całość przeżycia powstaje wprawdzie ze złączenia części, ale członowie ak są ze sobą wewnętrznie zespolone, że tworzą nierozdzielną jedność. Utwór muzyczny nie jest tylko drganiem fal głosowych i czasowo następstwem tonów różnej wysokości; jako całość posiada on coś jeszcze. Owo coś, chociaż różnie bywa określane²⁾ jest czymś swoicie samodzielnym, jest strukturą psychiczną. Umysł ludzki posiada wrodzoną skłonność przyjmowania wrażeń razem i łączenia ich w całość. Postrzeganie jest tedy zespołem wrażeń zmysłowych i wraz z towarzyszącymi stanami uczuciowymi i wolocjonalnymi stanowi strukturę psychiczną. W akcie spostrzegania występuje naprzód stadium ujęcia synetycznego (nie sumatywnego) ogólnej struktury przeżycia, wyodrębnienie zaś cech postrzeganych przedmiotów jest produktem analizy wtórnej. Inaczej przedstawiają się też z punktu widzenia psychologii strukturalnej i prawa skojarzenia wyobrażeń. Wedle dawnej psychologii asocjacyjnej, skojarzenie jest sumą niezależnych od siebie elementarnych części, połączonych na zasadzie współistnienia w przestrzeni i czasie, bądź związku przyczynowego, czy prawa kontrastu, bez wewnętrznej korelacji skojarzonych treści. Tymczasem skojarzenie nie odbywa się między jakimiś bądź wyobrażeniami, lecz tylko takimi, które należały do jednej struktury,

¹⁾ Ibid. str. 22 nn.

²⁾ *Husserl* nazywa to *Einheitsmoment*, *Ehrenfels*: *Gestaltqualität*. *Krüger*: *Komplexqualität*, *Witasek* przypisuje mu źródła pozamysłowe, a *Stumpf* uważa je za zwykłą funkcję momentów składowych,

do znanego już raz przeżycia; każde z nich dąży do odtworzenia całości, nie elementów izolowanych. Asocjacja jest prosto przynależnością do danej struktury.¹⁾

Pedagogiczne konsekwencje wypływające z badań psychologii strukturalnej, są nader doniosłe. Pierwotne przeżycia dziecka nie są rozdzielone na postrzegawcze i afektywne elementy, subiektywne uczucie nie występuje obok obiektywnego spostrzeżenia, lecz świat prymitywny rozpatrywany jako fenomen, nosi w sobie zarówno afektywne jak i obiektywne właściwości.²⁾ Dziecko ujmując przedmioty ogólnie szkicowo, schematycznie, nie odróżnia cech, niezdolne jest do analizy. Jest to ujęcie postaciowe, strukturalne; głównym znamieniem struktur psychicznych dziecka jest, ich prelogiczność. „Należy przeto naukę rozpoczynać od dania dzieciom ogólnikowego aspektu przedmiotów, bądź fizycznych bądź psychicznych, do analizy cech, przystąpić w drugiej fazie nauczania”.³⁾ Na tej zasadzie oprócz należy naukę czytania. „Czynności psychiczne wchodzące w skład aktu czytania są członami struktury i stanowią całokształt o właściwościach wybitnie zaznaczonych. Mamy tu do czynienia ze strukturą postrzeniowo myślową. Części składowe tej struktury są mocno skonsolidowane, automatyzowane, pozostają w bliskiej wzajemnej zależności”.⁴⁾ W ogólności każde nauczanie winno uwzględnić synkretyczny charakter postrzegania dzieci, jeśli chce postępować zgodnie z ich prawami rozwojowymi.⁵⁾

Ujmowanie postaciowe, ułatwiając, i przyspieszając proces myślenia, ma doniosłe znaczenie dla życia psychicznego. Dlatego nauczanie winno celowo wdrażać dzieci do pracy kompleksami, przez ułatwienie im ujmowania postaciowego. Pojedyncze części, które mają być w całość połączone, należy zbliżyć czasowo i przestrzennie, dążyć do utrwalania percypowanych już postaci, unaczyniając wewnętrzny związek części składowych Urzeczywistnieniem tych postulatów jest globalna metoda Decroly, o której będzie jeszcze mowa na właściwym miejscu.⁶⁾

¹⁾ Por. W. Wertheimera rozprawę „Gestaltpsychologische Forschung“ u. E. Sauego „Einführung in die neuere Psychologie“ Osterwieck 1928.

²⁾ J. Joteyko „Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych” Polsk. Arch. Psych. 1926 str. 10,

³⁾ ibid. str. 23.

⁴⁾ Grzegorzewska M. „Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego” Polsk. Arch. Psych. 1926 str. 16

⁵⁾ Por. S. Szuman „Badania dotyczące synkretycznego spostrzegania” Polsk. Arch. Psych. 1928.

⁶⁾ Ubocznie wspomnieć należy o próbach zastosowania w praktyce pedagogicznej metody psychoanalistycznej. Modna ta dziś nauka, zapoczątkowana przez Freuda i rozwinięta przez jego uczniów (Adler, Jung, Pfister), była pierwotnie specjalnym zabiegiem leczniczym w odniesieniu do niektórych psychoz nerwowych. Terapia ich polega na oczyszczającym — katarsis — traktowaniu podświadomych kompleksów chorobowych, sprowadzających się przeważnie do przeżyć natury seksualnej — libido — w najszerszym tego wyrazu rozumieniu. Ugruntowana na tej zasadzie pedagogika lecznicza (Messmer, Green) jest właściwie częścią medycyny i szerszego zastosowania w wychowaniu mieć nie może.

3.

Wychowanie, w najogólniejszym pojęciu, jest pewnym procesem, aktem, w którym wychowawca przy pomocy określonych środków wychowawczych, wywiera zamierzony wpływ na wychowanka. Pomyślny przebieg wychowania jest uwarunkowany przez właściwy stosunek trzech owych czynników do wychowawczego procesu. Właściwość stosunku polega na wzajemnej koordynacji struktur psychicznych wychowawcy, wychowanka i środków wychowania. We współczesnych systemach wychowawczych zachodzą pod tym względem częste odchylenia, wyrażające się w jednostronnym uwzględnieniu znaczenia struktury psychicznej wychowanka. Pajdocentryczne ich nastawienie każe zestawiać reakcje wychowanka wobec pewnych przedmiotów nauczania, czy różnych metod uczenia i wyrokować stąd, czy ów rodzaj materiału naukowego, albo ten czy tamten sposób traktowania odpowiada psychicznej indywidualności wychowanka. W zasadzie nic temu oczywiście zarzucić nie można. Przypomnieć tylko wypada, że szkoła nie jest jedynie miejscem wyżywiania się młodzieży; dziecko należy podnieść do zdolności opanowania kształcącej zawartości materiału nauczania, nie zaś zniżyć tylko materiał do jego poziomu. Co jest psychologicznie zrozumiałe nie jest tem samym pedagogicznie usprawiedliwione. Pamiętać przytem należy, że w wychowaniu tkwi mimo wszystko pewien przymus, właściwy zwłaszcza wychowaniu rodzinnemu, pierwotnemu, nieświadomemu; wychowanie refleksyjne, unormowane, społeczne, wywiera go również „w formie kontroli wychowania przyszłych członków, a czyni to przez szkoły“.

Istotą procesu pedagogicznego jest zatem pewne oddziaływanie. Oddziaływanie przejawia się w formie wychowania, kształcenia, i nauczania; każde obejmuje specjalną stronę aktu pedagogicznego i ma swoje cechy charakterystyczne. Wychowanie jest oddziaływaniem pokolenia starszego na młodsze, dla przekazania mu swych doświadczeń, przechowywanych w całym dorobku kulturalnym, a utrwalconych w mowie i piśmie. Kształcenie polega na przyswajaniu obiektywnych wartości kulturalnych, odpowiadających skłonności wychowanka, jest przeżywaniem subiektywnem treści obiektywnych. Jeśli w pojęciu wychowania nacisk spoczywa na przekazywaniu treści z zewnątrz, pojęcie kształcenia wysuwa moment wyswabadzania wartości od wewnątrz, a pojęcie nauczania podkreśla stronę formalną przeszczepiania wartości rzeczowych.¹⁾

Przekazywane względnie przyswajane oddziaływaniem pedagogicznym treści, wartości, dobra (Bildungsgut, Erziehungsmittel, Unterrichtsstoff) obejmują pewną sumę psychofizycznych sił i sprawności, intelektualnych wiadomości i uzdolnień, estetycznych doznań i poczuć, oraz etycznych norm i nawyków. Zależnie od

¹⁾ Por. W. Moog o. c. r. III.

tego na których wartościach zamierzają poszczególne systemy fundować wpływ wychowawczy, mówi się o pedagogice racjonalistycznej — Herbart — artystycznej — Scharrelmann, Gansberg, moralnej — Foerster, Dewey. Współczesne kierunki wychowania wrogie wszelkim tendencjom racjonalistycznym podkreślają zgodnie konieczność wychowania moralnego, które jest czemś nieskończenie ważniejszym... niż jakiegokolwiek zakres szkolnego wykształcenia, niż najznakomitsze umiejętności¹⁾, akcentują konieczność kształcenia tak umysłu jak i uczuć, wyładowujących się w czynach odpowiednich cechom charakteru.²⁾ To też kształcenie charakteru moralnego przez rozwijanie siły woli, jasności sądenia, delikatności uczuć i ruchliwości umysłu, większą przedstawia wartość od zdolności, umiejętności, będących do pewnego stopnia fabrykatami, które każdy może nabyć na rynku życia, kto może je opłacić stosowną ceną inteligencji i woli.³⁾ Pojęcie charakteru, jako organicznego zbioru psychicznych zdolności i sił dyspozycyjalnych chroni nowsze kierunki wychowania przed jednostronnością poglądów dawniejszych.

Współczesna teoria pedagogiczna na pierwszy zatem plan wysuwa zasadę całości (*Totalitätsprinzip*). Wychowanie zmierzać winno do kształcenia nie poszczególnych stron duchowego życia wychowanka, społecznie choćby najwartościowszych ze względu na specyficzne cechy osobowości, zdąża ono do rozwinięcia wszystkich charakteryzujących ją właściwości.⁴⁾

Druga zasada wychowawcza podkreśla moment aktualności zabiegów wychowawczych — *Aktualitätsprinzip*. „Kieruj tak swem postępowaniem pedagogicznym, by system wartości i celów właściwy każdej fazie rozwojowej został zaspokojony, nie spuszczając z oka przyszłych możliwych systemów celów i wartości“.⁵⁾

Proces wychowawczy, jak powiedziano poprzednio, polega na oddziaływaniu wychowawcy na wychowanka. Żądała to u tego ostatniego pewną uległość, posłuch (nie bierność), opartą na wierze w cudzą wyższość, a własną niższowartościowość. Pojęcie autorytetu — (*Autoritätsprinzip*) — jako zasada pedagogiczna opiera praktykę wychowawczą początkowo na zewnętrznym posłuchu wobec norm ustalonych przez czynniki społeczne, zwołna przechodząc do wpajania uległości wewnętrznej.⁶⁾

Posłuszeństwo nie jest jeszcze niewolnictwem. Wychowanie racjonalne opiera się również na należycie pojętej zasadzie wolności (*Freiheitsprinzip*). Wolność jest możliwością samookreślenia własnej duchowej wartości. Granicą jej są te akty, co do których wszyscy są jednakowo zainteresowani, a więc przede wszystkim

¹⁾ Hendersonn C. H. „Nowe wychowanie“ Warszawa 1925 str. 118.

²⁾ J. Dewey „Zasady moralne w wychowaniu“ Lwów 1921 str. 32 nn.

³⁾ Kerschsteinier G. „Charakterbegriff u. Charaktererziehung“ Berlin 1912 str. 145.

⁴⁾ tenże — „Theorie der Bildung“ Lipsk 1926 str. 409.

⁵⁾ Ibid. str. 415. ⁶⁾ Ibid. str. 426.

te, które zmierzają do utrzymania i uporządkowania życia społecznego. Organizacje społeczne ustalają granice, zezwalające każdemu na swobodne urzeczywistnienie własnej wartości, bez uszczerbku sfery uprawnień obcych. Prawdziwa więc wolność różni się od samowoli, dobrowolnem skrępowaniem. Należy zatem „pozostawić wychowankowi swobodę wyboru działania (jak najdalej idącą) w odpowiednio dobranych różnych sytuacjach życiowych“.¹⁾

Wolność wyraża się w swobodnem działaniu, samodzielność oznacza, iż działanie wpływa ze swobodnej jaźni, jest jej wyrażeniem, (*Ausdruck des Selbst*) i oddziałuje na nią kształtąco. Nie każde atoli działanie wywiera wpływ kształtujący. Działanie czyni przybiera postać: zabawy, sportu, zatrudnienia i pracy. Kształtującą jest tylko praca. Zabawa jest wyczynem dla samego zajęcia, niema celu poza samem działaniem, nie chce wytworzyć dzieła, produktu. Podobnie sport jest sam sobie celem i poza podniesieniem fizycznej sprawności, zyskaniem rekordów, mistrzostwa, innych celów nie zakłada. Zatrudnienie jest czemś pośredniem między zabawą a pracą, jest zaspokojeniem popędu do czynu (*Lust am Tun*), bez względu na wynik końcowy. Tylko praca zmierza do wykończenia swego dzieła, osiągnięcia celu, poza nią leżącego, i przez ten rzeczowy stosunek do rzeczywistości posiada wartość kształtującą.²⁾

Zasada samodzielności łączy się z zasadą aktywności — (*Aktivitätsprinzip*) Aktywność oznacza działanie oparte na wrodzonych impulsach do czynu, dzięki czemu wywiera wpływ nie tylko na treść i charakter dzieła, ale przez jego formę również i na podmiot działający (*das tätige Ich*), w czym tkwi jego moc kształtująca.³⁾

Samodzielna, aktywna praca ma znaczenie kształtujące, jeśli wykonywana jest nie przez izolowane jednostki, ale w zbiorowości, które są źródłem wartości i jedynym kryterjum oceny moralnej.⁴⁾

Niezależnie jednak od poprzedniej zasady socjalności — *Sozialitätsprinzip* — uwzględnić należy zasadę indywidualizacji — *Individualitätsprinzip* — w myśl której struktura duchowa dóbr kulturalnych, by stały się dobrami kształtującymi musi odpowiadać indywidualnej duchowej strukturze wychowanka.⁵⁾

Nie wszystkie wymienione zasady postępowania pedagogicznego cieszą się powszechnem uznaniem. Zasada „całości“ zbliżona do dawniejszego ideału wychowania harmonijnego „kształtującego wszechstronnie umysł, serce, wolę, charakter i smak estetyczny, zdrowie i obyczaje wychowanków“⁶⁾ nie znajduje

¹⁾ Kerschensteiner G. o. c. 441.

²⁾ Ibid. 446 — 452 ³⁾ Ibid str. 453

⁴⁾ Kerschensteiner G. o. c. str. 460. ⁵⁾ Ibid. str. 472.

⁶⁾ Lewicki J. „Nowe szkoły w Anglii, Francji, Niemczech i Szwajcarii“ Lwów 1908. str. 9.

dziś naogół przeciwników. Natomiast zagadnienie celu wychowania, który jak wynika ze stosunku pedagogiki do filozofii, pochodzi z zewnątrz z refleksyj pozapedagogicznych, wpływa z metafizyki, etyki, biologii, czy socjologii, jest dotąd kwestią otwartą, o której rozstrzygnięcie daremnie ubiegają się przeróżne systemy pedagogiczne. Z jednej strony wysuwa się postulat niczem nieskrępowanej jednostki, jako najwyższego celu wychowania, z drugiej, głosi się zasady wychowania społecznego, którego celem jest dobro zbiorowości. Kult osobowości schodzi się z ideałem obywatelskim, wychowanie estetyczne z hasłami pracy warsztatowej.

II.

Cel wychowania.

- 1) Pedagogika indywidualistyczna — Analiza pojęcia indywidualności — Pedagogika socjalna — Zasady jej — Pedagogika socjalistyczna.
- 2) Pedagogika personalistyczna — Teoria osobowości W. Sterna — Osobowość celem wychowania — Pedagogiczny relatywizm.

1.

Zagadnienie stosunku jednostki do zbiorowości jest najtrudniejszym problemem całej kultury współczesnej. Jednostka izolowana jest fikcją, jednostka istniejąca realnie, związana licznymi węzły ze zbiorowością, staje się sługą swych własnych potrzeb. Zachodzi więc pytanie co to jest zbiorowość, jakie ma prawa względem jednostki, a z drugiej strony, co to jest jednostka i w jakim do zbiorowości pozostaje stosunku. ¹⁾ Kwestja to nie tylko wyłącznie socjologiczna, ma bowiem znaczenie zasadnicze dla określenia celu wychowania: czy jednostkę, jako istniejącą dla siebie, wychować na swobodne, samoistne indywiduum, czy widzieć w niej członka zbiorowości. Różnica stanowisk tkwi nie tyle w odmienności celu wychowania, bo i tu i tam jest nim jednostka, różny jest tylko punkt wyjścia: jednostka izolowana czy społeczna.

Hasła rewolucji francuskiej, płomienne odezwy Rousseaua, pisma romantyków (Schlegel, Schleiermacher), filozofja Nietzschego przygotowały grunt pedagogice indywidualistycznej. Indywidualna natura wychowanka stała się punktem wyjścia i celem ostatecznym wychowania, znaczenie wrodzonych skłonności wychowanka wystąpiło w całej pełni jako jedyne kryterjum w postępowaniu pedagogicznym. Indywidualizm pedagogiczny, nie poprzestając na rousseauistycznym naturalizmie, nie ograniczył się do wyswabdzania przyrodzonych skłonności, lecz proklamował prawo każdej jednostki do swobodnego, niczem nieskrępowanego rozwijania swych sił i zdolności ²⁾ Wychowanie szkoły tradycyjnej niwelu-

1) por. *Litt Theodor* „Individuum u. Gemeinschaft“ Lipsk 1919.

2) *Lehmann R.* o. c. t. str. 15 nn.

jąc różnice indywidualne, produkuje typ człowieka przeciętnego, przykrojonego wedle pewnej miary, wobec czego podnoszą się głosy (*Berthold Otto, Fr. Kühlmann*) z żądaniem odrzucenia sztucznych schematów, wyrugowania wszelkiego mechanicznego konformizmu.¹⁾

Bałowchwalcze korzenie się wobec niewzruszalnych praw jednostki, wiara w przyrodzoną jej dobroć, bezradna uległość wrodzonym popędom, doprowadziły następnie do nihilistycznego wręcz radykalizmu, obalenia wszystkich norm wychowawczych i utopijnych pomysłów namiętnej bojowniczkii tego kierunku *Ellen Key*, wedle której najlepiej wychowuje ten, kto wcale nie wychowuje. Jednostronne przesadzone były też zarzuty Gurlitta, skierowane przeciwko pedagogice dotychczasowej; widział w niej tylko ucisk i przymus, zaślepione zwalczanie artystycznych i fantazyjnych sił drzemających w dziecku.²⁾ Nadmierny ten respekt wobec wrodzonych skłonności wynikał z nieznamośności ich istoty. Początkowo są one treściowo nie oznaczone, nie posiadają trwałych właściwości i cech są ogólnymi dyspozycjami, siłami potencjalnymi, dopiero wychowanie wypełnia je treścią, oraz ustala ich wartości. Optymistyczna zaś wiara w przyrodzoną ich dobroć jest niesprawdzonym dogmatem, rzeczą subiektywnego przeświadczenia, nie wiedzy obiektywnej.³⁾ Mimo to pedagogika indywidualistyczna w umiarkowanym ujęciu Herbarta była przez długi czas oficjalnym kierunkiem wychowania. Dziś niema kierunku wychowania, któryby nie uwzględniał stosunku jednostki do zbiorowości.

Kredyt pedagogice indywidualistycznej odebrała ostatecznie bliższa analiza podstawowego jej pojęcia, indywidualności. Pedagogika bowiem indywidualistyczna, operując niem ustawicznie, miała dość powierzchowne w tej mierze wyobrażenia. Przez indywidualność rozumiano bądź szczególnie zbiór znamion umysłowych, które nadają osobie jej szczególne piętno, pewien rodzaj układu różnych pierwiastków umysłowości ludzkiej,⁴⁾ bądź też pewną jednostkową osobliwość, bez określenia, w czym się ona wyraża. Kerscheinsteiner usiłował ująć osobowość jako pewien dziedzicznie ustalony, w biegu zaś życia stopniowo rozwijany sposób akcyj i reakcyj na wpływy otoczenia,⁵⁾ ale i to ogólnikowe sformułowanie do wyjaśnienia przyczynić się nie mogło. Wyczerpującego rozbioru dokonał W. Stern.

Człowiek, jako empiryczna rzeczywistość świata przyrodniczego jest tylko okazem, czasowo i przestrzennie jednorazowym zastosowaniem ogólnych praw natury, jedynie w odniesieniu do

¹⁾ *Herget A.* „Die wichtigsten Strömungen im pädag. Leben der Gegen“. art Lipsk 1922. t. II. str. 110 nn.

²⁾ *Lehmann o. c. t. I.* str. 30.

³⁾ *Moog W. o. c. str.* 145 nn.

⁴⁾ *Sully J.* psychol. Wych. Warszawa, 1905 str. 466.

⁵⁾ *Stern W.* „Dieferenzielle Psychologie“ Lipsk 1921 str. 319 nn.

zjawisk kultury występuje i działa jako indywidualność. W pojęciu indywidualności prócz jednorazowości (*Einmaligkeit*), kryje się to, co jest w niej swoistego (*Besonderheit*), jednostkowego, wreszcie jest ona niepodzielną jednością (*Einheit*). Jedność nie jest równoznaczna z prostotą, indywidualność zamyka bowiem różnorodność cech cielesnych, duchowych i psychofizycznych, równoczesnych i sukcesywnych, trwałych i przejściowych. Indywidualność jest więc jednością w różnorodności — *unitas multiplex*. Nie oznacza nic specyficznie duchowego czy umysłowego, nie jest tworem (*gebilde*) metafizyki, lecz istnością (*Gegebenes*) emiryczną, przyrodzoną. Ponieważ nie jest wielkością skończoną, stałą (*konstant*), lecz płyną zmiennością (*dispositionell*) treściowo rozwija się dopiero w biegu życia.¹⁾ Takie pojęcie indywidualności niema nic wspólnego z pedagogiką, temniej więc może być centralnym jej punktem i celem postępowania pedagogicznego. Poważniejsze już uzasadnienie teoretyczne posiada pedagogika socjalna, upatrująca cel pedagogicznego działania w wychowaniu jednostek na członków zbiorowości.

Zmienione formy bytowania społecznego, politycznego, gospodarczego, sprowadzenie wydarzeń historycznych do masowych ruchów zbiorowości, zdetronizowały jednostkę z uprzywilejowanego, stanowiska, jedyne go czynnika rozwoju społecznego do podrzędnej roli drobnego kółka w powszechnym mechanizmie. Jednostka jest znikomą falą wielkiego strumienia wydarzeń. Zmienił się też pogląd na istotę społecznego rozwoju. Społeczeństwo nie jest sumą jednorodnych składników, jak sądził naiwnie racjonalizm wieku oświecenia, ani nie powstaje przez dobrowolną umowę oddzielnie żyjących ludzi. Genezą społeczeństwa nie jest przeświadczenie członków o wyższości życia zrzeszonego, lecz wrodzony instynkt socjalny. Zwłaszcza pogłębiła się znajomość istoty zjawisk społecznych od czasu badań nad psychologią zbiorową (W. Wundt A. E. Ross, M. Dougall). Determinizm filozoficzny Büchnera i materializm dziejowy Marksa wprowadził ekonomiczne kategorie myślenia, wszystkie przejawy życia rozkładając na gospodarcze elementy. Ekonomiczne formy produkcji nie tylko zewnętrznie określają odrębność warstw społecznych, lecz obejmują też i treść ich wewnętrzną, zasady i wartości życia, ogólną ideologię. Dlatego między ideałem wychowawczym, a odpowiadającą mu formą produkcji zachodzi stała zależność.²⁾

Na tem tle wyrasta ideał wychowania socjalnego. Z jednej strony wysuwa się demokratyczny postulat słusznego umoliwienia każdemu jak najpomysłniejszego rozwoju swych zdolności, z drugiej, wspólność zrzeczeń społecznych zakłada jednolity charakter wychowania masowo seryjnego. Kontrola państwa normuje i wpływa

¹⁾ Loewenstein K. „Grundfragen sozialistischer Pädagogik“ — N. Erzieh. 1919 str. 469.

²⁾ Loewenstein K. „Grundfragen sozialistischer Pädagogik“ N. Erzieh. — 1919. str. 469

na wychowanie, „wszystkie projekty szkolnictwa są w istocie próbami reform politycznych, w ramach ogólnej organizacji państwa”.¹⁾

Pedagogika socjalna odrzuca pojęcie indywidualności jako celu wychowawczego. „Indywiduum jako ogół cech osobniczych zdolności, niema żadnej wartości samo w sobie, chyba o tyle, o ile dostarcza surowego materiału dla rozwoju charakteru, osobowości”.²⁾ Natorp usiłuje pogodzić oba sprzeczne kierunki wychowania.³⁾ Jego pojęcie pedagogiki opiera się na podstawowym założeniu, że zarówno wychowanie jednostki w istotnym swym kierunku jest socjalnie określone, jak i ukształtowanie życia społecznego jest zasadniczo unormowane odpowiednim wychowaniem jednostek.⁴⁾ Również Willmann nie uważa pedagogiki socjalnej za odrębne odgałęzienie umiejętności wychowania, lecz jako jedną jej część, nierozzerwalnie złączoną z pedagogiką indywidualistyczną. Natorp nie wątpi oczywiście w empiryczne istnienie indywiduów i ich faktycznie indywidualne działanie, lecz przyznaje im tylko znaczenie egzystencjonalne. Jako organizm jest człowiek wprawdzie zamkniętą w sobie całością, wiodącą swoje życie, lecz jako członek zbiorowości podporządkowany jest i nierozdzielnie złączony z wyższą całością społeczną.⁵⁾ Człowiek nie występuje jako jednostka pierwotna we wtórny związek ze zbiorowością, lecz staje się człowiekiem właśnie przez nią.⁶⁾ Zbiorowość zaś nie powstaje bynajmniej przez podciągnięcie indywiduów pod ogólne prawo czy idee, lecz przez to, że indywidua, jako takie stają się członami zbiorowości. Indywiduum żyjące w społeczności w działaniach swych zawsze pozostaje sobą, przez współdziałanie indywiduów powstają twory ponad indywidualne, o własnej strukturze psychicznej.⁷⁾ Dlatego pedagogika w najwyższych swych założeniach może być tylko socjalną, społeczeństwo jest czemś realnie istniejącem, jednostka, tylko izolacją wtórną.

Natorp w badaniach swych zastosował metodę neokantowskiego krytycyzmu, to też rozważania jego dotyczą nie rzeczy jako takich, lecz rozpatrują prawdziwość formalną sądów o przedmiotach, dlatego chociaż mówi o społeczeństwie, jako czemś realnie istniejącem, nie wychodzi od społeczeństwa rzeczywistego, raczej wyprowadza swe pomysły z idei społeczeństwa,

¹⁾ Kinkel O. „Theorie u. Praxis d. staatsbürgerlichen Erziehung u. Bildung“ Giessen 1921,

²⁾ Foerster „Schule u. Charakter“ — Zurych 1909 str. 265.

³⁾ Natorp P. „Philosophie u. Pädagogik“ Mahrburg 1909. 121 — 148

⁴⁾ Natorp P. „Sozialpädagogik“ Stuttgart 1909 str. 94.

⁵⁾ Rein W. „Pädagogik in systematischer Darstellung“ Langensalza 1908 s. 15.

⁶⁾ Natorp P. „Sozialpädagogik“ str. 84.

⁷⁾ Herget A. „Die wichtigsten Strömungen im“... t. II. str. 63.

która nie jest już czemś danem, lecz wzorem raczej, ku któremu dążyć należy.¹⁾

Ponieważ konstrukcja pedagogiczna Natorpa opiera się na apriorycznych normach idealistycznej etyki socjalnej, usiłowano zbliżyć się do empirji i wyprowadzić zasady podstawowe z rzeczywistości istniejącej. I tak, P. Bergmann, odrzuca dedukcyjną metodę Natorpa, wychodzi od pozytywizmu Comte'a i Feuerbacha, i prawidła pedagogiczne opiera na doświadczeniu jako konsekwencję danej rzeczywistości. Również bezskutecznie. Uzależnienie się od przejściowych i przypadkowych form współżycia społecznego, nie może wszak użyć normom pedagogicznym mocy obowiązującej, nie wskaże żadnych celów wychowania, sama zaś pedagogika traci charakter nauki samodzielnej, staje się narzędziem polityki. Silne zabarwienie polityczne wykazuje sam nawet Natorp w ostatniej swej koncepcji wychowania „socjalno politycznego”²⁾ Z programu niemieckiej socjalnej demokracji wywodzi się „socjologiczna” rzekomo pedagogika Kaweraua, przeniknięta w całości bezwzględny materializmem dziejowym.³⁾ Bojowy socjalizm posiłkuje się hasłami pedagogicznymi jako środkiem agitacji przeciwko warstwom, których szkoły stały się narzędziem klasowym, kształcącym jednych dla władzy i używania, drugich do poddaństwa, wyzysku i nędzy.⁴⁾ Cel wychowania, z punktu widzenia socjalizmu, polega na wykształceniu użytecznych produkcyjnie i gospodarczo silnych robotników przez systematyczne wdrażanie wychowanka w opanowanie nowoczesnej techniki przemysłowej⁵⁾. Socjalistyczna odmiana „szkoły pracy” chce wychować „maksymalnie czynnego i maksymalnie społecznego człowieka”, nie przez oderwane zajęcia szkoły tradycyjnej, ale przez konkretną produkcję dóbr, mających bezpośrednią wartość użytkową.⁶⁾ Oczywiście tego rodzaju cele pedagogiczne nie mogą posiadać waloru powszechnej zastosowalności. Ani zatem pedagogika indywidualistyczna, ani socjalna (tem mniej socjalistyczna) nie zdobyły się na poprawne sformułowanie celów wychowawczych.

Na innej zupełnie drodze szuka ich pedagogika personalistyczna; tamte opierały i wywodziły cele wychowawcze z prawa natury, etyki, socjologii, doktryn socjalistycznych, ta z metafizycznej teorii wartości.

C. d. n.

¹⁾ Natorp P. „Philosophie u. Pädagogik“ Mahrburg 1909. str. 163.

²⁾ Natorp P. Sozialidealismus, neue Richtlinien sozialer Erziehung“ Berlin 1922.

³⁾ Kawerau S. „Soziologische Pädagogik“ Lipsk 1921 str. 217.

⁴⁾ Rühle O. „Soziologische Erziehung“ — „Neue Erzieh.“ 1919.

⁵⁾ Wildrandt R. Sozialisierung der Bildung“ Ibid.

⁶⁾ Błoński P. P. „Arbeitsschule“ Berlin 1921 t. II. str. 83.

Dzieło oświatowe Szwecji*).

Wstęp.

Szwecja jest krajem, który od kilkuset lat nie miał żadnego nieprzyjacielskiego najazdu, a od czasów Napoleona nie był wmieszany w żadną wojnę. Istniały więc wyjątkowo dodatnie warunki pracy kulturalno-oświatowej, której korzenie tkwiły jeszcze w średniowiecznej roli kościoła, jako krzewiciela chrześcijańskiej kultury w społeczeństwie tak wolnym, że nie znało zupełnie pańszczyzny ani przywiązania do roli. Tradycję tę podtrzymano także po reformacji i ona do dzisiaj decyduje o roli kościoła protestanckiego w szkolnictwie i ruchu oświatowym.

Jeśli faktyczna przewaga kleru protestanckiego nad ustrojem szkolnym nie daje się odczuwać, to jest ona na pewno utwierdzona prawem i tradycją, której nie zdołały nadwyżyć najbardziej aktualne prądy szkoły świeckiej, tak często zaznaczające się w Europie zachodniej, a nawet środkowej.

Długotrwały pokój, wzrastający dobrobyt, jednolity kierunek oświatowy stały się podstawą kultury duchowej dzisiejszej Szwecji, kultury, która w wielu momentach różni się od kierunków reprezentowanych w powojennej Europie, silnie zróżnicowanej tak religijnie, jak i narodowo. Tu na północy możnaby zupełnie słusznie naród szwedzki przyrównać do posągu wykutego z jednej bryły granitowej.

W naszych uwagach chodzi głównie o przedstawienie całokształtu pracy oświatowej w Szwecji, zaczynając od szkół powszechnych, kończąc na uniwersytetach i ich roli kulturalnej w życiu narodu. Ze względu na współczesną reorganizację szkolnictwa w tej reformie musimy poświęcić nieco uwagi.

*) praca oparta na: 1) bezpośredniej obserwacji ustroju i życia szkolnego w Szwecji, 2) na podstawie urzędowej literatury, głównie a. 1. Sandberg K. L. E. *Folkskoleföreläsningar* Stockholm 1923. 2. Kungl. Maj.: ts. nadiga Stadga för Statens folkskoleseminarier den 3. VII 1914 med före den 1. IV. 1921 vidtagna ändringar jämte Kungl. Maj.: ts. nadiga Kungörelse med föreskrifter för ettariga seminarierkurser den 14. VII. 1916. Växjö 1922. — 3. B. J.: son Bergqvist-Harald Wallin: *Nya Läroverkstadgan jämte undervisningsplaner med flera nya föreläsningar rörande Allmänna Läroverken*. Stockholm 1928. — b) Statistika Arsbok för Sverige wyd. Statistiska Centralbyran Stockholm 1928, — c) Sverige i vora dagar, en översikt av vart lands andliga och materiella kultur utgiven under inseeende av Fr. Böök och G. Upmark-redaktör M. Blonstedt. Stockholm 1927, — d) Guichard J. Sweden. Historical and Statistical Handbook by order of the Swedish Government edited. Stockholm 1914. — e) The Sweden Yearbook. Stockholm 1928, — f) Pedagogisk Tidskrift Svensk, Läraretidning, Skola och Samhälle, Tidskrift för Folkundervisningen. Tidning för Sveriges läroverk.

Ymer, Sydsvenska Geografiska Arsbok, g) Dzienniki szwedzkie: Svenska Dagbladet, Dagens Nyheter, Stockholms Tidningen. — Tygodniki: Tidvarvet, Hertha.

I. SZKOLNICTWO POWSZECHNE.

W Szwecji zaprowadzono już w 1686 r. obowiązkową naukę czytania i pisania ale dopiero na podstawie statutu oświatowego z 1842 r. zaczęto ściśle przestrzegać wznowionego prawa o powszechnem obowiązkowem uczęszczaniu do szkoły, realizację tegoż ułatwiając budową gmachów odpowiednich w każdej parafii. Z czasem zasadniczy typ szkoły został bardzo rozszerzony (1921) i rozbudowany w swej organizacji tak, że dzisiaj można się, jak to poniżej zobaczymy, spotkać z różnymi odmianami szkoły powszechnej, zwanej tu szkołą ludową (folkskola).

Wstępną formę stanowi „smaskola“, obejmująca dwie klasy niższe naszej szkoły powszechnej; „folkskola“ trwa lat 4—5 i jest właściwą szkołą powszechną. W niektórych okolicach na północy stworzono osobny typ „mindre folkskola“. Znajdują się one w tych okolicach, gdzie liczba dzieci zbyt mała, aby stworzyć wyżej zorganizowane zakłady. Szkoła taka obejmuje zwykle tylko zakres nauczania 3 pierwszych klas całej szkoły powszechnej, a małe oddziały dzieci pracują tu naprzemiennie, zmieniając się albo co drugi dzień, albo co pewien dłuższy okres. W skład tego typu szkół wchodzi szkoła wędrowna w Laponji.

Wyżej zorganizowane szkoły „försättningsskola“ zawierają t. zw. „folkskolans högre avdelning“, do których uczęszcza młodzież dobrowolnie po ukończeniu podstawowej nauki. Lekcje odbywają się w dzień i obejmują albo roczny kurs mniej więcej o programie uzupełniającym ogólne wykształcenie lub 4-ro letni z dowolnym lokalnie planem, ale już z naciskiem na praktyczne, zawodowe przygotowanie np. rolne, handlowe, przemysłowe i t.p. Jeśli dany zakład ma ustalone w pracy takie oddziały, wtedy obejmuje się je nazwą „högre folkskola“. Wreszcie w zakres zakładów szkół powszechnych wchodzi jeszcze „folkshögskola“, odpowiadająca mniej więcej polskim kursom uniwersytetów ludowych. Jej organizacja jest oparta na przykładzie Danji, gdzie odpowiednie szkoły zorganizowano dla dorosłej już młodzieży, która pragnie tak uzupełnić swe ogólne wykształcenie, jak i zawodowo się wyspecjalizować. W tych szkołach dwuletnich, przeważnie wieczorowych uczą przygotowani uniwersytecko nauczyciele.

Cały ustrój szkół powszechnych w Szwecji jest w bardzo ścisłym związku z organizacją urzędowego kościoła. Pozostają one pod bezpośrednim dozorem rady kościelnej „kyrkostämman“ i rady szkolnej „skolrad“, której przewodniczy rektor — prawie zawsze pastor miejscowy, a w skład której wchodzi 4 wybranych przez parafię członków. Nauczyciel ma tylko możliwość być obecnym na zebraniu, ale bez prawa głosu. Nad miejscową radą szkolną stoi urzędowy inspektor, ale ten zależy od kapituły diecezjalnej. Taka „kapituła“ dla spraw szkół powszechnych w danym okręgu składa się z biskupa, dziekana i większości „lektorów“ (u nas profesorów) szkół średnich; w miastach uni-

wersyteckich, a więc w Upsali, Lundzie, te miejsca zajmują profesory teologii. Wreszcie ostatnią instancją jest ministerstwo Wyznań rel. i Oświecenia publ.

Dzieci są obowiązane uczęszczać do szkoły po ukończeniu 7—14 roku życia. Granicę dolną określono tak wysoko ze względu na powolniejszy rozwój fizyczny i umysłowy młodzieży krajów północnych. W każdym razie zasadniczo dziecko jest obowiązane do 7-tnego latnia nauki szkolnej, po ukończeniu której otrzymuje świadectwo „afgangsprovning” lub też „avgangsbetyg”. Jeśli warunki życiowe zmuszają dziecko do wcześniejszego zarobkowania, wtedy może otrzymać wcześniejsze zwolnienie z obowiązkowej nauki w szkole powszechnej.

Nauczycielstwo dzieli się na 3 kategorie: nauczyciele szkół wstępnych (100% kobiety), właściciwi nauczyciele szkół powszechnych wyżej zorganizowanych, wreszcie osobną grupę stanowią „nauczyciele wędrowni”, głównie pracujący na północy. Dla pierwszych i drugich zorganizowane są seminarja (o których niżej piszemy), dla trzeciej kategorii tworzy rząd specjalne kursy, które poziomem nauki odpowiadają „smaskolanseminariet”.

Aby być nauczycielem w Szwecji musi się przynależać oficjalnie do kościoła państwowego (Folkskoleförfattningar Stockholm 1923 s. 8, kap. 5 § 18 I a. „för att anställas som ordinarie eller extraordinarie lärare vid sadan folkskola (także smaskola”) erfordras att vara medlem av svenska kyrkan”) oraz mieć odpowiednie przygotowanie umysłowe i sprawność fizyczną.

Nauczyciel jest zasadniczo obowiązany do 30—36 godzin pracy na tydzień w szkole. Do przyznania emerytury obowiązują 30—33 lat służby — przyczem podstawowa pensja wynosi rocznie 2800 kr. dla mężczyzny
2400 kr. „kobiety;

dalej co 5 lat są dodatki automatyczne po 400 kr. dla mężczyzny, a po 300 kr. dla kobiet.

Z powyższego zestawienia widzimy, że w zakresie wyznaczania za pracę nie uwzględnione jeszcze jest prawie powszechne w Europie równouprawnienie.

Wartość w złotych jest bardzo znaczna, bo 1 kr. szw. = 2.40 zł. ale koszt utrzymania w Szwecji są dwa i pół razy, albo nawet trzy razy wyższe.

Nauczyciele wędrowni pracują 4 godziny dziennie przez 156—168 dni w roku, w oddziałach obejmujących 50 dzieci.

Nauka w szkołach przeważnie trwa 8—9 miesięcy i dzieli się na 2 terminy: jesinny od 1 IX. — 1 XII. i wiosenny od 15 I. — 1 VI.; czasem jednak te daty przesuwają się tak, że czasokres pracy szkolnej zwłaszcza w miastach trwa 9 miesięcy. Trzeba dobrze rozumieć konieczność długich wakacji zimowych, spowodowanych bardzo długą nocą, dochodzącą w północnych częściach Szwecji prawie do 24 godzin na dobę. Wakacje letnie są także długie, tak ze względu na zajęcia młodzieży wiejskiej

w pracy rolnej i gospodarstwie, jak także ze względu na zabezpieczenie rozwoju fizycznego młodzieży miejskiej. Nauka w miastach jest przeważnie dwurazowa z długą pauzą między 11—12 godziną; — godziny szkolne trwają 45 minut i są oddzielone 10 minutowymi pauzami; długa pauza trwać musi conajmniej 1 godzinę i 15 minut i jest przeznaczona na drugie śniadanie w domu.

Program nauki szkolnej w zakresie podstawowym ma bardziej praktyczne zabarwienie aniżeli w Polsce przy bardzo dużym nacisku na naukę rysunków i slöjdu, nie wspominając już o powszechnie wysoko stojącej w Szwecji gimnastyce.

Koszta utrzymania szkół ludowych pokrywa częściowo państwo, częściowo parafie względnie gminy, które muszą dać odpowiednie budynki na szkoły.

Ilość uczniów w poszczególnych oddziałach jest stosunkowo nieduża 25—35 dzieci, ale pojedyncze szkoły są bardzo przeludnione, bo często, zwłaszcza w Stockholmie, przekraczają liczbę 1000 na jedną szkołę. Takie szkoły rozpadają się na bardzo liczne oddziały, dzięki czemu można dzieci odpowiednio segregować. W ten sposób powstała w Szwecji kategoria oddziałów A i B. W pierwszych liczniejszych liczbowo znajduje się młodzież najzupełniej normalnie rozwinięta i zdrowa; w drugich mieszczą się dzieci, które albo się spóźnią w rozwoju fizycznym, czy umysłowym, albo potrzebują specjalnych warunków pracy np. dzieci gorączkujące względnie zagrożone chorobą płuc,

Naturalnie, że obok tych oddziałów istnieją zupełnie osobne szkoły względnie oddziały dla upośledzonych przez naturę.

Podstawą trwałości i znaczenia szkoły powszechnej w Szwecji są bardzo piękne i pod względem higienicznym doskonale urządzone budynki. Tu i ówdzie w kraju jeszcze spotkać można dawny typ domu szkolnego, ale widać ten wielki wysiłek całego społeczeństwa, aby budynek szkolny przedstawiał się najlepiej w całej parafii i oddziaływał przyciągająco na młodzież. Można by z dużą słusznością powiedzieć, że obecnie szkoła zajęła miejsce należne kościołowi. Nie mamy tu na myśli tylko stolicy, gdyż równie luksusowe budynki szkół powszechnych spotyka się i na prowincji; często koszty ich wykończenia ponoszą chętnie prywatni ludzie.

Spróbujmy opisać jedną z takich szkół, jako typową dla współczesnej Szwecji.

O ile możliwości budynek szkolny stoi zdala od zwartego osadnictwa, o ile wogóle w Szwecji, poza kilkoma miastami można mówić o zwartem zabudowaniu przy gęstości zaludnienia 14 osób na 1 km², a w najbardziej zaludnionych okolicach 50 osób na 1 km² (okolice Krakowa + 200 osób na 1 km²). Plan zasadniczy odpowiada głównemu budynkowi z dwoma skrzydłami, obejmującymi podwórze (przeważnie wielkości Małego Rynku w Krakowie); podwórze owo często jest połączone z ogrodem, gazonami kwietnymi, grządczkami, obrabianymi

przez dzieci. Te jednak tereny uprawne znajdują się na obramieniu podwórza, przeznaczonego na zabawę młodzieży. Na środku wznosi się wysoki maszt z którego w dniu uroczyste powiewa chorągiew państwowa (na niebieskim polu złoty krzyż).

Jest tendencja raczej rozbudowywać szkoły na szerokość i długość, aniżeli na wysokość, dlatego to wiele nowych budynków jest jednopiętrowych; ale w wielkich miastach tj. Stockholmie, Göteborgu i Malmö, gdzie trudno o parcele budowlane są i trzypiętrowe — lecz bez wind, jedynie z bardzo dogodnie urządzonej klatką schodową.

W suterenach szkół — salach bardzo jasnych, i widocznych znajdują się przeważnie łazienki, tuszownie i pływalnie, w których obowiązkowo młodzież uczy się pływać i musi się mniej więcej co 10—14 dni wykapać względnie wytuszować. W dolnych częściach także w niektórych budynkach znajdują się szatnie, dalej wspólne kuchnie i jadalnie dla niezamożnej działwy, którą szkoła dożywia. Czasem także w tej części budynku znajdują się pracownie ślōjdu drzewnego i metalowego.

Na parterze przedewszystkiem umieszczone są: aula i sala gimnastyczna, które wysokością swoją obejmują i I piętro. Obok kancelarja dyrektora, pokój nauczycielski, często biblioteka połączona z czytelniami dla nauczycieli i młodzieży; w dalszym ciągu widzimy pokoje dentysty szkolnego, szereg sal szkolnych, osobne pracownie ślōjdu dla dziewcząt, pracownie przyrodnicze, czasem także sale na zbiory naukowe przeznaczone. Te ostatnie jednak zwykle lokuje się na poddaszach, wykorzystując każdą wolną przestrzeń. I piętro lub wyższe zajmują dalsze sale szkolne, pracownie fizyczne i chemiczne, sale rysunkowe; wreszcie na poddaszach z bardzo dużemi werandami pomieszczone są klasy dzieci zagrożonych chorobą płucną, gdzie nauka odbywa się przy stale otwartych oknach; obok osobne dla nich przeznaczone są jadalnie i z niemi związane kuchnie. Budynki mają centralne ogrzewanie. Uderza ogromna ilość okien, korytarze duże i przestronne a przedewszystkiem ogromna czystość, która świadczy o tem, że tu umieją korzystać z wody, prądu elektrycznego, i elektrołuxu. Wielka ilość kranów wodociągowych tak z zimną jak i ciepłą wodą ułatwia nauczycielowi przyzwyczajanie młodzieży do porządku i utrzymywania tak rąk jak i paznokci w zupełnej czystości.

Mimo nagromadzenia wielkiej ilości dzieci wcale się ich nie odczuwa, bo w czasie pauz wszystkie (absolutnie wszystkie) wylatują na podwórze a w czasie godzin pracują bardzo cicho i spokojnie w klasach. Ponieważ nie ma nigdzie ciasnoty, więc żadne dziecko nie denerwuje się, ani nie pcha. To może sprawia, że tak bardzo dodatnio uderza zwiedzających ład panujący w szkole. W wielu szkołach nie używa się dzwōnka, bo dzieci dobrowolnie po 10' pauzie wracają w porządku do klas.

Jeśli teraz chodziłoby o wewnętrzną istotę pracy szkolnej, to naturalnie obraz jej mamy bardzo jednostronny, oparty głō-

wnie na hospitowaniu lekcji geografii i krajoznawstwa. Wrażenie jednak ogólne bardzo dodatnie da się ująć w następujące punkty: młodzież entuzjazmuje się do nauki i ma dużo wiadomości przedewszystkiem z zakresu topografii geograficznej, ale także i geografii rzeczowej; duży nacisk kładzie się na nowożytnie prowadzone krajoznawstwo, któremu służą dobrze opracowane podręczniki, atlasy i ćwiczenia geograficzne; nauczycielstwo kładzie nacisk na samodzielną pracę młodzieży, łączy dużo urządzając wycieczki i korzysta z licznych dogodnych pomocy naukowych, kin, epidjaskopów i tp. Nauczycielstwo wzbudza przedewszystkiem u młodzieży miłość do Szwecji i dumę narodową, która sprawia, że młodzież, a za nią i starsze społeczeństwo wszystko co szwedzkie, uważa za najlepsze.

Ogromną rolę odgrywają w szkole powszechnej biblioteki, połączone z czytelniami, w których młodzież zwłaszcza uboższa, spędza często cały wolny czas. Państwo zaopatruje biblioteki szkolne wprost w książki — rocznie mniej więcej jedna biblioteka może dostać książek za 15—150 kr., zależnie od swojego rozwoju. Przy zakupie prywatnym szkolne biblioteki otrzymują 20% rabatu. Trzeba zdać sobie sprawę, jak taka prawie urzędowa organizacja bibliotek szkolnych ułatwia stosunki wydawnicze, gdy np. od razu rząd zakupuje + 1000 egzemplarzy jakiejś książki, którą przeznacza dla bibliotek szkolnych. W 1926 r. rząd wydał na biblioteki szkolne prawie 700. 000 kr. Czytelnie szkolne są urządzone t. zw. äppna hyllsystemet" t. zn., że każde dziecko ma dostęp do książek, które są ułożone według treści i wieku czytelników. Prócz szkolnych istnieją także w bibliotekach publicznych czytelnie dla młodzieży,

Rząd bardzo dba o poziom nauczania w szkole powszechnej, udzielając wiele stypendjów nauczycielom na wyjazdy zagraniczne, na udział w kursach dokształcających i tp.

Można z dużą słuszością powiedzieć, że poziom wykształcenia zawodowego jest u nauczycielstwa szwedzkiego w szkołach powszechnych wysoki, a widać ustawiczne starania, aby się w tym rozwoju nie zatrzymać, owszem o ile możliwości iść naprzód wraz z resztą Europy (t. zn. Niemcami) a czasem i Ameryką. Znaczny procent szczególnie kobiet mówi dobrze po niemiecku, już rzadziej po angielsku, — francuski język jest bardzo mało znany.

I. II. III. IV. V. VI. VII.

I. II. III. IV. . högre folkskola
VII. VIII. fortsättningskola
folkhögskola

I. II. III.

szkoła zawodowa różnego typu
techniczne gimnazjum

I. II.

handl. gimnaz. lub
techniczna szkoła

II. SZKOŁY ŚREDNIE W SZWECJI.

Jest bardzo trudno zupełnie jasno i pewnie przedstawić obraz dzisiejszego szkolnictwa średniego w Szwecji, a to z tego powodu, że poza seminarjami, które obowiązuje dawny statut organizacyjny (1914, 1921) inne typy szkół średnich właśnie są reorganizowane i przechodzą próbę czasu. Łatwo więc zrozumieć, że w takim okresie trudno często zdać sobie sprawę z istoty organizacji danej szkoły, bo znowu systemem szwedzkim tworzy się ogromne zakłady, w których obok siebie pracują różne typy szkół średnich.

Zasadniczo nazywają się one „Högre Allmänna Läroverk” i dzielą się na: szkołę realną i właściwe gimnazjum. Zasadnicza szkoła realna dotąd trwała 6 lat, po niej — już z kl. V. — można było przejść do 3 względnie 4-ro letniego gimnazjum, które znowu mogło być realne lub łacińskie.

I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	szkoła podstawowa „folkskola”
7 r. życia					I.	II.	szkoła realna
					10 r. życia		

							gimnazjum		
						I.	II.	III.	realne lub łac.
									15 rok życia.

Do dzisiaj jeszcze szereg „Högre Allmänna Läroverk” tak jest zorganizowane, że opiera się na IV. kl. szkoły powsz. i na pięciu latach szkoły realnej uwieńczonej następnie 3-letniem gimnazjum. Ale właśnie od bieżącego roku szkolnego zaczyna się kasowanie niższych klas szkoły realnej, których miejsce ma zająć 6 klas szkoły powszechnej.

Dotąd jednak znaczny procent młodzieży kończy tylko pełną realną szkołę, składając „realskoalexamen”, który uprawnia do wstępu do szkół typu uniwersyteckiego.

Liczba tych zakładów, wobec stanu reorganizacji trudna jest do określenia; w każdym razie pełnych h. allm. läroverk nie ma nawet 60 ciu, a z tego znaczna część jest przeznaczona tylko dla chłopców, kilkanaście, głównie prywatnych ma charakter koedukacyjny. Obok tego istnieją tylko szkoły realne lub do pełnego stopnia im odpowiadające „kommunalna läroanstalter”. W skład nich wchodzi „kommunala gymnasier” — często o zabarwieniu zawodowym i „kommunala melanskolar” — średnie ogólno-kształcące szkoły koedukacyjne. Osobną grupę stanowią średnie szkoły żeńskie „högre flickskolar”.

Z powyższego zestawienia widać owo wielkie zróżniczkowanie szkół, któremu na szczęście, nie odpowiada wielka różnorodność programów. W nowej zaś reformie, pomijając szkoły czysto zawodowe widać usiłowania ujednolajnienia nauczania średniego z zachowaniem jednak pewnych odieni i różnic, do których może już zbyt się przyzwyczaiła publiczność szwedzka.

Nowa reforma (1927 roku) szkół średnich idzie w następującym kierunku: na 6-cio klasowej szkole powszechnej ma się opierać 5-cio lub 4-ro letnia szkoła realna po której można przejść do 3 względnie 4-ro letniego gimnazjum o trzech typach; prócz dwóch wyżej wspomnianych także neohumani stycznego oddziału. Takich szkół średnich ma być w państwie 54 i przeważnie mają być koedukacyjne, tylko w wielkich miastach tj. Stockholmie, Göteborgu, i Malmö będą zróżniczkowane na osobne dla chłopców a osobne dla dziewcząt.

Równolegle mają być wprowadzone 6-cio letnie licea, które dawałyby szersze wykształcenie, aniżeli szkoła powszechna lepiej przygotowywały do życia obywatelskiego. Wątpliwą jest jednak realizacja tych ostatnich, są pojęciem zupełnie nowym j społeczeństwo się niechętnie do nich odnosi; na r. szk. 1929/30 zgłosiło się do liceów w całej Szwecji 2 (dwóch!) uczniów.

Wobec faktu, że rząd zapowiada cofnięcie subwencji dla szkolnictwa prywatnego jest obawa, że w przyszłości utrzymają się tylko dobrze uposażone szkoły gminne i parafjalne, a wszelkie prawdziwie prywatne zakłady padną.

Diagram poniższy przedstawia schemat przyszłego szkolnictwa średniego - ogólnie - kształcącego:

I. II. III. IV. V. VI. szkoła powszechna

I. II. I.I. IV. V.

5-cio letnia szkoła realna

I. II. III. IV.

4-ro „ „ „

gimnazjum { I. II. III. IV.
I. II. III.

I. II. III. IV. V. VI.

liceum

Najwyższy zarząd szkół średnich spoczywa w rękach M. W. R. i O. P. — a właściwie jego specjalnej sekcji „skolöverstyrelsen“, odpowiadającej kompetencji naszych wszystkich razem wziętych kuratorów. Lokalnie jednak w obszarze djecezji nad szkołami średnimi stoi biskup i on mianuje w swem zastępstwie specjalnych inspektorów dla szkół średnich. *Dok. nast.*

WIKTOR ORMICKI.

Na szlakach rozbudowy podstaw geografji szkolnej.

W krótkich odstępach czasu pojawiły się ostatnio na półkach księgarskich jedna po drugiej metodyki *Mścisz*¹⁾, *Hajnosa* i *Sa-*

¹⁾ *Mścisz M.* — Zarys metodyki geografji. Podręcznik dla nauczycieli w seminarjach, szkołach powszechnych oraz dla Wyższych Kursów Nauczycielskich. — Warszawa - Arct - 1929 - str. 190.

wickiego¹⁾ oraz Niemcówny²⁾). Szczęśliwym zbiegiem okoliczności publikacje te wzajemnie się uzupełniają; *Hajnos-Sawicki* dali metodykę geografii dla stopnia I szkoły powszechnej, *M. Mścisz* podręcznik dla nauczycieli w seminarjach, szkołach powszechnych oraz dla Wyższych Kursów Nauczycielskich, *Niemcówna* zaś dydaktykę geografii na poziomie uniwersyteckim. We fakcie równoczesnego niemal pojawienia się 3 prac metodyczno-dydaktycznych z zakresu geografii dostrzegamy wolę rozbudzenia w społeczeństwie zrozumienia dla geografii.

Dla oceny charakteru wzmiankowanych prac traktujemy je porównawczo w załączonej tabeli:

Autor	Poświęcono			
	części ogólnej		części szczegółowej	
	stron	%	stron	%
Mścisz M.	34	18	156	82
Hajnos-Sawicki	30	38	47	62
Niemcówna	141	42	190	58

Zestawienie to informuje nas na pierwszy rzut oka o różnym przeznaczeniu prac. Podręcznik *Mścisza* ma najwyraźniej rozbudowaną część szczegółową (82%), książeczka *Hajnosa* i *Sawickiego* przeznaczona również dla nauczyciela, ale propagująca już pewne pomysły, kładzie silniejszy nacisk na stronę ogólną (38%), nie mówiąc o dydaktyce *Niemcówny*, zajmującej się w połowie niemal (42%) problemami dydaktycznymi z punktu widzenia ogólnego. Przeznaczenie książek zaznacza się nie tylko w formalnym ilościowym potraktowaniu metodyki ogólnej i szczegółowej. Jeszcze wyraźniej rysuje się ono pod względem treści i pod względem ujęcia tej treści.

Hajnos-Sawicki nawiązują w przepiękny sposób naukę elementów geograficznych do szkoły twórczej, poddając dyskretniej i szczegółowej analizie rolę instynktów w nauczaniu, przyczem punktem wyjścia dla rozmówek geograficznych z dziećmi jest praca dzieci prowadzona w jaknajprzystępniejszej i jaknajbardziej zajmującej formie. W dwóch następnych punktach poddają dyskusji środki, którymi nauczyciel powinienby się posługiwać, omawiają szersze ukladanki i poświęcają baczną uwagę rysunkowi dziecięcemu. W związku z tem przeprowadzają autorowie w części szczegółowej 20 pogadanek z dziećmi. Oczywiście stosownie do poziomu umysłowego 7 letnich dzieci, jak i w związku z pogładaniami autorów tematy do pogadanek zaczerpnięte są z bezpośredniego otoczenia dzieci i z życia, w którym same biorą udział. Kolejno zatem zaznajamiają się z domem rodzinnym (6 tematów), z komunikacjami, obserwują pogodę, deszcz, wiatr, przyglądają się

¹⁾ R. Hajnos i L. Sawicki. — Metodyka geografii dla stopnia I szkoły powszechnej. — Kraków - Orbis - 1929 - str. 78.

²⁾ Stanisława Niemcówna. — Dydaktyka geografii. — Lwów-Warszawa-Książnica-Atlas - 1929 - str. 333.

wodom stojącym i płynącym, wypowiadają się na temat pór dnia, dochodząc stopniowo do zdobycia umiejętności orjentowania się w zagadnieniach dla nich bez porównania bardziej skomplikowanych jak n. p. w świecie roślinnym.

M. Mścisz wydziela w swej metodyce część ogólną w rozdział zatytułowany „geografia jako nauka i jako przedmiot nauk w szkole”, podczas gdy w części szczegółowej omawia metody: formy nauczania, ćwiczenia oraz tok nauki, przechodząc go klasami. I. rozdział metodyki zajmuje się starożytnością geografii, autor kusi się o zdefiniowanie istoty przedmiotu, przedstawia podział geografii i płaszczyzny styżne z innymi naukami. Z kolei daje zarys geografii empirycznej i genetycznej. Stąd przechodzi do naszkicowania celu, zadań i wartości geografii jako nauki i jako przedmiotu, który winien odegrać jaknajważniejszą rolę w wychowaniu współczesnego Polaka. Uwagi nad potrzebą dalszej pracy nad sobą ze strony nauczyciela geografii, jakoteż próba rozgraniczenia zakresu geografii i krajoznawstwa zamykają część ogólną. W części szczegółowej (Metody i środki, stosowane w nauczaniu geografii) pomieścił autor dyskusję metod nauczania geografii, zestawienie czynności nauczyciela, opis lekcji w polu i wycieczek geograficznych. Znaleźliśmy tu dalej rozważania na temat opisu geograficznego, stosowania i sporządzania pomocy graficznych. Baczną uwagę poświęca autor szkicowaniu i umiejętności korzystania z mapy. Osobno potraktowane są obserwacje poczem po zaznajomieniu się ze zbiorami geograficznymi i z instrumentarium przechodzimy do dyskusji nad nauką geografii w klasach od I do V. Pod koniec rozdziału autor zajmuje się specjalnie sprawą nauczania geografii ogólnej i regionalnej w seminarjach nauczycielskich, dalej kwestią nauki o Polsce współczesnej i zagadnieniem nauczania metodyki geografii w seminarjach nauczycielskich. Całości dopełnia dodatek, poświęcony nauce o mapie i zawierający przykład planu jednej lekcji w klasie IV szkoły powszechnej.

Z powodów zupełnie zrozumiałych układ „dydaktyki” Niemców jest zupełnie inny. Umiejętne zebranie wychowawczych walorów geografii, jako „nauki życiowej”, rozwijającej „władze duszy ludzkiej”, kształcącej „zmysł obserwacji”, budzącej „zdolność pozytywnego odtwarzania zjawisk przestrzennych” a zatem dającej podstawy „rozumienia rzeczywistości ziemskiej” ma rozproszyć resztki uprzedzeń, hamujących i uniemożliwiających postawienie tego przedmiotu w szkolnictwie na należytych poziomach. Autorka wykazuje zdolność rzeczowego kształcenia przy pomocy geografii zmysłu kombinacji i zwraca uwagę na możliwość wzniecenia zainteresowania u młodzieży. Podkreśla względy estetyczne, humanitarne, polityczno-społeczne a wreszcie i czysto praktyczne, użytkowe, przemawiające za przyznaniem geografii odpowiedniego stanowiska w systemie wychowawczym. Przedstawienie poglądów „na życiową rolę geografii u różnych narodów” (Amerykanie, Angli, Niemcy, Francuzi i Polacy) należą do ciekawszych punktów

działa. Na tem tle iakież skromnie prezentuje się szkolna geografia polska, potraktowana gorzej niż po macoszemu i co do ilości przyznanych jej godzln i co do kwalifikacyj uczących.

Wielkim jest trud zmiany stosunków i obudzenia w społeczeństwie zrozumienia dla wartości tej „par excellence” syntetycznej i koncentrycznej nauki; trud tem większy, że kadry nauczycieli, opuszczających szkoły akademickie w małym tylko stopniu przygotowane są do czekających je zadań pedagogicznych. Istotnie trudno byłoby orzec, pod jakim względem ma młody nauczyciel więcej do uzupełnienia. Zarówno przygotowanie rzeczowe jak i pedagogiczno-metodyczne pozostawia często wiele do życzenia. Z ogromnem uznaniem podkreślić trzeba jasne i wyraźnie skrytalizowane śmiałe stanowisko autorki, kiedy stwierdza, że najważniejszym „jest przygotowanie nauczyciela geografji do pracy specjalnie wychowawczej”, rozumiejąc przez to „nastawienie jego uwagi ku zrozumieniu psychiki młodzieży i wyzyskanie wszystkich wartości wychowawczych geografji do podniesienia poziomu kulturalnego młodzieży”. Ponad $\frac{3}{4}$ pierwszego rozdziału poświęcono metodom geograficznej pracy szkolnej. Tutaj właśnie zebrany jest pracowicie nagromadzony w przejrzystej formie dorobek nauczania geografji na wszystkich stopniach nauki. Wyniki czysto praktyczne, ujęte w formę giętkich wskazań, wolne od schematu dały podstawy dla rozbudowy ogólnogeograficznych prawideł dydaktyczno-metodycznych. Wator ich polega przedewszystkiem na tem, że przeszły one próbę zycia; nie są wynikiem rozważań abstrakcyjnych, ale dobijały się na światło dzienne długo wśród prób, częstych z pewnością zawodów, w upartej walce nauczycielskiej. Poza imponującą erudycją autorki w zakresie przedmiotu ten szczegół „życiowości” rad na najgorętsze zasługuje uznanie. Z tego też punktu widzenia szczególnie pouczającym jest przedstawienie form nauczania i krytyczny ich rozbiór. Autorka nie jest entuzjastką żadnej specjalnej metody. Widzi braki i zalety wykładu, heurezy i djałogu. Dla każdej z tych form znajduje warunki zastosowania, przyczem za rzecz bez porównania istotniejszą uważa ujęcie każdej lekcji „w pewne zasadnicze ramy”. Ramami lekcji winny być podział materiału i „stopniowanie w toku nauczania”. Są to zagadnienia związane jaknajściślej z programem pracy rocznej. Postulaty zaś wysunięte w tym kierunku dają się ująć następująco:

1. „ogólna kontrola poziomu rozwoju umysłowego i zasobu wiadomości geograficznych u powierzonej młodzieży” (s. 33 i 34),
2. ustalenie programu pracy w ten sposób, „by całokształt i wzajemny zwłazek treści geograficznej został zrozumiany i przyswojony przez młodzież” (s. 34),
3. ustalenie zakresu i jakości środków poglądowych.

Ponadto silny nacisk spoczywa na zaktualizowaniu nauczania i na wiązaniu go z codziennem życiem i jego wypadkami. W ten sposób program rocznej pracy nie ma być sztywnym

szematem; winien on posiadać wysoki stopień elastyczności, któryby mu zapewnił swobodę wprowadzania pożądanych zmian i modyfikacji. Bardzo słusznie zwraca autorka uwagę na znaczenie rocznej recapitulacji, jako sprawdzianu nie tylko pracy ucznia ale i celowości metodycznych pociągnięć nauczyciela. Ten właśnie moment jeszcze silniej jest podkreślony w dyskusji nad „tokiem przeciętnej lekcji” (s. 35—39), gdzie wyraźnie powiedziano: „trzeba się zastanowić nad treścią każdej lekcji i to nie tylko przed jej przeprowadzeniem, ale także post factum” (s. 35—36). Dobór materiału pod względem jakościowym jest ważniejszy od wszystkiego innego, byle nauczyciel uwzględnił „ogólny poziom rozwoju umysłowego uczniów”. Sama lekcja jako taka winna być skoncentrowana dokoła pewnego problemu, na którym nauczyciel ześrodkowuje główny wysiłek i ku któremu należy zwrócić uwagę młodzieży w pierwszym rzędzie przy pomocy celowo i umiejętnie formułowanych pytań. Autorka wyróżnia trzy kategorie pytań: rzeczowe, rozumowe i sprawozdawcze. Duże znaczenie przypisuje lekcjom „przeglądowym”, które dają możliwość rzeczowego (ilościowego) i jakościowego zbadania stanu wiedzy wychowanków. Pomijamy tu sprawę dydaktyki odpowiedzi doskonale znaną szerokim kołom; warto jednak zaznaczyć, że i w tym wypadku uwagi autorki, jako zaczerpnięte bezpośrednio z życia i z praktyki szkolnej są nader trafne i cenne. Wszak najprostsze rzeczy są zazwyczaj najtrudniejsze. To samo odnosi się i do rozważań nad stosunkiem nauczyciela do ucznia w toku normalnej pracy szkolnej. Rolę nauczyciela określa autorka bardzo wyraźnie: „w stosunku do całej klasy nauczyciel stoi na stanowisku opiekuna udzielającego rad młodzieży, jak się ma uczyć”. Stąd też wypływają dalsze postulaty pedagogiczne po adresem nauczyciela. On ma nauczyć posługiwania się atlasem i mapą, umiejętności korzystania z tablic statystycznych, operowania średnimi arytmetycznymi, jednym słowem dawać takie podstawy do geograficznego ujmowania zagadnień, by młodzież nauczyła się „dochodzić do objaśnienia związków przyczynowych, ujmowania przestrzennego rozmieszczenia zjawisk geograficznych oraz wyjaśnienia ich dynamiki” (s. 49). Jest rzeczą łatwo zrozumiałą, że przy takiej metodzie pracy nauczyciel dokładnie poznaje zdolności wychowanków.

Za bardzo ważną formę nauczania uważa autorka, obok wycieczek, domowe ćwiczenia i zadania geograficzne, zalecając unikanie wypracowań w słowie pisanem, a posługiwanie się mapkami, wykresami itd. Z punktu widzenia czysto formalnego nie da się zaprzeczyć, że ani szeroki ogół nauczycielstwa nie jest do tego rodzaju pracy należycie przygotowany, ani też szkoły odpowiednio adoptowane.

„Najważniejszą” — jednak „rolę w pracy szkolnej nad geografją spełniają wycieczki geograficzne” (str. 54), których przebieg „mało się różni (pod względem metodyczno-dydaktycznym) od normalnej lekcji, chyba tylko bogactwem użytej poglądowości” (str. 56). Autorka przechodził trudności prowadzenia wycieczek

i wysuwa postulaty natury finansowej i dydaktycznej, daje wreszcie ramowy program kilkuletniego wycieczkowania po Polsce.

To byłyby zasadnicze możliwości szkolnej pracy geograficznej. A teraz staje przed nauczycielem zadanie kontroli względnie pomocniczej interwencji. I w tym wypadku „Dydaktyka” nie zawodzi. Autorka przeprowadza szeroką dyskusję nad opisem geograficznym, omawia znaczenie i rolę modelowania geograficznego i rysunku. Zaletą ustępu o opisie geograficznym jest wprzęgnięcie czytelnika w pracę związaną z wydobyciem opisu od wychowania. Jesteśmy świadkami rozważnej analizy i powolnego ale konsekwentnego dążenia do stopniowego wykańczania opisu w drodze skrupulatnej segregacji i dokładnego trzymania się kausalności. Modelowanie jest przez autorkę dyskretnie zepchnięte trochę w cień. Posiada zalety — nie jest jednak wolne i od wad¹⁾; w szczególności rabuje ono „multum” czasu. Najwszechstronniej omówiony został rysunek, jako zmuszający ucznia do aktywności, do patrzenia i do kształcenia wyobraźni odtwórczej oraz do technicznej sprawności. Z rozdziału tego najważniejszym jest dla nas stwierdzenie celu tych ćwiczeń. Mają one przygotować wychowania do kartograficznego ujmowania treści materiałów. Dyskusja nad znaczeniem diagramu blokowego i rysunku odrębnego sprowadza się do podkreślenia trójwymiarowości. Z dydaktycznego punktu widzenia bez porównania cenniejsze są rozważania na temat czy nauczyciel powinien młodzieży podawać obraz gotowy, czy też kreślić go i stwarzać w toku lekcji na tablicy.

Zamykają pierwszą część dydaktyki uwagi o pozaszkolnej pracy nauczyciela geografji, o kołach geograficzno-krajoznawczych i o lekturze geograficznej. W części drugiej zaznajamiamy się z pomocami naukowymi w geografji. Na czele ustęp poświęcony pracownikom geograficznej. Dalej rozważania na temat zbiorów geograficznych, ich składu i organizacji. Bardzo cenne ze względów czysto praktycznych jest zestawienie pomocy naukowych z podaniem firm. Równoległe z dyskusją nad poszczególnymi pomocami przeprowadza autorka rozbiór ich wartości metodycznej i omawia zastosowanie dydaktyczne (coprawda nader niejednolite). Ostatnia część, trzecia, poświęcona szczegółowej dydaktyce geografji ma charakter wybitnie specjalny. Rozpoczyna ją dyskusja na temat krajoznawstwa w szkole, poczem autorka przechodzi do dydaktyki geografji regionalnej i do nauki o mapie w praktyce szkolnej. Po tem wprowadzeniu poddane zostają analizie metodycznodydaktycznej wybrane zagadnienia z zakresu geografji matematycznej, fizycznej i biogeografji.

Tak przedstawia się w skrócie treść wzmiankowanych trzech metodyk. Różnice zasadnicze, zachodzące między nimi mają charakter trojaki: 1. metodyczny względnie metodologiczny, gdy idzie

¹⁾ Przydatne szczególnie jako wprowadzenie do czytania map warstwicowych; szkoda, że autorka nie podkreśla silniej morfograficznego zastosowania płaskownicy ze zwróceniem uwagi na potrzebę wielkiej ostrożności przy dyskusjach morfogenetycznych, nawiązujących do zrobionej formy.

o stosunek autora do problemu, 2. logistyczny, gdy idzie o zakres przypisywany przez poszczególnych autorów pojęciu dydaktyki (wyglądnie metodyki) ogólnej i 3. ściśle praktyczny, gdy idzie o sposób przeprowadzenia części szczegółowej.

Dyspozycyjne ujęcie tego samego problemu (t. j. metodyki geografii) jest u autorów bardzo różne. Metodyka *Hajnosa* i *Sawickiego* jest zrozumiała dla każdego, komu nie obce są zasadnicze elementy psychologii dziecka. Głębokie zrozumienie, tkwiącej u dziecka instynktownej potrzeby pracy, wsparte o niezwykle logicznie i konsekwentnie przeprowadzone rozumowanie zrodziło książkę zupełnie niepowszednią, książkę rzadką i niezwykle wartościową, dziełko, które wydane we Francji, lub w Niemczech, w krótkim czasie światowy uzyskałoby rozgłos. W metodyce tej udało się autorom położyć równy nacisk na rozszerzanie horyzontu umysłowego i na dziecko — młodego człowieka, wchodzącego w życie. Nie ma tam przesady na punkcie ilości materiału, dostrzega się natomiast ogromną skrupulatność, gdy idzie o jakość. Niepozorne patyczki, śmieszne układanki itp. „pomocze naukowe” są istną odskocznią w świat wiedzy, ich prawidłowe użycie i zastosowanie przedmiotem głębokiej i żarliwej troski autorów. Wszystko jednak rozważane, analizowane i polecane w tych tylko ramach i o tyle, o ile odpowiada istotnym zainteresowaniom wieku dziecięcego. Bodaj, że nie geografia a przede wszystkim i głównie dziecko jest tu przedmiotem większej troski autorów. Z tego też powodu rozmówki z dziećmi w części szczegółowej ujęte są problemami.

Metodyka *Mścisz*a przeznaczona jest dla nauczycieli (seminaryjnych szkół powszechnych i Wyższych Kursów Nauczycielskich) a zatem ludzi, posiadających pewne zasadnicze i podstawowe wiadomości z zakresu geografii i metodyki geografii. Fakt ten nie zaznacza się atoli w żaden sposób; nie ma w tej książce ideologicznego ośrodka krystalizacyjnego. Jeżeli punktem wyjścia miała być geografia (jako przedmiot), to zamierzenie to jest niedostrzegalne, jeżeli zaś młodzież — to nie zostało zrealizowane i efekt jest nawet jeszcze słabiej widoczny. To jest też najslabsza strona metodyki, która nie wytrzymuje krytyki metodologicznej. Część ogólna luźnie tylko wiąże się z resztą książki. Jestto związek czysto formalny sprowadzający się jedynie do następstwa w przestrzeni. Część szczegółowa metodyki *Mścisz*a (w połowie niewłaściwie — mojem zdaniem zaklasyfikowana) koncentruje się dokoła programu (dyskusja nauczania klasami), którego jest raczej uzupełnieniem i objaśniającym rozszerzeniem. Skutkiem tego niezbyt szczęśliwego podziału autor często się powtarza, nie będąc w stanie żadnej sprawy należycie skonkretyzować. Niezrozumiałemi są też przyczyny, które wstrzymały autora od podania spisu chociażby tylko ważniejszej literatury, a to tem więcej, że metodyka przeznaczona jest — jako podręcznik — dla nauczycieli (a nie kandydatów na nauczycieli).

W znakomity sposób unika wzmiankowanych braków Dydaktyka Niemcówny; w ognisku zainteresowań ustawiła autorka geografję — jako przedmiot — i wszelkie jej zamierzenia konsekwentnie zdążają do wypuklenia trudności na jakie nauczyciel geografji napotyka i do przedstawienia sposobów ich zwalczania. Tem się tłumaczy część szczegółowa, w której poddano dyskusji metodycznej problemy geograficzne.

Może być, że taki układ dydaktyki jest wynikiem specyficznego jej charakteru i okoliczności, którym zawdzięcza swe powstanie. Dydaktyka nie jest tu pomyślana jako podręcznik — ma raczej zachęcać do samodzielnego podejmowania problemów metodyczno-geograficznych. Na tę stronę dzieła autorka wyraźnie i kilkakrotnie zwraca uwagę, zastrzegając się kategorycznie przed przyjmowaniem jej poglądów bądźto za kanony, bądźteż w formie schematów. Zamiarem autorki jest niewątpliwie szerzenie swego światopoglądu geograficznego, niemniej jednak dąży do tego celu drogą rozniecania w czytelniku zapалу do samodzielnego i krytycznego analizowania zagadnień wysuwanych przez życie. Dlatego, gdy w części ogólnej wykazała, że wszystko się zmienia, że żadna metoda niema ani monopolu, ani patentu na wyniki, gdy wyrobiła w czytelniku podstawy do krytycznej oceny wartości, celowości i stosowności metod, śmiało przechodzi do dyskusji problemów geograficznych, podnosząc ciekawe momenty dydaktyczne z punktu widzenia naukowego. Rozwiązanie metodyczne pozostawia z całym zaufaniem inteligencji, wiedzy i przygotowaniu pedagogicznemu nauczyciela.

Streszczając zatem poprzedzające rozważania, stwierdzamy, że pod względem metodologicznym każda z metodyk reprezentuje inny typ: centralnym punktem w metodyce *Hajnosa* i *Sawickiego* jest dziecko z jego światem i ideologią, w dydaktyce *Niemcówny* — przedmiot nauczania; metodyka *Mścisza* nie posiada skryształizowanego oblicza.

Ze powyższe wnioski są wynikiem obiektywnego rozpatrzenia dyskutowanych metodyk, tego najlepszym dowodem niezwykle charakterystyczne różnice w zakresie treści, przypisywanej pojęciu dydaktyki ogólnej. Z natury rzeczy ograniczamy tu nasze uwagi do metodyki *Mścisza* i dydaktyki *Niemcówny*. Studium *Hajnosa* i *Sawickiego* wchodzi o tyle w grę, że autorowie uznają „środki jakimi nauczyciel przy rozmówkach geograficznych będzie się posługiwał“ za integralną część metodyki ogólnej. W ten sam sposób zapatruje się na sprawę *Niemcówna*, inaczej jednak *Mścisz*, zaliczając metody do metodyki szczegółowej; rodzi się zatem pytanie, który pogląd jest słuszny? Naszem zdaniem wszelkie środki dydaktyczno-metodyczne podpadają pod dział ogólny wzmiankowanych dyscyplin, a to głównie dlatego, że wszelki środek dydaktyczny i metodyczny pozostaje na wszystkich szczeblach nauczania jeden i ten sam. Nie zmienia się nigdy jego istota — jeno forma. Nauczycielowi nie wolno obniżać poziomu naukowego, wszak zadanie jego sprowadza się właśnie

do celowego stosowania w najrozmaitszych okolicznościach tego samego środka dydaktycznego w sposób podyktowany zewnętrznymi okolicznościami. Zdaje sobie z tego znakomicie sprawę autorka Dydaktyki, o czym świadczy poświęcenie „metodom pracy szkolnej” prawie 60 stron w rozdziale, zajmującym się dydaktyką ogólną, przyczem wstępem do dyskusji nad metodami są rozważania na temat „form nauczania”. Ale i w tym wypadku autorka nie popada w dydaktykę szczegółową; podaje najogólniejsze prawidła w postaci zestawienia. Sprawa zastosowania tej lub innej metody należy wyłącznie do nauczyciela i jemu też jest oddana.

Jak wzmiankowano, zagadnienie metod nauczania ujęte jest w metodyce *Mścisz* inaczej. Przedewszystkiem brak tam ścisłego logicznego systemu. Mimo zaliczenia ustępu o metodach nauczania do części szczegółowej, tok wykładu jest bodaj, że bardziej ogólny, aniżeli w ogólnej części dydaktyki *Niemcówny*. Konsekwencją takiego postawienia sprawy jest nader niefortunne — o ile idzie o szkolnictwo — rozróżnienie metod od szczegółowych czynności nauczyciela-geografa. Podział ten niezrozumiały w pierwszej chwili tłumaczy się tem, że za metodę uważa autor formę pracy umysłowej w sensie metodologicznym np. indukcja, dedukcja, podczas gdy pracę szkolną nauczyciela sprowadza do szeregu czynności. Zbytecznem wydaje się dobitniejsze podkreślanie, że t. zw. „czynności nauczyciela” są metodami pracy szkolnej (wycieczka, lekcje w sali, na dziedzińcu i tp.) zaś metody w pojęciu autora, niczem innem, jak właśnie sprowadzonymi na właściwe miejsce formami (heurystyka, dialog, indukcja i t. d.), o których stosowaniu decydować winien wyłącznie nauczyciel, jako odpowiedzialny za naukowy poziom wychowanków; zresztą sam autor zdaje się nie wielką przywiązywać wagę do własnej terminologii, skoro już na str. 42, mówiąc o wycieczkach pisze, że należy je postawić na pierwszym miejscu wśród „metod i sposobów” nauczania. Podobne przykłady możnaby mnożyć; są one dowodem, że poglądy autora nie są jeszcze dostatecznie wykrystalizowane. Jest zaś rzeczą mocno wątpliwą, czy równoczesne określanie wycieczki jako metody, sposobu i czynności, nauczyciela przyczyni się do rozjaśnienia poglądów metodyczno-dydaktycznych i do ustalenia roli wycieczek w całokształcie metodyki nauczania geografii. Na innem miejscu wprowadza *Mścisz* termin „schematy graficzne”, którym — jako pojęciem nadrzędnem nie tylko zastąpić pragnie doskonale znane w polskiej literaturze i praktyce geograficznej — wykresy, ale dąży nawet do objęcia, nim karty geograficznej (s. 40). Innowacja ta zdaje się tłumaczyć jedynie faktem terminologicznego podkreślenia właśnie tego, czego nauczyciel wogóle (a więc już nie tylko geografii) unikać winien jak ognia t. zn. schematyzowania.¹⁾ Przy tem wszystkiem

¹⁾ Dlaczego autor uważa mapę za schemat graficzny pozostaje tajemnicą. Pewne pozory prawdopodobieństwa przemawiają za tem, że termin schematy

ilustracje niejednokrotnie wiele dają do myślenia (czy ryc. 16 istotnie przedstawia góry dojrzałe o łagodnie nachylonych „warstwach?”).

Nie sposób tutaj w ramach szczupłego artykułu zająć się wszelkimi wątpliwościami, jakich metodyka *Mścisz*a nie skąpi. Niemniej jednak trzeba stwierdzić, że książka wymaga bardzo krytycznego czytania, i że z tego względu uznać ją trzeba za trudną. Ażeby i to twierdzenie poprzeć argumentem, poświęćmy kilka zdań stosunkowi autorów do tak podstawowego zagadnienia w nauczaniu geografji, jakim jest niewątpliwie opis geograficzny, w którym idzie o to, by „nauczyć dobrze opisywać rzeczywistość ziemską, na którą patrzymy” (*Niemcówna* str. 60). Do tego celu niezbędnym jest kształcenie postrzegania¹⁾ i przyswojenie wychowankowi umiejętności prawidłowego i dobrze dysponowanego wysławiania się. „Końcowe stadium (opisu) stanowi właściwa analiza treści, która zaczyna się określeniem tła i ustaleniem cech charakterystycznych obrazu a kończy się opisem i tłumaczeniem szczegółów drugorzędnych” (*Niemcówna* str. 63). W innym miejscu powiada ta sama autorka „z kolei następuje opis zjawisk, w którym doszukuje się młodzież naprzód cech charakterystycznych samego zjawiska a następnie może próbować wyjaśnienia genetycznego, (str. 151/152).

Jak z powyższego wynika *Dr. Niemcówna* jest zdania, że przede wszystkim dążyć należy do wykształcenia zdolności generalnego ujmowania tego, co się widzi tak, jak się widzi. Stanowisko słuszne m. i. i dlatego, że szkoła ma dać w pierwszej linii zrozumienie morfologii, ta zaś opiera się na morfografji. Zagadnienie genezy „może być” podejmowane. Tem silniejszy jednak nacisk spoczywa na wypracowywaniu rysów charakterystycznych i szczegółów pierwszorzędnych od drugorzędnych — co jest wprowadzeniem w wartościowanie zjawisk i procesów, rozgrywających się wokół nas. Nauczyciel obowiązany jest do szkolenia w ten sposób zmysłu realistycznego. Przedmiot, na którym dokonuje się to szkolenie t. zn. krajobraz nie jest czemś nietykalnym; przeciwnie w rozmaitych krajobrazach różne wybijają się elementy i z różnym naciskiem winny być w opisie uwzględniane.

Mścisz pojmuje opis zupełnie inaczej. Opis empiryczny nie przedstawia dłań żadnej wartości, a to dlatego, ponieważ „każde zjawisko geograficzne, traktuje odrębnie, każdy składnik krajobrazu przedstawia jako swego rodzaju zamkniętą całość” (str. 53). Mimo tego autor niezupełnie jest zdecydowany, jak ustosunkować się do opisu genetycznego.

graficzne ma swe źródła w rzekomo schematyzmem przedstawianiu zjawisk geograficzno-gospodarczych, meteorologicznych i t. p.

¹⁾ *Hajnos i Sawicki* idą tak daleko, że stosują nawet ćwiczenia węchowe (str. 34). Ciekawe w tej kwestji zajął stanowisko *Banse*.

Jaskrawym przykładem owej chwiejności są strony 54 i 55. Ich treść jest dowodem, nurtujących autora nierozprószonych wątpliwości. Znajdujemy tam m. l. zdanie „ważnym składnikiem opisu geograficznego jest... geneza krajobrazu”. „Geograficzny opis musi tej genezy dotknąć i ją wyświecić. Oczywiście nie można iść zbyt daleko, a pamiętać należy o celu głównym”. „Geneza kraju w opisie geograficznym nie jest celem lecz tylko środkiem” (str. 55). Zaś trzy wiersze niżej:

„zasadniczym celem opisu geograficznego jest przedstawienie teraźniejszości, do czego zaliczymy przedewszystkiem urzębienie krajobrazu poziome i płonowe — przy zasadniczym umiejscowieniu krajobrazu. Nieodłączną częścią opisu plastyki krajobrazu i jego hypsometrii jest geneza i jej wyjaśnienie” (str. 55).

Czytelnik jest istotnie w kłopotcie, któremu z tych poglądów głoszonych obok siebie przez tego samego autora, bardziej zaufać, który wybrać i który uznać za bardziej miarodajny lub za bardziej wiarygodny. Nauczyciel zaś staje wobec problemu, jak uczyć, by „dotknąć” genezy „i ją wyświecić”. Na dobitkę autor jest zwolennikiem stałego posługiwania się przy nauczaniu geografii regionalnej w seminarjach terminologią genetyczną, nie licząc się z poważnem niebezpieczeństwem stosowania terminów genetycznych w opisie empirycznym i nie przestrzegając nawet przed tem.

Naszkirowane tu w najgrubszych konturach różnice w ustosunkowaniu się autorów do treści i zakresu pojęcia dydaktyki i metodyki ogólnej, uwypuklają się z całą wyrazistością przy omawianiu zagadnień dydaktyki i metodyki szczegółowej, którą na tem miejscu szerzej zajmować się nie będziemy, Jestto temat, wymagający zupełnie odrębnego potraktowania. Pragniemy natomiast podkreślić, że zasadnicza różnica między zarysem metodyki a dydaktyką tkwi w formie podjęcia zagadnienia. Dla *Mścisz* istnieje geografia w klasie takiej lub innej, dla *Niemcówny* zaś problem geograficzny. *Mścisz* liczy się z urzędowym wiekiem i z urzędową wiedzą, *Niemcówna* opiera się w pracy na stwierdzonych wynikach lat poprzednich, raz jeszcze podkreślając, co znaczy i co może utalentowany i pełen zapału nauczyciel. Nie ulega wątpliwości, że i *Niemcówny* ujęcie dydaktyki szczegółowej nasuwa w kilku punktach parę aktualnych uwag i refleksyj. Staje się bowiem wobec pytania: czy w poszukiwaniu za znalezieniem przystępnego wyjaśnienia (metodycy warszawscy) nie zapomniano przypadkiem o istotnym celu t. j. właśnie o wyjaśnieniu, zeglując pełną parą w kierunku udoskonalenia „metod”.

W końcu na jeszcze jeden ogromnie zdaniem naszym charakterystyczny moment należy zwrócić uwagę. Obie książki i zarys metodyki i dydaktyka nie przeprowadzają dyskusji na temat metodyczno-dydaktycznych zalet i braków rysunku terenu. Fakt ten z tego powodu wydaje mi się niezwykłym, że kwestja gra-

licznego przedstawiania terenu na mapie jest dzisiaj zasadniczym zagadnieniem metodycznym. Autorzy w tej sprawie stanęli na stanowisku programów ministerjalnych (kwestja profilowania), a zaniechano niestety rozważenie stosowności i użyteczności obu metod, przedstawiania terenu na różnych stopniach nauczania przy rozmaitej umysłowości wychowanka.

Tak postawione zagadnienie jest dużej doniosłości problemem naukowym. Wzbija się ponad interes firm, finansujących takie lub inne mapy i nie ma potrzeby liczenia się z głosami nie bezinteresownie się odzywającymi. Równocześnie autor, studiujący sprawę metodycznej wartości obu sposobów przedstawiania terenu, wolny jest i niezależnym być winien od poglądów „programowych”. Merytoryczna aktualność powyższej sprawy tłumaczy się chociażby tem, że w Polsce do tej pory. niema pływacy żaden z poglądów, dyskusja zaś o tyle jest pożądana, iż wnosząc z tenoru programów ministerjalnych. najwyższa władza oświatowa zdaje się przychylić wbrew co najmniej połowie opinii fachowców w kierunku popierania jednej tylko i wyłącznej metody (warstwicznej). — Tak więc ten problem dydaktyczny pozostaje na razie nietknięty.

Wracając do dzieła *Niemcówny*, stwierdzamy, jako rzecz niezwykle znamionną, że „Dydaktyka” ukazała się w dziesięćlecie Niepodległości. Że ukazała się w momencie społecznego bilansowania dorobku z jednej strony i wytyczania szlaków w Przyszłość z drugiej. Dla nas zaś geografów krakowskich pojawienie się tej książki jest jeszcze czemś więcej. Jej wartość urasta dla nas tem wyżej, że zasadnicze jej myśli i poglądy zbiegają się w głównym zrębie z Ideami Męża, którego Pamięci jest dedykowana, a który 10 lat temu w zaraniu Niepodległości wysłał do Szkoły Polskiej pierwsze zastępy kwalifikowanych nauczycieli geografji, owiane potężnym tchnieniem głębokiego poczucia patriotycznego i obywatelskiego. Między tymi pierwszymi stała p. Dr Niemcówna. Pojawienie się jej „Dydaktyki” rozjaśniającej nasze poglądy na rolę, znaczenie i doniosłość geografji w nauczaniu szkolnem, zbiegło się dziwnem zrządzeniem losu z pośmiertnem wydaniem rozprawy śp. Prof. Ludomira Sawickiego o potrzebach geografji w Polsce, Inne są tylko słowa; idea i tu i tam ta sama.

Zamykając oczy na uczuciową stronę stosunku do dzieła, zechcemy określić jego znaczenie z punktu widzenia geograficzno-metodycznego. Nie ulega wątpliwości, że w naszych stosunkach dzieło to stanowi duży krok naprzód. Dzięki zebraniu dużego materiału i nadaniu mu oryginalnej formy, stwarza ono, przedmiotowe warunki i możliwości postępu w tej dziedzinie. Książka p. Dr Niemcówny jest dziełem kilku lat usilnej i wytrwałej pracy na polu metodyki i dydaktyki geografji. Jest ona równocześnie mieczem nowej, współczesnej, żyjącej i aktualnej geografji, W świetle „Dydaktyki” geografja jest przedmiotem zdolnym

do zapalenia młodych serc i młodych umysłów. Książka jest dorodnym owocem wysiłków pedagoga i praktyka. Poza nią widzimy utalentowanego nauczyciela, który głęboko ukochał swój zawód i który w działalności swej najwyższą znajduje radość.

Sposób ustosunkowania się do przedmiotu nauczania odśladania drugie oblicze i autorki i dzieła, tym razem naukowe. Pedagogiczne i drobiazgowie rozbicie problemu nauczania geografii na szereg drobnych, niekiedy bardzo subtelnych zagadnień, podejmowanych zawsze wnikliwie i z rzadko tylko spotykaną bystrością psychologiczną — walczy o lepsze z naukowym postawieniem całości w świetle nader gruntownego przemyslenia ogólnospołecznych i ogólnowychowawczych pierwiastków geografii na tle wielkich współczesnych reformatorskich dążeń powojennej międzynarodowej pedagogiki.

Idziemy dużymi krokami naprzód! Ponieważ zaś pochód ten odbywa się równocześnie na wszystkich szczeblach nauczania — stąd radość nasza i głębokie przekonanie o pomyślnej rozbudowie podstaw geografii szkolnej. Lecz to dopiero początki! Do celu droga jeszcze daleka; dużo energii i wiele wysiłków włożyć trzeba będzie, zanim społeczeństwo zrozumie co mu geografia daje. Niemniej jednak siłą naszą jest dążenie właśnie do tego celu!

Kraków, Instytut Geograficzny, w czerwcu 1929.

Z działalności „Opieki nad dzieckiem” w Belgji.

W Brukseli istnieje instytucja „*Oeuvre Nationale de l'Enfance*” od r. 1919 mająca na celu jaknajszerzej pojętą opiekę nad dzieckiem. Jest to instytucja autohomiczna, rządząca się własnym statutem, posiadająca daleko idącą niezależność. Kierowana i administrowana jest przez Radę, składającą się z 40 członków; Rada tworzy komitety w prowincjach, których jest w Belgji dziewięć; spełniają one w prowincjach analogiczną funkcję, jak Komitet Centralny w Brukseli. Dla poszczególnych miejscowości istnieją Komitety lokalne.

„*Oeuvre Nationale*” tworzy: Porady lekarskie dla niemowląt. Istnieją one w każdej gminie i zapewniają opiekę lekarską dzieciom poniżej trzech lat; „Krople mleka”; Domy dla Matek opuszczonych, zapewniających często zbawienny wpływ moralny; „Łózkówki”; Poradnie dla matek i dla dzieci; Kolonje dla dzieci „*débiles*”, tworzone nad morzem i na wsi, prosperujące przez cały rok; Zakłady medycynopedagogiczne dla dzieci anormalnych.

„*Oeuvre Nationale*” interesuje się każdą sytuacją, w której Matka lub Dziecko potrzebuje pomocy moralnej lub materialnej, wydaje dwa czasopisma, jedno w języku francuskim, a drugie w flamandzkim, posiada też własną bibliotekę złożoną z 2000 dzieł.

Pomoc Towarzystwa jest bardzo wydatna, działalność żywa, istniejąca w rzeczywistości, nie na papierze. Obok kolonii wakacyjnych, posiadających niezwykle doniosłe znaczenie dla zdrowia młodzieży, jedną z najpiękniejszych instytucji, kreowanych przez *l'Oeuvre Nationale de l'Enfance* jest Instytut medyko pedagogiczny św. Elżbiety w *Rixensart* w pobliżu Brukseli, założony w r. 1919. pozostający obecnie pod kierownictwem p. *E. Monchamps*, współpracowniczkii *Decroly'ego*, przeznaczony jest dla dzieci obojga płci, które wskutek upośledzenia umysłowego nie mogą korzystać z nauki w zwykłej szkole powszechnej.

Instytut przyjmuje: dzieci wykazujące opóźnienie umysłowe 3 lat, albo które, ze względu na zdrowie i ogólną konstrukcję psychiczną wymagają nauczania pociągającego, wypoczynków częstych, stałej opieki lekarskiej, dzieci z niedomaganiami mowy, z zaburzeniami nerwowymi (ale nie epileptyków), z zaburzeniami psychicznymi i trudne do prowadzenia.

Chłopcy pozostają tu tylko do 10 roku życia, potem przechodzą do Instytutu de Bierbais à Mont-St. Guibert, specjalnie dla nich kreowanego. Dla dziewcząt granica przyjęcia jest ustalona do 13-go roku życia. Dzieci są przyjmowane na próbie; w razie, gdy nauczanie specjalne małe wydaje rezultaty, Zakład nakłania rodziców do przeniesienia dziecka do zakładu bardziej jeszcze specjalnego. Przy ustąpieniu każde dziecko jest badane przez lekarza specjalistę, który ustala: masaże, tusze, gimnastykę specjalną, sposób odżywiania, naświetlania lampą kwarcową itp. Przeprowadza się też egzamin psychologiczny i na tej podstawie przynajmniej dziecko do klasy, najlepiej odpowiadającej jego poziomowi umysłowemu. Tak więc ze względu na rozwój fizyczny jak i umysłowy, dziecko znajduje się w odpowiednich dla siebie warunkach.

Sam Zakład jest położony bardzo korzystnie. Niedaleko Brukseli, w pięknej wsi Brabancji, otoczony polami i lasami, posiada piękny, rozległy widok dokoła. Zakład rozporządza przestrzenią 3 ha ziemi. Powietrze czyste wzmacnia zdrowie dzieci. Sale są urządzone według ostatnich wymagań higieny. Sypialnie i wspólne sale obszerne i jasne — wszędzie dużo słońca i powietrza. Łazienki, tusze z ciepłą i zimną wodą, baseny do mycia nóg, pralnia, gdzie maszyny funkcjonują elektrycznie, sala do prasowania, w całym zakładzie światło elektryczne i centralne ogrzewanie, wzorowo urządzona infirmerja. Każde dziecko posiada oddzielny ogródek, w którym samo kopie, sieje, podlewa i pielęgnuje rośliny.

W pawilonach jasnych, czystych. dobrze ogrzanych i przewietrzanych mieści się 8 klas, kuchnia, w której dziewczęta uczą się gotować, sala do prasowania, do szycia i do fabrykacji gier kształcących. Mają tu one bowiem duże zastosowanie: do nauki czytania i pisania, do kształcenia zmysłów przez rozpoznawanie barw, kształtów, wielkości, do nauki rachunków; dla kształcenia uwagi, spostrzegawczosci, obserwacji używa się prostszych lub

bardziej skomplikowanych gier zależnie od poziomu umysłowego dzieci. Są one przeważnie pomysłu p. Monchamps i odznaczają się prostotą i wyrazistością. Gdy zwiedzałam to jasne i pogodne środowisko, mimowoli przypomniały mi się słowa p. Dectoly'ego: „Znaleźliśmy metodę. Nauczanie anormalnych stało się przyjemne. Oto dlaczego posunęliśmy się naprzód“.

Gry i zabawy kształtujące oddają tu istotnie ogromne usługi. Dzieci lubią te zabawy i bawiąc się rozwijają umysł i ręce. Wszystko to zdąza do tego, aby dziecko znalazło szkołę w życiu i dla życia. Naukę prowadzą nauczycielki, które posiadają dyplom, do nauczania specjalnego.

Lekcje są trojakiiego rodzaju: a) zdążające do rozwoju zmysłów, obserwacji, pamięci i. t. d., b) mające na celu wytwarzanie skojarzeń, sądzenia i rozumowania: pomiary, rachunki, skojarzeń w przestrzeni i w czasie, c) wypowiedziania się: prace ręczne, rysunki, modelowanie, czytanie i pisanie, gimnastyka, śpiew.

Co tygodnia odbywają się zebrania nauczycieli, które dają im sposobność przedstawiania rezultatów pracy, dyskusowania metod a co zatem idzie ulepszania i ciągłego doskonalenia metod. Praca jest o ile możliwości indywidualna i dziecko może przejść na wyższy stopień każdej chwili, gdy odpowie wymaganiom, nie czekając na ukończenie roku szkolnego. Każde znajduje tutaj warunki indywidualnego rozwoju. Tak n. p. jest tu obecnie chłopczyk zupełnie rąk pozbawiony (od urodzenia), który zupełnie dobrze pisze, rysuje, wykonuje roboty ręczne — nogami. Jest już w zakładzie od kilku lat i umysłowo normalnie się rozwija. Dzieci nigdy się nie nudzą; są ciągle zajęte pracą, która jest interesująca lub zabawą. Metody dają sposobność do czynu i radości. N. p. przy opracowaniu tematu „cukier“, po lekcji kształtującej zmysły w związku z obserwacją cukru, dzieci urządzają wyprawę do jakiegoś folwarku po buraki cukrowe. Wracają zadowolone, niosąc każde wspaniałomyślnie ofiarowanego buraka: czyszczą, trą, gotują, wyciskają. Wszystko się kończy na spożyciu przygotowanego karamelu. Zajęcia stwarzają warunki życiowe: ważą, mierzą, liczą, pomagają sobie wzajemnie. Dzieci rekrutują się przeważnie ze sfer ubogich, jest tylko nieliczny procent dzieci bogatszych.

Lekarz bawi w zakładzie dwa razy w tygodniu, stale przebywa infirmerka, która zwłaszcza rano zajęta jest opatrywaniem, bandażowaniem, gdyż dzieci te wymagają więcej aniżeli dzieci normalne opieki i pomocy.

Szkołę odwiedzają ustawicznie studenci psychiatrii, uczniowie seminarjów, uczniowie szkoły nauk społecznych, lekarze i pedagodzy belgijscy i obcy. Ogólny podziw wzbudzają zwykle „gry kształtujące“, dlatego też Instytut stworzył osobną pracownię fabrykowania tych gier na eksport.¹⁾ Tak więc dzięki

¹⁾ Zamawiać je można w instytucie pod adresem; Institut médico-pédagogique Sainte-Elisabeth Rixeenart — Belgique.

umiejętnie stosowanym metodom, dzięki dobroczynnemu działaniu słońca, powietrza i światła, które dobroć ludzka umiała wyzyskać dla upośledzonych, dzieci, które w zwykłych warunkach skazane byłyby na marną vegetację, znajdują możliwość fizycznego, umysłowego, i moralnego rozwoju.

Bruksela, w styczniu

Janina Melchertówna.

Recenzje.

Stanisława Niemcówna: *Dydaktyka geografji. Lwów - Warszawa 1929, nakładem Książnicy - Atlasu. Str. 333.*

Rok 1928 jest rokiem niezwyklego urodzaju na niwie dydaktyki geografji w Polsce, opuściło w nim bowiem tłocznie drukarskie kilka dzieł z tego zakresu, stanowiących poważne treścią opracowania większych rozmiarów. Objaw to radosny: produkcja jednego roku przewyższa nie tylko ilościowo, ale przede wszystkim i jakościowo cały dotychczasowy dorobek dydaktyczno-geograficzny polski. Na pierwszym miejscu wśród prac wymienionego roku bezwzględnie należy postawić dzieło, którego tytuł wymieniliśmy wyżej na początku tej recenzji.

Autorka oparła się w swej pracy przede wszystkim na własnym kilkunastoletnim doświadczeniu pedagogiczno-dydaktycznym, które zdobyła w pracy nauczycielskiej w szkołach średnich i na wyższych kursach nauczycielskich; poza tem wykorzystwała ona znajomość literatury dydaktycznej i dydaktyczno-geograficznej w językach niemieckim i angielskim, z którą musiała się zetknąć bliżej, prowadząc od lat pięciu „złeczone wykłady” na Studium Pedagogicznem U. J.

Praca ta w swem założeniu przeznaczona jest dla nauczycieli we wszystkich szkołach, gdzie geografia występuje, jako przedmiot oddzielny, a zatem zarówno w szkołach powszechnych, jak średnich, ogólnokształcących, a także w seminarjach nauczycielskich; odda też ono usługi kandydatom do zawodu nauczycielskiego, słuchaczom Studium Pedagogicznego.

Wskazania dydaktyczne, zawarte w tem dziele, są prześiąknięte duchem „szkoły pracy”, chociaż autorka nigdzie tego nie podkreśla, chociaż rzadko kiedy nawet używa tego terminu, lecz przy każdej sposobności propaguje zasadę aktywności ucznia, czynnego nastawienia jego umysłu względem poruszanych zagadnień. Za wielką zaletę dzieła uważać należy jego bezpretensjonalność, proste i jasne ujmowanie każdej kwestji, unikanie balastu uczoności, cytowania zdania powag i t. p., czem często grzeszą dzieła zwłaszcza niemieckich uczonych.

Dzieło to składa się z trzech głównych części, zaopatrzonych w następujące tytuły: *I. Ogólna dydaktyka geografji, II. Pomoce naukowe w geografji, III. Dydaktyka szczegółowa*

geografii. W końcu książki znajduje się pracowite zestawienie literatury w języku polskim i w językach obcych, obejmujące 128 pozycji bibliograficznych.

Część I obejmuje 106 stron druku. Na początku omówiono wartość wychowawczą geografii, jako przedmiotu nauczania szkolnego, i życiowe znaczenie geografii u różnych narodów, a także kwestję kształcenia się i wogóle zawodowego przygotowania nauczyciela geografii; głównie jednak ta część dzieła poświęcona została ogólnym metodom, pracy szkolnej, które można stosować w nauczaniu każdego przedmiotu nauki szkolnej, a nie tylko w geografii; ustępy o wycieczkach geograficznych, o modelowaniu i rysunku w geografii nadają tej części pracy charakter geograficzny. Wszystkie uwagi autorki natury ogólnodydaktycznej (lub geograficzno-dydaktycznej są zazwyczaj trafne i żadna z nich nie budzi zastrzeżeń) widać, że autorka te kwestie nie tylko przeżywała, lecz i dokładnie przemysłała.

Część II. tej książki, obejmująca trzydzieści kilka stron, zajmuje się pomocami naukowymi do geografii, urządzeniem pracowni, organizacją zbiorów, mapami wszelkiego rodzaju i typu, atlasami, modelami i reliefami, przyrządami i t. d. Wskazówki tu zawarte, mają przedewszystkiem charakter praktyczny, lecz nie brak tu i cennych pouczeń, o charakterze bardziej teoretycznym (naprz. w ustępach o sposobie i interpretacji map w klasie z uczniami). Podkreślić tu jeszcze należy, że przy omawianiu modeli i przyrządów autorka uwzględniła rodzime pomysły czy wynalazki, naprz. zenitarjum Jezierskiego, planiglob ruchomy Migacza. Oczywiście, że w rozdziałach o mapach ściennych i o atlasach autorka wymienia wyłącznie polskie wydawnictwa kartograficzne, natomiast, udzielając wskazówek co do lektury geograficznej, wymienia w pierwszej linii oryginalne prace polskie, pozatem także i tłumaczone z języków obcych. Wyliczając wypisy geograficzne, których zadaniem jest barwnie uzupełniać treść lekcji szkolnych, autorka pominęła jedną z pierwszych, biorąc chronologicznie, książek z tego zakresu t. j. wypisy Konopnickiego; w wykazie literatury opisowo-podróżniczej, tłumaczonej z języków obcych, opuszczono popularne opracowania Miecza, nadające się bardzo jako lektura dla uczniów niższych klas gimnazjum lub wyższych szkoły powszechnej.

Najobszerniejszą jest część III. („dydaktyka szczegółowa geografii“), obejmująca prawie 200 stron druku. Jest to zarazem najcenniejsza część całego dzieła, najgruntowniej opracowana; z każdego niemal wyrażenia widać, że wszelkie twierdzenia czy rady autorki wypływają z doświadczenia, jakie nabyła ona w swej pracy szkolnej. Najwięcej miejsca zajęło opracowanie tak trudnych (z punktu widzenia popularnego wiedzy) zagadnień, jak problemy geografii, matematyczno-astronomicznej i nowożytne zagadnienia morfologiczne, jednak i dla innych działów, jak t. zw. krajoznawstwo, dydaktyka geografii regionalnej, klimatologii, zagadnień hydrosfery, zagadnień biogeograficznych, zna-

lażła się odpowiednia ilość miejsca. Podkreślić też należy, że we wszystkich wypadkach, gdy to jest możliwe i wykonalne, autorka kładzie ogromny nacisk na bezpośrednie zetknięcie ucznia z rzeczywistością ziemską (czy gdy chodzi o poznanie pewnych form morfologicznych, czy o pozorne ruchy ciał niebieskich, czy obserwowanie zjawisk meteorologicznych, zachodzących w atmosferze i t. p.).

Rozmiary tego sprawozdania nie pozwalają mi dłużej zatrzymywać się nad treścią pracy. Nie mogę jednak pominąć wykazania jednego faktycznego błędu, jaki popełnia autorka w rozdziale, poświęconym antropogeografii; między innymi daje ona tam wzór analizy typu miejskiego na przykładzie Lublina. Dopóki chodzi o etapy historyczne rozwoju miasta, o pasy osadnicze i związaną z tem charakterystykę fizjognomiczną różnych części jego, o krzyżowanie linii komunikacyjnych — to analizę przeprowadza autorka bez zarzutu. Gorzej jest, gdy porusza kwestje narodowościowe, wyznaniowe i kulturalne (stron. 309); autorka jest przekonana, że w Lublinie znajduje się ludność ruska (rusińska) wyznania prawosławnego i dziwi się, że fakt ten (w jej przekonaniu realny, w istocie rzeczy — urojony nie znajduje swego wyrazu w fizjonomji miasta. Możemy zapewnić autorkę, że ani w samym Lublinie, ani w powiecie Lubelskim ani w żadnym innym bezpośrednio sąsiadującym z nim powiecie niema zupełnie elementu ruskiego, że trzeba udać się conajmniej o sto kilometrów, na wschód od Lublina, by spotkać Rusina. (Oczywista przed wielką wojną w samym Lublinie, podobnie jak i w każdym innym większem mieście b. Królestwa Kongresowego, znajdowało się sporo urzędników Rosjan wyznania prawosławnego"). Tylko parę wschodnich powiatów województwa lubelskiego posiada nieco ludności rusińskiej, sam Lublin jednak nie ma jej wcale. Wbrew twierdzeniom autorki, że „Lublin dzięki swemu położeniu ma charakter pograniczno-kresowy i jest miastem wielkich przeciwieństw” ani mapka etnograficzna, ani mapka gęstości zaludnienia, ani mapki przemysłu i ludności przemysłowej nie wskazują wcale na to. Przeciwnie; Lublin nie posiada żadnych cech kresowości ani przejściowości; jest on tak samo czysto-polskim miastem, jak i inne miasta Małopolski¹⁾, naprz. Kraków lub Tarnów, Kielce lub Radom.

Terminologia stosowana w tej książce, nie różni się od ogólnie przyjętej w naszej literaturze geograficznej; nie jest więc winą autorki, że niektóre terminy mogą budzić pewne zastrzeżenia. Terminem takim jest naprz. „krajoznawstwo”. Nie wiem, któremu z naszych geografów przyszła po raz pierwszy do głowy *nieszczęsna myśl*, by niemieckie „*Heimatkunde*” przetłumaczyć na nasz język jako „*krajoznawstwo*”. Termin ten miał już dawniej ustalone inne znaczenie uwidocznione choćby w tak

¹⁾ Obejmuję tem mianem dzisiejsze województwa Krakowskie, Kieleckie, i Lubelskie.

znanej nazwie, jak „Towarzystwo Krajoznawcze”; towarzystwo to o charakterze popularno - naukowym ma za zadanie rozpowszechnianie wszechstronnej wiedzy (nie tylko geograficznej ani nawet nie tylko nawet fizjograficznej) o całym kraju. Jeżeli chodzi o zakres materiału i o rozległość terytorjum, którem się zajmuje, to „krajoznawstwo” jest o wiele obszerniejszym pojęciem, niż „Heimatkunde”, natomiast to ostatnie nawet na najniższych stopniach nauczania winno mieć charakter bardziej naukowy, ujmowane być musi ściślej. Autorka, zdając sobie sprawę z tych różnic, proponuje nowy polski odpowiednik dla „Heimatkunde” — „Krajoznawstwo ojczyście”. Czy nowy ten termin jest szczęśliwie dobrany? moim zdaniem — nie, gdyż może on budzić nieporozumienia; jeżeli „krajoznawstwo” przywodzi na myśl cały kraj to przymiotnik „ojczysty” bynajmniej nie ogranicza tego pojęcia, raczej przeciwnie.

„Heimatkunde” natomiast obejmuje tylko wiedzę o naszej rodzinnej, o okolicy naszego miejsca zamieszkania, obejmującej albo pewną jednostkę przyrodzoną, ściślejszy region. Innym terminem, co do którego można mieć zastrzeżenie (str. 208) „strefy klimatu matematycznego”. Wiem, że termin ten jest bardzo rozpowszechniony i używany przez wielu innych autorów, jednak raz i on językowo i logicznie; sądzę, że można mówić o „strefach klimatycznych matematycznych” lub o strefach „klimatycznych rzeczywistych”, w żadnym zaś razie o „klimacie matematycznym”. Z tego, że język niemiecki posiada takie wyrażenie, nie wynika bynajmniej, żeby było ono zgodne z duchem języka polskiego.

Już nie ze względów językowych, lecz raczej z rzeczowych razić musi nieściśle określenie pojęcia takiego, jak „zbiorowisko” (str. 296), a zupełnie niezrozumiałem jest podział zbiorowisk na „luźne i natralne”.

Sądzę, że autorka nie weźmie mi za złe tych paru uwag co do terminologii, podyktowanych jedynie życzliwością i uznaniem dla jej dzieła, które uważam za tak wartościowe, iż pragnąłbym, aby w następnych wydaniach niemożna było wykazać żadnych nawet najmniejszych usterek. Przypuszczam też, że wszyscy nauczyciele geografii z niecierpliwością oczekiwać będą zapowiedzianej w przedmowie nowej pracy, która stanowić będzie ważne uzupełnieniem omawianego dzieła, gdyż obejmować będzie ćwiczenia geograficzne.

Konstanty Bzowski.

Irena Mayzłówna: *Metodyka nauczania gramatyki języka obcego w V. i VI. klasie gimnazjum*, Książnica - Atlas 1929, str. 102.

Nasza literatura neofilologiczna jest nad wyraz ubogą. Pracujemy po szkołach samotni, bez możliwości częstszego porozumiewania się z innymi kolegami, bez możliwości wymiany naszych poglądów w piśmie, ponieważ nie mamy jeszcze własnego

organ, a w innych czasopismach stoi na przeszkodzie przysłowiowy „brak miejsca” „nawał materiału” i t. p., bez wskazówek ze strony władz wyższych, które czasem chwalą, czasem ganią wyniki naszej pracy, ale rzadko tylko służą nam radą. To też coraz więcej odzywa się głosów za podniesieniem poziomu neofilologii w naszych szkołach oraz za wydatniejszą pracą samego nauczycielstwa w tej dziedzinie. Każdy głos, każdy artykuł, każdą publikację witamy więc z zadowoleniem, jako znak, że zaczyna być lepiej.

Książka p. Mauzlówny dotyka jednego z najaktualniejszych problemów nauczania języka obcego w szkole; nauczania gramatyki na stopniu średnim. Gramatyka ma być środkiem do uzyskania poprawności językowej. Autorka ujmując ją więc jako gramatykę stosowaną. Dążąc do najściślejszego związania nauki gramatyki z innymi zajęciami w jedną całość, dochodzi do „zaniechania w nauczaniu jęz. obcego metody szufladkowego klasyfikowania zjawisk językowych, według porządku, przestrzeganego w systematyzujących podręcznikach szkolnych”... Na podstawie wypracowań klasowych przy szczegółowo i niezwykle sumiennie przeprowadzonych poprawach zadań podaje autorka uczniom zjawiska i zasady gramatyczne. Autorka stwierdza na podstawie swej szesnastoletniej praktyki szkolnej pomyślne wyniki swojej metody „ćwiczeniowo-konwersacyjnej”.

Książka zawiera dwie części. Część I. to ogólne wskazówki metodyczne. Autorka omawia tu wybór tematów do wypracowań klasowych dla kl. V. i VI., kładąc na trafny wybór odpowiednich i łatwych tematów silny nacisk; omawia szczegółowo sposób podawania tematu uczniom celem ułatwienia im pracy następnie sposób poprawiania wypracowań przez nauczyciela i przez uczniów przy nałożeniu na nich obowiązku poważnej pracy domowej: wreszcie daje wskazówki jak na podstawie błędów, zrobionych w wypracowaniach, przygotować lekcje gramatyki stosowanej. — Część II. daje przykład praktyczny takiej metody gramatycznej na podstawie oryginalnego wypracowania szkolnego z języka francuskiego w 7 lekcjach gramatyki.

Metoda podana przez autorkę, nie jest bynajmniej wynalazkiem. Używa się jej we wielu szkołach. Zasługą jednak wielką autorki jest ujęcie tej metody w znakomicie przemyślaną całość i opublikowanie jej we formie tak przystępnej i jasnej, że każdy nauczyciel ma teraz możliwość skorzystania ze wskazówek i doświadczeń autorki i zastosowania ich u siebie w szkole. Liczyć się należy z tem, że skorzystać potrafi tylko nauczyciel, pracujący twórczo, obznajomiony z gramatyką obcego języka tak, by w tej dziedzinie samodzielnie umiał układać lekcje, zajmujący się psychiką swej klasy tak, by umiał dobrać odpowiedni temat wypracowania i.. odpowiedni sposób współpracy uczniów. Lekcje gramatyki nie mogą być wykładami gramatyki...

Metoda autorki nakłada na nauczyciela ogrom pracy. Pracując również od pewnego czasu wedle tej metody, a ostatnio po przeczytaniu książki p. Mayzłówny, zastosowawszy jeszcze niektóre jej wskazówki, muszę poświęcać na poprawę wypracowania w kl. V. VI. około 15 minut, a na przygotowanie lekcji gramatyki na podstawie poprawionych wypracowań około 2 godzin. Mam też pewne skrupuły co do możliwości pomieszczenia przepisanej i ważnej lektury podręcznika oraz tak przerabianej gramatyki w czasie, wyznaczonym na klasę V. i VI.

Książkę uważam jednakowoż za niezmiernie cenną. Jeśli nie wszystko da się przeprowadzić odrazu, to przecież ta i owa praktyczna wskazówka ułatwi i ulepszy pracę nauczyciela, pobudzi do eksperymentowania i rozważań. A to znaczy wiele. Jesteśmy szan. autorce szczerze zobowiązani i wdzięczni.

Michał Friedländer.

HENRYK POLICHT.

Zjazd nauczycieli rysunków i robót ręcznych.

Zjazd Towarzystwa Miłośników Robót Ręcznych oraz Sekcji Robót Ręcznych i Rysunków Związku Naucz. Szkół Pow. odbył się w Lesznie, w dniu 19 i 20 maja br. Po przemówieniach Naczel. Wydziału Min. WR. i OP. p. *Radwaną* i kuratora *Dra Namysta*, prezes Towarzystwa p. *Brzanowski* w dłuższym odczycie zobrazował to, co zostało dotąd przez Towarzystwo M. R. R. zrobione i przedstawił zamierzenia na przyszłość. Po odczycie udzielił uczestnikom Zjazdu wskazówek, dotyczących zwołania wystawy w Poznaniu.

Po południu uczestnicy Zjazdu zwiedzili wystawy rysunków i robót urządzone w Seminarjum żeńskim, męskim, w szkole zawodowej żeńskiej i w szkole powszechnej. Wstawione tam rysunki i roboty uczniów i uczennic świadczyły o wytrwałej pracy, o zapale i umiłowaniu przedmiotu przez nauczyciel(k)i i uczniów. W związku z wystawą w Seminarjum męskim nasuwają się pewne uwagi. Mianowicie pracownia tego Seminarjum oprócz strugnic posiada jeszcze mechaniczne obrabiarki. Wprawdzie ułatwiają one uczniom obróbkę drzewa, przez co wciągu stosunkowo krótkiego czasu wykonąć mogą oni znaczną liczbę modeli, ale żywić trzeba obawę, że obrabiarki zato utrudniają uczniom nabycie odpowiedniej wprawy w posługiwaniu się strugiem, piłką i dłutem. Uczeń woli obrobić drewno szybko na obrabiarce, niż strugać je dłużej na warsztacie. Obrabiarki mechaniczne są uzasadnione w gimnazjum, gdzie nie chodzi o przygotowanie metodyczne do zawodu nauczycielskiego, lecz o ogólne wykształcenie. Z kolei nastąpił odczyt *prof. Andrzejewskiego* o istocie ornamentu, w którym prelegent sta-
rał się udowodnić fotografjami przedmiotów użytkowych z epoki

kamiennej, bronzowej i żelaznej oraz fotografiami roślin i fragmentów architektury, że rytmika w kształtach przedmiotów nie była nigdy podyktowaną poczuciem estetycznym lecz wynikała a) z celowej konstrukcji przeznaczonego do użytku przedmiotu, b) z powtórzenia znanej formy jakiegoś przedmiotu w innym materiale, względnie była podyktowana c) potrzebą przedstawienia symbolu.

Prelegent odrzucił więc a limine poczucie estetyczne, jako czynnik współdziałający przy tworzeniu się wartości rytmicznych przypisując powstawanie form ornamentalnych wyłącznie czynnikom poza estetycznym. Zachęcał też zebranych nauczycieli, aby ornamentu nie uczyli, aby dzieciom w tworzeniu ornamentu zostawiali swobodę, wreszcie, aby dzieci tworzyły ornament dopiero wtedy, gdy odczują potrzebę dekorowania symbolami. Tymczasem potrzeby praktyczne nie wykluczają potrzeby estetycznej, ale się z nią sprzymierzają. Można wykonać przedmiot doskonale pod względem konstruktywnym i użytkowym ale nie estetycznie lub estetycznie. Jeżeli więc twórca kładzie nacisk przy wykonywaniu przedmiotu na wartości estetyczne tj. na rytm, symetrię, kompozycję, harmonijność kontrastów to znaczy, że oprócz potrzeb utylitarnych stara się zadowolić potrzeby estetyczne, potrzeby serca. Bez wartości estetycznych które powinny wchodzić w strukturę stwarzanego kształtu nie ma w przedmiocie wartości ornamentalnych. Przecież domagamy się przedmiotów estetycznych a odwracamy się od przedmiotów ordynarnie wykonanych tylko dlatego, że pierwszyw zupełności odpowiadają naszej strukturze psychicznej, zaś drugie tylko zadowolają rozum, a nie troszczą się o uczucie estetyczne, przyjemne. —

Trudno się też zgodzić na zalecane przez prelegenta nieuczenie ornamentu w szkole. Zadaniem szkoły jest wychować młodzież by rozumiała zadania i potrzeby nauki, kultury i sztuki, aby wczuła się wnie i żyła się z niemi. Szkoła musi to zadanie spełnić, musi więc między innymi uczyć także ornamentu, ale uczyć dobrze. Jeżeli dotychczasowa nauka nie odpowiadała celowi, trzeba nauczycielstwu, które nie ma czasu na dociekania naukowe, wskazać właściwą drogę. Jeżeli nią ma być swobodna twórczość dzieci, to ta swoboda powinna być ujęta w pewne łożyska, aby twórczość dzieci prowadziła do celów przytoczonych przez psychologię pedagogiczną i przez program nauczania. Właśnie nie wyzyskanie czasu w szkole dla ćwiczeń ornamentalnych jest przyczyną zdobienia przedmiotów, które nie powinny być zdobione, przenoszenia motywów charakterystycznych, dla jednej techniki na inne, nie odpowiadające tej technice tworzywa.

W drugim dniu obrad praca odbywała się w komisjach. Na plenarnem posiedzeniu uchwalono szereg wniosków, między innymi domagano się także zwiększenia ilości godzin rysunków i robót na państwowych Pedagogach do 6-ciu Jest to ko-

nieczne, bo uczniowie, którzy zapisną się do Pedagogów nie są przygotowani z rysunków i z robót z tej przyczyny, że nauka tych przedmiotów w szkole średniej kończy się już w klasie IV tej lub VI tej gimnazjalnej (z wyjątkiem gimnazjum przyrodniczego), odpowiada więc zaledwie poziomowi drugiego kursu seminarjum nauczycielskiego.

Obrady Towarzystwa M. R. R. zakończyły się wyborem nowego Zarządu, którego prezesem obrano p. Radwana.

* * *

Walny Zjazd Sekcji Robót Ręcznych i Rysunków Pol. Naucz. Szkół Powszechn. rozpoczął się po zakończeniu obrad Tow. M. R. R. w dniu 20 maja w Lesznie. Obradom przewodniczył prezes Sekcji p. *Gabriel*. Imieniem Zarządu Związku powitał zebranych członków p. *Berezowski*, zaznaczając w swoim przemówieniu, że Związek traktuje wszystkie gałęzi nauki nie dla interesu, lecz dla idei służenia Państwu. — Że tak jest istotnie, przekonywującym dowodem było sprawozdanie finansowe, odczytane przez p. *Mazurka*. Dochody Sekcji są mniejsze, niż wydatki, spowodowane wydawaniem dwumiesięcznika „*Roboty Ręczne*”. Niedobór pokrywa więc Związek, dając tem dowód zrozumienia potrzeb dzisiejszej szkoły. —

Za sprawozdania, które złożył prezes Sekcji dowiedzieliśmy się o zryw działalności Zarządu Sekcji. W ciągu roku było 17 posiedzeń Zarządu, celem ustalenia z Naczelnym Zarządem kierunku pracy Sekcji, a z Tow. M. R. R. wzajemnej współpracy, połączenie się z Centralną Komisją Rysunkową, istniejącą dotąd we Lwowie we wspólną Sekcję Robót i Rysunków, uporządkowanie finansów Sekcji, wniesienie memorjału do Ministerstwa W. R. i O. P. o uwzględnienie postulatów nauczycieli robót ręcznych, zorganizowanie wyższego kursu robót w Tomaszowie Mazowieckim, wydawanie dwumiesięcznika „*Roboty Ręczne*”, utrzymywanie kontaktu z 9-ciu kołami Sekcji — te rezultaty pracy Zarządu Sekcji, zasługują na gorące uznanie.

Przyszłą pracę Sekcji omówił p. *Snopek*. Patrzy on z otuchą w przyszłość, bo sekcja jest silniejszą przez zespolenie się z Centralną Komisją rysunkową, pismo wydawane poprzednio jako kwartalnik już jest obecnie dwumiesięcznikiem. Zadaniem pisma jest służyć praktycznie nauce robót i rysunków, rozwijać je i pielęgnować. Naukę robót ręcznych i rysunków będzie można rozwinąć do najwyższego stopnia, gdy ludzie uczący tych przedmiotów, będą ukwalifikowani i gdy będą odpowiednie warunki pracy. Brak pracowni i narzędzi nie pozwala jednak nawet kwalifikowanemu nauczycielowi tworzyć. — Miarodajne czynniki powinny więc nie tylko kształcić i dokształcać nauczycieli, ale także zakładać po szkołach pracowni robót i rysunków. czynniki samorządowe zaś powinny dążyć do zaopatrzenia szkół w odpowiednie materiały do robót ręcznych. Sekcja musi

się domagać także, by Władze organizowały centralne pracownie robót ręcznych Władze poleciły dzielić klasy, liczące ponad 40 dzieci, na grupy z zachowaniem ilości godzin — by wykorzystały specjalistów, którzy często po ukończeniu Instytutu Robót ręcznych wracają na dawne posady i nie uczą przedmiotu w którym się wyspecjalizowali, by wprowadziły w poszczególnych Kuratorjach instytucję wizytatorów i instruktorów którzyby czuwali nad prowadzeniem robót i rysunków, gdyż inspektorzy szkolni na nauce tych przedmiotów prawie się nie znają, by troszczyły się o odpowiednie pracownie dla instytucji kształcących nauczycieli i tych pracowni nie umieszczały w suterynach. P. Snopek poruszył także sprawę urządzania wyższych kursów dla nauczycieli robót i rysunków przez Kuratora szkolne, sprawę uposażenia nauczycieli robót ręcznych, którzy ukończyli Instytut, sprawę propagandy nauki robót ręcznych i rysunków przez praktyczne zapoznanie inspektorów szkolnych z temi przedmiotami i wiele innych spraw aktualnych. Postulaty te są żądaniem ogółu naucz. robót i rysunków, a są one podyktowane potrzebą realizowania zadań szkoły twórczej. Wprawdzie z ramienia Ministerstwa W. R. i O. P. wizytator p. A. Wójtów, energicznie organizuje pracownie ale Ministerstwo zbyt mało troszczy się o rozwój nauki robót i rysunków w szkołach powszechnych. — Znany nam dobrze odruch społeczeństwa do kształcenia dzieci nie powinien być tłumiony z obawy hiperprodukcji inteligencji, ale przeciwnie trzeba wykorzystać ten odruch, ukazując młodzieży kształcącej się w szkole drogi praktycznego użytkowania nabytej wiedzy. Potrzebny nam wykształcony rzemieślnik mechanik, rolnik, przemysłowiec i kupiec. Szkoła powinna więc rozbudzić drzemiące w dzieciach zdolności praktyczne, rozwinąć je tak, aby potem szła do zawodów, które jej zdolnościom odpowiadają. Obrady Sekcji Robót ręcznych i rysunków zakończyły się uchwaleniem regulaminu Sekcji i szeregu wniosków oraz wyborem nowego Zarządu sekcji.

W dniu 21 maja uczestnicy Zjazdu wyjechali do Poznania celem zwiedzenia Pow. Wystawy Krajowej.

* * *

Wystawa Robót i rysunków na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu znajduje się w gmachu Instytutu Chemicznego na II-giem piętrze w sali 52. Nad urządzeniem jej pracował wizytator p. A. Wójtów z Warszawy z pomocą prof. Mrozińskiego z Poznania i prof. Sowińskiego z Krakowa.

Myslą przewodnią jest tu pokaz metody uczenia robót ręcznych i rysunków w szkołach powszechnych i średnich. Wokoło przy ścianach sali są umieszczone stoiska. Pierwsze z nich przy wejściu jest wypełnione podręcznikami i czasopismami z zakresu nauki robót i rysunków. Następne stoiska przedstawiają metodę

uczenia robót z papieru, z kartonu, tektury, oprawę książki, ko-
szykarstwo, roboty z drutu, blachy, metalu, szkła i z drzewa po-
czawszy od ćwiczeń z kory i patyczków, skończywszy na ob-
róbce narzędziami stolarskimi. Na dalszych stoiskach są umiesz-
czone pomoce naukowe. Przy wyjściu ze sali osobne stoiska
przedstawiają metodę nauczania robót kobiecych. Napisy i na-
rzędzia umieszczone obok modeli świetnie objaśniają zwiedza-
jących o celu wystawionych eksponatów.

Środek sali zajmują stoiska wypełnione rysunkami przed-
stawiającymi następujące grupy ćwiczeń a) z wyobraźni b) z pa-
mięci c) z modelu d) teoria barw e) zdobnictwo pism i grafika
f) perspektywa g) rys. z natury h) regionalizm w rysunku szkol-
nym i) rysunek tablicowy jako pomoc przy nauczaniu n. p. jęz.
polskiego, historii, fizyki, higieny, rachunków i t. d. Rysunki
są tak ułożone, że ilustrują przejrzystie metodę nauki od pierw-
szej klasy szkół powszechnej, aż do piątego kursu seminarjum
naucz. Ten układ metodyczny; eksponatów według wymagań pro-
gramu ministerjalnego normującego naukę tego przedmiotu
w szkole, ma ogromną wartość tak dla ogółu zwiedzającego
Wystawę, jak i dla nauczycieli, uczących rysunków i robót. Ca-
łość przedstawia się pod względem estetycznym znakomicie. Ża-
łować tylko trzeba, że zaledwie jedną salę przeznaczono dla obu
przedmiotów, tem bardziej, że świadczą one o wysokim pozio-
mie nauczania i o zdolnościach polskich dzieci. W sali 54
umieszczono fragment pracowni robót ręcznych ze strugnicami
i ze szafami, w których znajdują się wzorowo rozmieszczone
narzędzia. Ponadto widzimy w tej sali szereg albumów,
przedstawiających metodę stosowaną w niektórych szkołach, a na
ścianach komplety rysunków ilustrujące kilkuletni rozwój rysun-
kowy jednego z uczniów.

Poradnia Biblioteczna. Zdając sobie sprawę z niedomagań i potrzeb
pracy bibliotek publicznych, Koło Warszawskie Związku Bibliotekarzy Polskich
przystąpiło do zorganizowania Poradni Bibliotecznej. Poradnia ma za zadanie
służyć pomocą różnym typom bibliotek, a więc bibliotekom publicznym, prowa-
dzonym przez samorząd, czy stowarzyszenia, bibliotekom związków i różnych
instytucyj w miastach i we wsiach, jak również bibliotekom szkół powszechnych,
średnich i zawodowych. Pomoc ta będzie się wyrażała w podejmowaniu przez
Poradnię następujących prac: 1) opracowanie zestawień bibliograficznych, dosto-
sowanych do potrzeb poszczególnej biblioteki, 2) udzielanie porad bibliotecznych
i bibliograficznych drogą korespondencji, 3) zaopatrywanie bibliotek w książki
z 10% rabatem od ceny handlowej, 4) zaopatrywanie bibliotek w druki biblijo-
teczne oraz kompletowanie i wysyłanie gotowych księgozbiorów w oprawie,
5) zaopatrywanie w odpowiednie druki: inwentarz, katalogi i kontrole
wypożyczeń.

Pozatem Poradnia będzie prowadzić pracę instruktorską, podejmując się
wysyłania na żądanie instruktora dla przeprowadzenia wykładów na kursach lub

też do udzielania rad i wskazówek na miejscu. Poradnia Biblioteczna, czynna codziennie z wyjątkiem świąt i niedziel. — Mieści się w Warszawie przy ul. Hożej 74 II p., w lokalu Związku Opieki Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P.

Zapiski bibliograficzne.

Bibliografja Oświaty Pozaszkolnej (1900—1928) pod redakcją *J. Muszkowskiego* i *H. Radlińskiego* w opracowaniu *J. Skarżyńskiej*. Warszawa 1929. Nakł. Min. W. R. i O. P.

Przewodnik Oświaty Dorosłych (1928) pod red. *A. Konewki* i *K. Korzyłowicza*. Warszawa 1929. Wyd. Federacji Ośw. Org. Społ.

Dr M. Jabczyński. Dziesięć lat szkoły polskiej w Poznańskim Okręgu Szkol. Poznań 1929.

Województwo Śląskie 1918—1928 pod red. *Dra L. Ręgorowicza*, *Dr M. Dworzańskiego* i *Mg. M. Tutacza*. Katowice 1929. Nakł. Śląskiej Rady Woj.

Dr Wł. Szczygiel. Gmina szkolna. Szkic metodyki pracy. 1929.

Dr J. Chałasiński. Nauka Obywatelstwa na poziomie szkoły powsz. i nż. gimnazjum. Poznań 1929. Fiszer i Maciejewski — Księgarnia uniwersytecka. Nakł. Koła Socjologicznego Studentów Un. Pozn.

M. H. Serejski. Historia starożytna. Cz. I. Wyd. M. Arcta, Warszawa 1929.

M. Mścisz. Geografia Polski. Podręcznik dla młodzieży. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1929.

T. Pizlo. Gramatyka języka polskiego z ćwiczeniami. Podręcznik dla samouków i nauczycieli. Wilno 1929. Księgarnia K. Rutkiego.

M. Arct — Golczewska. Botanika na przechadzce. Wyd. III. M. Arcta. Warszawa 1929.

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.			
Prenumerata roczna w Ameryce 2 dol. amer.			

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć str. 50 zł, 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 20% taniej Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

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

Drukarnia „Szkolnicy” w Krakowie, Grzegórzecka 30 — pod zarządem W. Jarosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

PÓŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII, ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

DR MIROSŁAW SEKRETA

Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej.

Ciąg dalszy.

Osobowość, zasadnicze pojęcie i cel wychowania, wywodzi pedagogika personalistyczna z monistycznego neo-idealizmu Rudolfa Euckena i również monistycznej metafizyki Williama Sterna.

Na euckenowskim pojęciu kosmicznej osobowości, obracającej się w ponad-empirycznej sferze duchowego wszechbytu, jako samoistny, własną twórczą siłą ukształtowany mikrosmos¹⁾, buduje G. Budde „noologiczną pedagogikę”, która wyprowadza wartość osobowości, nie ze stosunków jednostki do zbiorowości, lecz z personalnego związku ze światem ducha i jego praw niezniszczalnych. „Ani pedagogika naturalistyczna czy intelektualistyczna, ani socjalna czy indywidualna, nie ujmują człowieka w należyty stosunku do wszechbytu i istnienia empirycznego; człowiek jest istotą przede wszystkim kosmiczną, później socjalną i dlatego dla jego określenia i wychowania trzeba szukać oparcia w świecie ducha, względy zaś społeczne i żądania przyrodzonego indywidualium ustąpić muszą wobec wiecznych praw świata ducha”²⁾.

Stanowisko atoli Buddego, wynoszące sprawę wychowania w abstrakcyjną dziedzinę świata pozazjawiskowego, pozostało odosobnione i większego wpływu na refleksję pedagogiczną nie wywarło. Pojęcie osobowości jako celu wychowania wywodzi się raczej z krytycznego personalizmu W. Sterna³⁾.

¹⁾ Eucken R. „Der Sinn u. Wert des Lebens” Lipsk 1914

²⁾ Budde G. „Noologische Pädagogik” Langensalza 1914, cytul u A. Hergela o. c. t. II, str. 115.

³⁾ Na ubożu pozostaje aktualistyczna teoria Wundta, wedle której osobowość jest swoistym organizmem psychicznym, wyczerpującym się empirycznym swym składem, oraz nominalistyczna teoria Ribota, wedle której osobowość jest sumą, zewnętrznym zjednoczeniem procesów psychicznych, o jednoci, uwarunkowanej przez momenty anatomiczno-fizjologiczne.

System Sterna dzieli się na trzy działy, obejmuje naukę o: 1. bycie — ontologja, 2. działaniach — teleologja, i 3. stosunkach, teleo-mechanika. Cztery jego główne tezy dotyczą: 1. istoty osoby, 2. stosunku osób, 3. faz rozwoju osób, i 4. stosunku faz. Zaczynając od tezy pierwszej, uważa Stern, iż cała rzeczywistość świata zjawiskowego opiera się na pierwiastku osobowym; z niego pochodzi wszystko co jest natury rzeczowej, ilościowej, mechanicznej, co jest rządzone ślepem napozór prawem. „Świat nie jest tworem mechanicznie poruszanych, siłą konieczności połączonych elementarnych procesów fizycznych czy duchowych. Jest nieskończone rozczłonkowanym systemem jednolitych, celowych, samodzielnych wartości, a więc osób“. Pojęcie rzeczy wynika więc z pojęcia osoby; co oglądane zgóry (jako całość) jest osobą, oglądane z dołu (jako suma części) jest rzeczą. Wszystko jest nad — i podporządkowaniem osobowości, osobowość człowieka jest podporządkowana wyższej osobowości rodziny, narodu, ludzkości, nadporządkowana, obejmuje osobowości niższe, komórki, molekuły, atomy. Górną granicą tego systemu jest osobowość obejmująca w sobie wszystko inne, nie będąca już częścią żadnej innej osoby, osobowość absolutna, Bóg; granicą dolną jest osobowość nierozkładalna, byt prosty, materiał sam w sobie¹⁾. Osobowość rzędu wyższego tem różni się od zwykłej indywidualności (określonej przez: jednorazowość, swoistość, jedność), iż przez swą świadomość wznosi się w wyższą sferę wartości i celów. Osobowość określa Stern jako świadomy system wartości i celów. Osobowość cechuje wielojednia (Vieleinheit), działanie celowe (Zweckwirken) i swoistość (Besonderheit)²⁾. Przyczynowość osobowości jest teleologją immanentną, jej celowość obejmuje dążność do samozachowania i samookreślenia³⁾. Celowość wewnętrzna (Selbstzweck) spleta się z celowością zewnętrzną (Fremdzweck), obok autotelji występuje heterotelja, obejmująca stosunki ponad i poza osobowe (Überpersonen und Mitpersonen). Pogodzeniem tych przeciwieństw jest introcepcja, włączenie celowości jednej w drugą⁴⁾. Przez to przypomina osobowość entelechję Arystotelesa, lub monadę Leibnitza, posiada ten sam charakter dynamiczny, aktywny, lecz nie będąc pozbawioną „okien“, połączona ze światem węzłami styczności czasowej i przestrzennej, ulega wpływom otoczenia i przetwarza je zgodnie z prawami własnej struktury.

Pojęcie osoby i świata zewnętrznego nie jest przeciwstawieniem bytów odrębnych. Każde działanie osoby jest wytworem czynników wewnętrznych i zewnętrznych, czynników stojących nie przeciw sobie, lecz obok siebie. „Rozwój duchowy nie polega na wyłącznem przejawianiu się cech wrodzonych, ani też na jednostronnem przejmowaniu oddziaływań zewnętrznych, lecz jest rezultatem konwergencji dyspozycji wewnętrznych z ze-

¹⁾ Stern W. „Person u. Sache“ Lipsk 1923 t. I. str. 165.

²⁾ Ibid. t. II. str. 3 nn. ³⁾ Ibid., t. II. str. 19. ⁴⁾ Ibid., t. II. str. 40 i 55 nn.

wnętrznymi warunkami rozwojowymi. Nie należy pytać czy dana cecha pochodzi z zewnątrz, czy z wewnątrz, ale co w niej jest zewnętrznego a co wewnętrznego. Na wystąpienie jej składają się obydwa momenty, w różnym tylko stopniu¹⁾. W ten sposób teoria konwergencji godzi odwieczne przeciwieństwo natywizmu i empiryzmu psychologicznego.

Osobowość, podobnie jak indywidualność, jest wielojednią, wielość obejmuje pewien „system pokładów“, połączonych związkiem celu i przyczynowości. Pokładów wymienia Stern cztery: przeżycia duchowe, akty, (czyny), dyspozycje, i jaźń; w czynach łączy się w jedno wielość przeżyć, w dyspozycjach wielość aktów, jaźń zamyka wielość dyspozycji, jako substrat wszystkich stanów poprzednich.

Osobowość, jak i indywidualność, nie jest wielkością stałą, cechuje ją zmienność, przechodzenie od fazy biernej (latente), w której występuje na jaw wszystko co jest trwałe, jakościowe, ilościowe, równe, wymierne, prawidłowe, do fazy czynnej (aktuale), kształtowania, wzrostu, rozwoju, twórczości, samoistości i świadomości. Obie fazy są kolejnym procesem mechanizacji i aktualizacji²⁾. Kryterjum bytu osobowego jest działanie, wyrażanie się w czynie świadomym, rozwoju od wewnątrz (Selbstentfaltung). Osobowość przez czyn swój wznosi się ponad przyczynową prawidłowość przyrodniczą, sięga w metafizyczną sferę ducha³⁾.

Mimo to nie jest ona czemś psychicznym, ani fizycznym, jest raczej neutralnym bytem metapsychofizycznym⁴⁾. Stern, daleki od spirytualizmu, nie uważa zjawisk psychicznych za jakąś specjalną substancję, przeciwstawiającą się jako świat ducha, materialnej substancji, nie jest ona też sumą, agregatem elementów świadomości połączonych prawidłowością praw skojarzenia. Substancją jest tylko osoba, zjawiska zaś psychiczne są czemś akcydentalnym, pochodnym, łącznie z fizycznymi, nie są równoległymi atrybutami osobowości, lecz dwoma sposobami wyrażania się jej istoty, dwoma drogami uzewnętrzniania się pierwotnej aktywności⁵⁾.

Dla pedagogiki cenne jest podkreślenie momentu twórczego rozwoju osobowości, który jako hasło aktywności, jest jednym z podstawowych założeń pedagogiki personalistycznej⁶⁾.

Recepcja filozoficznego pojęcia osobowości na gruncie pedagogiki dała nowe pojęcie celu wychowania. Spekulatywne atoli sformułowanie musiało ulec pewnemu przekształceniu, a zwłaszcza bliżej musiał być określony stosunek osobowości do społeczności, bo o walkę dwóch tych zasad właśnie chodziło.

¹⁾ Stern W. o. c. t. II. str. 95. ²⁾ ibid. t. I. str. 177.

³⁾ W. Stern. o. c. t. II. str. 125. ⁴⁾ ibid. t. II. str. 12.

⁵⁾ W. Sterna „Personalist. Psych.“ Rozprawa u E. Saupego „Einführung in die neuere Psychologie“ Osterwieck 1928 str. 197 nn.

⁶⁾ Gruntowny rozbiór teorii Sterna podaje W. Rubczyński w art. „Kryt. personalizm W. Sterna“ — „Kwart. Filozof“, 1928.

Kerschensteiner podkreśla w pojęciu osobowości: świadomość, aktywność i wartościowość¹⁾. Ukształtowana osobowość musi jednak dostosować się duchowo do wartości uznanych przez społeczeństwo t. j. do dóbr będących źródłem wartości. Sposób tego przystosowania się jest miarą uspołecznienia²⁾. H. Gaudig uważa, iż pedagogika personalistyczna powinna zająć pośrednie stanowisko między pedagogiką indywidualistyczną a socjalną przez równomierne uwzględnienie obydwu zasad; jednostkę traktować należy „w związku z całem jej życiem, a więc i życiem społecznem, które jest coprawda częścią, ale zato częścią integralną całego życia osobnikowego³⁾”. Wychowanie osobowości nie może obejść się bez wdrożenia jej „głębszego zrozumienia istoty pozycia w zrzeszeniach państwa, gminy, stowarzyszenia, rodziny⁴⁾”, śledzi sposób reakcji wychowanka na wpływy społecznego otoczenia w szkole, w domu, normując odpowiednio postępowanie pedagogiczne⁵⁾. Jedynie uspołeczniona osobowość może być właściwym celem wychowania. Cel wychowania nie może tkwić w idealnej sferze poza rzeczywistością, lecz właśnie w wypracowaniu idealnych stron rzeczywistości.

Szczególnie silnie podkreśla pedagogika personalistyczna dynamiczny charakter osobowości, która „w swej istocie nigdy nie jest czemś stałym, nunc stans, lecz wiecznem stawianiem się, zmienność jej chociaż obejmuje najczęściej zakresy peryforyczne sięgnąć może do głębi⁶⁾”. Podobnie jak u Sterna, aktywność jest właśnie sprawdzianem zaistnienia osobowości. „Indywidualność staje się osobowością, gdy pod wpływem idealnych norm rządzących życiem i pod działaniem jego sił dojdzie do rozwinięcia cech swoistych⁷⁾”. Aktywne strony osobowości ujmuję Kerschensteiner jako zdolność do samokształtowania (Selbstgewollte Selbstgestaltung) i samookreślenia (Selbstbeschränkung)⁸⁾. Postulat aktywności stał się osią rozlicznych systemów dydaktycznych, operujących efektywnem hasłem samowyróżniania się w czynie.

Alte aktywność nie jest osobowością, jest jej warunkiem, cechą charakterystyczną, nie może więc być celem wychowania, chociaż doń prowadzi. Nadmiernie przeceniona stała się początkiem pedagogicznego ekspresjonizmu, który w obawie o skrepowanie wyrażania się życiowych procesów odrzuca wszelkie reguły, przepisy, wszelką instytucjonalizację norm wychowawczych, czy to w formie organizacji szkolnej, czy planów naukowych, czy wykazów materiałowych, w imię „twórczego pędu wyrażania istnienia⁹⁾”. Zerwano w końcu związki z filozofją, która nie mogła spełnić swego zadania i wskazać celów wychowawczych, zaczęto ich szukać w pozateoretycznych impulsach samego życia.

¹⁾ Kerschensteiner G. „Theorie d. Bildung“ Lipsk 1926. str. 253.

²⁾ Ibid. str. 360.

³⁾ Gaudig G. „Die Schule im Dienste...“ Lipsk 1922 t. I. str. 31.

⁴⁾ Ibid. t. I. str. 44. ⁵⁾ Ibid. str. 54. ⁶⁾ Ibid. str. 59. ⁷⁾ Ibid. t. II. str. 242.

⁸⁾ Kerschensteiner G. „Theorie der Bildung“ str. 83 nn.

⁹⁾ Litt Th. „Die Philosophie der Gegenwart u. ihr Einfluss auf das Bildungsideal“. Lipsk 1925 str. 35.

Pierwszy cel wychowania, czysto praktyczny polega na uzdolnieniu wychowania do życia. Należy go wyposażać w siły fizyczne i duchowe konieczne w walce o byt, należy go nauczyć przyporządkować się i przystosować do otoczenia i warunków życia. Przystosowanie się sprowadza zdolność samookreślenia, działania, dzielność. Dzielność, w przytoczonym rozumieniu, nie wykracza zupełnie poza granice naturalnej egzystencji, jest podstawą wszelkiej, nie tylko praktycznej działalności. Po uzyskaniu jej wyrasta przed wychowaniem nowy cel: uzdolnienie wychowania do życia duchowego. Obok przystosowania do współżycia socjalnego, wprowadzić go należy w społeczność ducha, po zachowaniu indywidualności, dążyć do wytworzenia osobowości. Ten sam stosunek zachodzi gdy zamiast jednostki z jej potrzebami, weźmiemy pod uwagę zbiorowość i jej prawa. Dwoistość życia praktycznego i duchowego występuje tu jako przeciwieństwo cywilizacji i kultury. Każda zbiorowość musi się zainteresować tem, by siły młodego swego pokolenia skierować ku życiu praktycznemu, przyporządkowaniu się życiu swej społeczności. Dopiero po zabezpieczeniu życia społecznego, gdy najważniejsze jego potrzeby zostaną zaspokojone, podejmuje zbiorowość cel wyższy, urzeczywistnienie kształceniem młodzieży wartości ducha. Wychowanie takie zdąża do osiągnięcia dwojakiego celu, praktycznej cywilizacji i duchowej kultury.¹⁾

Wobec takiego stanu rzeczy, z jednej strony podnoszą się protesty w imię praw wyższych, niż niski kult osobowości i jej samowyróżnianie się, oraz głosy ostrzegawcze przed dalszem pogłębianiem groźnego kryzysu kultury współczesnej²⁾ z drugiej, dochodzi do sceptyzyzmu i rezygnacji z wszelkich prób poszukiwania celów wychowawczych, a nawet negacji ich istnienia. Pojęcie „celu wychowania“ zastępuje „funkcja socjalna“, wyrażająca się w formie adaptacji i rekonstrukcji³⁾. Objaw to wielce charakterystyczny dla współczesnych przejawów relatywizmu.

Moralisci mogą w tem widzieć objaw upadku kultury, z naukowego punktu widzenia nie wolno wyrzec się żadnej drogi, jeśli może doprowadzić do rozwiązania zagadnienia.

¹⁾ R. Lehmann „Das doppelte Ziel der Erziehung“ Berlin 1925 str. 120-187.

²⁾ Hoffmann P. „Die gegenwärtige Krise in der Schulreform“. Lipsk 1927, str. 8.

³⁾ Mysłakowski Z. „Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do t. zw. „celów wychowawczych“, Kraków, 1926.

III.

Hasła pedagogiczne.

1. Pajdocentryzm — Pojęcie typu psychologicznego — Typologia psychologiczna *W. Sterna i E. Sprangera* — Indywidualizacja nauczania.
2. Ewolucjonizm — Rozwój dziecka — Związek życia psychicznego i fizycznego — Okresy rozwojowe — Swoisty charakter umysłowości dziecka.
3. Pojęcie instynktu — Znaczenie jego w praktyce pedagogicznej — Spontaniczna aktywność — Reaktywność.
4. Istota zainteresowań — Fazy zainteresowań — Pedagogiczna wartość.

1.

Charakterystyczną cechą współczesnych kierunków wychowania jest pajdocentryzm. Osobowość wychowanka, — cel postępowania pedagogicznego — ujmowana ewolucyjnie, jako wielkość zmienna, obdarzona swoistymi, jakościowymi i ilościowymi właściwościami, podległa określonym prawom rozwojowym, jest punktem wyjścia. Wrodzone jej naturalne skłonności popędowe, oraz zainteresowania wyładowujące się w formie spontanicznej aktywności, determinują rodzaj oraz zakres postępowania pedagogicznego. Wychowanie jest podsycaniem i kierowaniem rozwoju psychofizycznych sił i sprawności wychowanka, przy pomocy określonych środków wychowawczych. Przewodnie zatem idee pedagogiki współczesnej ująć można terminami: indywidualizacja, genetyzm, ewolucjonizm, (w uwzględnieniu popędów i zainteresowań) spontaniczność, aktywność.

Dydaktyczna zasada indywidualizacji wynika z wspomnianego pajdocentryzmu pedagogicznego, który głosi, że „dziecko staje się ośrodkiem, około którego obracają się, do którego stosują się i wedle którego organizują się wszystkie środki wychowawcze“¹⁾. Wyniki psychologii różniczkowej wykazały, że wśród dzieci występują przeróżne typy psychologiczne, których nie można traktować jednolicie, ani stosować tych samych metod dydaktycznych. Stracił więc na wartości ideał szkoły uniformistycznej, pojawiły się przeróżne sposoby nauczania, wykazujące zaostrzoną wrażliwość na indywidualność dziecka.

Psychograficzne badania psychologii różniczkowej doprowadziły do ustalenia pewnych zasadniczych typów psychologicznych. Pojęcie typu jest względne, granice grup są płynne, to też ma ono wartość jedynie środka pomocniczego w szeregowaniu jakościowych różnic materiału zjawiskowego. Z przynależności osobnika X do danego typu nie wynika jeszcze zupełne określenie jego indywidualności; przeciwnie, opiera się ona na tych właśnie cechach jego istoty, które upodabniają go do innych osobników typu, a więc dotyczy cech wspólnych, typowych. Indywidualność wedy tylko mogłaby być wyczerpująco określona, gdyby ująć ją jako punkt przecięcia się pewnej ograniczonej liczby ściśle oznaczonych psychicznych i psychofizycznych właściwości. Ze względu zaś na nieobliczalną mnogość przeróżnych

¹⁾ Dewey J. „Szkoła a społeczeństwo” Warszawa, 1924. str. 26.

form życia psychicznego poprzestać należy raczej na zwiększyć charakterystyce specyficznych własności indywidualnych. Przez typ psychologiczny rozumieć tedy należy pewną zasadniczą, psychiczną lub psychofizyczną dyspozycję przynależną pewnej grupie ludzi¹⁾. Ustalenie typu polega na interindywidualnem zestawieniu intraindywidualnych cech jakościowych.

Pomijając mniej tu ciekawą typologję wrażliwości zmysłowej, zasadniczego znaczenia dla określenia indywidualności jest udział poszczególnych zmysłów w procesie przedstawieniowy wyobrażeniowym. Stosownie do trzech zmysłów wyższych, trzy istnieją różne drogi przyjmowania doznań zmysłowych: wzrokowa, słuchowa i mięśniowo ruchowa. Analogicznie, ze względu na wrodzoną predyspozycję operowania przeżyciami zaczerpniętymi przeważnie z jednego z pośród trzech rodzajów wrażeń występują trzy typy ludzi oznaczonych jako wzrokowcy, słuchowcy i mięśniowo-ruchowcy²⁾. Typy wyobrażeniowe (Vorstellungstypen), pokrywają się z typami pamięciowymi (Gedächtnistypen). Typowe właściwości występują również w sposobie uzewnętrzniania przeżyć powiązanych w kompleksy (Darstellungstypen). Między przeżyciem a jego wyrażeniem zachodzi moment wyboru dróg i sposobów uzewnętrzniania, zawisły w znacznej części od wewnętrznych dyspozycji i skłonności. Stern, idąc za Binetem, wyróżnia tu typy: opisowy (descripteur), obserwacyjny (observeur), uczuciowy (émotionnel) i erudytyjny (erudit)³⁾. Inteligencja znowu, jako ogólna zdolność świadomego nastawiania myślenia na nowe wymagania, duchowego przystosowania się do nowych warunków i zadań życia, przejawia się w formie: reaktywnej i samorządnej, obiektywnej i subiektywnej, analitycznej i syntetycznej, teoretycznej i praktycznej⁴⁾. Rzecz jasna, typy te nigdy nie występują w formie czystej. Z tego, iż pewni ludzie odznaczają się w zakresie jednego zmysłu zdolnością wytwarzania wyobrażeń odtwórczych o wielkiej żywości i wierności, nie wynika, jakoby mieli być pozbawieni takich przeżyć w zakresie innych zmysłów. W rzeczywistości wyłączość, względnie przewaga przeżyć pewnego rodzaju, okupiona niedostatkiem na innych

¹⁾ Stern W. „Die Differentielle Psychologie“ Lipsk 1921 str. 168 i nn.

²⁾ Wśród ogólnego typu wzrokowców wyróżnić należy występującą niekiedy formę wyobrażenia ejdetycznego, pośredniego między wyobrażaniem zwykłym a halucynacją i kontrastem następczym. Zasadniczym rysem wszystkich obrazów ejdetycznych jest to, że są one dosłownie widziane. Wyobrażenia ejdetyczne pod względem ostrości i pełności nie różnią się od wyobrażeń spostrzegawczych. Twórca teorii ejdetycznej E. R. Jaensch, wyróżnia tu znowu dwa podtypy: typ tetanoidalny (T), którego wyobrażenia zbliżone do kontrastów następczych nie podlegają wpływowi woli, oddzielone jakby od osobowości, mają często charakter natrętnych koszmarów; typ bazedowoidalny (B), którego wyobrażenia, zbliżone do wyobrażeń zwykłych, posłuszne woli, przyczyniają się do naocznego prawie uplastycznienia obrazów wzrokowych.

Literaturę przedmiotu podaje St. Blachowski „Typologia ejdetyczna i jej znaczenie pedagogiczne”. Poznań 1927.

³⁾ Stern W. „Die Differentielle Psychologie“ Lipsk 1921 str. 203.

⁴⁾ Tenze, „Inteligencja dzieci” Warszawa 1927 str. 19—31.

polach jest raczej wyjątkiem niżli regułą. Zamiast fikcyjnych typów czystych, przyjąć należy typy mieszane¹⁾ lub jeden typ pośredni²⁾.

Na innej nieco podstawie tworzy swą typologję E. Spranger. Zasadą podziału jest u niego sposób nastawienia, ustosunkowania się wobec rzeczywistości. Przeróżne i pozornie nieograniczone możliwości przyjmowanych podstaw wobec świata, sprowadza do pewnej liczby nastawień zasadniczych. Podstawę teoretyczną cechuje nacisk na ogólną przedmiotowość zjawisk konkretnych i sprowadzanie ich do zasad ogólnych. Postawa estetyczna odznacza się zmysłowo konkretnem ujmowaniem i wyrażaniem rzeczywistości wyobraźni (das Bildhafte). Postawa ekonomiczna zakłada ocenę zjawisk wedle miary sił psychofizycznych i realnych celów życiowych. Postawę religijną cechuje sprowadzanie pojedynczych wartości (Werterlebnisse) do ostatecznych wartości podstawowych (Totalwert). Stany te nie istnieją obok siebie niezależnie, ani nie występują pojedynczo u pewnych ludzi, natomiast w każdym poszczególnym akcie psychicznym zawierają się wszystkie możliwe rodzaje nastawień, różniących się siłą przeżywania³⁾.

Badanie różnic indywidualnych i ustalenie typów psychicznych ma ogromne znaczenie dla refleksji i praktyki pedagogicznej, aczkolwiek brak dotąd jeszcze zgody co do tego, czy przez wychowanie należy różnice indywidualne wzmacniać, czy też je usuwać. Naogół przeważa tendencja nauczania w sposób taki, by nie pacyć indywidualności, lecz aby się indywidualne cechy nie zatępiły, by ujemne zanikały, względnie łagodniały⁴⁾.

Zasada indywidualizacji dąży do stworzenia warunków pracy odpowiadających indywidualnej psychice wychowanka. Cała organizacja szkoły, formowanie klas (klasy równoległe), dobór programów (programy ruchome), wyczerpanie planu naukowego (rekompensata), wszystko to zmierza do umożliwienia uczniowi pracy w kierunku odpowiadającym jego zdolnościom i zainteresowaniom, w tempie i rozmiarach dostosowanych do uzdolnienia i umysłowej pojemności. Praktycznie rozwiązuje ten problem koncepcja „szkoły na miarę”, o czym szerzej będzie mowa w rozdziale następnym.

Przez indywidualizację rozumieć zatem należy nie usuwanie odchyłeń od wymagań normalnych, lecz powiększanie ich przez pobudzenie do rozwoju zamiłowań odpowiednich duchowym właściwościom wychowanka. Ponieważ nauczanie masowe narzuca pewien poziom przeciętny, niwelując właściwości odrębne, ale jak wynika z badań nad psychologią pracy zbiorowej, posiada

¹⁾ Rusk R. „Pedagogika eksperymentalna” Warszawa 1926 str. 212.

²⁾ Thorndike E. „Psychologie d. Erziehung” Jena 1922 str. 337 nn.

³⁾ Spranger E. „Lebensformen” Halle 1927 str. 36—59.

⁴⁾ Sully J. „Psychologia wychowawcza” Warszawa 1905 str. 468.

też i pewne zalety¹⁾, wysuwa się batawski, pośredni system nauczania masowo-indywidualizującego²⁾. Podobne mają znaczenie propagowane przez Kerschensteinera społeczności pracy³⁾.

Naukowo poprawne określenie indywidualnych cech wychowania metodą psychograficzną W. Sterna⁴⁾, wprowadzono w postaci t. zw. „kart indywidualnych“ obok karty zdrowia i świadectwa postępów. Dla uniknięcia zaś mało elastycznej ich schematyczności, zaleca się też „wolne charakterystyki“; pierwszą metodą ustalone zostają poszczególne cechy wychowanka, druga ujmuje je w całość strukturalną⁵⁾.

Postulat indywidualizacji wypływa oczywiście z indywidualistycznego po części nastawienia pedagogiki współczesnej, jest wyrazem uszanowania indywidualnych cech rozwijającej się osobowości, jakoteż dostosowania norm wychowawczych do typowych jej przejawów.

D. c. n.

Dr phil. et iur. RUDOLF TAUBENSZLAG.

O jednostronności niektórych poczynąń pedagogicznych współczesnej epoki.

I. *Wstępne rozważania.* Jedną z najbardziej charakterystycznych cech pedagogicznej literatury ostatniego ćwierćwiecza jest jej zasadniczy ton bojowy. Głosząc hasła nowego wychowania, zwalczając ona bezwzględnie w zapale reformatorskim idee, pojęcie i zasady dotychczasowej formy szkolnej organizacji. Głosiciele nowych poglądów na istotę, cel i drogi wychowania zachowują się podobnie jak twórcy nowych religijnych wierzeń, którzy bez litości burzą stare chramy, kruszą posągi dawnych bożyszczy, by na ich miejsce wznieść nowe gontyny, a w nich umieścić symbole nowych potęg świata. Przeglądniemy jakiegokolwiek dzieło pedagogiczne ostatnich lat — a bez trudności stwierdzimy, że z każdej prawie strony wyzierać będzie ku nam walka z przestarzałymi pojęciami epoki. Wystarczy przeczytać rozprawy którejkolwiek z polskich teoretyków pedagogiki n. p. Zarzeckiego, Nawroczyńskiego, Ziemięckiego, Rowida, Ziemiłowicza, Ostrowskiego, Mysłakowskiego i innych, aby przekonać się o prawdziwości powyższego stwierdzenia.

I nic dziwnego. Tak być musi. Każda myśl płodna i twórcza ujawniająca się w dziejach ludzkiej kultury torować sobie musi drogę wiodącą do uznania wśród nieubłaganej, często bezlitosnej walki. Charakterystyczną jednak cechą wszelkiej polemiki jakiegokolwiek postaci jest niejednokrotnie (a możnaby

¹⁾ Rusk R. „Pedagogika eksperymentalna“ Warszawa 1926 str. 309.

²⁾ Nawroczyński B. „Uczeń i klasa“ Warszawa 1923 str. 112 nn.

³⁾ W. Stern. „Die differentiele Psychologie“ Lipsk 1921 str. 327 nn.

⁴⁾ Rowid. „Psychologia Pedagogiczna“ Kraków 1928 str. 301.

nawet powiedzieć w regule) jej krańcowość i jednostronność. W bojowym zapale czy zaciętrzewieniu burzymy bowiem często naoślep wszystko, co tylko stanowi lub oznacza ubiegłą epokę. Dziejowe doświadczenia wskazują jednakowoż tę okoliczność, że w zamęcie walki giną lub zatracają się często bezsprzeczne wartości, obiektywne walory dawnej epoki, które z pośród zgłiszcz i popiołów w ciężkim trudzie wydobywają następnie jednostki pełne troski o dorobek człowieczej kultury, by je ocalić i przekazać następnym pokoleniom.

Współczesna myśl pedagogiczna stanowi antytezę koncepcji wychowania ubiegłej ery, w której cieniu żyjemy po dzisiejszy dzień. Idee jej są bezsprzecznie nawskroś pozytywne. Urzeczywistnienie ich wprowadzić może postęp, zmianę na lepsze dotychczasowej organizacji szkolnej pracy. Współczesna szkoła zreformowana według racjonalnych, głęboko uzasadnionych jej postulatów odrodzi się bez wątpienia. Nie należy jednak — rozważając problemy odnowy szkolnictwa — nigdy zapominać o tem, że (podobnie jak idee każdej reformy) hasła nowej szkoły zawierają wiele przesady i jednostronności, że posiadają wszelkie znamiona (w dodatnim i ujemnym kierunku) — antytezy przeciwstawiającej się tejże epoki.

Z perspektywy dalszej i głębszej ukazuje się jako jedynie słuszna i ostać się mogąca (aż do czasu pojawienia się nowego sprzeciwu) zjawia syntezy. — Do niej pragniemy — przynajmniej w zasadniczym zarysie — dotrzeć w obecnej rozprawie.

II. *Perspektywa polemiki.* Rozumowanie przeciwników dawnej organizacji szkolnej da się bez trudu ująć i rozpatrzyć z punktu widzenia argumentacji filozoficznej, psychologicznej, biologicznej i socjologicznej.

III. *Argumentacja filozoficzna.* Zwolennicy nowej szkoły dowodzą: Racjonalizm przeżył się w zupełności. Istotą człowieka nie jest świadomość, intelekt — rdzeniem jego duszy są instynkty (Mc. Dougall), podświadomość (Freud), intuicja (Bergson), afekty (Ruskin), wola (Wundt), charakter (Foerster) i t. d.

Polemika skierowana przeciw intelektualizmowi względnie hyperintelektualizmowi nie jest, jak widzimy, jednolita. Jedną jest teza zwalczana przez zwolenników różnych koncepcyj — niestety antytezy jej przeciwstawione nie są jednorodne, nie wzmacniają się, nie potęgują wzajemnie — przeciwnie z powodu swej różnorodności, ponieważ zaś sprzeczności osłabiają się wzgl. znoszą. — Nie możemy znaleźć jednoznacznego, powszechnie przyjętego punktu oparcia w walce przeciw racjonalizmowi. Siwierdzamy jedynie wyczerpanie przez poszczególnych myślicieli wszelkich możliwych, dających się *a priori* drogą dyalektycznego rozumowania wysnuć — polemicznych kombinacji, zmierzających do obalenia danej tezy.

Taki stan rzeczy nie może nas przekonać, może on jedynie nasunąć nam przypuszczenie o równoważności lub małoważności wszelkich odnośnych myślowych systemów, wzgl. może nas

skłonić do przeniesienia punktu ciężkości rozważań nad podstawami pedagogiki z płaszczyzny filozoficznych dociekań na platformę badań innego rodzaju.

IV. *Argumentacja psychologiczna.* *) Zwolennicy nowej szkoły opierają się wyłącznie lub głównie na zdobyczach nowoczesnej psychologii. Imponujący rozwój psychologicznych badań ostatnich dziesięcioleci, — zdaniem ich — zburzył, wzgl. zachwiał podstawy dawnej nauki o zjawiskach duszy, na których zbudowana była dotychczasowa szkoła. Przecistawiają oni:

- A) psychologii intelektualistycznej — psychologię woluntarystyczną wzgl. inną,
- B) psychologii abstrakcyjnej — psychologię konkretną,
- C) psychologii kauzalnej — psychologię teleologiczną.

Ad A) Psychologia intelektualna a woluntarna wzgl. inna.

Teoretycy zreformowanej szkoły rozumują: Zwolennicy wychowania dotychczasowego typu opierali się na wynikach intelektualistycznej psychologii. Celem ich pedagogicznych zabiegów było pogłębienie i rozszerzenie świadomości jednostki przez osiągnięcie pełnego rozwoju jej umysłu, zdolności pojęciowego myślenia drogą ćwiczeń dyalektycznych. Kładli oni zatem nacisk na wydostawanie sztuki rozumowania t. j. bystrego i trafnego wydawania sądu, wyciągania wniosków, dokonywania porównań i wyróżnień, odkrywania przyczyn i skutków, konstruowania analiz, syntez i t. d. — Dążyli oni ponadto do tego, aby wychowanek przyswoił sobie naukowe wiadomości w najszerszym rozmiarze i to z różnych dziedzin umiejętności ludzkich. — Wychodzili oni bowiem z założenia, że wzbogacenie umysłu znaczną ilością wiedzy z jednej strony go rozwija, z drugiej zaś przysparza jednostce odpowiednich wiadomości, koniecznych dla dalszych studiów oraz pracy.

W rezultacie — argumentują zwolennicy nowej szkoły — wychowano typ inteligenta, mózgowca z encyklopedycznie nabytą, często zgola nieprzetrawioną wiedzą, istotę ludzką jednostronnie uformowaną, niezdolną do przeżyć innego rodzaju, które posiadają w rzeczywistości większe i głębsze znaczenie niż procesy myślenia.

Zwolennicy nowej szkoły przeciwstawiają psychologii intelektualnej — psychologię innego rodzaju i na niej opierają swe tezy. Zwalczają oni intelektualizm wzgl. hyperintelektualizm koncepcją woluntarystyczną, emocjonalistyczną, instynktualistyczną, intuicjonistyczną, subracjonalistyczną i t. d.

Jedni mówią: Należy kształtować wolę jednostki, zaprawiać ją do czynu, rozwijać jej sprawność, rzutkość i przedsiębiorczość, umiejętność powzięcia i wykonania postanowienia, stanowczość

*) W wywody poniższe wprowadziliśmy ze względów rzeczowych kilka nowych terminów naukowych objaśnionych w tekście.

i energię działania. Inni twierdzą: Należy rozwijać uczuciową wrażliwość jednostki, jej zdolność do przeżywania wzruszeń szczególnie natury estetycznej. Niektórzy utrzymują: Należy umożliwić wyładowanie energii zawartych w instynktosferze jednostki, przyczem należy antyspołeczne instynkty tłumić wzgl. przeinaczać i t. d.

Nie ulega wątpliwości, że winniśmy być prawdziwie wdzięczni tym pedagogom, którzy przypominają nam, że prócz intelektu należy rozwijać w człowieku inne, niezmiernie ważne jego psychiczne sfery — a przedewszystkiem, że nie należy zaniedbywać wartości a-intelektualnych. Zaslugi ich nie umniejsza fakt ten, że — teoretycznie przynajmniej — twórcy doktryny formalnego nauczania, opartego głównie na psychologii intelektu — podkreślali w swych dziełach konieczność nie tylko wychowania intelektualnego lecz również etycznego, estetycznego i t. d. (Leibnitz, Kant, Herbart i t. d.).

Widocznie codzienna praktyka szarej i żmudnej pracy szkolnej w uczelniach dotychczasowego typu dała pedagogom asumpt do ich energicznego wystąpienia. Wyłania się jednak zasadniczy problem — problem a k c e n t u, nacisku. Czy rzeczywiście należy oprzeć się w tem znaczeniu na psychologii woluntarystycznej, emocjonalistycznej lub innej, że w wychowaniu należy położyć główną wagę na kształcenie sfer psychicznych nieintelektualnych? Takie postawienie sprawy wydaje się nam zgoła nieuzasadnione.

W trudnym do rozwikłania splocie psychicznych zjawisk ujawniają się najbardziej różnorodne przeżycia, z których dążenia, wzruszenia, instynkty i t. d. posiadają niezmiernie znaczenie. Biologicznie występują one najwcześniej, najsilniej i najbardziej bezpośrednio. Nie wolno nam jednakowoż zamykać oczu na podstawowy ten fakt, że pojawienie się człowieka w rozwoju organicznego życia — stanowi znamienny przełom. Wyłania się bowiem w dziedzinie psychicznego życia jako zjawisko uniwersalne świadomość, myśl ludzka, której znaczenie dla rozwoju człowieka i jego kultury ciągle wzrasta. Antropologicznie tedy stanowią zjawiska świadomości oraz wypływające z niej procesy myślenia najważniejszą sferę przeżyć człowieka. Byłoby zgoła niezrozumiałą rzeczą, gdyby człowiek przeszedł do porządku dziennego nad samym sobą, gdyby, wniknąwszy w głąb swej psychiki, w owo *novum* stanowiące istotę człowieczeństwa, wynoszące go nad poziom organicznego życia — nie uważał za najbardziej charakterystyczną jej treść — zjawiska świadomego, pojęciowego myślenia. Z tego punktu widzenia należałoby uważać położenie akcentu na sferę a-intelektualną za retrogresywne przełożenie punktu ciężkości na pewne psychiczne stany, które nie są w obecnej fazie ewolucji organicznego życia wyjątkowe.

Zastanówmy się nad oświeceniem i rozwiązaniem najważniejszego dla nas problemu akcentu przez przedstawicieli naj-

wybitniejszych kierunków współczesnej psychologii. Oddajemy najpierw głos Ameryce:

Rozpowszechniony szczególnie w Stanach Zjednoczonych behavioryzm jest psychologią zachowania się, postępowania jednostki. Mc Dougall, Saxby, Bagley, Colwin i inni widzą w człowieku działającą istotę. Działanie jej pokonuje opory i przeszkody ośrodka, prowadzi do rozwiązania trudności, problemów i zagadnień narzuconych przez praktykę lub teorię.

Bagley i Colwin w książce p. t. *Postępowanie człowieka* — odróżniają postępowanie:

- a) dokonywujące się bez udziału wzgl. z nikłym udziałem świadomości — prowadzące do pokonywania zwykłych oporów — cechujące się prostotą i bezpośredniością — jako działanie
 - odruchowe (odruchy są wrodzonymi zdolnościami specyficznego reagowania na pewne bodźce w pewnych warunkach bez udziału świadomości n. p. mrugnięcie okiem podczas wiewu wiatru unoszącego pył),
 - instynktowe (instynkty są wrodzonymi zdolnościami specyficznego reagowania na pewne bodźce w pewnych warunkach z nikłym udziałem świadomości, podporządkowanej im zazwyczaj, zdolnej jednakowoż do tłumienia wzgl. przeinaczania impulsów np. sięgnięcie po chleb dla zaspokojenia głodu, które może być stłumione lub zmodyfikowane),
 - nawykowe (nawyki — nabytymi zdolnościami zmechanizowanego na skutek ćwiczenia reagowania na pewne bodźce w pewnych warunkach bez udziału lub z nikłym udziałem świadomości np. wprawne obsługiwanie maszyny).
- b) dokonywujące się z wybitnym udziałem świadomości — prowadzące do pokonywania oporów specyficznej natury — rozwiązywania trudności skomplikowanych, wymagających kombinacji, precyzji, koordynacji i t. d. — jako działanie rozumne (rozum — zdolnością myślenia pojęciowego nawskroś świadomego) n. p. dokonywanie technicznych wynalazków).

Nasuwa się pytanie, które z obu rodzajów postępowania posiada większą wagę z punktu widzenia behaviorystycznej psychologii? Na pytanie to odpowiadają Bagley i Colwin w wyż. wymienionej książce str. 16: „Pojęcia i sądy są to niezmiernie ważne stany świadomości w położeniu wymagającym inteligentnego postępowania. Bez stanów świadomości obejmujących i te umysłowe stanowiska byłibyśmy zdolni wykonywać tylko najprostsze i najzwyczajniejsze czynności” — str. 17: „Dopiero te wyższe formy życia duchowego uzdalniają człowieka do działania” str. 18: „W takich przejściach życiowych zatem, kiedy rzeczywiste spotykamy trudności, gdy się znajdujemy w okolicznościach nowych i nagłych — zrywamy z instynktami, nawyknięciami, świadomość dochodzi do szczytu natężenia i jasności” — str. 209:

„Nastawienie pojęciowe jest zasadniczym nastawieniem inteligentnych istot żyjących”. Widzimy tedy, że psychologia behawiorystyczna ogarniająca całość życia psychicznego jednostki z punktu widzenia jej zachowywania się — posiada zdecydowany akcent intelektualny.

Oddajmy z kolei głos Europie.

Uważamy strukturalizm, psychologię postaci, oraz oparty na niej personalizm za najbardziej charakterystyczny, najgłębszy kierunek europejskiej psychologii. Strukturalizm reprezentowany przez *Wertheimera*, *Koffkę*, *Köhlera* i innych rozpatruje psychiczne życie jednostki pod kątem widzenia postaci, całokształtów a zatem psychicznych struktur. Personalizm głoszony głównie przez Sterna ujmując jednostkę jako nadpostać, jednolitą, uporządkowaną wielojednłą struktur, osobowość.

Rozważmy tedy, jak ustosunkowuje się strukturalizm wzgl. personalizm do zasadniczego naszego zagadnienia.

Koffka w dziele swem p. t. *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung* rozpatruje powyższy problem. Rozróżnia on cztery dziedziny rozwoju dziecka: sensoryczną, motoryczną, sensomotoryczną oraz ideatoryczną. Podczas gdy w trzech pierwszych sferach między bodźcem a reakcją brak łączników — w sferze czwartej występują pośrednie myślowe ogniwa (*phänomenale Zwischenglieder*). O znaczeniu tych ogniw mówi Koffka na str. 112 swej książki: „Ogniwa te odgrywają w ciągu rozwoju coraz większą rolę; podczas gdy pierwotnie reakcja następowała bezpośrednio po podniecie, to z czasem powstają coraz liczniejsze i coraz ważniejsze ogniwa. Nasza wydajność psychiczna polega głównie na umiejętności posługiwania się nimi — ich nabycie jest ostatecznym zadaniem rozwoju”. Na innym zaś miejscu „Dzięki tym ogniwom uniezależniamy się coraz bardziej od bezpośredniego danego otoczenia, dzięki nim opanowujemy przyrodę w tym stopniu, jak to dzisiaj czynimy. „Toteż jednym z głównych zadań wychowania jest ich rozwój”. A wreszcie czytamy: „Droga od podniecia do reakcji staje się coraz dłuższa. Praca duchowa — to w znacznej mierze praca około ogniw: sztuka, nauka polega właśnie na ich tworzeniu.

Według Koffki staje się tedy droga od bodźca do reakcji, coraz dłuższa, ogniwa myślowe coraz liczniejsze i ważniejsze. Dzięki nim możliwe jest wyzwolenie człowieka od bezpośredniego otoczenia, opanowanie przyrody, stworzenie najważniejszych dzieł ludzkości, wyłonienie sztuki i wiedzy (a zatem kultury). Nabycie ich — to ostateczny cel rozwoju. Rozwój ich — to jedno z najważniejszych zadań wychowania.

Strukturalizm głosi, że każda całość psychiczna posiada rdzeń (*Kern*) oraz obwodowe elementy. Rozpatrując osobowość jednostki jako strukturę struktur, zadajemy sobie pytanie: Co stanowi rdzeń ludzkiej osobowości? — W odpowiedzi należy przede wszystkim stwierdzić, że psychiczny rozwój świata organicznego dokonuje się od postaci instynktualistycznej do postaci

intelektualistycznej. W myśl prawa bio-psychogenetycznego możemy stwierdzić, że ewolucja jednostki ludzkiej powtarza w zarysie powyższy rozwój. Dziecko posiada temsamem wiele podobieństwa do pierwotnego człowieka. Rozwój jednostki dokonywuje się w kierunku zupełnie zdecydowanym. Stwierdzamy stopniowe wyjaśnianie się kompleksu świadomościowego jednostki. Rdzeniem osobowości dziecka będą więc: instynkty — człowieka dorosłego: rozum. Widzimy tedy, że psychologia strukturalna, a zdaniem naszym i personalistyczna posiadają zdecydowane akcenty intelektualne.

Wyłączoną powyżej zasadniczo naszą tezę potwierdziły więc wywody przedstawicieli najwybitniejszych kierunków współczesnej nauki o zjawiskach duszy. Psychologia człowieka musi być psychologią ideatoryczną. Każde inne postawienie sprawy należy uważać za fałszywe wzgl. dowolne. Należałoby przy tej sposobności przypomnieć prace psychologów szkoły würtzburskiej (*Denkpsychologie*). Psychologowie ci grupujący się koło Külpego (Bühler, Messer, Selz, Ach, Marbe, Driesch i inni) przyznają myśli ludzkiej szczególne znaczenie, uważając ją za czynnik samoistny, twórczy.

Stąd wypływa dla pedagogii następujący wniosek: Nie rozpatrując wychowawczego problemu na razie w pełnej rozciągłości — należy jednak stwierdzić, że żaden kierunek myśli pedagogicznej nie może pominąć podstawowego faktu, że wychowanie człowieka było i musi pozostać przedewszystkiem problemem pogłębiania i rozszerzania człowieczej świadomości ideatorycznej.

Ad B) Psychologia abstrakcyjna a konkretna.

Teoretycy zreformowanej szkoły rozumują: Zwolennicy wychowania dotychczasowego typu opierali się na wynikach psychologii abstrakcyjnej. Psychologia ta inaczej zwana teoretyczną operowała fikcją, a nie rzeczywistością duchowego życia jednostki.

Dokonywała ona pięciorakiej abstrakcji:

- a) abstrakcji stabilizującej — obserwując i badając jedynie człowieka dorosłego, zupełnie rozwiniętego — jako psychologia statyczna, psychologia dorosłej jednostki,
- b) abstrakcji generalizującej — obserwując i badając jedynie człowieka typowego, o cechach ogólnych, wspólnych wszystkim ludziom — jako psychologia uniwersalna, psychologia typowej jednostki,
- c) abstrakcji izolującej — obserwując i badając jedynie człowieka odrębnego, traktowanego niezależnie od wpływu społecznego środowiska, wśród którego żyje — jako psychologia separatywna, psychologia odrębnej jednostki,

- d) abstrakcji normalizującej — obserwując i badając jedynie człowieka przeciętnego, normalnego — jako psychologia normalna, psychologia przeciętnej jednostki,
 e) abstrakcji cywilizującej — obserwując i badając jedynie człowieka kulturalnego, pochodzącego z europejskiej sfery — jako psychologia kulturalna, psychologia kulturalnej jednostki.

Psychologii tej nawskroś abstrakcyjnej przeciwstawiają oni — psychologię

- ad a) genetyczną — badającą pierwociny psychiki jednostki, stopniowe wyłanianie wzgl. objawianie się znamion i treści jej duchowego życia — zwaną inaczej ewolucyjną — badającą rozwój psychiki jednostkowej — inaczej dynamiczną — badającą całość psychicznego życia człowieka z punktu widzenia ciągłych zmian dokonywujących się w jego sferze — inaczej spontaniczną — badającą duchowe życie jednostki jako kompleks żywiołowo występujących przejawów,
 ad b) dyferencjalną — badającą różnice psychiczne jednostek ludzkich, a dochodzącą ostatecznie do człowieka indywidualnego, o cechach wyróżniających go od innych indywiduów w myśl podstawowego stwierdzenia, które da się sformułować jako prawo nienakrywaności psychicznej jakichkolwiek dwu osobników rodzaju ludzkiego,
 ad c) socjalną — badającą człowieka w zależności od wpływu środowiska społecznego, a zatem grupy rodzinnej, zawodowej, wyznaniowej, stanowej narodowej i t. d. oraz jako członka pewnych zbiorowisk np. masy, wzgl. badającą grupy społeczne jako całości psychiczne.
 ad d) hyper-sub i anormalną — badającą człowieka odbiegającego od typu normalnej jednostki w kierunku nad. p.o.d. i anormalności aż do granic psychologii patologicznej.
 ad e) etniczną — badającą jednostkę w obrębie różnorodnych grup etnicznych stojących na prymitywnych często stopniach kultury.

Pedagogika ubiegłej ery opierała się tedy na rezultatach psychologii abstrakcyjnej, teoretycznej, fikcyjnej — psychologii człowieka dorosłego, typowego, odrębnego, normalnego i kulturalnego. Nic więc dziwnego, że błądziła na całej linii. Rze- czywistość bowiem, z którą stykała się, była pod każdym względem odmienna od abstrakcyjnych schematów, które pedagogzy na podstawie wyników psychologii abstrakcyjnej dla celów praktyczno-szkolnych sobie wytworzyli. Stąd wypływał cały szereg bolesnych nieporozumień między wychowawcą a wychowankiem, przykrych rozczarowań obu stron skazanych na współzycie, których stosunek układał się w trakcie dziesiątków lat nie według

zasad wzajemnego zrozumienia, a co zatem idzie, serdeczności i zaufania — lecz według pryncypjów stosowanych w strategice, polegających na wzajemnem zwalczaniu się dwu wrogich — albowiem nierozumiejących się — obozów.

Pedagogika ery przyszłej pragnie oprzeć się wyłącznie lub przeważnie na rezultatach psychologii konkretnej, psychologii rzeczywistego człowieka, o którym wiemy, że nieustannie rozwija się jako zdecydowana, ściśle określona jednostka, pozostająca pod przemożnym wpływem otoczenia, mniej lub więcej odbiegająca od przeciętnego typu kulturalnego człowieka współczesnej epoki.

Nie ulega wątpliwości, że rozwój nowoczesnych badań psychologicznych podążył we właściwym kierunku. Podobnie jak w innych naukach sięga on od uogólnienia do wyszczególnienia, które w miarę rozwoju danej gałęzi wiedzy w kierunku specjalizacji coraz szersze obejmuje dziedziny, coraz głębsze zapuszcza w nich korzenie.

Dawna psychologia scalała — dzisiejsza rozdrabnia zjawiska psychiczne. Pierwsza dawała obraz jednolitości — druga toruje drogę dla zrozumienia różnorodności psychicznej. Pierwsza starała się uchwycić i podkreślić wspólnoty — druga obserwuje i ujmuje różnice psychiczne.

Nasuwa się pytanie zasadniczej natury: Czy psychologia abstrakcyjna straciła dla nas wagę, tak że należy wyłącznie lub przeważnie (jak chcą współcześni reformatorzy szkolni) oprzeć się na rezultatach dociekań nowej psychologii? — Inaczej — czy problem wspólnot przestał dla nas istnieć, względnie stracił tak dalece na znaczeniu, że należy jedynie lub głównie zająć się aktualnym i godnym uwzględnienia problemem różnic?

Dalszy ciąg nastąpi.

ST. NIEMCÓWNA

Dzieło oświatowe Szwecji.

Dokończenie.

Na czele każdej szkoły średniej stoi „rektor“, mianowany przez rząd, oraz „läroverkskollegiet“ (rada pedagogiczna). Razem decydują w sprawach nauki, karności i finansów zakładu.

Jak dotąd rodzice do wewnętrznego życia szkoły się nie mieszają.

Podobnie jak w szkole powszechnej nauka trwa tylko 38 tygodni (nigdy więcej, jak 203 dni nauki) i obejmuje także „ter-

min jesienny" (18 tyg.) i wiosenny (20 tyg.). Program pracy w jednym i drugim zakresie przedmiotów jest bardzo różny. Mała ilość dni pracy w szkole jest wynikiem tego, że poza zasadniczymi wakacjami zimowymi i letnimi (15 XII. — 15 I., — 1. VI — 1 VII.) młodzież ma jeszcze wolny tydzień na Wielkanoc, 4 dni na Zielone Świąta, oraz 15—20 dni na zawody sportowe, wycieczki i zajęcia na świeżym powietrzu.

Zasadniczy program szkół realnych odpowiada ogólnie programowi 6-ciu klas naszego gimnazjum, tylko, że ilość godzin pracy tygodniowo jest większa i duży nacisk kładzie się przede wszystkim na naukę języków tak, że oprócz języka szwedzkiego, obowiązkowy jest niemiecki i angielski, a nadobowiązkowy francuski. Są próby wprowadzenia esperanta. Po klasie V. szkoły realnej następuje rozdział uczniów i ci którzy chcą iść na uniwersytet lub do odpowiedniego zakładu naukowego przechodzą do gimnazjum, przyczem w typie łacińskim nie ma chemii, ale jest łacina, francuski i propedeutika filozofii, a w dwóch końcowych klasach także greka; w typie realnym uczy się języka francuskiego, propedeutyki filozofii, oprócz tego wiele godzin poświęca się matematyce, biologii, fizyce i chemii. Tak jest dzisiaj; reforma przyszła przewiduje w gimnazjum tylko obowiązkowych 5 przedmiotów (łacina, języki: szwedzki, niemiecki lub angielski, religja, i propedeutika, w realnem gimnazjum dwa języki j. w. religja, propedeutika, matematyka), a trzy przedmioty może sobie uczeń sam wybrać; przyczem wystarcza zgłoszenie się 5 uczniów, aby odpowiedni oddział został utworzony.

W każdym wypadku może młodzież dobrowolnie, nadobowiązkowo brać udział w ćwiczeniach w zakresie nauk przyrodniczych, orkiestrze, chórze i tp. Organizacja dnia szkolnego podobna jak w szkołach powszechnych, jedynie ciekawe prawie powszechnie wprowadzenie pisania wszelkich zadań w klasach wyższych tylko w poniedziałki, w których z tego powodu nie ma osobnego podziału godzin, ani na które się nic nie zadaje.

Egzamina wstępne (w przyszłości będą zniesione przy przejściu ze szkoły powszechnej do średniej) odpowiadają polskiemu typowi, ale matura jest pełna tak w realnej szkole, jak w gimnazjum, przyczem trzeba odpowiedzieć przynajmniej z podstawowych 9 przedmiotów (w przyszłości w gimnazjum tylko z 8-miu).

Nauka jest zasadniczo bezpłatna, a z małych opłat (do 30 kr. na termin) można być łatwo zwolnionym. Kommunała mellanskola stanowi odpowiednik szkoły realnej w takich gminach, które owej nie posiadają. Jest czteroletnia po ukończeniu uprzedniej najpełniejszej szkoły powszechnej. Ma prawo odbywania egzaminów realnych — i uczą nauczyciele wykształceni uniwersytecko. Ponieważ szkoły te zwykle są w gminach względnie w parafjach mniejszych, więc z reguły są koedukacyjne. Ko-

sza utrzymania częściowo pokrywa państwo (jest tych szkół ok. 90 w państwie).

Prywatne szkolnictwo średnie stosunkowo nie jest dość rozwinięte, z powodu zbyt dużej konkurencji prawie bezpłatnych szkół rządowych, oraz tendencji do upaństwowienia całego szkolnictwa. Wbrew oczekiwaniu szkół z internatami jest zaledwie trzy, z czego dwie na wsi (Lundsbergskaskola w Värmland i w Sigtuna a oparte są na wzorach angielskich), szkoła Fjeldstedska w Upsali wychowuje przyszłych misjonarzy i pastorów i jest pod bezpośrednią opieką arcybiskupa upsalskiego.

Dla dziewcząt utworzył rząd „Statens Normalskola för flickor” jest ich, o ile wiadomo dwie i służą do praktyki kandydatkom na nauczycielki szkół średnich. Tu także należą nawpół prywatne średnie szkoły żeńskie „högre flickskolor” (+ 80 w państwie, które tak, jak pierwsze składają się z 3 klas wstępnych, oraz 8 klas właściwej szkoły. Po ich ukończeniu trzeba jeszcze 3 lata być w gimnazjum, jeśli dziewczyna chce iść na uniwersytet. Już z tego zestawienia widać, że dziewczęta są obowiązane o rok dłużej pracować w szkole, jeśli chce zdać „studentexamen”. Naturalnie, że ta niesprawiedliwość nie pozostała bez echa tak w kołach organizacji kobiecych, jak i na łamach prasy. Bardzo ciekawa dyskusja chociaż niezbyt zasadnicza dotąd nie została zakończona.

I. II. III. IV. V. VI. VII. Folkskola

smaskola

I. II. III. IV. kommunala mellanskola

7 r. życia

I. II. III. I. II. III. IV. V. VI. VII. VIII. högre flickskola.

smaskola

17 r. życia.

Nauczycieli w szkołach średnich rozróżnia się 3 rodzaje: 1. lektorzy, 2. adjunkci, i 3. nauczyciele pomocniczy dla przedmiotów technicznych. Pierwsi muszą mieć pełne wykształcenie uniwersyteckie, są lepiej płatni i mogą być opiekunami klas; drudzy mogą być dopiero w trakcie zdawania egzaminów; wreszcie ostatni muszą być fachowcami w zakresie swych przedmiotów, ale nie na poziomie akademickim (śpiew, gimnastyka i tp.). Grupa pierwsza ma za sobą zdany „filosofisk ämbetsexamen” i „filosofie licenciatexamen”, a o ile możliwości także doktorat. (który w Szwecji jest bardzo trudno otrzymać); konieczna jest roczna praktyka szkolna. Adjunkci muszą mieć pierwszy egzamin zdany (tytuł phil. kand).

Państwo daje stosunkowo łatwo urlopy na dalsze kształcenie się nauczycieli, stypendja na wyjazd za granicę, a uniwersytety organizują specjalne kursa dokształcające prawie co roku z coraz to innego zakresu.

Do nauczania języków nowożytnych starają się władze sprowadzać siły rodowite np. z Anglii, Niemiec lub Francji.

Nauczyciel szkoły średniej jest obowiązany tygodniowo 'do 20—24 godzin pracy i do różnych dyżurów np. w czasie zawodów szkolnych. Pobory liczbowo pokrywają się mniej więcej z poborami nauczycielstwa odpowiedniego w Polsce, ale kobiety są gorzej znacznie płatne. Nie możemy podać różnicy w każdym razie w stosunku do warunków życiowych Szwecji nie są wystarczająco wynagradzani za swoją pracę i muszą prywatnie lekcjami lub akcją pisarską uzupełniać swe pobory. Walka o ich podniesienie jest równie aktualną, jak w Polsce.

Budynków szkół średnich państwowych muszą dostarczyć gminy. Budynki te są bez porównania skromniejsze, aniżeli wyżej opisane szkoły powszechne, ale zawsze widać staranie, aby młodzieży stworzyć jak najlepsze warunki pracy i taką atmosferę środowiska szkolnego, któraby na tę młodzież, pochodzącą przeważnie z zamożnych domów, działała jednak przyciągająco. W gimnazjach większy nacisk położono na zróżniczkowanie sal, przeznaczonych do specjalnych przedmiotów z obok pomieszczeniami zbiorami. I tak prawie w każdej szkole średniej jest osobna sala geograficzna, pracownia fizyczna, chemiczna, biologiczna. Ta ostatnia połączona jest często ze żywym muzeum, na które przeznaczają się poddasza pod szklanymi dachami; to też zwykle znajduje się ono w najwyższej części budynku szkolnego.

Pomoc naukowe dużo bogatsze, aniżeli w szkołach powszechnych, a między nimi większość stanowią wydawnictwa niemieckie.

Porządek i ład również duży, ale już nie ma tej społecznej troski o młodzież, jaka uderza w akcji w szkole powszechnej tak, gdy chodzi o dożywianie, jak leczenie, kąpiel i t. p. zabiegi koło dzieci uboższych. Zresztą tego młodzież szkół średnich naogół nie potrzebuje, — a czy jednak ta zbyt daleko idąca w szkołach powszechnych ingerencja społeczno-rządowa w zakres obowiązków rodzinnych nie oddziaływuje demoralizująco, gdy chodzi o dalszą rolę wychowawczą całego społeczeństwa i jego nowych pokoleń, to możnaby się nad tem zastanowić.

W nauczaniu i toku lekcji np. geografji w szkołach średnich ogólnie - kształcących nie odczuwa się dotąd twórczych prądów myśli anglo-saskiej, czy innych współczesnych pomysłów dydaktyczno - metodycznych.

III. SEMINARJA NAUCZYCIELSKIE.

Zakłady te służą do przygotowania nowych zastępców nauczycieli szkół powszechnych i poza prywatnymi jest ich 15 państwowych (9 dla mężczyzn, a 6 dla kobiet). Połączone są one ze szkołami ćwiczeń (övningskola) a czasem także z kursami seminaryjnymi dla klas wstępnych, albo z kursami dokształcającymi.

Wstęp do seminarjów nauczycielskich mają tylo członkowie urzędowego kościoła protestanckiego (Statut seminarjów naucz. szk. lud. s. 12, 22 p. 2 a).

Seminarja są 4-letnie i obejmują w programie prócz ogólnego wykształcenia także metodyczne - pedagogiczne, połączone z ćwiczeniami, lekcjami próbnymi i tp.

Stwierdzić trzeba z całą stanowczością, że znowu w zakresie seminarjów rząd dokłada wszystkich starań, aby dobrać jak najlepsze siły nauczycielskie w skład gron tam uczących, oraz ułatwić im stypendjami ustawiczne dalsze kształcenie się rzeczowe czy zawodowe. Toteż, jeśli gdzie można spotkać nowoczesnie prowadzoną lekcję, laboratorium geograficzne, częste i metodycznie obmyślane wycieczki i ćwiczenia, to napewno w seminarjach. W ten sposób podkreślić to trzeba, przygotowuje sobie państwo bardzo starannie dobrany korpus nauczycielstwa powszechnego, którego rolę kulturalno oświatową wszyscy dobrze rozumiemy — nauczycielstwa przynajmniej w okresie wyjścia w świat zupełnie jednolitego religijnie i narodowo i zdającego sobie sprawę z trudów i zadań, jakie przed niem stoją. A warunki pracy zwłaszcza w rozrzuconych osadach ludzkich nie są bardzo łatwe, o czym świadczy specjalne ustawodawstwo ochronne, ustanawiające odpowiedzialność gminy względnie parafji za wszelką szkodę, jakaby nauczycielstwo ponieść mogło z powodu niedostatecznego zabezpieczenia ich mieszkania przed ewentualnymi napadami. W odpowiednim akcie rządowym szczególny nacisk położony jest na zaopiekowanie się losem i bezpieczeństwem samotnie mieszkających nauczycielek.

Trzeba bardzo wysoko ocenić trud oświatowy społeczeństwa szwedzkiego. kiedy się wszelkie statystyczne cyfry ujmie w odniesieniu do niespełna 6 milionów ludności, wśród której jak oficjalnie stwierdzono analfabetów niema. Lepiej ilustruje stosunki omawiane fakt, że drugą pozycją w budżecie państwowym po obronie kraju zajmuje właśnie oświata, co się w stosunku do pełnej cyfry budżetu

w r. 1927/8 wyrażało na	710, 727, 200 kr. sz. — na
Min. W/R/ i O. P. przypadało . .	130, 655, 200 „ „ — czyli

1/5 obrotu budżetowego przeznaczona jest na podniesienie oświaty, a raczej może na jej pogłębienie, ponieważ ogólny poziom kulturalno oświatowy ludności szwedzkiej jest wyższy niż przeciętnie w innych krajach Europy.

Nie dałoby się może tego wytłumaczyć lepiej niczem, jak faktem dużego rozpowszechnienia czynnych bibliotek ludowych, parafjalnych, czy miejskich tak urządzonych, jak i prowadzonych wzorowo i spełniających swe zadanie oświatowe w zupełności. Często bardzo nauczyciele współpracują w oparciu o takie biblioteki i dlatego tu o nich wspominamy, chociaż obszerniej mowa o nich będzie dopiero poniżej.

Zagadnieniem wychowawczym pierwszorzędного znaczenia w szkole średniej jest przyszły rozwój koedukacji. Podkreśla się

jej dodatnie strony, chociaż się ich ściślej nie określa, ujmuje się je jako objaw wielkiej postępowości i tem stara się zdobyć opinię zastrzeżenia mającego społeczeństwa, wreszcie podkreśla się, że jest ona cechą krajów protestanckich (co wcale nie jest słuszne) i ze względów wyznaniowych nawet należy je popierać. Tym ogólnym wypowiedzeniem towarzyszy poważna urzędowa akcja stopniowego przekształcania szkół średnich na koedukacyjne zwłaszcza na prowincji, gdzie trudno jest dla młodzieży nielicznej tworzyć osobne zakłady żeńskie i męskie.

Pozatem od czasu do czasu urządza się oficjalne zjazdy młodzieży, na których poza poważniejszymi referatami (np. „czy teoria Darwina tłumaczy pochodzenie człowieka”), albo „najnowsze prądy w literaturze pięknej światowej”), są dyskusje na temat współżycia wzajemnego chłopców i dziewcząt w pracy szkolnej. Zdarza się często, że takie dyskusje do niczego nie doprowadzają; albo też do wypowiedzi zwłaszcza chłopców ze szkół koedukacyjnych — tej treści, która wcale na korzyść tego typu szkół nie świadczyłaby. Ostatnio prawie cała kilkogodzinna wymiana zdań kręciła się dookoła pudrowania nosów przez dziewczęta i tendencji przypodobania się chłopcom nawet kosztem pogńębienia swej inteligencji byle tylko — zdaniem chłopców szwedzkich — wydać się naiwniejszą i bardziej pociągającą (? ?).

Naturalnie, że w odpowiedzi padają często bardzo ważne słowa, szczególnie zarzuty braku rycerskości i prawdziwego koleżeństwa.

Nie przesądzamy naturalnie słuszności jednych i drugich wypowiedzi, bo obserwacje własne nasze są za szczupłe, aby na nich oprzeć można było jakiś zupełnie pewny sąd. Zresztą trzeba pamiętać, że wszelka opinia w tym zakresie musi mieć zabarwienie chwilowe i już jutro może być fałszywą.

Zjazdy takie połączone są z zabawami towarzyskimi pod opieką grom nauczycielskich, które bardzo licznie są reprezentowane — ale kończą się zwykle wielkim nabożeństwem z odpowiednim kazaniem (ostatnio na temat „konieczności Wiary w Boga i oparcia się o Boga, a nie wiary w życie i zaufaniu tylko sobie samemu“).

Jak wielki wpływ mają takie zjazdy (w których w formie gości bierze także udział młodzież innych krajów skandynawskich) nie możemy określić, ale, że oddziałują one dodatnio na ogół to możemy stwierdzić z własnego doświadczenia pedagogicznego (dodatni wpływ wychowawczy zjazdów ogólnopolskich kół krajoznawczych młodzieży).

IV. UNIWERSYTETY.

Obraz kulturalny Szwecji nie byłby pełny, gdybyśmy pominęli Uniwersytety, a następnie samodzielną akcję oświatową społeczeństwa. W Szwecji znajdują się dwa państwowe uniwersytety

tj. w Upsali (1477 r.) i w Lund (1668 r.). W Stockholmie państwowy jest tylko „Karol. mediko-kirurgiska Institutet“.

Prócz tych znajdują się dwa prywatne, niepełne uniwersytety z tytułem „Högskola“ tj. w Stockholmie i Göteborgu. Naturalnie, że rządowe uniwersytety są uzależnione od arcybiskupa w Upsali i biskupa w Lund i mają silne wyznaniowe zabarwienie, zrozumiałe zupełnie, bo wynikające z ich roli jaką odegrały w czasie wprowadzenia i utrzymania reformacji. Dzięki zresztą sekularyzacji wzbogaciły się te akademie bardzo znacznie, głównie Upsalska biblioteka znana pod nazwą „Carolina rediviva“, jako jeden z największych na świecie księgozbiorów i cennych rękopisów, głównie w ciągu 30 letniej wojny zdobytych.

Organizacja wewnętrzna odpowiada powszechnie znanej w Europie. Prywatne uniwersytety nie są pełne, bo w Göteborgu jest tylko wydział humanistyczny, a w Stockholmie nie ma ani medycyny (bo jest instytut państwowy wyżej wspomniany) ani teologii. Naturalnie, że opłaty na tych uniwersytetach częściowo opartych o prywatne fundacje i pomoc społeczeństwa, są bardzo wysokie i napływ młodzieży stosunkowo mniejszy.

Prócz tych jest jeszcze szereg akademickich szkół, jak Technika, Instytut farmaceutyczny, Instytut leśny i td.

Dlatego jeszcze chwilę zatrzymaliśmy się nad wyższymi szkołami, ponieważ młodzież akademicka bierze bardzo czynny udział w społecznej pracy oświatowej, szczególnie ta, która jest zgrupowana w Upsali lub Lund. Nadaje to znowu całej akcji wybitnie wyznaniowe zabarwienie, które jednak nie chroni zupełnie przed mnożeniem się sekt i odpadaniem starszego społeczeństwa od urzędowego kościoła.

V. SAMOKSZTAŁCENIE SIĘ STARSZEGO SPOŁECZEŃSTWA.

Trzeba przyznać, że cała akcja samokształcenia się starszego społeczeństwa została zapoczątkowana w XIX. w. (1842 r.) w formie odczytów i zebrań przy parafjalnych bibliotekach.

W 1880 r. powstaje w Stockholmie „Arbetarinstitut“ odpowiadający w Polsce T. U. R'owi, a od 1884 r. rząd wprowadza stałą pomoc finansową dla takich przedsięwzięć.

W 1890 r. słuchacze upsalscy organizują się w dwa związki tj. Verdanti i Heimdal, jako cel wysuwając: opracowywanie odpowiedniej literatury naukowo-popularnej, oraz pracę czynną w t. zw. uniwersytetach ludowych. Analogiczna organizacja powstaje w Lund w 1898 r.

Nie mamy tu zamiaru wymienić wszystkich tego rodzaju związków, głównie młodzieży, bo jest ich zbyt wielka liczba. Praca ich to wykłady o wyższym poziomie, programowo obmyślane, a nie dorywcze tylko kursa np. językowe, techniczne, higieniczne i tp. oraz samodzielna praca członków w oparciu o bardzo bogate biblioteki.

Jeżeli lokalny taki samokształceniowy związek liczy 20,000 członków, to może otrzymać 6,000 kr. zapomogi rządowej, dzięki czemu praca może być naprawdę poważnie prowadzona. Wielką pomoc stanowią tu wielkie miejskie biblioteki, oraz lokalne organizacje, w których mieszczą się sale wykładowe. Rząd też czuwa, aby biblioteki odpowiednich organizacji były prowadzone przez fachowych bibliotekarzy. Wspomniany przy szkolnych bibliotekach „öppn hyllsystemet“ obowiązuje prawie powszechnie. Trudno cyfrowo przedstawić żywotność takich ludowych, miejskich bibliotek różnych związków, bo nie zawsze ma się zupełnie pewne dane. W każdym razie w 1926 r. „Folksbiblioteker“ było 1181 o 1,227,342 książkach, o ruchu wypożyczeń prawie dwukrotnym. Organizacja powyższa prawie całkowicie oparta jest na przykładzie Danii i jedynie dostosowana do miejscowych potrzeb i warunków życiowych Szwecji.

Z powyższych uwag wynika, że Szwecja wprowadziła powoli i z zastanowieniem wtacza się na nowe tory organizacji szkolnictwa i stopniowo stara się także na swoim obszarze wypróbować nowe hasła i idee współczesnej pedagogii, ale ma tak silne podstawy oświatowe, że wszelkie zmiany dokonywują się bez wstrząśnięć i uchybień ogólnemu celowi wychowania wielkiego narodu.

Poniżej przyrównano rolę szkoły w Szwecji do dawnej roli kościoła i nie bez dużej słuszności. Jeśli jednak wędrujemy po Szwecji, zwłaszcza z południa ku północy i z ciekawości wступujemy do bardzo pięknych przeważnie jeszcze w okresie katolicyzmu powstałych kościołów, to nasuwają się nam mimowoli słowa o opustoszeniu przybytków Pańskich. Nie jest to tylko nasze spostrzeżenie, bo i w prasie się o tem pisze i na zjazdach religijnych o tem mówi i wreszcie na podstawie ankiet dochodzą ludzie do stwierdzenia „Sverige - som de tomma kyrkornas ödeland“ (Ymer 1928 s. 161).

Mimowoli przy porównaniu między kościołami a szkołami nasuwa się dalsza konkluzja: czy tak samo kiedyś w przyszłości nie opustoszeją owe wspaniałe pałace szkolne? pewną przykrą zapowiedź stanowi stały ubytek przyrostu naturalnego w społeczeństwie, (obecnie o 3% rocznie), oraz już dzisiaj zamykane częściowo oddziały równorzędne szkół powszechnych; jeśli się zaś zważy istniejące tu stosunki cywilizacji materialnej, to przypomina nam Szwecja Rzym z tego okresu, gdy „miało się ku końcowi Starożytnemu Światu“.

Kongres Pedagogiczny w Poznaniu.

(od 8 do 10 lipca 1929 r.)

Dziesięć lat temu, w kwietniu 1919 r. odbył się w Warszawie pierwszy ogólnopolski Zjazd Nauczycielstwa, t. zw. *Sejm Nauczycielski*, w którym udział wzięli przedstawiciele władz szkol-

nych i delegaci organizacji nauczycielskich, instytucji naukowych i stowarzyszeń społecznych. Na Sejmie tym poszczególni referenci z ramienia Ministerstwa WR. i OP. i organizacji nauczycielskich wytyczyli drogi rozwoju szkoły polskiej pod względem celu wychowania, ustroju, programów i metod, obejmując w licznych referatach całokształt szkolnictwa — od przedszkola począwszy, poprzez 7-letnią szkołę powszechną, średnią ogólnokształcącą i zawodową, aż do szkół wyższych i organizacji oświaty pozaszkolnej. Współdziałanie reprezentantów Ministerstwa i organizacji naucz. umożliwiło nakreślenie programu prac, zmierzających do stworzenia systemu edukacji narodowej w Państwie Polskiem. Idee, problemy, programy, rozwinięte na Sejmie Naucz., jak idea szkoły jednolitej, zagadnienie reformy studiów nauczycielskich, zagadnienie oświaty pozaszkolnej, programy szkoły powszechnej i średniej itd., stały się podstawą działalności tworzącej czynników, budujących gmach szkoły polskiej w okresie pierwszego 10-lecia odrodzonej Rzplitej (Zob. publikację „O Szkołę Polską“ Część III ciał w opracowaniu Wł. Kopczewskiego. Warszawa 1920).

Niemal w pierwszą rocznicę 10 lecia Sejmu Nauczycielskiego odbył się w Poznaniu, w dniach 8, 9 i 10 lipca 1929, *Kongres Pedagogiczny*, urządzony staraniem Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych, przy współudziale Związku Zaw. Naucz. Pol. Szkół Średnich. Kongres, nawiązując z natury rzeczy i w imię ciągłości kultury pedagogicznej, do idei, wysiłków i prac poprzednich, zwłaszcza Sejmu Nauczycielskiego w Warszawie, starał się zobrażować dorobek nasz w dziedzinie oświaty i szkolnictwa w okresie 10-lecia, a znakomitą wprost ilustracją obrad Kongresu był dział szkolnictwa i wychowania na Powszechnej Wystawie Krajowej. Poszczególni referenci zajęli się zarazem nakreśleniem linii dalszego rozwoju, wskazując środki i sposoby doskonalenia systemu edukacyjnego na najbliższą przyszłość.

Prace Kongresu, którego otwarcia dokonał Prezes Związku St. Nowak, odbywały się na posiedzeniach plenarnych w olbrzymiej sali reprezentacyjnej Rządu Rzplitej na P. W. K. i w sali Huggera pod przewodnictwem dyr. sem. w Warszawie p. Karola Makucha, oraz w Komisjach i sekcjach, gdzie toczyły się obrady w godzinach popołudniowych nad specjalnymi zagadnieniami. Pierwszy zasadniczy referat „O ideał wychowawczy szkoły polskiej“ objął P. Minister Ośw. Dr Sławomir Czerwiński.

Ideał wychowawczy — mówił referent — wyrastać musi z podłoża warunków historycznych, potrzeb społecznych i prądów duchowych epoki. Musi być w harmonii z tem, do czego społeczeństwo w danym okresie dzisiejszym dąży, czego potrzebuje i w co wierzy. Stąd też trudno byłoby ująć ideał wychowawczy w skryształizowane pojęcie, gdyż mamy do czynienia z faktem ciągłego rozwoju społecznego i państwowego. Wobec przelomowego okresu dziejowego, w jakim obecnie żyjemy, ciąży na szkole polskiej obowiązek takiego oddziaływania na młode pokolenie, aby jakości i wielkości zmian w losach zewnętrznych

narodu odpowiadała jakość i wielkość przemian w życiu wewnętrznym, w psychice jednostki i w zbiorowej duszy narodu. Potrzeba więc wychować nowy typ człowieka, umięającego żyć i działać w nowych warunkach życia społecznego i państwowego. Zastanawiając się nad zasadniczymi typami ludzi, najczęściej spotykanymi w życiu, stwierdzić można istnienie dwu typów: typu bojownika i pracownika. W dziejach naszego narodu jeden i drugi typ silnie i wyraźnie się zaznacza. W obecnej erze dziejowej dążyć powinniśmy do syntezy, a mianowicie do rozwijania cech właściwych jednemu i drugiemu typowi.

Obywatela odrodzonego Państwa należy wychować tak, by w okresie normalnego i spokojnego życia Narodu zdolny był do codziennej, produktywnej i twórczej pracy utrwalającej potęgę kulturalną Rzplitej, w chwilach zaś niebezpieczeństwa, by zdolny też był do ofiary i poświęcenia dla dobra ogólnego. Tak więc ideał wychowawczy ujął Pan Minister na tle stosunków współczesnych, na tle rzeczywistości życia polskiego, nie kusząc się — jak zresztą sam zaznaczył w swym referacie — o analizę tego problemu w związku z rozwojem myśli filozoficznej.

Obrady pierwszego dnia Kongresu wypełniły jeszcze referaty na temat: „*Budowa programu szkoły powszechnej*” (Referent P. Romuald Petrykowski), „*Reforma szkoły średniej*” (Ref. Prof. St. Świdwiński) i „*Szkoła średnia a szkoły wyższe*” (Ref. Dr Marjan Odrzywolski). Referat Dra Odrzywolskiego, pełen interesujących i oryginalnych myśli, ukaże się podobnie jak inne referaty w specjalnej publikacji, poświęconej Kongresowi Pedagogicznemu.

Doniosłej również wagi referaty wypełniły drugi dzień obrad Kongresu. Zagadnienie koedukacji omówiła treściwie i rzeczowo na podstawie osobistych doświadczeń dyr. semin. we Lwowie p. Marja Jaworska, Kwestję kształcenia nauczycieli szkół powszechnych omówił dyr. Państw. Kursów Naucz. p. Benedykt Kubski, sprawę zaś kształcenia pedagogicznego nauczycieli szkół średnich omówił dyr. gimnazjum p. T. Wojeński. Postulaty wysunięte w referatach pp. Kubskiego i Wojeńskiego były następnie przedmiotem obrad sekcyjnych.

Kongres Pedagogiczny w Poznaniu, który skupił kilka tysięcy uczestników — delegatów Ognisk Nauczycielskich ze wszystkich województw Rzplitej, stanowi ważny moment i dalszą fazę rozwojową w dziejach edukacji polskiej.

Kongres obudził niezwykle zainteresowanie szkołą i wychowaniem wśród ogółu społeczeństwa i przyczyni się niezawodnie do dalszego pogłębienia kultury pedagogicznej dla dobra nowej szkoły polskiej.

H. R.

DR ZOFJA BASTGENÓWNA.

V-ty Kongres Ligi Nowego Wychowania w Helsingör — (8—21 sierpnia 1929).

W dawnej fortecy w sali rycerskiej zamku obronnego, Kronborg, wstawionego w całym świecie przywiązaniem doń imieniem Hamleta, zebrał się dla pokojowych obrad pedagogicznych zespół prawie dwu tysięcy uczestników, z całego świata. Uroczyste otwarcie Kongresu na dziedzińcu zamkowym zaczęło od oryginalnego koncertu na wykopaliskowych „lurach” — po którym nastąpiły przemówienia *Beatrycy Ensor*, przewodniczącej Zjazdu, premiera duńskiego i ministra oświaty. Następnie wszyscy uczestnicy odśpiewali hymn kronborski, hymn pedagogów całego świata, poczem przemówił p. Boyd ze Szkocji, Deiters (Niemcy), Coirault (Francja), Condan (Ameryka) i jako przedstawiciel Azji, Hindus Shriman Prof. D.K. Karve, dając wyraz swej radości z tak licznego Zjazdu, który ma na celu dobro dziecka oraz wyrażając nadzieję owocnych obrad i zgodnej współpracy dla jednego celu. Następnego dnia rozpoczęły się normalne obrady Kongresu, którego centralnym zagadnieniem była sprawa: „psychologii nowoczesnej w odniesieniu do programów szkolnych”. Rozbito tę kwestję na trzy zasadnicze działy: filozofii nowych prądów wychowawczych, ich psychologii i praktyki. W zakres organiczny każdego działu wchodziły: odczyty ogólne (na temat organizacji szkolnictwa w poszczególnych krajach, oraz na temat podstaw nowych metod wychowania), kursy zaznajamiające z szeregiem nowych poczyniń i ich techniką, grupy dyskusyjne, rozbijające kompleksy zagadnień psychologicznych na drobniejsze problemy, omawiane z punktu w dzieńca praktycznego zastosowania pewnych wskazań, wreszcie filmy dwójakiego typu: (obrazy i obserwacje przejawów psychologii dziecięcej oraz filmy jako pomoce naukowe przy nauczaniu geografii, przyrodoznawstwa i t. d.) i wystawa szkolna.

Kongres pedagogiczny nosił charakter raczej informacyjny, co ze względu na liczny udział nie-członków było zrozumiałem, następny (za 3 lata w Lyonie) zaś ma się dzielić na część informacyjną i część pogłębiającą zagadnienia wychowawcze. Do życia się uczestników przyczyniały się prócz doniosłych nieraz rozmów prywatnych, wieczorne zebrania towarzyskie, pozwalające dzięki muzyce, śpiewowi i tańcom wglądnąć w ducha danego narodu i jego wartość. Codziennie wydawana w kilku językach gazetka „*Kronborg Avisen*”, informowała o zmianach w programie lub miejscu zebrań, (a było ich 13!) zawierała wrażenia z zebrań lub wystawy, krótkie informacje o poszczególnych szkołach nowego typu, wreszcie doskonałe anegdorki i zabawne wierszyki, ilustrujące przemówienia lub dyskusje.

Przed każdym odczytem można było nabyć tekst przemówienia lub streszczenie tegoż w języku mówcy oraz w 3 tłumach.

czeniu: angielskim, niemieckim i francuskim. Prócz tego każdy kurs wydawał odpowiedni przegląd prac lub spis książek godnych polecenia.

Ze względu na przytłaczającą przewagę uczestników mówiących językiem angielskim i niemieckim, te dwa języki były w stałym użyciu, nie obyło się jednak bez tłumaczeń, zwłaszcza na grupach. Statystycznie udział poszczególnych narodów przedstawiał się jak następuje: Anglia miała 317 uczestników, Ameryka 227, Niemcy 250, Danja 228, Szwecja 240, Norwegja 44, Finlandja 63, Francja 46. Niegorzej prezentuje się Polska z 68 członkami sekcji polskiej. założonej na Kongresie w Locarno. Prócz wyżej wymienionych biorą w mniejszej ilości udział w Zjeździe przedstawiciele różnych innych państw Europy i pozaeuropejskich.

Liga Międzynarodowego Wychowania (*The New Education Fellowship*) skupia w ten sposób rozprószone pionierów ideałów wychowawczych i informuje wzajemnie o nowych zdobyczach psychologii i pedagogii. Tym też celom poświęcony jest organ Ligi tzw. „*Nowa Era*” wydawana w 3 językach europejskich. O szkolnictwie skandynawskim mówili pp. Kaper¹⁾ i Begtrup²⁾, podkreślając ewolucję szkoły duńskiej i jej przekształcanie przez Gruntwiga i realizatora jego idei, Kolda, w duchu współpracy rodziców i nauczycieli, współzycia nauczycieli i uczniów. Tzw. uniwersytety ludowe usunęły analfabetyzm, dały podstawy ogólnej oświaty. W 60 takich uniwersytetach gromadzi się rocznie 8000 uczestników wiejskich (w lecie kobiety, w zimie mężczyźni). Mówcy podkreślają, że w szkolnictwie duńskim istnieje dążność do utworzenia szkoły jednolitej, ale przede wszystkim przeciwstawiają „wolność”, „swobodę” duńskiego szkolnictwa systemowi i metodzie sąsiadów, Szwedów. Potwierdza ową sztywność systemu szkolnego mówca szwedzki³⁾, wskazując równocześnie na zalety — godności i powagi szkolnictwa. Przede wszystkim szkoły publiczne grają ważną rolę, z prywatnych warto wspomnieć o gimnazjach żeńskich o wysokim poziomie naukowym. Obecnie i publicznych szkół żeńskich jest coraz więcej, skierowane jednak są one wybitnie ku wychowaniu praktycznemu, gdyż wogóle strona teoretyczna wychowania jest zredukowana do minimum. Od roku 1918 istnieje wiele szkół zawodowych, ale dopiero nowa reforma szkolna z r. 1927 ma wprowadzić jednolitość szkół. Opinia publiczna jest przeciwna koedukacji, w szkołach wiejskich jednak, gdzie jest mało uczniów, wprowadza się mieszany typ szkoły, ze względów ekonomicznych. W r. 1919 wprowadzono do 3-ch najniższych klas szkół powszechnych naukę obywatelską i krajoznawczą opartą na własnych obserwacjach i opisach dzieci

¹⁾ „Tradycyjna swoboda szkoły duńskiej”.

²⁾ „Duńskie uniwersytety ludowe”.

³⁾ Nils-Hänniger: „Prądy wychowawcze w Szwecji, a obecna reforma szkolna”.

i tak tworzy się zawiązek szkoły doświadczalnej. W dwu ostatnich latach gimnazjum organizuje się grupy przedmiotowe i pracę indywidualną, zwłaszcza w humanistyce. Szereg uniwersytetów ludowych (15) i bibliotek gminnych ustala pewien poziom oświaty ogólnej, w szkołach zaś wogóle zmierza się do wyrobienia samodzielności ucznia i produktywnej współpracy.

P. Hertzberg charakteryzuje Norwegów jako skrajnych indywidualistów, co już z natury kraju wynika. Tak więc, choć większość szkół jest państwowych, a system ściśle uregulowany, każdy nauczyciel norweski po zamknięciu drzwi od klasy wydobyla swój indywidualizm i wprowadza go w nauczanie. Większość przedsięwzięć co do metod nowych w wychowaniu płynie z inicjatywy prywatnej, indywidualnej. Każda szkoła ma charakter wybitnie regionalny, swoisty, wypływający z najbliższego otoczenia dziecka. Związek z domem bardzo silny, a zasób wiadomości życiowo praktycznych u dzieci wiejskich bardzo duży, tak, że możnaby powiedzieć, iż jeśli 18 tygodni nauki w roku wystarczy dzieciom wiejskim dla opanowania pewnego zakresu wiadomości, to dzieciom miejskim na to samo trzeba było 40 tygodni. Dużo czasu zajmują dzieciom wiejskim zajęcia domowe: odpada dla nauki czas zniw — z innych znowuż względów i część ostrej zimy. Dotychczas jest 75 szkół, mających mniej niż 6 uczniów, najwięcej zaś jest szkół jednoklasowych i przy takim systemie, w połączeniu z indywidualizmem wrodzonym, praca indywidualna jest wprost koniecznością.

Prezydent Rady Szkolnej wiedeńskiej Glöckel, ¹⁾ z entuzjazmem mówi o przewrocie duchowym i wychowawczym, jaki nastąpił w Austrii w r. 1918. Na 6 1/2 miliona mieszkańców 2 miliony zamieszkują Wiedeń, stąd centralizacja konieczna także i w zakresie szkolnictwa. Pierwszym ogromnie ważnym krokiem było to, że nadmiar nauczycieli (jakieś 120.000 uczniów ubyło) nie doprowadził do ich redukcji, ale do zmniejszenia ilości dzieci w klasach i do powiększenia liczby szkół. Utworzono 253 klas doświadczalnych. Program nowy przedłożono do dyskusji wszystkim nauczycielom — szereg kursów wakacyjnych, trzy nowe pisma pedagogiczne zaznajamiały z nowymi metodami. W Wiedniu zreorganizowano Instytut pedagogiczny (3500 słuchaczy!) 153 kół i sekcji specjalnych. Po 6 latach prób wprowadzono nowy program w całej Austrii.

W 4 niższych klasach powszechnych łączy się różne gałęzie nauki w lekcje koncentracyjne, na których chodzi przede wszystkim o samoradną pracę dzieci. W sobotę dzieci komunikują, jakie aktualne tematy je zajmują, tak, by w następnym tygodniu można było omówić sprawę np. Zeppelina, trzęsienia ziemi i t.d. Obserwacje i przeżycia dzieci na przechadzkach po mieście, w sklepach, ogrodach na stacjach kolejowych wzbogacają je i uczą praktycznie zaradności życiowej. Swoboda uczniów, za-

¹⁾ „Die Schulerneuerung in Österreich“.

znacząca się choćby wewnętrznie w układzie półkolistym stołów i krzeseł, wyraża się w dyskusjach uczniowskich na lekcjach, w pracy gmin w klasach wyższych. Autorytet zewnętrzny nauczyciela ustępuje wewnętrzznemu. Dzieci same tworzą przepisy szkolne, poczuwają się do odpowiedzialności społecznej i do zachowania obywatelskiego.

Prawdziwa demokratyzacja przejawia się w tem, że każdy rodzaj szkoły jest dostępny dla dziecka każdej sfery, zależnie tylko od jego zdolności. Przejście z jednej szkoły do drugiej jest ułatwione przez wprowadzoną od niedawna jednolitą budowę (i nadbudowę szkół. Do demokratycznego charakteru szkół wiekańskich przyczyniło się miasto, dzięki któremu wszystkie dzieci dostają takie same ołówki, pióra, książki zeszyty i td., co zaciera różnice finansowo-stanowe.

Dok. nast.

Recenzje.

Prof. W. W. Zienkowski. Psychologia Dzieciństwa przeł. Piotr Macewicz. Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa, 1929, str. 456. — Zł. 12.—

„Prawie zawsze grzeszymy upraszczaniem zagadki dzieciństwa właśnie dlatego, że zbyt wiele obcujemy z dziećmi, często nam się wydaje, że w zupełności rozumiemy duszę dziecka — gdy tymczasem w istocie bardzo źle zdajemy sobie z niej sprawę. Zasadniczym błędem naszym w stosunku do dzieci jest to, że uważamy duszę dziecka za absolutnie i we wszystkim podobną do naszej...” Tak pisze prof. Zienkowski w rozdz. II. swej książki „Psychologia dzieciństwa” z r. 1924. (Lipsk), wydanej właśnie w przekładzie polskim.

Książka obejmuje 15 rozdziałów. Autor omawia w pierw zadania i kierunki psychologii wieku dzieciństwa (dzieciństwa), uważając ją za ośrodek wszelkiej nauki o dziecku. Szukając miejsca tej dyscypliny w systemie nauk teoretycznych o duszy uważa psychologię dziecka za jedną z grup psychologii dyferencjalnej, mającą za zadanie badanie duchowej wartości i odrębności istoty dziecięcej. Rozdział II. zajmuje się zagadnieniem zabawy dziecięcej, jako najbardziej widomego objawu zewnętrznego w okresie dzieciństwa, z którego możnaby wnioskować o tej odrębnej funkcji, jaką — wedle autora — bezwątpienia posiadać musi ten wcale długi okres życia ludzkiego. Opierając się na współczesnych teorjach o znaczeniu zabawy dziecięcej i roli fantazji w życiu dziecka, a głównie na badaniach Groosa („Das Seelenleben des Kindes”), dochodzi Z. do przekonania, że zabawa jest formą aktywnego działania dziecka w świecie rzeczywistości, z którym się jednak styka przez medium fantazji. Jest to więc okres przez naturę przeznaczony jako przygotowanie dziecka do późniejszego bezpośredniego zetknięcia się z rzeczy-

wistością Rozdział III. rozpatruje funkcję zabawy w socjalnym dojrzwaniu dziecka, idąc w głównych zarysach za koncepcjami uczonego amerańskiego J. M. Baldwina, stawiającego hipotezę, że rozwój samoświadomości (samowiedzy) i świadomości socjalnej u dziecka występuje równolegle i nierozdzielnie i że wobec tego dla rozwoju jednostkowego dziecka potrzebne jest odpowiednie otoczenie socjalne. Dusza dziecka rozwija się silniej i swobodniej, wzywając się zawczasu w otaczające ją stosunki socjalno-psychiczne. Przygotowaniem do takiego wzywania się są zabawy o treści socjalnej. W nich widzi autor „klucz do tajników duszy dziecięcej, tutaj rozwiązanie tajemnicy jej niewysłowionego uroku i czarującego wdzięku”.

Rozdział IV. charakteryzuje poszczególne fazy dzieciństwa, przyjmując jako okres pierwszy — pierwszy rok życia (okres ssanka); jako okres drugi — „wczesne” czyli „pierwsze” dzieciństwo do lat 5—6^{1/3}, charakteryzujące się poznawaniem świata zewnętrznego, ubranego jeszcze w szatę mitu; okres drugiego dzieciństwa do początków fazy dojrzwania, zwany przez Z. „okresem heroicznym”, w którym dziecko przystosowuje się do rzeczywistości; okres pacholeństwa, trwający u dziewcząt do 16—17 lat, u chłopców do 17—18 lat, charakteryzujący się nie tylko głębokimi przemianami fizjologicznymi, ale i psychicznymi, powodującymi niepokój i brak równowagi duchowej; wreszcie okres młodzieńczy — zaznaczający się rozkwitem wszystkich sił, tworzeniem się pewnego nastawienia wobec świata. „Jest to końcowy akord dzieciństwa, jego faza syntetyczna”.

Rozdziały następne poświęcone są bardziej szczegółowemu już rozpatrywaniu dwóch pierwszych okresów (tyle tylko obejmuje niniejsze dzieło Z.) W rozdz. 5 i 6 kreśli więc autor cechy pierwszego roku życia; w rozdziale 7. rozwój mowy; w 8. życie emocjonalne; w 9. socjalne uczucia dziecka, sferę seksualną, uczucia moralne, w 10. uczucia estetyczne i twórczość dziecięcą; w 11. religijność w życiu dziecka i kłamstwo dziecięce; w 12. rozwój umysłowości w dziedzinie spostrzeżeń, uwagi, wyobrażeń, pamięci i kojarzenia wyobrażeń; w 13. myślenie dziecka, mierzenie inteligencji; w 14. działania dziecka, sferę woli; w 15. osobowość dziecka w tym okresie jako całość.

Słusznie podnosi autor w rozważaniach ostatniego rozdziału, że właściwa istota dziecka nie jest nam jeszcze dostatecznie znana, że „najważniejsza strona osobowości dziecięcej pozostaje niewyrażoną, pozaempiryczną... Każde dziecko jest nowem i niepowtarzalnem zdarzeniem w świecie... poprzez skorupę materiału empirycznego, miłujący wzrok matki widzi samo jądro, widzi ten obraz Boży, który u każdego z nas jest własny, odrębny i niepowtarzalny... „Dopiero następne okresy dzieciństwa zwolna przynoszą powstawanie w dziecku osobowości empirycznej. Powstaje ona jednak na fundamentach wczesnego dzieciństwa. „Tem ważniejszą zatem jest rzeczą dać każdemu dziecku możność przeżycia normalnego dzieciństwa —

takie winno być zadanie naszych czasów, jeżeli mają one naprawdę być „stuleciem dziecka“.

Te mądre, dobre, ludzkie słowa autora znamionują ducha, którą przepełniona jest niniejsza książka. Rzecz fachowców — psychologów jest wyszukiwać w niej strony, nadające się do krytyki lub dyskusji, pedagog-nauczyciel ceni w niej przede wszystkim głęboko pedagogiczne nastawienie wobec zagadnienia, któremu na imię: dziecko, szanuje gruntowność rozważań, któremi autor dochodzi do swych wniosków, uczy się patrzeć na zagadnienia pedagogiczne, jako wybitnie socjalne, a na zjawiska życia spoglądać jako objawy tajemniczych sił przyrody, które nie zawsze zgłębić rozumem, a odczuć tylko lub przeczuć można. Czyżby i „mędrce“ zarzucić mieli wyłączność metod „szkiełka i oka“ a przyznać poczesne miejsce także „czuciu i wierze“, by od „prawd martwych“ przejść wreszcie do „prawd żywych“.....?

Michał Friedländer.

Kronika pedagogiczna.

Starania o Akademię Pedagogiczną w Prusach. W budżecie pruskim przeznaczono na budowę Akademii Pedagogicznych 3,300.000 marek, na przyrządy, książki i pomoce naukowe dla czterech Akad. Ped. wydano 600.000 marek, na wstępne prace dla sześciu następnych Akad. Ped., które mają być skończone w r. 1930 tym żąda się 114.000 marek. Według tego Prusy miałyby 14-cie Akad. Ped. Akademia Pedagogiczna w Prusiech: są to dwuletnie studia dla nauczycieli szkół powsz. po maturze gimn., podobnie jak nasze Państw. Pedagogja.

W r. 1928-mym na Akademjach Pedagogicznych pracowało 64 osób (profesorów i urzędników). Liczba pracowników podniosła się w r. 1929/30 do 150-ciu, a dotychczasowy wydatek z kwoty 875.000 marek do 1,518.000 marek.

Międzynarodowe Pedagogiczne Archiwum w Nowym Yorku. Uniwersytet Columbiański w Nowym Yorku otrzymał 50.000 dolarów na założenie Archiwum Pedagogicznego dla problemów pedagogicznych.

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.	
Prenumerata roczna w Ameryce 2 dol. amer.	

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć str. 50 zł, 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

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

Drukarnia „Szkolnicy“ w Krakowie, Grzegorzeczka 30 — pod zarządem W. Jarosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

PÓŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

DR MIROSŁAW SEKRETA

Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej.

Ciąg dalszy.

2.

Naukowy swój charakter zawdzięcza pedagogika współczesna w znacznej mierze pogłębieniu zrozumienia istoty i praw rozwojowych psychiki i organizmu dziecięcego. Ogromne zasługi położyła tutaj psychologia rozwojowa, oparta o wyniki badań biologicznych. Psychologia rozwojowa dąży do sprowadzenia zjawisk psychicznych do biologicznego ich podłoża, szuka związku z ogólnymi przejawami życia, zagadnienie rozwoju psychicznego podciąga pod ogólne prawa rządzące rozwojem istot żywych. Nie można zapomnieć, że przedmiot badań psychologicznych t. j. człowiek normalny, dorosły, „wykształcony” jest końcowym wynikiem drugiego procesu rozwojowego; dlatego ujmować go należy na tle porównawczem, w zestawieniu z istotami niżej zorganizowanymi, czyli zwierzętami, ludami pierwotnymi i dziećmi. To też psychologia rozwojowa na trzy dzieli się odgałęzienia; psychologia porównawcza, psychologia etniczna i psychologia dziecka.

W tej chwili chodzi głównie o psychologię dziecka. Zadaniem jej jest zbadać drogę, jaką przebiega dziecko przekształcając się z istoty stosunkowo nieskomplikowanej, prostej, nierozwiniętej, w zróżnicowaną strukturalnie i funkcjonalnie organizację psychofizyczną. Rozwój dokonywa się dwojako: w formie wzrostu, dojrzewania i uczenia się; wzrost obejmuje procesy, których przebieg zależy od właściwości wrodzonych, uczenie się polega na zdolności do działań w biegu życia nabytych.¹⁾

¹⁾ Koffka K. „Grundlagen d. psychischen Entwicklung” Osterwieck 1928.
str. 28.

Z biologii i psychologii porównawczej wiadomo, że czas trwania przygotowawczego okresu życia, pozostaje w prostym stosunku do stanowiska danego osobnika w ogólnym systemie istot organicznych; im wyżej stoi dany osobnik w szeregu biologicznym, tem dłuższy jest okres jego życia płodowego, niemowlęcego, dziecięcego, młodzieńczego. Dzieciństwo (w szerszym pojęciu) jest okresem rozwojowym, w którym człowiek z istoty nieukształtowanej, niedołężnej, zamienia się w istotę doskonałą, zaopatrzoną we wszystkie do życia potrzebne właściwości i zdolności. Rozwój w dziecięctwie od innych zależy czynników niż rozwój embrjonalny. Tam otoczenie jest stałe, prawa rozwojowe są swoiście uregulowane, okoliczności zewnętrzne odgrywają rolę drugorzędną. Inaczej rozwój życia pozapłodowego. Wybija się przedewszystkiem coraz bardziej wszechstronny i skomplikowany wpływ stosunków i okoliczności zewnętrznych, rozwój nie jest już tutaj wzrostem, lecz nabywaniem w sensie uczenia się. Czynności wyższe, wyróżniające organizmy bardziej rozwinięte nie osiąga się samym wzrostem, dojrzewaniem, nie są one funkcjami z góry ustalonymi, muszą być w biegu życia nabyte.¹⁾ Na rozwój w formie pierwszej, dojrzewania, przeważny wpływ wywierają cechy i skłonności wrodzone, na rozwój w formie drugiej, uczenia się, okoliczności zewnętrzne. Wszelkie zatem zabiegi wychowawcze muszą oprzeć się o te przedewszystkiem właściwości rozwojowe. Nie oznacza to bezwzględego zdeterminowania kierunku oddziaływania pedagogicznego, gdyż funkcje psychiczne dziecka (z wyjątkiem instynktów) są pierwotnie ogólnymi treściowo nieokreślonymi dyspozycjami, których celowe kształtowanie niekiedy może trudniejsze, zawsze jest zasadniczo możliwe.

Wzajemna zależność życia duchowego i funkcyj systemu nerwowego, istnienie psychofizycznego paralelizmu, współodpowiedniość i czynników psychologicznych i fizjologicznych wskazują, że wychowanie musi uwzględnić obydwie strony życia ludzkiego.

Materiałna podnieta wywołuje czucie w narządach zmysłowych. Podrażnienie sfery obwodowej przenosi się przewodami nerwowymi do ośrodków kory mózgowej, gdzie jako wrażenie staje się początkiem świadomych czynności, psychicznych asocjacji wyobrażeń i ideowych skojarzeń. Wrażenia mięśniowo-dotykowe prowadzą do wytworzenia przedstawiń jakościowych i przestrzennych, wzrokowe udostępniają poczucie barw i kształtów, słuchowe wskazują tony, dźwięki i szmery. Rola trzech wyższych zmysłów w procesie poznania była powszechnie znana i uznana w postaci metodycznej zasady pogładowości nauczania. Nowsze natomiast kierunki wychowania zgodnie podkreślają znaczenie t. zw. szóstego zmysłu. Wedle badań Titchenera elementy kinestetyczne mają silny udział nie tylko w postrzeganiu, lecz i wyobrażeniu oraz w myśleniu, zatem wychowanie winno odwoływać się również do odpowiednio kształconych czuć mię-

¹⁾ Koflika K. o. c. str. 30.

śniowo-ruchowych.¹⁾ Doświadczenie dziecka oparte na wszechstronnem poznaniu zmysłowym daje mu wiedzę o przedmiotach konkretnych, drogą zaś analizy i abstrakcji cech dochodzi samodzielnie do wytworzenia pojęć oderwanych.

Myślowa przeróbka rzeczywistości świata zjawiskowego wykazuje u dziecka kolejne fazy. Charakter ich i czasowe następstwo wyjaśnia związek biologiczny życia osobnikowego z rozwojem gatunku. Interpretacja tego zjawiska bywa różną. Stanley Hall przyjmuje rekapitulacyjną teorię E. Haeckla, w myśl której rozwój jednostki jest powtórzeniem rozwoju gatunku, zgodnie z ogólnym prawem biogenetycznym, iż ontogeneza jest skróconem powtórzeniem filogenezy. Thorndike formułuje to cokolwiek inaczej, zgodnie z teorią użyteczności K. Darwina. Łączność rozwoju indywidualnego i szczepowego wyjaśnia Darwin tem, że jeden i drugi jest skutkiem wspólnej przyczyny warunkującej zarówno rozwój osobnika jak i gatunku. Wspólną tą przyczyną są dwie zasady, zmienności i selekcji. Działanie ich wytwarza w rozwoju szczepowym pewne cechy, które jako cechy stałe pojawiają się u wszystkich osobników danego gatunku i znowu podlegają prawu zmienności i selekcji. Poszczególne osobniki w obrębie jednego typu wykazują pod względem jakości i nasilenia cech gatunkowych pewne różnice zamknięte w określonej skali zmienności. Z powodu tych różnic okazują się lepiej przystosowane do życia niżli inne, a jako takie, wychodzą zwycięsko w walce o byt, wypierają osobniki w tym względzie upośledzone i przekazują swe cechy pokoleniom następnym. Odziedziczone więc cechy pokoleń potomnych potęgują się, jeżeli są korzystne, a zanikają, jeżeli są bezużyteczne. Claparède znowu wyjaśnia to teorią zgodności. Rozwój osobnika i gatunku są procesami pokrewnymi; w jednym i drugim przypadku chodzi o organizmy jednorodne, muszą więc istnieć ogólne prawa rozwojowe, kierujące zarówno rozwojem jednostki jak i gatunku; natura stosuje jednakże środki, wobec indywiduum i rasy.

Różnica trzech wymienionych stanowisk polega na rozmaitem pojmowaniu skłonności dziedzicznie przekazanych. Wedle teorii rekapitulacji zawierają one wszystko to, co zostało przekazane przez szereg pokoleń szczepowych i aktualizują się w sposób przez przodków określony. Jednostka posiada więc wszystkie raz już ujawnione możliwości reagowania na wpływy otoczenia, zarazem kolejność owych różnych możliwości jest już pierwotnie określona.

Wedle teorii użyteczności dziedziczność dotyczy jedynie cech, które jako korzystne przeszły próbę selekcji, biologicznie okazały się celowe dla jednostki i gatunku; dlatego indywiduum posiada tylko wybór ujawnionych już możliwości reagowania na wpływy otoczenia, a kolejność realizacji zawisła tylko od ich celowości.

¹⁾ Titchener E. B. „Początki psychologii“ Wa 1920 str. 86 nn,

Na ostatek, wedle teorii zgodności jednostka stopniowo rozwija się od stadiów prymitywnych i w każdym z nich posiada typowe formy reagowania na świat zewnętrzny. Formy te ogólnie odpowiadają danej fazie rozwojowej pewnego typu, są mniej lub więcej rozwiniętymi sposobami reakcji, właściwymi zarówno dla rozwoju osobnikowego jak i gatunkowego.¹⁾

Nie zapuszczając się w mniej dla pedagogiki ciekawe interpretacyjne subtelności prawa biogenetycznego, nadmienić należy że stało się ono zasadą podziału rozwoju psychicznego dziecka. Stern stwierdza zgodność psychofizycznego rozwoju dziecka z etapami rozwoju ludzkości. Pierwsze lata pobytu w szkole zestawia z prostymi stosunkami starożytności, średnie łączy z chrześcijańską kulturą średniowiecza, dopiero okres po okwitanii odpowiada skomplikowanej kulturze nowożytności.²⁾ Na tej samej zasadzie tworzy Ferrière nader drobiazgową tablicę synoptyczną, celem unaocznienia, że rozwój dziecka dokładnie odpowiada przejściu ludzkości od stanu pierwotnego łowiectwa, do socjalnego industrializmu współczesności.³⁾

Istnieją jeszcze inne sposoby podziału. Na innym miejscu wyróżnia Stern w rozwoju psychicznym dziecka cztery fazy: substancji, czynności, relacji i jakości,⁴⁾ również i Ferrière wylicza cztery fazy: zmysłową, naśladowczą, intuicyjną i refleksyjną.⁵⁾ Claparède wykazuje trzy fazy: syntezy, analizy i syntezy wtórnej.⁶⁾ Zasadą podziału pierwszego jest zdolność przeżywania pewnych treści, drugiego i trzeciego, rodzaj ich przetwarzania.

Odmienność reakcji dziecięcych spowodowana jest tem, że akty psychiczne dziecka w inny przebiegają sposób i inne wykazują cechy, niżli u człowieka dorosłego. Dziecko nie jest minjaturą człowieka dorosłego, różni się odeń nie tylko jakościowo, lecz i ilościowo. W umysłowości dziecka przeważa zdolność spostrzegania zmysłowego i nastawienia uczuciowego, stany wolicjonalne nierozwinięte, podświadomość w zaczątkach.⁷⁾ Uwaga n. p. dziecka, polega jak u człowieka dorosłego na skoncentrowaniu świadomości na pewnych treściach, stanowiących ośrodek pola widzenia; inne już jednak wykazuje cechy, jest raczej zmysłowa niżli umysłowa, z większą łatwością zwraca się ku przedmiotom konkretnym jak umysłowym, jest raczej bierna niżli dowolna, raczej narzucona jak samorzutna, raczej statyczna jak dynamiczna.⁸⁾ Podobne cechy posiadają jego wyobrażenia,

¹⁾ Koffka K. o. c. str. 32 nn.

²⁾ Stern W. „Person u. Sache“ Lipsk 1923 t. I, str. 299 nn.

³⁾ Ferrière A. „Schule der Selbstbetätigung“ Weimar 1928 str. 142. Podział ten przyjmuje J. Ostrowski „Żywa szkoła“ Wa 1927 s. 124.

⁴⁾ Stern W. „Inteligencja dzieci“ Wa 1927 str. 38.

⁵⁾ Ferreriere A. o. c. str. 138.

⁶⁾ Claparède E. „Psychologia dziecka“ Wa 1927 str. 89.

⁷⁾ Simoneit M. „Die Seelische Entwicklung des Menschen“ Berlin 1928 str. 23.

⁸⁾ Rusk R. „Pedagogika eksperymentalna“ Wa 1926 str. 57.

konkretne, bogatsze w treść niżli ubogie treściowo wyobrażenia" — symbole człowieka dorosłego. Reprodukacja wyobrażeń jest wolna czyli przeskakująca i trwa dłużej jak u dorosłych, najdłużej, gdy wyraz — rekacja ma być w stosunku przyczynowym do wyrazu — podniety. ¹⁾ Fantazję dziecka cechuje animizm i antropomorfizm.

Ogólnie, umysłowość dziecka — wedle badań Piageta — wykazuje: trudność introspekcji, ścieśnione pole uwagi, niezdolność dokonywania analizy i syntezy, ujmowanie globalne (sykretyzm postrzegania i myślenia) brak logicznej spójności w rozumowaniu (niezdolność zastosowania formalnych zasad logiki: zasada sprzeczności, tożsamości, wyłączonego środka), trudność w operowaniu dedukcją, rozumowanie transduktywne, realizm intelektualny, nierozróżnianie przyczynowości fizycznej od uzasadnienia logicznego i motywacji psychologicznej. Najprostszą, a zarazem zasadniczą formą myślenia dzieci jest myślenie przez analogię, z której stopniowo dopiero rozwijają się inne formy myślenia. Wniosek na podstawie analogii jest typową supozycją, której sprawdzenie, uzasadnienie lub odrzucenie wymaga nowych procesów myślenia indukcyjnego lub dedukcyjnego. Dedukcja dziecięca jest raczej redukcją; psychologicznie proces postępuje nie od przesłanek do wniosku, ale od wniosku do tych przesłanek, które go uzasadniają. Intuicja prelogiczna staje się stopniowo podłożem funkcji kategorjalno-syntetycznych. ²⁾

Szczególnością wartości dla praktyki dydaktycznej mają popędowe skłonności dziecka wyrażające się w pewnych charakterystycznych zainteresowaniach, do których nawiązują się zajęcia szkolne i rozkład materiału nauczania.

3.

Wychowanie, biologicznie rzecz biorąc, polega na wywołaniu określonych działań, na podstawie określonych dziedzicznie przekazanych skłonności instynktowych. Wedle terminologii przyrodniczej jest wyposażeniem „Mneme” osobniczej w korzystne engramaty nabyte, przy celowej modyfikacji wrodzonych. ³⁾ Cały proces przebiega tedy w obrębie naturalnych związków fizycznej przyczynowości, skłonności określone są przez fizyczny ustrój, chodzi o techniczne ich zastosowanie.

Stanowisko takie wynika z przesadnego podkreślenia znaczenia dziedziczności i zbyt szeroko ujętego pojęcia instynktów. Wpływ dziedziczności, wskutek wyników ostatnich doświadczeń przyrodniczych (Weissmann, Mendel) uległ znacznej redukcji. Dziedziczność dotyczy jedynie pewnych nieokreślonych, nieskrystalizowanych tendencji rozwojowych — kondycjonalizm — określa ogólny charakter rozwoju osobniczego, nigdy zaś jego przebieg i kształt ostateczny — konstytucjonalizm. Podobnej rewizji ulec musi pojęcie instynktu.

¹⁾ Rowid H. „Psychologia pedagogiczna” Wa 1928 str. 48, 64 i nn.

²⁾ P. P. Zienkowski „Psychologia dzieciństwa” Lw.-Wa 1929 str. 367.

³⁾ Stern B. „Wesen u. werden der Persönlichkeit” Wiedeń 1913 str. 127.

Thorndike, wychodząc z założeń behawioryzmu, uważa fakt psychiczny za reakcję na pewną sytuację. Sytuacje bądź wewnętrzne (stany świadomości), bądź zewnętrzne (doznania zmysłowe) oddziałują na człowieka, wywołując w nim reakcję na podstawie związków skojarzeń. Proces przebiega w ten sposób: sytuacja — skojarzenie — reakcja. Rodzaj reakcji zależy od tendencji wrodzonych i nabytych. Tendencje wrodzone dzielą się na: odruchy, instynkty i skłonności. Odruchy są pierwotną formą oddziaływania, stale określoną, niezmienną reakcją na prostą, nieskomplikowaną sytuację n. p. odruch rzepkowy. Podrażnienie zakończeń nerwów dowodzących wywołuje bezpośrednią, bez współudziału woli i świadomości czynność nerwów odwodzących. Instynkty występują w sytuacjach bardziej skomplikowanych, takich, których wynik końcowy może sprowadzić w pewnych korzystnych warunkach sam wysilek woli. Czynniki swobodnego, po części z woli wyboru pod kątem pewnych celów wyróżnia więc odruchy — refleksy od popędów — instynktów. Skłonności wreszcie, zdolności, dyspozycje zjawiają się jako ogólna tendencja do nieokreślonych z góry reakcyj, albo grup reakcyj, przyczem związek skojarzeń ulega silnym wpływom wychowania. Odruchy są z góry zdeterminowane, niepodległe wpływom wychowawczym, popędy można, jeśli są niepożądane tłumić przez uchylanie podnięt mogących wprowadzić je w stan czynny. Skłonności dają się dowolnie modyfikować.¹⁾

Jeśli chodzi o instynkty, rzeczą jest wychowania przede wszystkim poznać je „wiedzieć jakie są one w każdym okresie rozwoju dziecka, by wiedzieć do czego odwoływać się i na czym budować”.²⁾ Poznać należy nie tylko ich rodzaj, lecz i siłę, korzystne popierać, szkodliwe ograniczać i wydobywać w ten sposób uświadomione lub nieświadome potrzeby wewnętrzne.³⁾ Oparcie się na instynktach oznacza udzielenie im ujścia w postaci określonych zajęć. Tylko w razie ćwiczenia instynktów nastąpi automatyzacja ruchów i zręczności. Na wrodzonym instynkcie zabawy oprzeć się musi praktyka w okresie przedszkolnym i klasie elementarnej, w zabawie rozwija dziecko zmysły, kształci sprawność ruchu, w zabawach artystycznych kryje się podnięta rozwoju fantazji. Wszelkie wogóle nauczanie ma być podawane dziecku w charakterze rozrywek i zabaw.

Niemą zato zgody co do ilości instynktów i ich rodzaju. Decroly włącza do instynktów najbardziej podstawowe potrzeby organiczne: wyżywienie, walki z ujemnymi wpływami klimatycznymi, obrony i działania.⁴⁾ Thorndike zalicza tu instynkt zabawy, ciekawości, walki, socjalny i konstrukcyjny.⁵⁾ Dewey

¹⁾ Thorndike E. „Psychologie der Erziehung“ Jena 1922 str. 3—55.

²⁾ Dewey J. „Zasady moralne w wychowaniu“ Lwów 1921 str. 31.

³⁾ Kerschensteiner G. „Charakterbegriff u Charaktererziehung“ Lipsk 1913 str. 110.

⁴⁾ Hamaide A. „Metoda Decroly“ Wa 1926 str. 34.

⁵⁾ Thorndike E. „Psychologie der Erziehung“ Jena 1922 str. 10—45.

wymienia instynkt społeczny, badawczy, ekspresji, twórczo-konstruktywny; Główny nacisk kładzie na systematyczne rozwijanie instynktu twórczego.¹⁾ Nie wdając się w krytykę podziałów zaznaczyć należy, że wszędzie występuje instynkt działania, twórczy, konstruktywny, co pozwala przypuścić, że znaną cechą natury ludzkiej jest przede wszystkim aktywność, potrzeba reagowania na podniety. Otóż idea aktywności i spotaniczności jest podstawowym założeniem pedagogiki współczesnej.

Wrodzona aktywność dziecka wyraża się zdolnością do samorozwoju; wychowując wystarczy pobudzać siły już czynne, drzemiące, wyswabdzając i następnie rozwijać. Aktywność dziecka występuje w trzech fazach: 1. Prostej ruchliwości, będącej zwykłym wyładowaniem energii, 2. Ruchliwości kierowanej nakazami zewnętrznymi (np. przepisy zabawy) i 3. Ruchliwości psychicznej, płynącej z pobudek wewnętrznych zainteresowań. Taka aktywność jest zarazem samodzielnością, zewnętrznym wyrazem osobowości.²⁾ Dziecko samo dochodzi do swobodnego, samodzielnego kształtowania swej treści. Aktywność dziecka, jego swobodne poruszanie się w obrębie szkolnej sytuacji, wolny wybór zajęć odpowiednich aktualnym zainteresowaniom podnoszą je do godności „Persona agens” wychowania.³⁾ Bezpiecznie pozostawić można dziecku samorzutny wybór dróg, sposobów i tempa pracy, a żądać bezwzględnie tylko jej owoców.⁴⁾ Montessori stawia dziecko w sytuacji dostępnej jego poziomowi umysłowemu, którą samodzielnie musi rozwiązać. Nacisk na samodzielność ma tu źródło swe w tem, by dać dziecku możność samemu obcować ze swym dziełem, skoncentrować się i w tej koncentracji wewnętrznie dojrzewać, kształtować duchową i moralną osobowość.⁵⁾ Idea aktywności płodna w doniosłe następstwa, jak ukrócenie szkolnego drillu, mechanizacji wychowania, wnosi powiew wartościowego życia w zatęchłą niekiedy atmosferę izby szkolnej, prześiąkniętej zewnętrznym przymusem i ospałym marazmem.⁶⁾

¹⁾ Dewey P. „Szkoła i społeczeństwo” Wa 1924 str. 20 nn.

²⁾ Nawrockiński B. „Swoboda i przymus w nauczaniu” Wa 1929 str. 77 nn. Podobny podział formy aktywności podaje rosyjski psycholog P. P. Zienkowski.

Wyróżnia dwie główne formy aktywności: Nieregulowaną i regulowaną. Pierwszą dzieli na: instynktową i impulsywną, drugą rozbiła na: wyrażającą i woluntarną. Aktywność instynktowa jest złączona z jakąś podniętą zewnętrzną. Od niej wyróżnić należy aktywność impulsywną, t. j. ruchy wykonywane bez podniety zewnętrznej, które jednocześnie nie są regulowane świadomością jakiegoś celu. Aktywność wyrażająca należy do typu aktywności regulowanej; obok tego typu regulacji, która tworzy istotę woli, posiadamy jeszcze emocjonalną regulację aktywności i to są właśnie ruchy wyrażające. Wyrażającą siłę ruchów poznaje się po ich socjalnym rezonansie. Najwyżej stoi aktywność woluntarna, regulowana przez wolę czy to w jej formie pozytywnej czy negatywnej. Łączy się ona zawsze z dwoma momentami: świadomością celu i decyzją. — Por. „Ps. dzielectwa” str. 140 i 423 nn.

³⁾ Gaudig G. „Die Schule in Dienste...” t. I str. 43, II. t. 232 nn.

⁴⁾ Błinet A. „Pojęcia nowoczesne o dzieciach” Wa 1925 str. 284.

⁵⁾ Bergemann P. „Über Erziehung u Unterricht in Montessori-Schule” „N. Erzieh.” 1925.

Strzec się tylko należy przesady w ocenie aktywności. Wychowanie nie powinno zadawać gwałtu naturze wychowanka, nie może jednak pozostać biernym śledzeniem rozwijania się rozwijającej osobowości wychowanka. Istotą wychowania mimo wszystko pozostanie pewien, umiarkowany zresztą, przymus pokolenia starszego wobec młodszego. Spontaniczna aktywność dziecka nie może wyrażać się w rozpasanej samowoli. To też obok hasła aktywności, wysuwany bywa kompromisowy postulat reaktywności.

Niektórzy psychologowie (Jodl, Müller-Freienfels) uważają przeżycia psychiczne za składową momentu przyjmowania — receptji i oddziaływania — reakcji (Empfangen u. Eigenstreben) przedmiotowości i podmiotowości. W każdym doznaniu występuje strona bierna i czynna; wrażenie dostarcza świadomości wiedzy o zewnętrznej rzeczywistości, uczucie określa stan wywołany podniecią, wola uchyla niemiłe stany świadomości, a poszukuje przyjemnych. Trzy te procesy występują zawsze razem, podniecia stawia nas w położeniu biernym, reakcja w czynnym. Myślenie jest więc pewnego rodzaju oddziaływaniem (rückwirkendes Handeln).¹⁾ Otóż na tej zasadzie podnoszą się ze strony pedagogów zarzuty przeciwko zasadzie aktywności.

Prnawdzi ona do błędnego koła. Hasło „przez samoistość do samodzielności“ jest oczywiście petitio principii, gdyż samoistość zakłada właśnie samodzielność. Ponieważ dalej samodzielność umysłu zakłada znowu myślowe opanowanie przedmiotu, to zaś ma uczeń osiągnąć dopiero przez samoistość, a więc znowu circulus vitiosus.²⁾ Między receptywnością zwaną pogardliwie impresjonizmem, a spontaniczną aktywnością dumnie określaną jako ekspresjonizm, wyjście leży w spontanicznej reaktywności. Sama receptywność nie wystarcza, aktywność nie może być spontaniczną, jedynie reaktywność, tworzenie jest spontaniczne. Receptywność polega na doznawaniu zmysłowych wrażeń, reaktywność jest odpowiedzią na doznaną podniecię.³⁾

Różnica polega na tem, że w myśl teorii aktywności popęd do działania jest człowiekowi wrodzony, natomiast wedle teorii reaktywności umysł pobudza dopiero do działania pobudki zewnętrzne. Innemi słowy odżywa w zmienionej postaci stary spór filozoficzny idealistycznego aprioryzmu Descartesa i sensualistycznego empiryzmu J. Locke'a.

4.

Zewnętrznym przejawem wrodzonej aktywności są zainteresowania. Z aktywnością łączy je to, że są pewną formą energii potencjalnej, zmierzającej do ujawnienia się w postaci działania

¹⁾ Seidemann W. „Die allgem. Psychologie der Gegenwart...“ Lipsk 1920 str. 117.

²⁾ Hoffmann P. „Die gegenw. Krise in der Schulreform“ Lipsk 1927 str. 12.

³⁾ ibid. str. 30 i nn.

i myślenia. Zainteresowania są faktem złożonym, to też trudno określić ich istotę; uważa się je za stosunek współdziałania uwagi i uczucia przy danej czynności (Meumann) za stosunek zgodności między podmiotem a przedmiotem (Claparede), cechę zainteresowań stanowi przyjemność, roszkosh działania i tworzenie (Thorndike), tkwią w nich pierwiastki etyczne, poczucie obowiązku, wysiłek moralny (Herbart), zgodność między danym faktem lub czynnością, a chęcią w duszy dziecka (Dewey). Ogólnie biorąc, zawierają stany wzruszeniowe, pierwiastki woli i elementy poznawcze; dzięki uczuciom zyskują charakter dynamiczny. Źródłem wymienionych różnic są dwie teorie: przyjemności (Rousseau, Locke) i wysiłku (Kant, Herbart).¹⁾

Pochodzenie zainteresowań również nie jest jednoznacznie określone. Natywizm wywodzi je z wrodzonych skłonności, empiryzm przyjmuje prócz skłonności wrodzonych też wynik oddziaływania czynników zewnętrznych i doświadczeń w biegu życia nabytych. Za teorią natywizmu przemawia między innymi okoliczność, że pomimo różnorodnych wpływów otoczenia, nader rzadko i z trudnością rozwinać się dają w dziecku zainteresowania niezgodne z zasadniczymi jego skłonnościami.²⁾

Zainteresowania nie są czemś stałym, podlegają kolejnym przekształceniom, zależnie od różnorodnych motywów i przeżyć psychicznych. Powtóre, zainteresowania nie występują w dziecku od razu, lecz w kolejnym przejawianiu się ich daje się odkryć pewną prawidłowość, zależną od rozwoju psycho-fizjologicznego, wieku, płci, stosunków społecznych i ogólnej sprawności umysłowej. Ilość faz rozwoju zainteresowań jest sporna. Claparede przyjmuje trzy fazy: 1. nabywania (z. spostrzegawcze, mowne, intelektualne, specjalne); 2. organizacji i wartościowania (etyczne, społeczne); 3. wytwarzania (przewaga jednego z pośród wymienionych). Ferrière widzi cztery fazy: 1. z. bezpośrednie, 2. konkretne, specjalne, 3. abstrakcyjne proste, 4. abstrakcyjne złożone. Koffka również cztery: 1. ruchome, 2. sensoryczne, 3. czuciowo ruchowe, 4. pojęciowe. Nagy, specjalista w tym kierunku wymienia pięć faz: 1. z. czuciowe, (1—2 rok), 2. subiektywne (7 rok), 3. obiektywne (10 rok), 4. stałe (15 rok), 5. logiczne (po 15 roku).³⁾ Z pośród autorów polskich Rowid upraszcza podział do trzech faz: 1. z. zmysłowe i fantazyjne, 2. indywidualne, 3. specjalne.⁴⁾

Wspólną nicią wszystkich podziałów jest jednaka zasada tj zgodność z ogólnym rozwojem psychicznym dziecka, które przechodzi — wedle badań Meumanna — podobne stadia: substancji, czynności, stosunku i jakości. Zainteresowania przechodzą od

¹⁾ por. Rowid H. „Zainteresowanie jako istotny czynnik nauczania w szkole twórczej” — „Ruch pedag.” 1928.

²⁾ Nagy L. „Psychologie des kindl. Interesses” Jena 1922 str. 173.

³⁾ Nagy L. o. c. str. 174.

⁴⁾ Bańkowska C. w art. „O zainteresowaniu” Szk. powsz. 1922 kombinuje podziały wymienione i wyznacza sześć faz.

zmysłowo-konkretnych do logiczno-abstrakcyjnych, z przejściowych zamieniają się na trwałe, z nieokreślonych na specjalne. Różnice między poszczególnymi indywiduami polegają na różnych stosunkach jakości motywów i odmiennej równowadze sił.

Pedagogiczne konsekwencje są nader doniosłe. Praktyka wychowawcza musi uwzględnić, że „nauczanie jest oddziaływaniem dorosłych na dziecko w interesie celów, bliższych dorosłym jak dzieciom, przeciwnie, w dziecku tkwią inne motywy zainteresowań, jak w dorosłym. Człowiek dojrzały posiada znacznie rozwinięte logiczne sprawności umysłu, wiadomości więcej uporządkowane, przebieg jego myślenia jest bardziej abstrakcyjny. Dziecko powoduje się wpływami zewnętrznymi, uczuciowością, aktywność dziecka jest o wiele żywsza jak u dorosłych, stąd i zainteresowania jego są częściej oparte na subiektywnych związkach przyczynowych¹⁾ Z tego, iż zainteresowania dziecka są jeszcze płynne, stosunkowo nieukształcone, przejściowe, wynika plastyczna ich cecha, są tem, co jest w dziecku czynne, przedsiębiorcze. Materiał kształcenia tem łatwiej nawiązać do zainteresowań dziecka, że nie ściągają się one bynajmniej do treści wyobrażeń, brak im narazie momentu wartościowania, „towarzyszą procesowi apercepcji samej w sobie, niezależnie od apercypowanych wyobrażeń.²⁾

Właściwa metoda nauczania polega na wynajdywaniu jak najliczniejszych punktów stycznych między zainteresowaniami i skłonnościami dziecka a przedmiotem nauki. Ze względu na czasową priorytetność zainteresowań zmysłowych, nauczanie początkowe musi wychodzić od bezpośredniego zetknięcia z konkretnymi przedmiotami, które znowu ze względu na egocentryzm dziecka muszą znaleźć punkt zaczepienia z jego upodobaniami i potrzebami.

(D. n.)

Dr phil. et iur. RUDOLF TAUBENSZLAG.

O jednostronności niektórych poczynąń pedagogicznych współczesnej epoki.

Ciąg dalszy

Psychologja genetyczno-ewolucyjna usiłuje uchwycić rozwojowe fazy psychicznego życia jednostki. *Godin* odróżnia dwa, *Bagley* trzy, *Claparède* cztery... *Ferrière* szesnaście odcinków dynamiki spontanicznego rozwoju dziecka. W rzeczywistości nie można nieustannie, niespostrzeżenie narastających i pod każdym względem doniosłych zmian psychicznego i fizycznego dojrzewania młodzieży — ująć w szablon schematu, któremu przeczy

¹⁾ Nagy L. o. c. 162.

²⁾ Dewey: Szkoła i dziecko, str. 77.

psychologiczna rzeczywistość. Należałoby się raczej oprzeć na — jedynie konsekwentnej z punktu widzenia psychologii genetyczno-ewolucyjnej — tezie permanentnej ewolucji jednostki, nie dającej się ująć w sztuczne karby jakiegokolwiek zakrzepłej arytmicznej formuły.

Psychologia dyferencjalna dochodzi do zasady nienakrywalności psychicznej jakichkolwiek dwu jednostek metodą zakresowych zacieśnień odnoszących się do rodzaju człowieczego. Wyróżnikami są kryteria płci, rasy, narodu, stanu, temperamentu, usposobienia, charakteru, typu, zdolności, inteligencji i t. d. Tą drogą dochodzimy do konkretnej, nigdy nie powtarzającej się, zawsze na pewną jakość, natężenie czy układ psychiczny od jakiegokolwiek innej indywidualnej struktury duchowej wyróżniającej się — określonej jednostki, do danego człowieka (psychografia). Psychologia socjalna, hyper-sub- i anormalna, oraz etniczna podkreślają analogiczne momenty różnicowe.

Zastanówmy się nad pytaniem, do czego nas doprowadzić musi w pedagogice oparcie się na rezultatach psychologii konkretnej? — Wskazania wynikające dla niej dadzą się ująć w jednym krótkim zdaniu. Współczesna pedagogika powinna zająć się problemem wychowania ciągle zmieniającej się poszczególnej jednostki. Tylko takie postawienie sprawy jest słuszne i zgodne z postulatami nowej psychologii. Stąd żądanie wprowadzenia systemu jednostkowej pracy z wychowaniem — rodzaju indywidualnej kondycji.

System taki nie da się wprowadzić w życie z powodów:

- a) organizacyjnych — rozsądza bowiem nie tylko ramy dotychczasowej klasy, lecz każdego — z jakiegokolwiek punktu widzenia zestawionego czy uporządkowanego — zespołu wychowanków. Nigdy bowiem — w myśl konsekwentnie przeprowadzonej doktryny różnic — nie można będzie znaleźć dostatecznej ilości jednostek dających się powiązać w organiczny, harmonijny układ grupowy. Pociągnęłoby to za sobą konieczność likwidacji instytucji szkolnej w znaczeniu organizacji zespołowej, a zatem wogóle szkoły, co ze względu na postulat powszechnego nauczania, ekonomiczną stronę problemu itd. nie dałoby się zgoda urzeczywistnić.
- b) socjalnych — uniemożliwia bowiem realizację najważniejszego celu wychowania t. j. uspołecznienia. Podkreślając i pogłębiając zasadę dynamicznego indywidualizmu, prowadzi konsekwentnie stosowana doktryna różnic do rozluźnienia więzi społecznej łączącej ludzi w kulturalne wspólnoty wszelkiego rodzaju o charakterze stałym lub przelotnym. Pociągnęłoby to za sobą konieczność rewizji poglądów na główne cele wychowania — co ze względu na podstawową ważność problemu uspołecznienia (unarodowienia, uobywatelnienia) młodzieży — nie jest wskazane.

c) *personalnych* — natrafia ębowiem na znaczne przeszkody realizacyjne. Kwestja doboru nauczycieli, której przy dotychczasowym, znacznie łatwiejszym systemie nie można było pomyślnie rozwiązać — nastęrczyć musi — w myśl konsekwentnie przeprowadzonej doktryny różnic — ogromne wprost trudności. Żadne zalecenia najwybitniejszych nawet teoretyków czy praktyków pedagogii, żadne metodyczne wskazania, formuły, reguły, normy, prawa, wytyczne, choćby były najmisterniej skonstruowane — nie mogą przydać się wychowawcy spontanicznie rozwijającej się, zmiennej, żywej jednostki. Uzbrowiony w książkową wiedzę, po opanowaniu najlepszej metodyki pedagogicznej, dydaktycznej, czy organizacyjnej — stanie on bezradny i bezsilny wobec rzeczywistości. Tylko wrodzona, twórcza wnikiwość może umożliwić mu osiągnięcie wychowawczych rezultatów. Dawny typ nauczyciela technika, poniekąd twórcy, musiałby ustąpić miejsca nowemu typowi wychowawcy — twórcy, poniekąd technika. Dobór pedagogów stałby się tem samem niezwykle utrudniony, w wielkiej ilości wypadków wręcz niemożliwy. Pociągnęłoby to za sobą niekiedy konieczność rezygnacji z zabiegów wychowawczych, co ze względu na nieodzowność przekazywania doświadczeń dawnych pokoleń nowym generacjom musiałoby powstrzymać rozwój ludzkiej kultury.

Widzimy tedy, że konsekwentnie przeprowadzona doktryna różnic prowadzi nas na manowce. Reforma mająca być przeprowadzona w imię hasła zbliżenia się do konkretnej rzeczywistości — odrywa nas od niej i nadaje odnośnym poczynaniom pedagogicznym cechę utopji nie dającej się zrealizować — mimowoli anarchizuje sferę pedagogiki.

Przejdźmy jednak do problemu wspólnot.

Nasuwa się zasadnicze pytanie: Czy wogóle można bez obawy popadnięcia w sprzeczność z podstawowemi stwierdzeniami dotyczącemi psychicznego życia człowieka — pomijając wzgl. lekceważyć problem wspólnot? Na pytanie to bez wahania odpowiemy — nie.

Nie podobna zaprzeczyć, że istnieją liczne węzły psychiczne jednoczące ludzi, że bez trudu dadzą się zakreslić nieprzekraczalnie ramy tożsamości i łączności, w obrębie których ujawnia się bogata różnorodność indywidualnych odmian rodzaju ludzkiego, które stara się ująć nowa psychologia.

Wspólnoty te należy uważać za niezłomne konieczności. Stanowią one istotę i treść psychicznego życia człowieka. W niezliczonych warjantach różnorodności wybijają się na pierwszy plan, górują nad niemi, skupiają je naokoło siebie niby magnes żelazne opitki. Stanowią one niewzruszony rdzeń, około którego formują się obwodowe elementy — krystalizacyjny ośrodek jako centrum koordynacji i wewnętrznego ładu — źródło światła o wielkiem napięciu, które nawskróś przenika i rozjaśnia mroczne zakątki duszy ludzkiej.

Dzięki wspólnotom powstała nowa — jako sposób porozumiewania się jednostek ludzkich posiadających wspólne przeżycia i odczuwających potrzebę udzielania sobie wiadomości, komunikowania doświadczeń mających dla nich znaczenie. Dzięki wspólnym ideom, owianym zgodnie żywionymi uczuciami — wylonily się łączne, świadome działania jednostek — powstało społeczeństwo ludzkie. Z idei i działań tych wyrósły niezniszczalne, wszechkierunkowe wartości bogatej i głębokiej kultury człowieczej w dziedzinie religii, etyki, prawodawstwa, sztuki, wiedzy i t. d.

Nietylko jednak względy teoretycznej natury, lecz również argumenty zaczerpnięte z praktyki życiowej potwierdzają powyższe stanowisko. Wszak proces scalania góruje nad zjawiskami różnicowania w życiu. Pierwszy skupia, łączy, umożliwia orientację, koncentrację, konsolidację — drugi rozprasza i rozdziela, utrudnia lub uniemożliwia pogląd na całość, jedność, jednolitość, harmonję pewnego układu.

Czy zmysły nasze reagują na wszystkie podniety względnie każde natężenie bodźca płynące z otoczenia? Odpowiedź daje nam prawo Webera i Fechnera, które stwierdza (uzasadnione życiową koniecznością) progi podnięt ujawniające proces integracji istniejący już w podstawach psychicznego życia. Na wyższych jego stopniach występuje proces tem żywiej spotęgowany samozachowawczem dążeniem człowieka do prześwieślenia niesłuchanie zawiętego kompleksu rzeczywistości. Rezultatem jego są kategorie intelektualne, estetyczne, etyczne naszej świadomości.

Na wspólnotach tedy należy się bezwzględnie oprzeć.

W zakresie psychologii statycznej — powinniśmy ujmować przedewszystkiem treści psychiczne, które występują z odmiennem natężeniem we wszystkich fazach rozwoju jednostki od wczesnego dzieciństwa do późnej starości. — Z wartościowych badań psychologii genetyczno-ewolucyjnej należy wyciągać jedynie podstawowe, zasadnicze wnioski. Rozszczepienie życia psychicznego jednostki na wielką ilość dynamicznych faz, rozdrobnienie, rozpylenie rozwojowej progresji na znaczną ilość odcinków — nie może być przez nas w całej rozciągłości wzięte pod uwagę. Pedagogika współczesna dążyć musi z wyżej przytoczonych powodów, jeśli pragnie umożliwić sobie skuteczną i owocną działalność, do uproszczenia problemu. Dla celów jej wystarczyć musi podział nieustannie narastającego rozwoju jednostki na dwie kardynalne fazy przegrodzone okresem jej płciowego dojrzewania.

W okresie pierwszym dają się stwierdzić: przewaga instynktów, intuicji nad refleksją — zainteresowania natury praktycznej — uwaga mimowolna — pamięć mechaniczna — myślenie wyobrażeniowe — często silne zdolności ejdetyczne — brak analizy — wybujała uczuciowość i wzruszeniowość — poniekąd amoralność — zawrotne tempo psychicznej dynamiki i t. d.

W okresie drugim dają się stwierdzić: przewaga refleksji nad instynktami i intuicją — zainteresowania teoretyczne — uwaga dowolna — pamięć logiczna — myślenie pojęciowe odebranymi symbolami umysłu — powolny zanik zdolności ejdetycznych — analiza krytyczna prowadząca do syntezy — umiarkowana uczuciowość i wzruszeniowość — moralność — słabsze tempo dynamiki psychicznej i t. d.

W praktyce szkolnej podział powyższy okazuje się zupełnie wystarczający.

W zakresie psychologii uniwersalnej — powinniśmy ujmować przede wszystkim treści psychiczne występujące z pewnymi indywidualnymi odmianami u wszystkich ludzi wzgl. jednostek, których wychowaniem się zajmujemy. W pracy nad zespołami nie wolno nam zapominać o łączących wszystkich ich członków wspólnych cechach i zdolnościach i to w zakresie reagowania na bodźce otoczenia w postaci działania odruchowego, instynktownego, nawykowego czy rozumnego — operowania kategoriami pojęciowymi, sądzenia i wnioskowania — w obrębie sfery nastrojów, uczuć, wzruszeń, nado dążeń, idei i t. d. — Z wartościowych badań psychologii dyferencjalnej należy wyciągnąć podstawowe, zasadnicze wnioski. Rozszczępienie, rozpylenie społeczeństwa ludzkiego na niezliczoną ilość odmiennych od siebie jednostek nie może być przez nas w całej pełni wzięte pod uwagę. Pedagogika współczesna dążyć musi do uproszczenia i problemu. Nie wolno jej, oczywiście, w pracy nad zespołami wychowanków zapominać o różnicach ich psychicznej postaci — powinna ona według możliwości uwzględniać a nawet potęgować w ramach klasowej zbiorowości, w stosunku do poszczególnych uczniów — wszystko, co rozwija i wzmacnia wrodzone lub nabyte, właściwe im indywidualne odrębności.

W praktyce szkolnej ujęcie powyższe okazuje się zupełnie wystarczające.

Podobnie — w zakresie psychologii separatywnej, normalnej i kulturalnej przy uwzględnieniu rezultatów psychologii socjalnej hyper-sub i anormalnej oraz etnicznej.

Doszlśmy tedy do ostatecznego rezultatu, że problem wspólnot nie przestał dla nas istnieć — co więcej pozostać musi punktem wyjścia dla współczesnej pedagogiki — i nadal musi ona przede wszystkim obserwować wszystko, co ludzi z sobą łączy. Należy jednak według możliwości zwracać uwagę na wszelkie ważniejsze, dające się w szkolnym życiu uwzględnić różnicowe momenty. Hasłem naszym tedy: podkreślanie wspólnot przy uwzględnianiu różnic.

Stąd wypływa dla pedagogiki wniosek: Żaden kierunek myśli pedagogicznej nie może przejść do porządku dziennego nad problemem wspólnot wzgl. w jakimkolwiek kierunku zlekceważyć podstawowy ten postulat, że wychowanie człowieka musi w pierwszym rzędzie polegać na pogłębianiu i umacnianiu węzłów jednoczących ludzi oraz łączących ich w harmonijne zespoły.

Ad C) Psychologia kauzalna a teleologiczna.

Teoretycy zreformowanej szkoły rozumują: Zwolennicy wychowania dotychczasowego typu opierali się na wynikach psychologii kauzalnej, spoglądającej na duchowe życie człowieka z punktu widzenia przyrodniczego jako na skomplikowany przyczynowo-skutkowy układ związków i oddziaływań. Psychologia ta uważa życie za rzeczywistość obiektywną (psychologia obiektywna) — dającą się zbadać metodami naukowymi (psychologia empiryczna) — szczególnie zapomocą eksperymentu (psychologia eksperymentalna) — przyczem silnie podkreśla fizjologiczny substrat zjawisk psychicznych (psychologia fizjologiczna). — Sprowadza ona wszelkie przeżycia duchowe jednostki do podstawowych wrażeń zmysłowych (psychologia sensualistyczna) — przeprowadzając w tym celu drobiazgową ich analizę (psychologia analityczna) — temsamem rozkłada ona życie duchowe człowieka na elementy (psychologia elementów) — rozbija je na atomy (psychologia atomistyczna) — mozaiki (psychologia mozaikowa) — dające się w różnoraki sposób sumować (psychologia sumatywna) — tłumaczy ona wszelki ruch oraz każdą zmianę w układzie psychicznym w sposób mechanistyczny (psychologia mechanistyczna) — szczególnie prawem asocjacji (psychologia asocjacyjna).

Twórcy i zwolennicy psychologii kauzalnej Locke, Hume, Mill'owie, Condillac, Herbart, Mach, Müller, Ziehen i inni ukazują nam człowieka jako mechanizm, który można w zupełności rozebrać na części składowe, z nich zaś bez trudu zmontować, zrekonstruować całość psychicznego życia.

Zwolennicy nowej szkoły twierdzą, że psychologia kauzalna daje nam błędny pogląd na życie duchowe jednostki. Pojmowanie człowieka jako automatu jest z gruntu fałszywe i prowadzić musi do nieodpowiednich wniosków i poczynań w pedagogice. W drobiazgowej, analitycznej sekcji duszy ludzkiej zanika istota, sens i całość psychicznego życia człowieka. Przeciwstawiają oni psychologii kauzalnej nowoczesną psychologię teleologiczną, spoglądającą na życie z punktu widzenia nawskroś człowieczego jako na zawity układ specjalnego rodzaju, który da się zrozumieć jedynie zapomocą kategorii celowości.

Psychologia teleologiczna — to psychologia wartości. Życie duchowe człowieka — to całość wzgl. agregat całości, które stanowią istności, będące czemś więcej od pierwiastków, z których się składają (psychologia strukturalno-personalna) — wszelkie zjawiska psychiczne znajdują się w stosunku nieustannej zależności od siebie, występują w nierozzerwalnych splotach i stopach, których nie można sztucznie w sposób mechanistyczny rozrywać wzgl. kojarzyć (psychologia funkcjonalno-korrelatywna).

Pedagogika przyszłej ery pragnie oprzeć się na wynikach psychologii teleologicznej, psychologii człowieka żywego, twórczego, dążącego do urzeczywistnienia swych celów wyłonionych

wzgl. ustopniowanych według sprawdzianów wartości. Rozbite na okruchy, zmechanizowane życie duchowe jednostki zostaje ujęte w całości kształty.

Wychowanie nie ma polegać na pewnych, dających się z matematyczną ścisłością przewidzieć oraz obliczyć posunięciach pedagoga, który w skomplikowanym mechanizmie duszy wychowanka poruszyć ma określone jego kółka i tryby, aby wywołać dające się dokładnie przewidzieć i uszeregować reakcje — ma ono polegać na twórczym formowaniu wzgl. ułatwianiu tworzenia się, dojrzewania i zamykania harmonijnych całości kształtów psychicznych.

Nie ulega wątpliwości, że rozwój nowoczesnej psychologii w kierunku wyżej określonym należy uważać za pozytywny. Rezultaty osiągnięte na polu badań tych przez Wertheimera, Koffkę, Köhlera, Sprangera, Döringa, Sterna i innych są istotnie owocne i otwierają dla myśli pedagogicznej rozległe perspektywy odnowy wychowawczych metod.

Rozpatrując problemy psychologii intelektualnej a woluntarnej wzgl. innej oraz abstrakcyjnej a konkretnej — jako podstawy współczesnej pedagogiki, stanęliśmy na stanowisku, że (przy możliwie najszerszym uwzględnieniu badań nowej psychologii w obu wyżej określonych jej kierunkach) należy a k e n t położyć na psychologię świadomości ideatorycznej i wspólnot.

W kontrowersji między psychologią kauzalną a teleologiczną zajmujemy odmienne stanowisko, wypowiadając się za oparciem pedagogii na rezultatach psychologii wartości i całości kształtu.

Nie możemy jednak zgodzić się na jednostronne stanowisko, zajęte przez niektórych pedagogów pragnących zgodnie z poglądami na oba wyżej poruszone problemy — i w kwestii omawianej stanąć jedynie i wyłącznie na stanowisku nowej psychologii, odrzucając wszelkie tezy dawnej doktryny. Zgadzaemy się jednak odnośnie do omawianego problemu ze stanowiskiem tych pedagogów, którzy w kwestiach dotyczących oparcia pedagogii o psychologię zajmują stanowisko jednolicie umiarkowane, żądając, by wychowawcy opierali się głównie, lecz nie wyłącznie na wynikach nowoczesnych badań psychologicznych.

Współczesna pedagogika nie może uwzględniać wyłącznie rezultatów osiągniętych przez psychologię teleologiczną — tezy psychologii kauzalnej nie mogą być za jednym zamachem przekreślone. Dla wielu wybitnych współczesnych psychologów (pedagogów) istnieją one w pewnej, większej lub mniejszej mierze:

Saxby w dziele swem p. t. *Kształcenie postępowania* — mówi na str. 62 „Trzeba zauważyć, że rozważania zawarte w tym rozdziale opierają się w dużym stopniu na wynikach osiągniętych w zakresie badań nowoczesnej psychologii analitycznej. Jest to gałąź psychologii, która może stawać się coraz ważniejszą dla nauczycieli, dla osób interesujących się psychologią i t. d.“

Bühler w dziele swem p. t. *Die Krise der Psychologie* — wywodzi na str. 15; że „punktem wyjścia psychoanalizy Freuda

jest znana herbartowska mechanika wyobrażeń w formie, jaką jej nadali ostatnio Lazarus i Steinthal. Pojęcia jej podstawowe jak hamowanie (Hemmung), zagęszczenie (Verdichtung), przesunięcie (Verschiebung), stłumienie (Verdrängung) wzięte są z tego arsenału. Saxby zaś w cyt. dziele twierdzi, że anamneza Freuda opartą jest na prawach „swobodnego kojarzenia wyobrażeń”.

Lippmann w rozprawce swej p. t. Bemerkungen zur Gestalttheorie — stwierdza, że psychologia postaci jest jedynie uzupełnieniem psychologii elementów.

Pozatem cały szereg znakomitych psychologów wzgl. psychiatrów niemieckich odróżnia psychologię: wyjaśniającą (*erklärende Psych.*) od pojmującej (*verstehende Psych.*) (Dilthey); — rozumową (*rationale Psych.*) od wnioskującą (*einfühlende Psych.*) (Jaspers); — przyrodniczą (*naturwissenschaftliche Psych.*) od duchowej (*geisteswissenschaftliche Psych.*) (Spranger); — induktywną (*induktive Psych.*) od wglądowej (*einsichtige Psych.*) (Erismann); — impersonalistyczną od personalistycznej (Stern).

Kładąc tedy — odmienne niż w poprzednich wywodach akcent na psychologię nową, teleologiczną, nie zapominamy, że obok niej w pewnej mierze ostać się musi i służyć nam jako oparcie dla pedagogiki psychologia kauzalna. Żadna koncepcja nowsza nie tłumaczy nam w dostateczny sposób np. kojarzenia wyobrażeń. Kojarzymy bowiem nie tylko to, co chcemy (behaviorizm), lub człony tej samej postaci (strukturalizm) i t. d. lecz również wyobrażenia mechanicznie styczne itd.

Stąd wniosek dla pedagogiki. Ujmowanie żywego, twórczego człowieka metodą całokształtów nie wyklucza posiłkowania się rezultatami — przebrzmiałej wprawdzie — lecz w wielu kierunkach po dziś dzień jeszcze miarodajnej psychologii kauzalnej.

Ad A), B), C). Strzeszczenie powyższych wywodów.

Reasumując — podnoszę: Występujemy przeciw jednostronności haseł współczesnej pedagogiki, o ile one

a) nawołują do wyłącznego oparcia się na wynikach nowej psychologii we wszystkich jej kierunkach. Należy budować na rezultatach tych kierunków psychologicznych, które rzeczywiście są w stanie umożliwić, ułatwić lub ożywić poczynania pedagogiczne nowej ery względnie

b) nie nawołują wprawdzie do wyłącznego oparcia się na wynikach nowej psychologii, uwzględniając do pewnego stopnia dorobek dawnej nauki o zjawiskach psychicznych — lecz kładą nacisk na bazę psychologii woluntarystycznej wzgl. innej oraz konkretnej. Należy zasadniczo brać za podstawę psychologię świadomości ideatorycznej i wspólnot przy dostatecznym uwzględnieniu badań zwalczających je obu kierunków nowej psychologii.

Należy położyć nacisk na tezy psychologii teleologicznej przy dostatecznym uwzględnieniu badań psychologii kauzalnej.

(D. n.)

Psychoanaliza a wychowanie.

(Na marginesie książki George'a H. Greena: „Psychanalysis in the Classroom”; w przekładzie Dra Zygmunta Ziemińskiego „Psychoanaliza w szkole”, wyd. M. Arcta, Warszawa 1928 r.)

Stosowanie psychoanalizy w szkole wynikało z potrzeby zrozumienia młodzieży. Psychologowie i znawcy życia młodzieńczego tacy, jak Spranger¹⁾, Tumlriz²⁾, Bühlerowa Charl.³⁾ stwierdzali i podkreślali, że dusza dziecka nie jest tak łatwo zrozumiała choćby dlatego, iż stale się rozwija, przetwarza i tworzy dla siebie nowe wartości; do tego dołącza się swoiste zachowanie się młodzieży wobec otoczenia. Uznając swą niższość umysłową, fizyczną i socjalną młodzież, zamyka się w sobie, unika takich momentów, któreby mogły w jej świadomości i w świadomości starszych odkryć własną nieporadność i bezsilę; obok tego i na takim tle powstają niejednokrotnie głębokie konflikty, mające swe źródło w szybkim stosunkowo rozwoju bez możności odpowiedniego eksponowania nabytych energii.

Otóż psychoanalitik dąży do zrozumienia takich faktów indywidualnych przy pomocy metody psychoanalitycznej, n. p. metody odnajdywania treści podświadomych jako chorobotwórczych (*Freud*); metody pobudzania indywidualności do wypię w siebie i do realnego działania (*Adler*); metody badania typów i usuwania skrajności w postępowaniu ogólnem jednostki (*Jung*) Metody te rozbudowują się stale na teoretycznym zrębie, który stanowi dla nich analityczna psychologia.

Głównymi wytycznymi tej nauki są następujące twierdzenia:

- 1) Życie psychiczne. jest płynne i stale w rozwoju; charakter życia psychicznego jest dynamiczny.
- 2) Dynamika życia psychicznego spowodowana jest przez działające stale instynkty
- 3) Trzy przedmioty psychologii klasycznej — myśl, uczucie i wola są rozkładalne i nie są władzami izolowanymi.
- 4) Ogniwa zjawisk psychicznych świadomych, których źródło uchodzi za zagadkowe, odnaleźć można w sferze t. zw. podświadomości.
- 5) Naczelnym bodźcem do powstania zjawiska psychicznego jest życzenie skojarzone z chęcią realizacji.
- 6) Najistotniejszymi wyrazami tego życzenia są: sen, błąd, skojarzenie wyrazowe, spontaniczne ustosunkowanie się wobec otoczenia, marzenia na jawie, zabawy etc.
- 7) Owe przejawy psychiki stają się materialem dla metody psychoanalitycznej.

¹⁾ Psychologie des Jugendalters. Lipsk 1927.

²⁾ Einführung in die Jugendkunde. T. I. i II. — Die geistige Entwicklung des Jugendlichen. Lipsk 1925.

³⁾ Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena 1927, wyd. IV.

I. Jako metoda kliniczna i terapeutyczna potwierdziła psychoanaliza istnienie obok świadomości sfery psychicznej podświadomej kumulującej w sobie takie treści psychiczne związane z życzeniami realizacji, które z rozmaitych względów — najczęściej moralnych i społecznych — nie mogły przejść do świadomości jednostki lub zostały z niej wyparte. Na straży owych dwu sfer stoi „cenzura” — władza psychiczna dopuszczająca do świadomości tylko te treści psychiczne, które jednostce nie zaszkodzą w toku jej życia. Cenzura więc spełnia funkcję samoobrony. Gdy jednak nastąpi zbyt duże obciążenie podświadomości takimi treściami, kompleks treści podobnych staje się wówczas chorobotwórczy — niekiedy przyczyną objawów neurotycznych, przemakając się tylko częściowo przez cenzurę i psując tok świadomego życia. Uwolnienie się od tego balastu nastąpi wówczas, gdy owe treści przykre w całości dojdą do uświadomienia i gdy jednostka pozna ich bezwartościowość, ich „niemoralność”. „Obrócenie w nicosć” owych treści psychicznych — oto naczelne zadanie metody psychoanalitycznej reprezentowanej przez prof. Freuda. Stwierdził on, że wytwarzanie treści przykrych powodowane jest najczęściej przez popęd seksualny, który nie może osiągnąć swego celu¹⁾ t. zn. nie może być zaspokojony. Nie wyklucza to istnienia jeszcze innych popędów, ale ich walorów Freud jeszcze nie odkrył²⁾.

II. Odmienną gałąź psychoanalizy reprezentuje Adler — twórca t. zw. teorii wartości osobniczej. Jednostka przytłoczona przez treści przykre zatraciła poczucie wartości osobistej (*Minderwertigkeitsgefühl*); dręczona przez konflikty psychiczne pozwala na to, aby zdrowe dotychczas władze zanikały lub trwały w zaniedbaniu. Należałoby więc wyrobić w jednostce poczucie, iż nie wszystko jest stracone, że są jeszcze tereny, na których można eksponować energję osobistą płynącą ze zdrowych źródeł duszy. Wobec takiej kompensacji zatraci sfera chorobotwórcza wartość i napór a celem świadomym jednostki stanie się ekspansja życia przy pomocy sił jeszcze zdrowych, silnych pokładów psychiki. Zadaniem jest uwiadomienie jednostki o jej wartości i sile i przekonanie jej, „że nie wszystko jeszcze stracone”.

III. Jung wskazał na typowość pewnych zjawisk psychicznych i ukształtował typy psychiczne. Założenie Junga oparło się na stwierdzeniu, że wszelkie postawy i czynności psychiczne interpretowane być muszą jako rezultat „*libido*” — czegoś w rodzaju chęci doznawania przyjemności. Ponieważ ze względów moralnych i społecznych nie wszystkie chęci mogą być spełniane, tworzą się obronne stałe postawy psychiczne wobec oto-

¹⁾ O naporze, celu, przedmiocie i źródłach popędów por. pracę Freuda „*Triebe und Triebchicksale*” *Kleinere Schriften* IV te Folge.

²⁾ Panseksualizm zarzucany Freudowi traci przez to swe podstawy. Freud pozostaje na stanowisku tzw. bio-psychizmu, przypisującego duszy wielkie znaczenie dla ukształtowania się życia fizycznego i fizjologicznego; reprezentuje t. zw. materializm psychologiczny.

czenia działającego hamująco. Postawy te są rekompensatą za niespełnione życzenia. Dwa są typowe stanowiska zależne od właściwości psychicznych jednostki — ekstrawersja i introwersja. Ekstrawersja jest postawą streszczającą się w działaniu na zewnątrz. Działanie przejawiające się nader często w formie dzikich, niesfornych uczynków, ataków czynnych na otoczenie jest dla ekstrawertyka rekompensatą za jego niezrealizowane życzenia. Skupienie się w sobie, przekonanie o wroгим stosunku świata do jednostki doznającej, kontemplacja, marzenia — oto formy introwersji. Ekstrawertyka można zrozumieć dzięki jego tendencjom skierowanym ku zewnątrz — przez jego działanie, — introwertycznie wyzywa się niejako po literacku. Przypadki te są skrajne: w każdej jednostce tkwią jednak obie tendencje.

Freud, Adler i Jung są najwybitniejszymi przedstawicielami nowej nauki. Freud lekarz obiera drogę kliniczną i w zakresie psychopatologii jest „materjalistą psychologicznym“ Adler nawiązuje do poczucia wartości jednostki, do walorów psycho-etycznych indywidualnych; na tle charakterologii buduje swą teorię Jung¹⁾.

Stosując te zdobycze naukowe w pedagogice należy wskazać na dwojaką rolę psychoanalizy w szkole: a) na podstawie badań psychoanalitycznych można ucznia zrozumieć i b) dzięki metodzie psychoanalitycznej można go leczyć, radzić mu i skierować ze złe obranej drogi. A) Nauczyciel-analityk musi posiadać orientację w zakresie normalnych a utajonych pragnień dziecka, które nie mogą się zrealizować. Odkrywając owe pragnienia, aby ich treść lub przedmiot zmienić, poznaje, że gwałtowne zahamowanie pewnego pragnienia potęguje działalność tego pragnienia w podświadomości; wie o tem doskonale, że działalność utajonych pragnień a zwłaszcza popędów dominuje w życiu dziecka od lat najwcześniejszych. To jest przypadek pierwszy. B) W przypadku drugim, gdy występują objawy schorzenia psychicznego, analityk obiera drogę leczniczą, którą absolutnie musi poprzedzić porozumienie się z lekarzem i to najlepiej z psychiatrą; zrozumienie utajonych pragnień, ich umiejętnie przekształcenie przez zmianę przedmiotu, usunięcie zapór w mechanizmie psychicznym przez anulowanie działalności szkodliwej pragnień, stanie się jego naczelnem zadaniem.

Obie owe funkcje — interpretowania i leczenia — nie zawsze istnieją oddzielnie ale się najczęściej przenikają.

Książka *Greena* jest właśnie skierowaniem umysłów wszystkich, którzy zajmują się dzieckiem, na owe psychoanalityczne postępowanie wobec wychowanków. Autor syntetycznie ujął wymienione stanowisko psychoanalizy (Freud, Adler, Jung) i zależnie od potrzeby i podstawy teoretycznej powiązał ze sobą

¹⁾ Subtelne dalsze wywody teoryj psychoanalitycznych zawarte są w trzech zakresach pojęć, którym odpowiadają terminy — przedświadomość — Vorbewusstsein, podświadomość — Unterbewusstsein, nieświadomość — Unbewusstsein i t. d.

najistotniejsze dla danej kwestji teorii psychoanalitików; ściśle naukowe wywody połączył z barwnymi i ciekawymi obserwacjami i dołączył uwagi z zakresu kultury ogólnej; ponadto uwzględnił podwójne zadania psychoanalizy stosowanej w pedagogice.

„Marzenia na jawie“ owe „błądzenia myśli“ typowe zresztą dla okresu dojrzewania człowieka — owo początkowe wykluczanie się podstaw i indywidualnego i logicznego myślenia — są rozpatrywane w rozdz. II-im i III-im książki. Autor wskazuje na funkcję zastępczą marzenia, na uzupełnianie rzeczywistości przez marzenie i na to, że w marzeniu przejawia się specjalnie strona życzeniowa-egocentryczna. Podkreślenie rekompensaty w marzeniu — rekompensaty naprawdę koniecznej ze stanowiska jednostki doznającej jest już wskazaniem na to, że marzenia na jawie są przedmiotem badania nader ważnym. Jednak ostrożność w postępowaniu badawczym jest prosto nakazem. Fiksacja, (skojarzenie treści marzenia z jednym tylko przedmiotem) regresja (cofanie się w lata dzieciństwa lub w zakres przeżyć dawnych) i racjonalizacja (stwierdzenie jednostki doznającej, że marzenie przepelnione jest treścią, która nie odpowiada rzeczywistości) w marzeniu jakoteż możliwość przejścia w stan chorobliwy (w przypadku odrzucenia rzeczywistości a przyjmowania urojenia) poparte są przykładami nie tylko psychiki dziecięcej ale ludzi dojrzałych i zbiorowości.

W obserwacji dorosłych i zbiorowości można odkryć pewne schematy obrazowe w marzeniach świadczące o istnieniu mechanizmu psychicznego, który takie marzenia kształtuje. Przykładem dla autora jest motyw „kopciuszka“ ujęty ze stanowiska a) obiektywnego widza, b) przekonania bohaterki¹⁾.

Na zabawę patrzy p. Green jako na środek umożliwiający zaspokojenie instynktów (R. IV.) i rozpatruje związek jaki zachodzi pomiędzy zabawą a dążnościami instynktowymi. W myśl „pluralizmu instynktów“ psychologów amerykańskich i angielskich uznaje odpowiedniość pewnych zabaw w pewnym wieku rozwojowym dziecka dla występowania i sublimacji instynktów. Dawne sady Groosa („Die Spiele der Menschen“ i „Die Spiele der Tiere“), jakoby zabawa była przygotowaniem do przyszłego działania, uzyskały podobne sformułowanie treściowe poparte jednak dowodami wartości i celowości praktycznej instynktów w pedagogice; „... sublimacja dążności instynktowej... ..dokonywa się skuteczniej wówczas, gdy nie ma co do... celu świadomości u wychowanka“; następuje podkreślenie wartości działania i postępowania jako istotnej treści pracy wychowaw-

¹⁾ Rank, Abraham, Silberer i inni stwierdzają typowość motywów literackich, których treść odpowiada funkcji mechanizmu psychicznego; motyw Edypa, motyw przemiany w bajkach — oto przykłady związku treści literackich z przebiegami procesów podświadomych. Powszechność motywów i podobieństwo ich u różnych ludów wskazuje zarazem na biologiczne czynniki w mechanizmie psychicznym.

czej; „...lepiej jest, ażeby chłopiec uczestniczył... w jakiejś „akcji patriotycznej, niż żeby wysłuchiwał odczytów o patriotyzmie, po którychby mu nakazywano żyć według usłyszanych wskazań. Dzieci stają się dobru moralnie raczej przez to, gdy mają sposobność do dobrego postępowania i to w taki sposób, że im to sprawia przyjemność, aniżeli przez pouczenie moralne...” (str. 74)¹⁾.

Od marzeń na jawie poprzez czynnościowy ich odpowiednik — zabawy — przechodzi autor do snów — marzeń sennych wskazując na momenty pragnień i chcień w zakresie treści widzeń sennych, na symbolikę w zakresie ich formy, na kondensację wspomnień i twórcze momenty w zespłaniu poszczególnych części obrazu sennego.

W pokrewieństwie z obrazowemi skojarzeniami sennymi pozostają skojarzenia wyrazów. Skojarzenia wyrazowe wskazują na pewne tendencje ukryte, na utajoną przyczynę, iż dokonało się takie, a nie inne skojarzenie. Można użyć tu porównania z obrazem współzawodnictwa na stadionie sportowym. Do mety dojdzie pierwszy ten, kto ma najwięcej energii, zręczności i siły. Zręczność i siła w przypadku skojarzeń wyrazowych zastąpiona jest przez siłę pragnienia i chęci skojarzoną z wyrazem i przez walor symboliczny tego wyrazu t. zn, przez możność ukrycia w obrębie tego wyrazu jaknajobfitszej treści pragnienia.

Najistotniejsze są w tym rozdziale badania eksperymentalne na podstawie stałych skojarzeń wyrazowych z uwzględnieniem zmienności lub stałości czasu reakcji. Autor wymienia przypadki, które mogą utrudnić badanie i skłania się do metody „swobodnego skojarzenia” (str. 103)²⁾.

Trudno zgodzić się na zatytułowanie rozdziału VII-ego słowem „zainteresowanie”. Ambivalencja, która właściwie jest przedmiotem owego rozdziału, nie pokrywa się w zupełności z takim tytułowym określeniem. Trafne są w tym rozdziale uwagi o postawie odpornej ucznia w szkole i o zapobieganiu temu oporowi, o dominowaniu instynktu „postawienia się” i o dwuwartościowości oporu polegającej na instynkcie ulegania celem zaspokojenia instynktu postawienia się („jeśli będę robił to, co tobie się podoba, to ty będziesz dla mnie dobry i pozwolisz mi iobić to, co mnie się podoba”) (str. 135).

Introwersja i ekstrawersja są specyficznymi objawami zachowania się wobec otoczenia (R. VIII i IX). Zagadnienie to znalazło w tej książce teren najbardziej odpowiedni; wybujałości obu typów należy zaradzić; należy usunąć introwersję skrajną i dziką ekstrawersję przez odczyszczenie mechanizmu psychicznego, przez działanie katarsyczne. Rola nauczyciela będzie wówczas nie tylko poznawcza ale chroniąca, uzdrawiająca i lecznicza. Metody postę-

¹⁾ Analogiczne tendencje t. zw. szkoły pracy (Kerschensteiner).

²⁾ Freud podaje w swych pismach praktyczne metody analizy psychiki. Kl. Schr. IV-te Folge.

powania w takich przypadkach ilustruje autor ciekawymi przykładami w których stale wskazuje na dążności instynktowe.

„Utożsamienie“ i „Pomyłki, zapomnienia i przypadki“ (R. X. i XI.) to znowu zewnętrzne lub wewnętrzne objawy pragnienia postawienia się, wywyższenia się, bohaterskiego działania lub utajonych konfliktów. Zdobyczą rozważań jest apel wzywający do zrozumienia takich faktów w całej rozciągłości, do zrozumienia na tle przeżyć utajonych a nie do krytyki, która konflikt utajony może tylko spotęgować. Pomińnię zostało w rozdziale o „utożsamieniu“ nader ciekawe zjawisko o przedstawieniach wcielanych w nauczyciela, o przenoszeniu czuć i przedstawień żywionych względem postaci „a“ — na postać „b“ o t. zw. freudowskiej „Übertragung“. Należy to może do najistotniejszych zagadnień o sympatii ucznia względem przedmiotu nauczania i szkoły i godne jest odrębnego, specjalnego rozdziału. Nauczyciel bywa w stosunku do dziecka — ucznia równouprawniony z rodzicami i z tego faktu należało wysnuć wnioski nader charakterystyczne dla szkoły.

§ Rozwój piciowy u dziecka i związek tego rozwoju z większym lub mniejszym stopniem zależności od otoczenia oto przedmiot rozdziału XII-ego. Autor zajmuje się hipotezą Freuda, że rozwój instynktów następuje wcześniej niż rozwój odpowiedniego aparatu fizjologicznego. Do uzyskania niezależności zupełnej prowadzi w rozwoju dziecka droga poprzez pasorzytowanie przed urodzeniem, dalej poprzez zawistość od rodziców, tylko od matki lub tylko od ojca (ujawnia się instynkt wyjątkowego posiadania dla swojej woli rodziców) — poprzez narcyzm, zainteresowania ego i allocentryczne. Metafizyczne zagadnienia dotyczące celu wszelkiego życia zostały potraktowane pobieżnie¹⁾.

„Uwagi praktyczne“ (R. XIII) są apologią psychoanalizy. Otwiera ona nowe drogi dla poznania ucznia a metoda reedukacji stosowana przez nauczyciela na sobie samym, metoda osobistej „katharsis“ daje gwarancję niczem niezamąconego zrozumienia konfliktów uczniowskich. Nauczyciel odkryje w psychoanalizie niejednokrotnie środki celem zapobiegania konfliktom własnym lub łagodzenia ich przebiegu. Psychoanaliza „otwiera nam stopniowo drogę do naszych poglądów na każdą dziedzinę życia, gdzie tylko znajdują jakiś wyraz ludzkie pragnienia i aspiracje. Otwiera drogę do szerszego rozumienia życia i jego celów“. (str. 213).

Na końcu książki zamieszczona jest bibliografia mająca 26 pozycji.

W literaturze pedagogicznej książka Greena nie jest jedyna. Psychoanalizę zastosował do pedagogii O. Pfister w książ-

¹⁾ Charakterystyczne jest, że twórcy nowych problemów wychowawczych opracowują zagadnienia także z punktu widzenia metafizyki. Tak Stern napisał książkę filozoficzną reasumpcję badań „Person und Sache“, Freud na granicy biologii i metafizyki umieścił zagadnienia traktowane w piśmie „Das Ich und das Es“ 1923, t. s. Spranger i Adler.

żeczce nieco może propagandowo napisanej p. t. „Czego dostarcza psychoanaliza wychowawcy?“ (*Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher?* Lipsk 1923) i w obszerniejszym studjum o wielkiem bogactwie przykładów w „*Die psychanalytische Methode*“ Lipsk 1924. Wyd. III. Baudouin napisał studjum o psychoanalizie „*Etudes de psychanalyse*“ zastosowując ją w przeważnej ilości przypadków do życia szkoły. Ciekawe są spostrzeżenia psychoanalityczne Zulligera: *Psychanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis* w „*Schriften zur Seelenkunde und Erziehungskunst*“. Propagandowo nastrojona „*Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*“ (wyd. we Wiedniu) podaje b. charakterystyczne przypadki i buduje dla nich podstawy teoretyczne.

Programową jednak możnaby nazwać książkę Greena; obok teoretycznych wywodów i przykładów w liczbie 19-tu mieszczą się apele do zajmowania się psychoanalizą. Angielski „pluralizm instynków“, którego reprezentantem wybitnym jest Mc. Dougall, decydująco wpłynął na książkę, choć autor stale wyróżnia w każdej sytuacji jednostki instynkt postawienia się i uniezależnienia siebie. Z taktem — może zbyt — pominęto wszelkie możliwe interpretacje suksualistyczne, co także wynikało z przyjęcia pluralizmu instynktów. Autor jednak zacieśnił nieco dziedzinę choćby dlatego, że ograniczył się do przypadków normalnych albo quasi — normalnych. Nie uwzględnił autor granicy pomiędzy zjawiskami psychicznymi normalnymi i anormalnymi. Poza przypadkami quasi — normalnymi jest nieprzejrzone pole objawów anormalnych, które metodą analityczną można usunąć, albo działanie ich zmniejszyć, a które z trudem zwykle zostają ujawnione. Kleptomanja i jakanie nie spowodowane wadą organiczną, kłamstwo i zaniedbywanie się w nauce, problem sumienia i szkodliwość oto teren zastosowalności psychanalizy jako metody leczniczej.

DR. ZOFJA BASTGENÓWNA.

V-ty Kongres Ligi Nowego Wychowania w Hölsinger — (8—21 sierpnia 1929).

(Dokończenie)

Drugą ważną zasadą jest poszanowanie pracy ręcznej, wprowadzonej od klas najniższych. Współpraca rodziców, zgrupowanych w odnośnych związkach z nauczycielami jest bardzo ścisła. W Wiedniu w zeszłym roku pracowało w komitetach rodzicielskich 8887 rodziców i 2398 nauczycieli, odbyło się 2301 zebrań ogólnych z 223.000 uczestników. Łącznikiem między rodzicami jest pismo pod tytułem „Dom rodzinny, a szkoła“.

Podobnie entuzjastycznie opowiada o działalności wychowawczej nauczyciel z Hamburga p. Krause. Prócz ogólnych zasad

zbliżonych do wyłuszczonych przez p. Glöckel'a podkreśla jeszcze zmianę w administracji szkół, spoczywającej obecnie w rękach kolegium nauczycielskiego oraz podniesienie wymagań wobec nauczycieli, tak, że i nauczyciele szkół powszechnych muszą przejść przez 6 semestrów uniwersytetu. 530 kandydatów na nauczycieli kształci się na uniwersytecie hamburskim, a specjalny instytut ułatwia nauczycielom kontakt z najnowszymi prądami pedagogicznymi.

W inny ton uderza p. Deiters¹⁾ z Kassel, który wyprowadza najnowsze prądy w wychowaniu w Niemczech z romantyzmu, zwalczającego reakcję i podkreślającego kulturę republikańską, narodową, a nie imperjalistyczną. Zasadą pedagogiczną staje się studjum cywilizacji i charakteru indywidualnego narodu, co w coraz dalszej, powojennej konsekwencji doprowadza do swoistego, regionalnego typu każdej niemal szkoły, zwłaszcza w niejednolitych krajach niemieckich.

Emancypacja dziecka i nowe zdobycze psychologii negują poniekąd istnienie szkół oficjalnych. W klasach niższych poprzestaje się jednak na metodzie globalnej, w wyższych na koncentracji przedmiotów. Jednolitość szkół ma wielu przeciwników. — *Arbeitsgemeinschaften* nie dadzą się wszędzie rozwinąć — pomimo ustawicznych wpływów szkolnictwo stanowi na razie zamkniętą całość i instytucję państwową — rodzice w zbyt małej mierze współpracują ze szkołą, — duch demokratyczny zwolna przenika do wnętrza szkół. Obok osadów dawnej organizacji tkwią w szkolnictwie niemieckiem siły, niosące postęp i przemiany. Charakterystycznym jest, że szkoły o duchu socjalistycznym uważa p. Deiters za najbardziej postępowe i konsekwentne, grupy religijne i kościół stają przeciw nowym prądom.

Druga grupa odczytów traktowała nietyle o organizacji szkolnictwa, ile raczej o zasadniczych kierunkach nowych metod: daltońskiej, Montessori, metody projektów i t.d. w ich odniesieniu do programów szkolnych. Wszyscy podkreślają, że przez program nie należy rozumieć tylko technikę. Rośnie on w ciągu wydarzeń i doświadczeń dzieci i nie wystarczy reformować formalną stronę programu, materiał naukowy i ciężar wiadomości potrzebnych młodzieży w jej przyszłym zawodzie. Przekształcenie programu musi wypływać ze znajomości psychologii wzrostu duchowego. Program może powtarzać się rok rocznie, ale musi być dynamiczny i spontanicznie wytworzony. Elastyczność programu akcentowana jest we wszystkich nowych metodach pedagogicznych stosowanych zwłaszcza w szkołach prywatnych.

Pani Montessori prowadziła w ciągu kongresu swój własny kurs dla tych, którzy chcieli jak najlepiej zapoznać się z jej metodą wychowawczą. Na wiosnę zaczyna się kurs Montessori w Rzymie, na którym prócz informacyjnej części ma być omówiony sposób realizowania zasad Montessori w szkole średniej

¹⁾ „Die Entwicklung der deutschen Schulerziehung unter der Republik“.

i ewentualnie wyżej. Pani Parkhurst podkreśliła raz jeszcze zasady planu czyli systemu daltońskiego, więc swobodę, współpracę grupową i podział czasu. P. Fowler mówił o tzw. metodzie projektów (czyli „*progressive education*”) przewidującej t. zw. planową, celową działalność i pracę dzieci. Uwagi swe na odczucie wypowiedziane rozszerzył przedewszystkiem na kursie, podobnie jak i jego poprzedniczki, prócz tego zaś p. Ferrière¹⁾, p. Rotten²⁾. Były to ogólnie mówiąc, programowe wypowiedzenia, pogłębione na grupach i kursach.

Grupy (16) omawiały sprawę: typów psychologicznych testów, wychowania masowego, wyrazu artystycznego u dzieci, ale przedewszystkiem zastanawiano się nad tem co można zrobić, by zwiazać szkołę z życiem, dziecka nie odrywać sztucznie od środowiska, przez wychowanie przekształcić stosunki międzynarodowe i t.d. i t.d. Były one w swej większości raczej podzieleniem się wynikami pracy dotychczasowej praktyków pedagogicznych, niż oparciem o fundamenty psychologiczne rozważań teoretycznych, co zawsze zresztą stanowiło rozbieżność do dziś istniejącą (i to silniej jeszcze teraz zaakcentowaną) między tem, co według psychologii powinno się w tym zakresie zrobić, a tem, co według nauczycieli może być zrobione. Z nielicznymi wyjątkami dyskusje na grupach były przygodne i utrudnione przez zbyt wielką ilość uczestników. Mogły one conajwyżej dać pewną orientację i zapoczątkować zbieranie odnośnych materiałów, doświadczeń, obserwacji i rozważań. Do jakichś syntetycznych konkluzji w danych warunkach doprowadzić nie mogły.

Nawet kursy, choć stanowiące bardziej zwartą, mniej płynną całość, dawały wiele, jeśli chodzi o informacje z pierwszej ręki, bibliografię najświeższą, kontakt osobisty z ludźmi, którzy jak p. Montessori, p. Parkhurst, p. Decroly, p. Ferrière, Piaget, Fowler, Rugg, Pfister i w. i. są pionierami nowych prądów i ich uzasadnienia psychologicznego. Do pogłębienia zasadniczego problemów w istocie nie doszło. Cykl referatów na kursie w ciągu 2 tygodni Kongresu dawał wraz z dyskusją, wystawą i przystosowanymi filmami, więc intensywną informacją możliwie pełny obraz metod Montessori, systemu daltońskiego, metody projektów i i. i złudzenie syntezy nowych metod. Co uderzyć musiało każdego uczestnika, który mógł być obecny bodaj na dziesiątej części zebrania, to ogromna różnorodność pokrewnych tendencji, różne bogate przejawy tego samego ducha, ale i stosunkowo duża rozbieżność poglądów mimo próby zsyntetyzowania równoległych dążeń.

Gdybyśmy chcieli uchwycić jakąś przeciętną, jakąś średnią — kongresowych obrad n. p. na temat egzaminów i programu, spotkalibyśmy najpierw mnóstwo zdań od pochwały i utrzymywania konieczności ścisłego systemu, surowych egzaminów

¹⁾ De la nécessité d'orienter la Psychologie vers l'Etude de l'Individualité.

²⁾ Die Anpassung des Lehrplans an den Wandel der Zeit.

i ustalonego programu, aż do skrajnej płynności ustawicznie się tworzącej nowej, spontanicznej, ale często na przelotnym impulsie, nie na potrzeby dziecka opartej, elastyczności programu, aż do jego zaturatowania, obawy przed wprowadzeniem egzaminów i przed nazwą „system”. Ostatecznie jednak możnaby jako zasadniczą tendencję podkreślić: „celem wychowania i nauki nie jest rezultat „finisshowy”, ale rozwój dziecka”.

Pod względem organizacji szkolnictwa najmniej stosunkowo swobody przejawiają i mogą przejawiać szkoły publiczne, których przewaga jest mimo wszystko wszędzie podkreślana. Inicjatywa prywatna jest do dziś rozprószona, choć próby coraz liczniejsze i o wiele większe zbliżenie i koordynacja poszczególnych wysiłków. Najkonsekwentniej dadzą się przeprowadzić nowe pomysły i odkrycia w szkołach internatowych, w niższych klasach, w ośrodkach wiejskich, co zgodnie reformatorzy podkreślają.

Klasy muszą być małe, a kierownicy i nauczyciele najczęściej liczą się z uczniami uzdolnionymi i to obdarzonymi skłonnością do wypowiedziania się i tworzenia, nie biorąc często pod uwagę typów niższych dzieci lub typów myślicieli dziecinnych, źle się czujących w dynamicznym napięciu i ciągle zmieniających się projektów.

Ływo zaznacza się jednak zarówno w Ameryce, jak i w Niemczech, zwrócenie uwagi na niebezpieczeństwo zbyt krainowego indywidualizmu, do którego w ostatecznej perspektywie prowadziły dotychczasowe reformy. Pierwiastek demokratyczny, silny akcent społeczny, konieczność ścisłego organicznego związania ze środowiskiem, z życiem aktualnym, wyrobienie w dzieciach sztuki życia, praca zbiorowa, mierzenie celowości projektów sprawdzianem już nie tylko zadowolenia potrzeb przemijających dziecka, ale użytecznością społeczną i względem na późniejsze dostosowanie się do warunków życia — przebijają z wielu przemówień. Charakterystycznym jest domaganie się na nowo oparcia i powiązania wychowania aktualnego z tradycjami i doświadczeniami rasowo-narodowymi, w czym i przedstawicielka Polski p. Radlińska zajęła wybitne stanowisko.

„Dawne” żądania zyskują jednak również potwierdzenie, więc 1) swoboda i twórcza radość pracy dzieci, jako środki, drogi, na których doprowadzić można do największej sumy wiadomości i najgłębszego ich uwzględnienia, do wyrobienia zaradności życiowej i najlepszego wyzyskania sposobności wychowawczych wreszcie (z wielkim naciskiem zaakcentowana „strona” wychowania) do kształtowania charakteru na drodze najbardziej naturalnej: podjęcia odpowiedzialności i samodzielnej inicjatywy przez dziecko; 2) autorytet wewnętrzny nauczyciela, który potrafi rozbudzić zainteresowanie dziecka (nie uczącego się wtedy dla egzaminów ani dla wyczerpania programu) i ukazać mu celowość i względną jedność, wiadomości, (choć, jak życie, tak i one mogą niezawsze być logicznie powiązane). Coraz silniej uświadamiają sobie owi pionierzy niebezpieczeństwo oparcia wycho-

wania na przemijających impulsach dziecięcych i przypadku płynącym z czasowych bodźców, z dynamicznego temperamentu współpracujących nauczycieli.

Technika Winnetki oparta została na zrozumieniu potrzeb 4 typów indywidualnych psychologii dziecka i dorosłych *a)* myśliciela, *b)* człowieka intuitywnego, *c)* uczuciowego i *d)* zmysłowego; toteż stosuje pracę indywidualną, indywidualno-zbiorową, zbiorowo-klasową i tylko klasową. Współpraca grup: ciągłość w pracy zostały również wysunięte jako *conditio sine qua non* należytego rozwoju dziecka. Twórcza samodzielność dziecka i wiązanie nauki z aktualnością pozostają nadal cechami typowymi nowych ruchów, zwłaszcza w Ameryce, gdzie czasem doprowadza się do bardzo nawet silnego krótko wzrocznego utyitaryzmu wychowania, ku czemu ma zwłaszcza kierować dziecko tzw. *extracurriculum* tj. wszelkie przedsięwzięcia, pomysły, projekty, poczynania wiążące się wprawdzie z pewnymi momentami nauki, ale luźno, — nie wchodzące w organiczny związek z programem właściwym.

Z jednej strony słyszy się o nadziei w przyszłość, która ma ludzkości przynieść obecne wychowanie. Z drugiej strony z powiązania wychowania ze środowiskiem społecznym dziecka, wynika konieczność odpowiedniego przekształcenia społeczeństw, opinii i współżycia narodów, by możliwą była reforma już niekompromisowa, ale realna całokształtu wychowania. Nie będzie ona wówczas oparta o pojedyncze, odosobnione wysiłki, ale o harmonijną współpracę wszystkich czynników, w zgodzie z prawami psychologii i praktyką życia. Dużym krokiem naprzód w tym kierunku stał się Kongres w Helsingör mimo częściowego chaosu i rozbieżności. Powiązał metodyczniej, a bez obślonek, doświadczenia, złączył rozstrzelone dążenia, rozjaśnił wątpliwości, wzmocnił i ustalił opinie, zachęcił do zgodnych wysiłków i przejął wiarą w lepszą przyszłość dziecka i ludzkości.

Recenzje.

Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej. *Wa 1929. Nakładem Min. W. R. i O. P.*

Wychodząc ze słusznego założenia, że sprawy oświaty i szkolnictwa powinny być przedmiotem zainteresowania ogółu obywateli, Ministerstwo W. R. i O. P. wydało obecnie p. t. Oświata i Szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej broszurę, zredagowaną z wielką starannością i ścisłością. Na 139 str. małego formatu, obfity materiał, przedstawiony zwięźle, przejrzysto i przystępnie.

Po zarysie rozwoju szkolnictwa w Polsce od średniowiecza do r. 1918, i historii organizacji w ciągu ostatniego dziesięciolecia następują rozdziały dotyczące poszczególnych stopni szkół i zagadnień oświatowych.

Cytujemy tu kilka ogólnych danych statystycznych. Ochronę posiadamy 1430, korzysta z nich 83.912 dzieci w wieku od 4—7 lat, zakłady te utrzymywane przez samorządy przeważnie lub osoby prywatne, państwowych istnieje tylko kilka, mających służyć jako typ innym. Sił pedagogicznych dostarcza 7 seminarjów ochroniarskich państwowych i tyleż prywatnych. Szczególna uwaga władz oświatowych poświęcona została szkolnictwu ogólnemu. Procent dzieci w wieku szkolnym, które korzystają z nauki wzrósł w latach 1921—1928 z 60,2% — 92,8%.

Jedną z najbardziej palących kwestji w zakresie realizacji powszechnego obowiązku szkolnego jest zagadnienie budownictwa szkolnego. Dla ściągnięcia zamierzonych celów, trzeba by w ciągu 20 lat, wybudować powyżej 100.000 izb szkolnych, co wymaga nakładu kilku miliardów złotych.

Szkół średnich ogólnokształcących posiada Polska stosunkowo więcej niż inne państwa, liczba ich wynosi 794 z 209, 194 uczniów w tem 270 szkół państwowych, 65 samorządowych i 459 prywatnych. Szczupła natomiast wydaje się liczba tak potrzebnych państwu szkół zawodowych 128 państw. i 300 prywatnych samorządowych z ogólną liczbą uczniów 590,14.

Ministerstwo pamiętając o tem, że poziom szkół zależy jest w głównej mierze od dobrego przygotowania materiału nauczycielskiego poświęca pilną uwagę kształceniu i doksztalceniu nauczycieli, zwiększając z roku na rok liczbę sił wykwalifikowanych. Dla rozwoju nauki polskiej, duże znaczenie ma praca Ministerstwa, które popiera twórczość naukową drogą subsydjów na studia, wydawnictwa, instytuty, organizacje, biblioteki i t. d. Podobnie opiekę rozciąga nad sztuką i kulturą artystyczną. Dalsze rozdziały poświęcone są oświacie pozaszkolnej, wychowaniu fizycznemu i szkolnictwu mniejszości narodowych. Doskonale zredagowana broszura przedstawia w sposób zwięzły i rzeczowy obraz dorobku naszego w dziedzinie oświaty i szkolnictwa w okresie pierwszego dziesięciolecia odrodzonej Rzplitej.

Karl Reininger. Das Sociale Verhalten von Schülern. Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie, Heft 7, 1929 r. 92 Seiten.

Czytelnicy „Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie“ znają już K. Reiningera, jako autora *Über sociale Verhaltensweisen in der Vorpubertät* (Heft 2). Z tem większem tedy zainteresowaniem zwrócić się bezwątpienia do nowej pracy tegoż autora pod tytułem wymienionym w nagłówku.

Tym razem Reininger postanowił wyzyskać rzadką i jedyną sposobność, jaką daje każdorazowe rozpoczęcie nowego roku szkolnego, dla zbadania drogą bezpośredniej i ciągłej obserwacji socjalnego zachowania się i socjalnych stosunków, warunków ich zaistnienia i rozwoju, ich treści i struktury — wśród 6 letnich dzieci, które wyrwane z różnych środowisk, w jakich się dotychczas wychowywały, zostają nagle równocześnie przeniesione w obręb szkoły, aby tu wśród nowych i różnych dla nich wszystkich warunków, tworzyć własne społeczeństwo szkolne.

Do współpracy w zbieraniu materiału powołani zostali liczni nauczyciele i nauczycielki wiedeńskich szkół powszechnych. Według wskazówek, otrzymanych z Wiedeńskiego Instytutu Psychologicznego, w ciągu 2 uch pierwszych tygodni prowadzili oni nieustannie obserwacje i natychmiast swoje spostrzeżenia protokołowali, a następnie protokoły zaopatrywali w diagramy. Podobne diagramy ilustrujące socjalne stosunki w klasie co pewien okres czasu, sporządzono w ciągu całego roku.

W ten sposób udało się zgromadzić 30 oryginalnych relacji o socjalnem zachowaniu się dzieci w 12 klasach męskich, 16 żeńskich i 2 koedukacyjnych. Te relacje Reininger, — który również obserwacji dokonywał — opracował, dając interesującą rozprawę socjologiczną, jedyną w literaturze naukowej, dotyczącą nowicjuszów szkolnych.

Praca R. nie jest pracą wyczerpującą, lecz stanowi mimo to piękny przyczynek do badań, — tak ważnych dla pedagogii, — nad socjologią i psychologią klasy. Na podstawie zebranego materiału autor udowadnia, że dziecko 6-letnie jest nawskróś pozytywnie usposobione do życia zbiorowego. Mimo poczucia obecności nowego otoczenia, dziecko już w drugim dniu, a bywa, że i w pierwszym, samorzutnie reaguje w kierunku socjalnego zbliżenia się do współtowarzyszy, co wkrótce prowadzi do zaistnienia małych grup, przeważnie krótkotrwałych grup socjalnych, rzadko obejmujących więcej niż po 5—6 członków. Grupy te posiadają swoistą i różnorodną strukturę, zależną głównie bądźto od kierunku dążenia i celu, bądźto od wzajemnych między członkami stosunków, opartych na wartościach osobistych. Grupy te istnieją obok siebie lub wzajemnie się krzyżują, ponieważ jednostka często należy do więcej niż jednej grupy. Do samorzutnego zaistnienia świadomości zbiorowej klasy u dzieci w tym wieku nie dochodzi, co najwyżej można mówić o chwilowym zespoleniu całej grupy klasowej na podstawie wyłącznie emocjonalnej, na skutek pobudki zewnętrznej n. p. nauczyciela. W tym wypadku zachowanie się klasy jest typowo podobne do zachowania się tłumów. Prócz tego, autor stwierdza istnienie całego szeregu typów socjalnych, stosownie do swych właściwości psychicznych ustosunkowujących się do otoczenia, a w związku z tem wykazuje całe bogactwo form zachowania się jednostek. Badania swoje autor stara się zacieśnić do samorzutnego i swobodnego zachowania się socjalnego dzieci, jednakowoż z konieczności uwzględnia i wpływy rodziców i nauczyciela na układ stosunków socjalnych.

Przedstawiona przed chwilą teza Reiningera miałaby przeciwnika w Piagecie, zdaniem którego silny egocentryzm w mowie i myśleniu u dzieci w tym wieku — oraz niski współczynnik (0,45) wyrazów społecznie skierowanych, przeczyłoby istnieniu pozytywnego społecznego usposobienia u 6-latków. Badania Piaget'a nie znajdują jednak potwierdzenia u Sterna (Psychologie d. frühen Kindheit 1927). Gdyby jednak nawet były

słuszne, nie dają nam pełnej charakterystyki dziecka, jako całości, ani nie mogą upoważniać do wnioskowania o społecznym usposobieniu dziecka, które może być właśnie stwierdzone na drodze, jaką obrał Reininger. Przestrzeganie skrupulatnie reguł zabaw zbiorowych przez dzieci 4 letnie (H. Hetzer, Das volkstümliche Kinderspiel, Wiener Arbeiten z. p. Psych. Heft 6) dowodzi już istnienia potrzeby współżycia socjalnego. Zaspakajanie tej potrzeby — z braku wewnętrznych, psychicznych czynników — dokonywa się dzięki czynnikom zewnętrznym.

Rozprawa R. jest nadwyzwyczajnie pożyteczną lekturą dla nauczycieli przedszkoli i szkół powszechnych. Dzięki bezpośredniości obserwacji, będących podstawą wywodów, oraz jasności wykładu otwiera oczy czytelnikowi na zaczątki rozwój życia socjalnego w oddziale I szym, pozwala lepiej zrozumieć i wniknąć w psychikę jednostki i w życie zbiorowe nowicjusów, ułatwiając przez to kapitalnie pracę wychowawczą. Być może, że rozprawka Reiningera zachęci niejednego do dalszych samodzielnych obserwacji i badań; pole pracy stoi otwarte przed każdym wychowawcą klasy I-ej.

Kraków, w maju 1929.

Kazimierz Urbański.

Kronika pedagogiczna.

Odczyt Dra A. Ferrière'a w Krakowie. Dnia 13 listopada br. odbył się w Uniwersytecie Jagiellońskim, w sali Kopernika odczyt Dra Ferrière'a O szkole aktywnej. (*L'École active*). Znakomity teoretyk nowoczesnego, wychowania, autor wielu dzieł (*L'École active, L'autonomie des écoliers*), dy rektor M. Biura Wychowania, redaktor czasopisma *Pour l'Ère Nouvelle*, profesor Instytutu Rousseau'a w Genewie poruszył w swym odcytcie zagadnienia, które interesują obecnie cały świat pedagogiczny i kulturalne sfery ogółu społeczeństwa. To też salę Kopernika, największą w Collegium Novum, wypełnili po brzegi nauczyciele szkół powszechnych, średnich i wyższych, przedstawiciele władz szkolnych, studenci pedagogiki i młodzież kształcąca się na nauczycieli. Imieniem uniwersytetu powitał Dra Ferrière'a prof. Stefan Szuman. Odczyt, urządzony staraniem Koła Pedagogicznego Uczniów U. J., tłumaczyła na polskie Dr Zofia Bastgenówna.

Dnia 14 listopada mówił Dr Ferrière na zebraniu towarzyskiem w sali państw. seminarjum naucz. żeńskiego na temat psychologii genetycznej. W najbliższym Nr-ze Ruchu Pedagogicznego umieścimy odczyt Dra Ferrière'a o szkole aktywnej.

Problem zmęczenia nauczyciela. Psychologia pedagogiczna poświęcała dotąd swą uwagę zmęczeniu uczniów, natomiast pomijała problem zmęczenia nauczycieli. Celem zgromadzenia potrzebnych materiałów i zbadania tego zagadnienia, ogłasza czasopismo pedagogiczne „*Schulreform*“ (Nr. 11 r. 1929) następujący kwestionariusz:

1. Które godziny nauki wysilają Pana (i) najbardziej i dlaczego?
2. Czy złości się Pan (i) w czasie nauki i z jakich powodów najbardziej?
3. Jakle dzieci w szkole są Panu (i) najbardziej miłe?
4. Czy uczy Pan (i) w niektórych klasach niechętnie i dlaczego?
5. Czy śnił (a) Pan (i) już kiedy, jak sobie w razie kłopotów radził z klasą?

Jeśli tak, proszę zdać sprawę z takich snów.

6. a) Czy może sobie Pan (i) przypomnieć zmęczenie podczas nauki? Należy tu pomyśleć o pewnej określonej sytuacji.

6. b) Co było źródłem zmęczenia?

6. c) Czy dzieci zauważyły ten stan? Na podstawie jakich objawów? Jak reagowały wówczas poszczególne dzieci i jak cała klasa?

6. d) Jaka się wytworzyła w klasie sytuacja, gdy Pan(i) nie był(a) w stanie opanować zmęczenia?

6. e) Jak sobie Pan(i) radził(a), by opanować sytuację?

7. Proszę opisać szczególniejszy przykład tego rodzaju sytuacji na podstawie przypomnienia.

8. W związku z dniem nauki dzisiejszym lub jutrzejszym proszę przedstawić, czy były mniejsze lub większe wahania w napięciu energii? — Jeśli tak, jak i przy pomocy jakich środków świadomie użytych nastąpiła równowaga?

9. Czy może Pan(i) dodać jeszcze kilka pytań własnych, które w tym kwestionariuszu nie były uwzględnione w związku z problemem zmęczenia nauczyciela?

Byłyby nader pożądane odpowiedzi Sz. Czytelników „Ruchu Pedagogicznego” na powyższą ankietę. Prosimy je skierować pod adresem Redakcji (Kraków, Lelewela 6) Na podstawie zebranych materiałów opracujemy poruszone zagadnienia. Zamiast pytań należy przy odpowiedziach podać tylko liczbę porządkową kwestionariusza.

Zapiski bibliograficzne.

Stanisław Kot. Źródła do historii wychowania. Cz. 1. Gebethner i Wolff Warszawa 1929.

Dr Marja Grzegorzewska. Psychologia 'niewidomych. Tom 1. Nakł. Naukowego T wa Ped. Warszawa 1929.

Prof. W. W. Zienkowski. Psychologia dzieciństwa. Przeł. P. Macewicz Książnica-Atlas Lwów-Warszawa 1929

G. F. Stout. Zarys psychologii. Przeł. Dr. Cz. Znamierowski. Wyd. II. Wyd. M. Arcta Warszawa 1929.

H. Anderson. Les cliniques psychologiques pour l'enfance aux États-Unis et l'oeuvre du Dr Healy. Ed. Delachaux et Niestlé Neuchâtel Paris 1929.

Huguenin-Melle. La coéducation des sexes. Ed. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel-Paris 1929.

Bureau Int. d'Education. Littérature enfantine et collaboration internationale. Rapport et liste de livres. Genève 1929.

„GRAFIKA” FR. TERAKOWSKI i SKA

KRAKÓW, ULICA GOŁĘBIA L. 3.

poleca

P. T. Profesorom, Nauczycielom i Uczniom, wszelkie materiały i narzędzia introligatorskie do robót ręcznych w szkołach.

CENY KONKURENCYJNE

OBŚŁUGA FACHOWA

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.

Prenumerata roczna w Ameryce 2 dol. amer.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć str. 50 zł, 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

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 NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

DR MIROSLAW SEKRETA

Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej.

Dokończenie.

IV.

Próby realizacji.

1. „Szkoła pracy” — Historyczny jej rozwój — Pojęcie pracy — Dwie koncepcje „Szkoły pracy”.
2. Pragmatyzm — Konsekwencje pedagogiczne — System daltoński.
3. „Szkoła czynu” A. Ferrière’a — „Szkoła na miarę” E. Claparede’a — Metoda Decroly — „Kunstpädagogik” — „Szkoła twórcza” H. Rowida — „Szkoła żywa” J. Ostrowskiego — Wnioski.

1.

Wspólnym mianownikiem nowych metod nauczania jest, jak wypływa z poprzedniego rozdziału nastawienie pajdocen-tryczne i indywidualizacja nauczania, oparcie się na naturalnym rozwoju dziecka, jego spontanicznej aktywności i wrodzonych zainteresowaniach. Różnice polegają na niejednakim nacisku na poszczególne zasady, oraz na rozmaitej śmiałości wypowiedzeń.

Zależnie od ogólnego typu umysłowości, historycznych tradycji, odmiennego ułożenia się stosunków społecznych, różny jest końcowy wynik refleksji pedagogicznej. W Niemczech na pierwszy plan wysunął się program „szkoły pracy”, w Stanach Zjednoczonych wytworzył się „system daltoński”, przeniesiony w zmodyfikowanej formie do Anglii, we Francji hasło „szkoła czynnej”, w Belgii nauczanie specjalne, we Włoszech „domy dziecięce”. Przegląd ten nie wyczerpuje oczywiście wszystkich pomysłów reformistycznych; obejmuje tylko najważniejsze uśło-owania, na uboczu pozostają niemieckie „Landerziehungsheim’y”,

oraz niezliczone szkoły doświadczalne, zakładane w Berlinie, Dreźnie, Neukölln, Magdeburgu, Hamburgu, oraz przez inne miasta hanzeatyckie¹⁾.

Na genezę szkoły pracy złożyły się wpływy amerykańskiego pragmatyzmu, woluntaryzm psychologiczny, antyracjonalizm w różnych postaciach, kult rozwoju techniki, przeżycia wojenne, ogólne prądy reform państwowych²⁾. Ideologia pedagogiki indywidualistycznej silnie też oddziaływała na wytworzenie się programu szkoły pracy, wykształcenie osobowości wychowanka jest wspólnym celem zarówno nowych kierunków wychowania, jak i nauczania³⁾.

Początek ruchu wyszedł, jak wiadomo, z pomysłu Finlandczyka, Uno Cygneus'a, który wprowadził w szkołach naukę zręczności jako odrębny przedmiot nauczania, utylitarne zresztą cele mając na oku. Podobnie August Abrahamson (Szwecja) i Claudson Kaas (Danja), nadają nauce zręczności znaczenie gospodarcze. Chodzi o przygotowanie uczniów do pewnego zawodu, zdobycie przez technikę pracy ręcznej harmonijnego rozwoju ducha, przyczem praca ręczna jest oddzielnym przedmiotem, bez żadnego związku z innymi przedmiotami programu szkolnego. Takie prymitywne ujęcie szkoły pracy rychło okazało się niewystarczające, domagało się gruntownej rewizji, teoretycznego uzasadnienia, oraz rozciągnięcia zasady pracy na wszystkie przedmioty nauczania. Zasadnicze pojęcie ruchu, działania wymagało dokładniejszego sformułowania.

Pojęcie pracy różne może mieć znaczenia. W pojęciu fizykalnym jest pokonywaniem oporu wzdłuż pewnej drogi. Ekonomicznie rozpatrywane jako efekt, produkt, zamiana dóbr kapitałowych na dobra użytkowe. I tu i tam brak podkreślenia momentu osobowego, nie obejmuje się psychicznej strony procesu przeżyć świadomości. Psychologicznie jest praca siłą, potrzebną do pokonania przeszkód, spotykanych przy wykonaniu zamiaru. W sensie pedagogicznym musi pojęcie pracy również zawierać pewien składnik rozumowej celowości, planowego dążenia do pewnych celów⁴⁾.

Różnice w sformułowaniu podanych definicji są nieznaczące. Cała nowsza psychologia nie widzi wielkich różnic między pracą fizyczną a umysłową. W każdej pracy fizycznej tkwi pewien wysiłek umysłowy, a każda praca umysłowa pociąga trud i zmęczenie fizyczne. Związek ośrodków sensomotorycznych mózgu z ośrodkami będącymi lokalizacją wyższych funkcji psychicznych, wskazuje na fizjologiczną współzależność procesów cielesnych i duchowych. Chcąc rozwijać jedną stronę, niepodobna nie

¹⁾ Por. Karsen Fr. „Die neuen Schulen im Deutschland“ Langensalza 1924.

²⁾ Suchodolski B. „Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech“ Lwów 1927 r. I.

³⁾ Związek pedagogiki personalistycznej i szkoły pracy omawia R. Burger „Arbeitspädagogik“ Berlin 1921 str. 336 nn. i 657 nn.

⁴⁾ Faulwasser A. „Zur Analyse des Begriffes Arbeit“... Arbeitsschule 1926

uwzględnić drugiej. Pozatem względy higieniczne przemawiają za równoległym kształceniem sprawności fizycznej i umysłowej. Praca mięśniowa pobudza serce, zwiększa ciśnienie krwi, oddychanie czyni szybszem i głębszem, korzystnie działa na odżywianie, pobudza apetyt. Praca umysłowa osłabia obwodowy obieg krwi, obniża temperaturę, upośledza oddychanie, tłumi apetyt, wywołuje dyspepsję. Skutkiem obydwu rodzajów pracy jest zmęczenie, ale inne są jego objawy, dlatego równoczesne względnie naprzemian zatrudnianie się pracą jedną i drugą powoduje wzaajemne osłabianie się skutków zmęczenia. Nakoniec praca ręczna odpowiada właściwościom organizmu dziecięcego, jego potrzebie ruchu i organizacji psychicznej¹⁾.

Ze strony pedagogicznej za wprowadzeniem zajęć ręcznych do programu nauczania przemawiają, prócz przytoczonych, jeszcze względy psychologiczne, społeczne i dydaktyczne.

Praca ręczna przyczynia się do kształcenia zmysłów, sprawności członków, wyrobienia zdolności postrzegania, zahartowania woli (przez konieczność skoordynowania określonych, świadomych ruchów z celowem myśleniem); rozwija czynną postawę ucznia, „pobudza zdolność wypowiedzania się, tkwiącą w duszy dziecięcej do reprodukcji tego, czego dziecko samorzutnie, z własnego zainteresowania się doznaje, co widzi, myśli i czuje”²⁾; zajęcia ręczne dzięki łatwości kontroli nie wymagają ciągłego dozoru, co rozwija znowu samodzielność, zaufanie swym siłom, duchową niezależność³⁾. Z tego punktu widzenia obojętnem jest, na czem polegają owe zajęcia (wycinanki, lepienie, modelowanie, slöjd), idzie o to, by początek, przebieg i wynik pracy był wyrazem własnej woli wychowanka, jego zdolności realizowania pomysłów⁴⁾.

Pod względem społecznym zajęcia ręczne należy pojmować „jako czynniki, zapomocą których dziecko obznajamia się z głównymi potrzebami życia zbiorowego jako drogi, na których potrzeby te są zaspokajane przy pomocy coraz bardziej wzrastającej pomysłowości i przenikliwości ludzkiej, słowem jako środki, za pośrednictwem których szkoła sama stanie się naturalną formą czynnego życia społecznego, zamiast oddzielnego miejsca do pobierania lekcji”⁵⁾. Praca ręczna „musi doprowadzić do istotnego zdemokratyzowania kultury, a przez to do zaniku tych elementów, które są często traktowane jako kwintesencja kultury, są zaś w istocie tylko pewną formą estetycznego smakoszostwa lub pewną formą towarzyskiego konwenansu”⁶⁾.

¹⁾ Gorzycka-Wieleżyńska A. „Szkoła pracy samorozwojowej” Warszawa. 1922 t. I. str. 95.

²⁾ Kerschensteiner G. „Pojęcie szkoły pracy” Lwów 1925 str. 23 i 45.

³⁾ Gaudig H. „Die Arbeitsschule als Reformschule” — Ztschft f. päd. Psych. XII. 2. str. 549.

⁴⁾ Henderson C. H. „Nowe wychowanie” Warszawa 1925 str. 173. nn.

⁵⁾ Dewey J. „Szkoła i społeczeństwo” Warszawa 1924 str. 12 nn.

⁶⁾ Radwan W. „Postulaty ustroju szkolnictwa” Warszawa 1925 str. 125

Wszystkie przytoczone argumenty szereguję A. Ferrière następująco: A. Ciało — 1) mięśnie rosną w siłę, 2) przystosowują się do potrzeb środowiska. B. Duch — 1) poznanie przyrody i cech fizycznych ciał, 2) zmysł obserwacji, 3) koordynacja zdolności. C. Moralny i społeczny взгляд — 1) szczerłość i szlachetne współzawodnictwo, 2) poszanowanie pracy, 3) ustalenie charakteru, 4) solidarność i współdziałanie¹⁾.

Takie względy przemawiają za wprowadzeniem i utrzymaniem zajęć ręcznych w szkole. W argumentacji położono nacisk na pedagogiczne (pozaekonomiczne) kształcące ich walory. Nie wynika jednak z tego, by zajęcia te wysuwać na miejsce naczelne (pominąwszy pierwszy rok nauczania); doprowadziłoby to do powierzchowności, płytkości, obniżenia poziomu wychowania, które, mimo wszystko, musi dążyć do pobudzenia przedewszystkiem rozwoju umysłowego.

Wychowawcze znaczenie pracy ręcznej szczególnie uwytkła „szkoła pracy”. Cel jej pojmowany bywa dwojako. Kierunek, reprezentowany przez Kerschensteinera, uważa za cel szkoły pracy wykształcenie zawodowe, lub przygotowanie do niego²⁾. Przedmioty, wyrabiane przez uczniów, mają wartość użytkową, stanowią gałąź przemysłu domowego. Gaudig rozszerza zastosowanie zajęć ręcznych, praca jest u niego środkiem metodycznym, zdobywaniem umiejętności, dochodzenie pracą do wiedzy³⁾. Stanowisko pierwsze kładzie nacisk na ekonomiczną wartość wytworów zajęć ręcznych i stosownie cel szkoły pracy widzi w kształceniu zawodowym, drugie nie patrzy na przedmiotową wartość robót dzieci, a szkoła pracy daje wdrożenie w technikę pracy umysłowej.

Z pośród autorów polskich, ostatnio B. Nawroczyński podobnie ujmuje pojęcie pracy od strony pedagogicznej. W pojęciu pracy tkwią cztery momenty: cel, opór, wysiłek, wynik. O wartości jej sądzi się wedle wyniku. W wychowaniu chodzi nie o zewnętrzny wynik pracy, produkt, ale o wynik wewnętrzny, polegający na doskonaleniu się sił ucznia, dokonywującym się pod wpływem jego pracy. Praca będzie miała wartość wychowawczą, gdy jest wykonana bez przymusu, z samoradnego zainteresowania, gdy płynie z wewnętrznej potrzeby. Zasadą zatem szkoły pracy jest dążenie do nadania pracy szkolnej możliwie największej wartości wychowawczej⁴⁾.

Stopniowo zatarły się przeciwności dzielące ekonomiczną i pedagogiczną koncepcję szkoły pracy. Dziś skrajne te poglądy zostały naogół uzgodnione.

¹⁾ Cyt. u Rowida „Szkoła twórcza” Kraków 1929, str. 160 i n. podobny schemat układa T. Nowogrodzki „Wartość wychowawcza pracy ręcznej w szkole polskiej” — „Szkoła” 1928, str. 194.

²⁾ Kerschensteiner G. „Pojęcie szkoły pracy” str. 13.

³⁾ Gaudig G. „Die Arbeitsschule als Reformschule” Ztschr. f. päd. Psych. XII. 2, str. 550.

⁴⁾ Nawroczyński B. „Swoboda i przymus w nauczaniu” Warszawa 1929, str. 70 nn.

Według Kerschensteina środki wychowawcze do trojakiego zmierzają celu. Pierwszym jest doprowadzenie wychowanka do zdolności wykonywania swego zawodu, by w ten sposób bezpośrednio lub pośrednio służyć potrzebom państwa. Powtóre, wpoić należy zrozumienie społecznej doniosłości pracy zawodowej, po trzecie, najwyższym celem wychowania jest rozwój sił i skłonności, wyrabianie poczucia własnego „ja“, urabianie osobowości. Praca odbywa się zbiorowo, co powoduje rozbudzenie uczuć społecznej solidarności, altruizmu, podporządkowanie interesom grupy. Taka szkoła uwzględni nauczanie pracy, jako zasadę kierującą i jako przedmiot zawodu. Zasady nauczania przez pracę nie należy rozumieć jako łączenie każdego przedmiotu z robotami ręcznymi. (Rysunki, modele, plany ożywiają lekcję historii, ilustrują jej zdarzenia, tyle zaś pomagają do zrozumienia istoty procesu dziejowego, co lepienie popiersia Kanta, do uchwycenia jego pojęcia kategoriycznego imperatywu). Zasada ta żąda tylko samodzielnego opracowywania problemu i skutecznego rozwiązania.

Nie inaczej Gaudig. Dla niego również ostatecznym celem szkoły jest urabianie osobowości do swobodnej, samodzielnego pracy umysłowej. Jednostka wychowanka, wzięta na tle społecznego jej podłoża i biologicznych skłonności, które wychowanie drogą spontanicznego wyzwala sił zniewala do samookreślenia, jest punktem wyjścia. Indywidualność wychowanka należy przekształcić w osobowość przez pracę i w pracy. Ośrodkiem metody jest wytworzenie duchowych zdolności do samodzielnego wypracowywania tematów zajęć. Nie chodzi tu o wymuszenie sposobów pracy, sposoby te winny się zrodzić samorzutnie w oryginalnej wynalazczości¹⁾.

Tu zatem na miejsce naczelne wysunięta idea spontanicznej aktywności indywidualności, przekształcającej się w osobowość.

2.

W innem wyrósł środowisku i odmienne nieco przybrał kształty, oparty na filozofii pragmatycznej, system dałtoński. Ze względu na bliski stosunek genetyczny, nie zawadzi krótkie przedstawienie zasad tej filozofii.

Pragmatyzm jako kierunek filozoficzny zajmuje się teorią prawdy i metodą poznania. W metodzie — wedle zdania samego twórcy — nie jest niczem nowem, jest „nową nazwą dla niektórych dawnych sposobów myślenia“, nawiązuje do pomysłów Sokratesa, Arystotelesa, Locke'a Berkeley'a, Hume'a. Cechuje go wybitny empiryzm, ma charakter utylitarystyczny, pozytywistyczny, antyintelektualistyczny. „Odwraca się od abstrakcji, rozwiązań słownych, niewzruszonych zasad, zamkniętych systematów, od pretensji do absolutu²⁾. Nastawienie praktyczne prowadzi go do

¹⁾ Wolf A. „Arbeitspädagogik“ Langensalza 1925, str. 219—238.

²⁾ James W. „Pragmatyzm“ Warszawa 1911, str. 29.

zupełnego eklektyzmu. W metafizykę się nie wdaje, ale „jeśli idee teleologiczne okazują się wartościowymi dla życia konkretnego, będą one prawdziwe dla pragmatyka, w tym znaczeniu, iż są do tego dobre. Czy są prawdziwe do czego innego i w jakiej mierze, będzie to całkowicie zależało od ich stosunków do pewnych prawd, które muszą być również uznane“¹⁾. Wynika z tego, że prawda transcendentálna nie istnieje, „prawda niezależna nie naginająca się do potrzeb ludzkich, znaczy martwą rdzeń żyjącego drzewa“²⁾, dlatego „pragmatyzm gotów iść zarówno za logiką (racjonalizm), jak i za zmysłami (empiryzm)... przyjmie on w rachubę doświadczenia mistyka, jeśli mają one jakąkolwiek konsekwencję praktyczną“³⁾.

Kryterjum prawdy relatywnej brzmi: „ideami prawdziwymi są te, które możemy przyswoić, wzmocnić, spotęgować i sprawdzić“⁴⁾. Sprawdzenie polega na urzeczywistnieniu w czynie. Prawda jest więc zgodnością z rzeczywistością, t. j. z przedmiotami zdrowego rozumu, bądź stosunkami zależnymi od zdrowego rozumu⁵⁾. Zgadzać się z rzeczywistością znaczy „być kierowanym bezpośrednio do niej, lub też do jej otoczenia, albo być umieszczonym w takim czynnym z nią zetknięciu, które pozwala nią kierować“⁶⁾. Taka prawda jest wartością czysto logiczną, nie bytem samym w sobie. Ostatecznie zatem prawdą jest wszystko, co prowadzi do czynu, prawdziwość jest równoznaczna z użytecznością.

Z definicji prawdy wynika, że poznawcze stany umysłu, czynności psychiczne prowadzą do urzeczywistnienia, do działania. Pobudzenie nerwów dośrodkowych powoduje wyładowanie w przewodach ośrodkowych, w formie ruchów instynktowych, lub działań ideomotorycznych. Jednakowoż myślenie nie jest prostą reakcją na podniecie zewnętrzną, gdyż w samej świadomości tkwi wrodzony impuls do działania. Psychika człowieka jest ogniskiem energii potencjalnej, dążącej do zrealizowania w trzech kierunkach: jako stany wolicjonalne, uczuciowe i poznawcze. Wszystkie są narzędziami umysłu, dostarczającymi środków do osiągnięcia celu, t. j. do wyładowania się w czynie. Na miejsce określenia arystotelesowego „homo rationalis“ stawia się formułę „homo faber“.

Pedagogiczną konsekwencją takiej filozofii może być tylko idea aktywności, wychowania przez czyn, działalność praktyczną (learning by doing). Dziecko jest już samo przez się intensywnie czynne, a wychowanie polega na wydobyciu na jaw tych sił i pokierowaniu nimi⁶⁾. Wystarczy pobudzić do ruchu siły wewnętrzne, stanowiące istotę psychiki, a rozwój jej nastąpi sam z siebie, spontanicznie. Wszak czynności umysłu nie są oderwanymi przejawami władz samoistnych, lecz narzędziami czynu, przystosowaniem się do sytuacji życiowych.

¹⁾ James W. o. c. str. 41 nn. ²⁾ ibid. str. 36. ³⁾ ibid. str. 45. ⁴⁾ ibid. str. 110. ⁵⁾ ibid. str. 113. ⁶⁾ ibid. 117.

⁶⁾ Dewey J. „Szkoła i społeczeństwo“. Warszawa 1924, str. 27.

Nic więc dziwnego, że wyrosły z takiej filozofii system daltoński jest kierunkiem praktycznym, jest, ściśle mówiąc, wyłącznie metodą organizacji pracy szkolnej. Istota jego polega na odrzuceniu systemu klasowego i wprowadzeniu zajęć laboratoryjnych.

Psychologiczne przesłanki systemu daltońskiego są nader skąpe. Pierwszą jego zasadą jest wolność. Uczeń zobowiązuje się drogą kontraktu do wykonania pewnej pracy w określonym czasie. Stawia się mu przed oczy cel, a drogi doń wiodące, sposób wykonania, tempo pracy, pozostawia się własnej jego inicjatywie. Wzmaga to poczucie odpowiedzialności i samodzielności. Powtórę odwołuje się on do poczucia solidarności kolektywnej, przez to, że niektóre prace mogą być wykonane zbiorowym wysiłkiem całej grupy pracowników. Tak uzasadnia swój system twórczyni jego H. Parkhurst¹⁾. W istocie dałoby się w nim wykryć więcej idei przewodnich, jak: odwołanie się do zainteresowań wrodzonych, indywidualizacja nauczania, dążenie do wykształcenia świadomej swych celów osobowości²⁾.

Prawie identyczny z systemem daltońskim jest system laboratoryjny, który tworzy grupy uczniów nietylko w obrębie jednej klasy, jednego rocznika nauki, lecz w jednej sali laboratoryjnej gromadzi młodzież różnego wieku, przeznaczając co najwyżej oddzielne ławki dla poszczególnych roczników. Nieco już odmienne „The Project Method” i t. zw. „Gary System” nie wyszły poza stadium eksperymentu i dlatego nie wymagają dokładniejszego omówienia³⁾.

System daltoński przeniesiony do Anglii uległ pewnej modyfikacji ze względu na tradycyjne formy tamtejszego szkolnictwa, wymagające pełnego programu naukowego, ostrzejszej kontroli zajęć laboratoryjnych i zwiększonej liczby godzin lekcyjnych⁴⁾. Mimo pewne zalety spotyka się częstokroć z ostrą krytyką. Ferriere powiada: „polega on na najzwyczajszej zamianie zadań do domu, na wykonaniu tychże w szkole w odstępach dwu, czy czterogodniowych, z zachowaniem starych podręczników, starych metod słownych i pamięciowych, starych programów, słowem wszystkich starych błędów... ja traktuję praktykę, jako niebezpieczeństwo publiczne⁵⁾.”

Nie wchodząc w ocenę tej krytyki, stwierdzić wypada istnienie głosów, ostrzegających przed wprowadzeniem systemu daltońskiego do szkół polskich w całej jego rozciągłości⁶⁾, zaleca się stosowanie go tylko dla klas wyższych⁷⁾, względnie propo-

¹⁾ Parkhurst H. „Wykształcenie według planu daltońskiego” Warszawa 1928, str. 17 nn.

²⁾ Por. artykuły J. Młodowskiej w „Ruchu Pedag.” 1926 i „Szkole powsz.” 1927.

³⁾ Por. Ziemiłowicz M. Problemy wych. współcz. Warszawa 1927. str. 232 nn.

⁴⁾ Taubenschlag R. „Syst. dalt.” — „Ruch pedag.” 1929.

⁵⁾ Ferriere A. „Szkoła aktywna i metody aktywne”, „Ruch Pedag.” 1929.

⁶⁾ Rowid H. „Syst. dalt.” w szkole powsz. Wyd. II. 1929.

⁷⁾ Ziemiłowicz M. o. c. str. 241.

nuje się nie zaczynać reformy szkolnictwa od Dalton-Planu, lecz od pośredniego, łatwiejszego t. zw. supervised study, t. j. zasady uczenia się pod kierunkiem nauczyciela¹⁾. Dynamizm tak charakterystyczny dla systemu daltonskiego jest również punktem wyjścia francuskiej l'école active.

3.

Na tle scoppenhauerowskiej filozofii woli, nietzscheańskiego kultu siły — Wille zur Macht — i bergsonowej idei twórczego rozmachu — elan vital — wyrosła „szkoła czynna A. Ferriera i jej hasło naczelne „à la vie par la vie“. Podkreślenie energetycznego pierwiastka życia, żywiołowego pędu do samorozwoju — évolution creatrice — jest dominującą cechą całego tego nastawienia filozoficznego. To też „szkoła czynna jest szkołą spontaniczności, szkołą twórczego wyrażania się dziecka, odpowiada dążeniu do swobody, właściwemu każdemu człowiekowi“²⁾.

Psychologicznie opiera się koncepcja szkoły czynnej na czterech przesłankach: 1) duchowej żywotności dziecka, 2) naturalnym jego procesie rozwojowym, 3) biogenetycznej łączności z rozwojem gatunku i 4) na uwzględnieniu różnicy poszczególnych typów psychicznych³⁾. Główny nacisk położyć należy na swobodną inicjatywę dziecka, nie narzucać mu ustalonych formuł, jeśli je może zdobyć samo. „Jeśli wybór dziecka skierowuje się nie do tego co wie, lecz co może, nie ku przyswajaniu, lecz do wytwarzania pracą własnych rąk i rozumu, mamy do czynienia z dążeniem twórczym, z twórczym wyrażaniem“⁴⁾. Wychowanie polega jedynie na usuwaniu przeszkód, uniemożliwiających wolną grę praw naturalnych, „indywidualność dziecka nie wzbogaca się przez adaptację do konwencjonalnych form ustalonych arbitralnie przez dorosłych, lecz przez intuicyjną znajomość praw psychologicznych, biologicznych, społecznych, które może zyskać, żyjąc, doświadczając, oswajając się z rzeczami i ludźmi“⁵⁾. Dziecko jest z natury czynne, wystarczy tylko pobudzić wrodzoną mu aktywność i śledzić spontaniczny jej przebieg, podtrzymywać i potęgować wrodzony rozpęd twórczy — spontanité creatrice. O twórczości dziecka wiedzieć należy, że jest spontaniczną, inspiracją jej posiada uczuciowe zabarwienie, a zewnętrzny wyraz, mimo pozory naśladownictwa, nie pozbawiony stron oryginalnych. Aktywność uzewnętrznia się w formie zabawy, czynności konstrukcyjnych i wzajemnych usług⁶⁾. Stan aktualny oraz kierunek rozwoju dziecka wyrażają jego zainteresowania, na których oprzeć się musi praktyka pedagogiczna. Nie chodzi tu o nie-

¹⁾ Nawroczyński B. „Swoboda i przymus w nauczaniu“ Warszawa 1929, str. 189.

²⁾ Ferrier A. „Die Schule der Selbstbetätigung“ Weimar 1928, str. 101.

³⁾ ibid. str. 103.

⁴⁾ Ferrier A. „L'autonomie des écoliers“ Paryż 1921, str. 159.

⁵⁾ ibid. str. 45.

⁶⁾ tenże L'active spontanée chez l'enfant* Genewa 1922, str. 14.

wolniczą wobec nich uległość, ale o takie niemi kierowanie, by nie wykraczając przeciwko naturze dziecka, dyskretnie naginać je wedle celów zamierzonych¹⁾. Kardynalną wreszcie zasadą szkoły czynnej jest indywidualizacja nauczania, dostosowania do stopnia rozwoju i właściwości psycho-fizycznych wychowanka. „A chacun selon son mérite!”²⁾.

Ostatni postulat szeroko rozwija E. Claparède w swej koncepcji „szkoły na miarę”³⁾. Wychowując, nie wystarczy uwzględnić ilościowych różnic, zachodzących między wychowankami. Sprowadzenie wszystkich do typu przeciętnego, obniża wydajność pracy, wywołuje zniechęcenie i odrazę, należy wziąć pod uwagę również różnice jakościowe uzdolnień, zamiłowań czy skłonności, zorganizować nauczanie w taki sposób, by każdy poziom umysłowy i każdy kierunek umysłowości znalazł właściwe sobie warunki rozwojowe. Zagadnienie rozwiązać można wprowadzeniem: 1) klas równoległych o różnych programach, 2) klas ruchomych o różnym poziomie wykładanych przedmiotów, 3) oddziałów równoległych dla wydobywania zainteresowań specjalnych, 4) wolnego wyboru przedmiotów, zależnie od indywidualnych skłonności.

Zasady dydaktyczne „szkoły na miarę” obejmują redukcję materiału memoracyjnego, nacisk na samouctwo, pielęgnowanie specyficznych rodzajów wyobraźni twórczej, rozwijanie myślenia naukowego, kompensację wymagań, indywidualizację i aktywność. Zasady wychowawcze opierają się o samodzielność, swobodę i solidaryzm⁴⁾. Tylko taka szkoła uchroni się od mechanicznej standaryzacji wychowania uniformistycznego i wychowa nie bezduszne automaty, ale prawdziwie twórcze osobowości.

Na ośrodkach zainteresowań dziecka zbudowana jest koncentracyjna metoda Decroly’ego. Zajęcia szkolne wychodzą od najbliższych potrzeb dziecka i stopniowo obejmują coraz szersze kręgi, dochodząc aż do skomplikowanych zagadnień życia społecznego. Praca zbiorowa ograniczonej ilości uczniów odbywa się w naturalnem środowisku, a celem jej jest zaprawienie dziecka do zdawania sobie sprawy z otaczających je zjawisk. Wychodzi ono od wrażeń, przez porównanie dochodzi do uogólnień. Zasada koncentracji odnosi się również do metodyki nauczania, globalna nauka czytania znajduje swe wyjaśnienie w synkretyzmie postrzegania dziecięcego⁵⁾.

Na terenie niemieckim, identyczne z zasadami Ferriere’a głosi hasła t. zw. Kunstpädagogik (Weber, Richter, Scharrelmann, Gansberg). Wychowanie opiera się na twórczych pierwiastkach psychiki dziecięcej, których wykształcenie jest zarazem celem wychowania. Dziecko jest artystą-ekspresjonistą, tworząc, wyraża swą treść psychiczną. Szkoła winna rozwijać skąpe pierwotnie

¹⁾ ibid. str. 25. ²⁾ ibid. str. 26.

³⁾ Claparède E. „Szkoła na miarę” Warszawa 1928.

⁴⁾ Koniński K. „Szkoła na miarę” Warszawa 1929, str. 61 nn. i 73 nn.

⁵⁾ Hamaide A. „Metoda Decroly” Warszawa 1926, str. 28—31.

sposoby uzewnętrzniania, stawiając dziecko w bezpośredni kontakt z przedmiotami, wdrażając je do możliwie wszechstronnego przeżywania¹⁾. Drzemiące w dziecku twórcze siły należy wydobyć, uwolnić, wykształcić, ułatwiać wyrażanie zewnętrznymi środkami wewnętrznych przeżyć. Nie chodzi tu o obiektywną wartość wytworów i sposób wyrazu, natomiast aktywność dziecka musi wynikać ze swobodnego zewnętrznego impulsu²⁾.

Nader zbliżone są pomysły reformatorów wychowania w Polsce. Koncepcja „szkoły twórczej” H. Rowidą opiera się na dwóch głównych podstawach, na zasadzie aktywności i na zainteresowaniach. „Istotą szkoły twórczej stanowi tedy samodzielna praca dziecka zarówno fizyczna, jak i umysłowa, przy której konieczny jest odpowiedni wysiłek duchowy, wyzwalający w duszy jego czynniki emocjonalne i zainteresowanie. Zasada działania w nauczaniu w związku z ideą kooperacji, solidarności i samorządu, stanowi główną treść szkoły nowoczesnej”³⁾.

Podobnie idea „żywej szkoły” J. Ostrowskiego odwołuje się do popędów twórczych instynktów tworzenia. Celem jej jest wychowanie osobowości, czyli jedni spontanicznej, ośrodka wywierającego pewien wpływ na świat zewnętrzny⁴⁾. Osobowość wyraża się w działaniu, doświadczeniu czynnym, proces rozpoczyna się „w sferze emocjonalnej, mając uczucie za przyczynę i pobudkę, a umysł za narzędzie działania, wola jest wypadkową tych objawów, a czyn ostateczną realizacją”⁵⁾. Wychowanie musi oprzeć się na spontanicznej aktywności, która nie wyraża się „jedynie w produkcji artystyczno-technicznej, a więc w pracy ręcznej, lecz w tych wszystkich przejawach, gdzie człowiek działający na możność przejawienia swej indywidualności, gdzie występuje samodzielna wyobraźnia”⁶⁾. Oddziaływanie pedagogiczne idzie po linii samorządnych zainteresowań dziecka i wrodzonych jego skłonności, uwzględnia motywy, orientuje się wedle naturalnych praw rozwojowych⁷⁾.

Wniosek ostateczny z rozważań nad przewodnimi ideami współczesnych kierunków wychowania i nauczania brzmi następująco: Wszelkie oddziaływanie pedagogiczne polega na pobudzaniu do samorozwoju. Celem wychowania jest ukształtowanie świadomej swych sił i zadań osobowości. Punktem wyjścia zabiegów wychowawczych jest dziecko, do niego zatem stosują się normy wychowawcze. Wrodzone i nabyte skłonności dziecka określają dobór i zastosowanie środków pedagogicznych. Zewnętrznym wyrazem duchowych potrzeb dziecka są samorządne jego zainteresowania. Naturalnym wyjściem dla właściwej dziecku cielesnej i duchowej aktywności jest samodzielna i twórcza praca, wychowanie do czynu, przez czyn.

¹⁾ Hölken H. „Vom Expressionismus des Kindes in Schulleben, „N. Erzieh.“ 1921, str. 35.

²⁾ Greve R. „Schöpferisches Gestalten“ „Arbeitsschule“ 1927, str. 112.

³⁾ Rowid H. „Szkoła twórcza“ Kraków 1929. Wyd. II, str. 105.

⁴⁾ Ostrowski J. „Żywa szkoła“ Warszawa 1927, str. 17.

⁵⁾ ibid. str. 20. ⁶⁾ ibid. str. 89. ⁷⁾ ibid. str. 91 nn.

Dr phil. et lur. RUDOLF TAUBENSZLAG.

O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki.

(Dokończenie)

Problem psychologii pedagogicznej.

Psychologia jest jedną z najważniejszych nauk, na której opierać się musi pedagogika. Jedynie w związku z nią możemy odpowiedzieć na najważniejsze pytanie z jej dziedziny: Jak wychować młode pokolenie?

Rozwój nowoczesnej psychologii szczególnie w ostatnim lat dziesiątku przybrał istotnie — tak co do zakresu jak i co do głębi badań imponujące rozmiary. Osiągnięto wiele rezultatów. Wyjaśniono wiele tajemnic duszy ludzkiej, rozwiązano wiele jej zagadek, dręczących oddawna człowieka. Każdy dzień wprost przynosi nowe publikacje z jej dziedziny.

Nic więc dziwnego, że pedagogicy współczesnej doby, obserwując szybki rozwój tak ważnej dla nich nauki, poczęli głosić hasło: *ex psychologia lux!* Psychologia wyjaśni wzgl. uprości wszelkie trudności wychowawcze. Ona umożliwi nam pełne poznanie duszy rozwijającego się dziecka, a zatem wskaże drogę właściwego postępowania względem niego. Każdy nauczyciel musi obowiązkowo opanować psychologię pedagogiczną, w każdej szkole należy kreować posadę psychologa szkolnego (Joteyko).

W dużej mierze należy podzielać zapatrywania wyżej wymienione — niemniej jednak i w powyższej koncepcji tkwi wiele przesady i jednostronności. Od przesady wzgl. jednostronności zaś do nieścisłości, błędu lub zgoła fałszu niekiedy za ledwie krok prowadzi. Należy bezwzględnie zachęcać do studiów i wyciągania wniosków z badań psychologii. Należy jednak równocześnie wskazywać na trudności i braki ich, zastrzegać się przeciw wyciąganiu z nich pośpiesznych i powierzchownych zasad. Tylko rozumne, krytyczne odnoszenie się do tej (jak również do każdej) nauki może prowadzić w sensie pozytywnym do ostrożnego i rozsądnego stosowania jej rezultatów w praktyce życiowej. Ciasny horyzont naukowy — to widnokrąg ogarnięty z nikłego wzgórza. Trzeba się tedy wznieść wyżej, by ujrzeć więcej i głębiej.

Psychologia jako nauka o zjawiskach duszy przeszła znamiennej ewolucji w nowożytnej epoce. Od spekulatywnej, metafizycznej, dialektycznej — do rzeczywiście naukowej operującej metodami nauk ścisłych szczególnie zaś eksperymentem. Psychologię tę nazwaliśmy intelektualistyczno - abstrakcyjno - kauzalną. Psychologia naukowa w ostatnich dziesiątkach lat rozwinięła się w sposób uderzający. Pojawiły się kierunki nowe, młode, rewolucyjne, które określiliśmy jako psychologię woluntarno-konkretno-teleologiczną.

Na tej to nowoczesnej psychologii pragną reformatorzy pedagogiki oprzeć się w dziele przebudowy szkolnictwa i wychowania.

Zadajmy sobie pytanie: Czy psychologia nowoczesna dochodzi w swych dociekaniach — przynajmniej w zasadniczych zarysach, w rozstrzyganiu podstawowych, głównych problemów do jednoznacznych, ogólnie przyjętych rezultatów? Na pytanie to odpowiedzieć musimy — stanowczem nie.

Ameryka behaviorystyczna spogląda na człowieka oraz wszelkie istoty żyjące — z punktu widzenia ich zachowania się, postępowania.

Europa słusznie pyta przez usta Koffki: Czy wszelkie przeżycie psychiczne prowadzić musi do działania — manifestować się na zewnątrz postępowaniem? Czy należy dlatego zignorować doniosłą sferę np. kontemplacji i t. d.?

Europa sama jest rozdwojona: Niemcy (jak to widzieliśmy powyżej) rozróżniają dwie psychologie: przyrodniczą, wyjaśniającą oraz duchową, wnikającą. Na jednym z ostatnich kongresów psychologicznych niemal wszyscy psychologowie pozaniemieccy przeciwstawili się powyższemu rozróżnieniu. Claparède wywodził wówczas: Nie uznajemy doktryny tej — dla nas niema dwu psychologii — nie umiemy wnikać!

Same Niemcy, które wiodą prym w badaniach psychologicznych nowoczesnej epoki, podzielone są na liczne, często zwalczające się wzajemnie obozy naukowe — a więc zwolenników psychologii

- a) aktywności (*Funktionpsychologie*) — Stumpfa, — nadto
- b) myśli (*Denkpsychologie*) — Külpego, Messera i innych (szkoła würtzberska),
- c) woli (*Willenpsychologie*) — Wundta,
- d) jakości postaciowych (*Gestaltqualitätenpsychologie*) — Benussiego, Meinonga i innych (szkoła w Gracu),
- e) postaci (*Strukturpsychologie*) — Wertheimera, Koffki i innych,
- f) osobowości (*Personalismus*) — w odmiennych od siebie ujęciach Sterna, Gaudiga, Müllera-Freienfelsa i innych,
- g) obrazów myślowych (*Ejdetismus*) — Jaenscha, Kroh'a i innych (szkoła marburska),
- h) podświadomości (*Psychoanalyse*) — w odmiennych od siebie ujęciach Freuda i Adlera.

Bühler w przytoczonym wyżej dziele mówi na str. 1. „Nigdy jeszcze nie mieliśmy równocześnie tyle różnorodnych kierunków psychologii, co obecnie. Mimo woli przypomina nam to historję o budowaniu wieży babel“.

Messer w swej — *Einführung in die Psychologie* — wprowadzi na str. 128 „Musimy jednak zasadniczo utrzymywać, że psychologia współczesna (jakkolwiek osiągnięte przez nią wyniki należy wysoko cenić) nie jest w stanie wyjaśnić nam bardzo

wielu zjawisk psychicznych, nawet z dziedziny codziennych naszych przeżyć duchowych“.

Lippman w przytoczonej rozprawce twierdzi, że istoty strukturalne nie zdołamy wyświełić.

Rubin, psycholog duński, wypowiedział na kongresie psychologicznym w Gronindze opinię, że poszczególne teorie psychologiczne nie są w stanie wyjaśnić nam całości życia psychicznego.

Badania psychologiczne napotykać na ogromne trudności. Wielokrotnie podnoszono swoisty charakter psychicznych zjawisk — zupełnie odmiennych od fizycznych, a co zatem idzie okoliczność tę, że metody przyrodnicze jedynie w ograniczonej mierze stosować można przy badaniu zjawisk duszy. Temsamem problem wysnuwania praw, do których sformułowania dążyć musi każda nauka, zostaje w dziedzinie psychologii odmiennie ujęty. Psycholog zadowolnić się musi przeważnie opisem zjawisk — określeniem ram prawidłowości, w obrębie których oscyluje bogata różnorodność ich odmian, poza które wybiegają liczne wyjątki. Identyczność podmiotu i przedmiotu badań utrudnia również sytuację.

Przez długie czasy wierzono ślepo, że zapomocą naukowo — na sposób przyrodniczy — przeprowadzonych eksperymentów zdołamy ogarnąć wszelkie przejawy duszy, wyjaśnić jej zjawiska i wnikać w ich istotę. Dziś pozbyliśmy się tych złudzeń. Wiemy, że psychologia eksperymentalna ogarnia jedynie stosunkowo nieznaczny wycinek sfery psychicznej jednostki a mianowicie jej intelektu — oraz opiera się w gruncie rzeczy na introspekcyjnych osobnikach. Badania tedy psychologiczne nie doprowadziły nawet w dziedzinie podstawowych głównych problemów do jednoznacznych, ogólnych stwierdzeń. Wyczerpano jedynie na określony temat większą ilość kombinacji o różnych warianatach w sposób przeważnie ciekawy, żywy i twórczy.

Możnaby nawet — do pewnego stopnia słusznie — o dziełach wielu badaczy — jakkolwiek napisanych naukową prozą — mówić jako o sui generis poematach psychologicznych.

Dusza ludzka z jej bogatą treścią pozostanie jeszcze na długie czasy (a kto wie, czy w podstawowej, rdzennej jej osnowie nie na zawsze) niedocieczoną zagadką dla wielu mędrców tego świata.

Problemy indywidualności, osobowości, jaźni, charakteru, podświadomości, zjawisk nieintelektualnych, objawów metapsychicznych, stosunku duszy do ciała i t. d. należą do tych arcytrudnych zagadnień, z którymi psychologia borykać się musi.

Przeżycia wyjątkowych jednostek dodatnich jak: wynalazców, artystów, świętych, ascetów, bohaterów, wodzów oraz ujemnych jak: różnego rodzaju wykołajców, zbrodniarzy — nadto niejedno przeżycie szarych, codziennych t. zw. przeciętnych osób na długie czasy będą przedmiotem badań uczonych, którzy w miarę postępu swych dociekań coraz bardziej będą rozumieli,

jak głęboko zawiły jest układ zjawisk psychicznych i jak wielką jest zagadka — ich własnej duszy.

Po dzień dzisiejszy znajdują się na kuli ziemskiej niezbadane (i może nigdy nie dające się poznać należycie) okolice: żaden turysta nie osiągnął najwyższych szczytów górskich, nie przebył ostępów dziewiczych lasów, nie przewędrował bezbrzeżnych pustyń, stepów, dżungli, tundrów ziemi — żaden uczony nie zbadał przepastnych głębi oceanu, niezmierzonych pól lodowych obu biegunów, tajemniczego wnętrza ziemi.

Musimy uważać poczynania bohaterskich podróżników czy uczonych za bez porównania łatwiejsze niż wnikanie w głąb, istotę i układ zjawisk psychicznych. — Dusza ludzka to świątynia, do której klucza jeszcze nie znaleziono. Zaslugą psychologii strukturalno-personalnej jest to, że przynajmniej u wrót jej zawiesiła właściwy napis, odpowiednie ogłoszenie — i nic więcej.

Wynikają stąd następujące wskazania dla pedagogiki:

- a) Zalecona jest ostrożność w opieraniu się o wyniki poszczególnych kierunków badań psychologicznych. Wyciąganie z nich wniosków metodycznych dla celów praktyczno-szkolnych powinno być poprzedzone starannym rozważeniem pro i contra. Należy nadto nieustannie stwierdzać współmierność wysiłków stosowanych przy uwzględnieniu zmian podyktowanych postulatami psychologii — oraz rezultatów dzięki nim osiągniętych.
- b) Zalecone jest zwracanie uwagi w zakładach kształcenia nauczycieli na okoliczność, że wychowywanie młodego pokolenia — to problem nie tylko techniki lecz i sztuki. Dobry znawca szeregu pierwszorzędných podręczników psychologii pedagogicznej, który sobie przyswoił wszelkie jej zalecenia i opanował w zupełności rutynę nauczania i wychowywania — nie musi być dobrym nauczycielem i wychowawcą. Poglębianie umysłów, doskonalenie wrażliwości uczuciowej, hartowanie woli, pobudzanie ideowości, formowanie charakteru, podnoszenie samopoczucia własnej wartości, osobowości wychowanków — to problemy nie dające się ująć w jakiegokolwiek schematy, techniczne reguły. Wymagają one twórczej sztuki wychowawczej, głębokiej znajomości ludzkiej duszy, jakiej żaden podręcznik psychologii nie jest w stanie dostarczyć pedagogowi. Wskazniki postępowania musi on czerpać z siebie samego, ze swej intuicji, ze swego wewnętrznego poczucia — musi wsłuchiwać się w tajemniczy szept swego dajmonion, któremu na imię powołanie, kaptaństwo — miłość.

V. Argumentacja biologiczna.

Reformatorzy współczesnej szkoły zwalczający racjonalistyczny jej charakter pragną ją zbliżyć do życia. Rozumują oni w następujący sposób: Szkoła nie może stanowić jakoby wyspy

na oceanie życia — wyspy, na której w sposób sztuczny odtwarza się zawile, oderwane od bezpośredniej rzeczywistości naukowe konstrukcje pod martwym hasłem — wiedza dla wiedzy. Nie może ona być jakoby cieplarnią urządzoną dla pielęgnowania subtelných lecz anemicznych roślin, które przescheczone na realny grunt, wystawione na żar słońca, podmuchy wiatru, napór burz i nawałnic rzeczywistego życia — nie mogą się ustać, więdną i giną marnie. Szkoła nie może być rodzajem klasztoru — a uczniowie z nauczycielami *sui generis* mnichami spoglądającymi na życie z lękiem i niedowierzaniem, nieprzystosowanymi do odegrania w niem jakiegokolwiek roli. Dotychczasowa uczelnia sprzeniewierza się, niestety, swemu najważniejszemu zadaniu.

Rodzice, nie mogąc podoląć piętzącym się zewsząd, rosnącym ustawicznie trudnościom — przelali na szkołę część swych praw, oddając jej wychowawczą opiekę nad swemi dziećmi. Uczynili to jednak w tem przeświadczeniu, że istotnie szkoła ich wyręczy, wywiązując się z kardynalnej swej misji — przekazywania nowemu pokoleniu skoncentrowanego doświadczenia wieków celem przygotowania go do wzięcia udziału w zmieniających się ciągle, coraz trudniejszych warunkach życia.

Szkoła stanowić musi tedy przedsięwzięcie prowadzący do gmachu życia — musi przysposabiać młodzież do niego, uczyć praktycznej orientacji, rozmachu, rzutkości, bez których jednostka — wyposażona w największe nawet quantum wiedzy — rady sobie nie da, nie utrzyma się na jego powierzchni.

Toteż często spotykamy na ostatnich szczeblach społecznej hierarchji jako rozbitków życiowych, strąconych z pozycji na pozycję, wiodących marną egzystencję lub ginących bez skargi — owych wychowanków dawnej szkoły, którzy zepchnięci na dno życia zstępują w rozpacz z jego areny, zaciskając w dłoniach kurczowo swe błyskotliwe patenty dawnych prymusów.

Rozlegają się tedy hasła: Szkoła dla życia! Szkoła w porośnięciu życia! Życie w mury szkolne! — Otwórzcie naościę okna i drzwi starej szkoły! Niech wejdzie w jej klasztorne wnętrza ożywczy strumień powiewu życia! — Zapoznajcie dziecko z głównemi jego potrzebami (Dewey). — Przygotujcie je do wykonywania przyszłego, praktycznego zawodu (Kerschensteiner). Stwórzcie rzeczywiste życie szkolne (Gaudig) i t. d.

Hasła te są słuszne i sympatyczne. Szkoła zamykająca szczerlnie swe podwoje przed wpływami życia, uprawiająca jedynie oderwane od niego umysłowe dyscypliny, która nie prowadzi do umiejętności działania w ramach życia — byłaby dziś anachronizmem nie do pomyślenia.

Stąd — zapoznavanie uczniów z głównemi zjawiskami życia w szkołach miejskich — stwarzanie samowystarczalnych pod względem gospodarczym osiedli, farm, wspólnot szkolnych w Zakładach wychowawczych wiejskich, ogrodowych, leśnych i t. d.

Niemniej jednak i w tej dziedzinie występuje — tak charakterystyczna dla współczesnej epoki — przesada i jednostronność.

Hasła radykalnej witalizacji płyną głównie z Ameryki. Określamy je też krótko terminem amerykanizacji. Zastanówmy się nad nimi.

Problem życia — to problem potrzeb. Kwestja rozwoju życia — to kwestja rozrostu i zróżnicowania potrzeb. Znachodzimy potrzeby materialne i idealne. Oba rodzaje potrzeb są równie ważne, jedne i drugie muszą być zaspakajane. Przedmioty służące do zaspokojenia potrzeb zwiemy dobrami gospodarczymi wzgl. wartościami kulturalnymi. Dobra gospodarcze zdobywamy i wytwarzamy, wzgl. przetwarzamy w różnoraki sposób (produkcja) — rozdział ich mniej lub więcej równomierny na kraje i ludy następuje drogą handlowej wymiany (dystrybucja) — dzięki niej możliwe staje się (według życiowej stopy jednostek czy społecznych warstw) zużycie (konsumcja). Wartości kulturalne (od których osiągnięcia zależy w pierwszej linii możliwość zdobycia gospodarczych dóbr) stwarza ludzkość drogą nieustannych wysiłków czołowych jej przedstawicieli w ramach wiedzy, sztuki, etyki religij. itd. Nieskończony, coraz bardziej potęgujący się rozwój potrzeb życiowych prowadzić musi do coraz silniej wzmagającego się rozwoju produkcji dóbr materialnych i idealnych, służących do ich zaspokojenia. Najważniejszym czynnikiem produkcji jest praca — praca w każdej postaci i formie. Dzięki pracy wzmagają się dobrobyt i oświata. Bogactwo narodowe — to bogactwo pracy, nigdy zaś martwego posiadania największego nawet zapasu dóbr jakiegokolwiek natury. Bogaty jest naród, który pracować umie, może i chce — jest on źródłiskiem życiowej siły.

Ameryka — to kraj niestrudzonej, niezmordowanej gospodarczej pracy. Imponujący jest rozmach tętniącej w każdym zakątku kraju, na każdym kroku wszechkierunkowej, wszystko ożywiającej, ekonomicznej produkcji — rozwijającej się przy zgodnem naogół współdziałaniu wszelkich jej czynników. Stany Zjednoczone przodują pod tym względem całemu światu. Należy się od nich uczyć, jak w dziedzinie gospodarczej pracować należy.

Z faktu supremacji na polu ekonomicznem nie wynika jednak bynajmniej, że należy naśladować Amerykę we wszystkich kierunkach jej aktywności i działalności, przyswajać sobie wszystkie jej poczynania, przejmować się wszelkimi jej hasłami i pomysłami. Zbyt młody to kraj — zbyt skory do przyjmowania nowinek — zbyt lekko otrząsa ze swych sandałów, które przewędrowały dopiero jedno stulecie samoistnego rozwoju „pył wieków“, lekceważąc walory europejskiej tradycji, której zresztą wszystko zawdzięcza.

Amerykanizacja życia.

Czy amerykanizacja życia podnosi jego wartość, pogłębia je i wywyższa, czyni je lepszym piękniejszym, rozwija człowieka jego kulturę? — Odpowiadamy — nie.

Oto jej charakterystyczne cechy:

Zawrotne tempo — jako normalizacja pośpiechu — uniemożliwia skupienie, pogłębienie problemów, — wyłania powierzchowne, lekkostrawne produkty dnia, konsumowane masowo w sposób bezkrytyczny — a temsamem unicestwia, rozpyla, rozdrabnia wartości kulturalne.

Pogoń za sensacją — jako normalizacja ohydy — wywleka na światło dzienne brudy życia, tarza w błocie wszystkich i wszystko, — gloryfikuje niejednokrotnie kanalję ludzką — umożliwia bolesne, niegodne człowieka żerowanie na cudzym bólu, pławienie się w cudzych łzach — stępia najistotniejsze, pełne prostoty walory życia.

Wybujałość reklamy — jako normalizacja kłamstwa — o ile w niej zawarte jest świadome wprowadzanie publiczności w błąd, zatajanie lub przesada równa kłamstwu.

Niewybredność konkurencji — jako normalizacja brutalności — gloryfikuje nieprzebierające w środkach sposoby walki ekonomicznej, zamaskowane zręcznie filantropją, prowadzone z niesłychaną umiejętnością unikania kolizji z kodeksem karnym — stawia jako ideał królów gospodarczych „co to od roznosicieli gazet doszli do miliardów dzięki własnej energii i pomysłowości“ — uznaje niezdrowe, pasorzytnicze formy spekulacji.

Manja rekordów, zakładów i t. d. — jako normalizacja absurdu — toleruje dziwactwa różnego kalibru, wypaczając ideę współzawodnictwa, prowadzącego do rozwoju i postępu w odnośnych dziedzinach, i t. d.

Amerykanizacja życia poświęca jakość dla — szybkiej i skutecznie osiągniętej ilości. Problem jakości jednak — to problem kultury.

Amerykanizacja szkoły.

W wartki, wszystko ścierający i rozpylający prąd życia wprowadza Nowy Świat bez namysłu najważniejszy produkt społeczeństwa — szkołę. Narażają bez wahania na różnorodne wpływy ośrodka, nie stawiającami żadnych rozumnych, trafnie przemyślonych zapór ni hamulców — ani też nie starając się uodpornić wychowanków na jego wpływy i oddziaływania.

W rozprawie mej o Dewey'u (Ujęcie krytyczne zasad szkoły pracy J. Dewey'a — Książnica-Atlas 1929) starałem się odpowiedzieć na trzy pytania odnoszące się do problemu witalizacji szkoły:

a) „Czy hasło powyższe jest — istotne? — b) dopuszczalne? c) celowe?

Ad a) Czy hasło powyższe jest istotne?

Blizsze zastanowienie się nad zjawiskami życia jednostek i społeczeństw ludzkich we wszystkich kierunkach ich rozwoju prowadzić nas powinno do stwierdzenia rozbieżności a nawet sprzeczności prawdy przyrodniczej (biologicznej) i człowieczej (antropologicznej).

Biologicznie — uzasadniona jest walka o byt przybierająca niejednokrotnie brutalny charakter, spychająca bez litości jednostki słabe i pokonane w niej na dno życia — przybierająca w społeczeństwie ludzkim formę bezwzględnej walki konkurencyjnej.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat braterstwa ludzi i bierze w obronę słabych, pokonanych w walce wzgl. konkurencji życiowej (Religje apokaliptyczne — na polu prądów religijnych. Socjalizm, solidaryzm i t. d. — na polu ruchów społecznych).

Biologicznie — uzasadniona jest gospodarka indywidualna, oparta na własności prywatnej.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat gospodarki kolektywnej, opartej na własności społecznej (komuny religijne, społeczne, państwowe, municypalne, spółdzielcze i t. d.)

Biologicznie — uzasadniony jest stan bezpaństwowości wzgl. państwowości królowładczej.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat organizacji państwowej ludowładczej (demokracji).

Biologicznie — uzasadnione są zatargi zbrojne między jednostkami etnicznymi i państwami.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat międzynarodowego pokoju, braterstwa ludów.

Biologicznie — uzasadnione są różnice społeczne, prawne i t. d.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat równości społecznej, prawnej i t. d.

Biologicznie — uzasadniony jest egoizm.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat altruizmu.

Biologicznie — uzasadniona jest poligamia.

Antropologicznie — wyłania człowiek instytucję monogamji i t. d.

Rozbieżność prawdy przyrodniczej i człowieczej znajduje wyraz w literaturze prometejskiej — jako idea walki człowieka z losem (przyrodą, prawem, dziedzicznością i t. d.) Sprzeczność ta ujawnia się również w polemice zwolenników pedagogiki indywidualnej (przyrodniczej) i socjalnej (człowieczej).

Musimy sobie zadać pytanie, czy Dewey otwiera wrota szkoły dla prawdy biologicznej — czy hasło „szkoła w pośrodku życia” jest hasłem istotnym?

Rozważania nasze muszą zaprzeczyć temu pytaniu. Życie, któremu Dewey rozkazuje przez otwarte drzwi i okna wkroczyć

do wnętrza jego szkoły — nie jest rzeczywistym życiem w biologicznym tego słowa znaczeniu. Jest ono fikcją życia — tak jak „natura“ Rousseau'a nie jest rzeczywistą naturą, lecz fikcją jej. W gruncie rzeczy jest Dewey zwolennikiem prawdy ludzkiej we wszystkich jej kierunkach i przejawach.

Ad b) czy hasło powyższe jest dopuszczalne?

Pomyślmy sobie szkołę w pośrodku życia. Życie rzeczywiste w wielu kierunkach przedstawia się nieraz jako bolesna, niezmiernie ujemna sfera zjawisk (korupcja, demagogia, partyjnictwo, prywata w życiu publicznym, prowokacja, wyzysk różnorodny, kłamstwo, obłuda, nikczemność, kryminalistyka różnopościowa, prostytutka, perwersja, hazard, pogoń za sensacją i t. d.). Niema mowy o izolacji szkoły i dzieci od życia — nawet internaty nie mogłyby jej przeprowadzić — byłoby to zresztą nawskroś fałszywe. Szkoła musi do pewnego stopnia stać w związku z życiem i do życia szczególnie obywatelskiego przygotowywać. Policyjne systemy na całej linii zawodzą. Zakazy i nakazy szkolne chyba po to jedynie są wydawane, aby młodzież je obchodziła. Jedynie celowe szczepienie ochronno-duchowe w postaci odpowiednich kierowniczo-etycznych idei, nabytych przez wychowanków w szkole — może wydać pożądane owoce, uodpornić ich, osłabić infekcję wzrokową, słuchową i t. d. jaka czyha na nich u rogu każdej ulicy, z afiszów i szyb wystawowych, z sal widowiskowych, łamów prasy i t. d. — aby przemienić się w rezultacie w gangrenę duszy.

Wyłania się jednak kwestja. Czy należy świadomie i celowo umieścić szkołę w środku życiowego prądu, przeniknąć ją dreszczem bezpośredniej, życiowej aktualności?

Czy wpływ odtrutki ideowej, jaką bezsprzecznie ze szkół młodzież wyniesie, będzie tak silny i to u wszystkich dzieci, że bez obawy możemy je wystawić na ciężką próbę oddziaływania na nie wszystkich przejawów życia? Czy istotnie młode te dusze zdolają zwalczyć te niezliczone — często w ponętną, barwną, zda się niewinną szatę przybrane — brzydoty i ohydy moralne? Czy należy leźć wilkowi prosto w gardło?

Na pytanie to odpowiemy — nie. Umieszczenie szkoły w środku ogniska życiowego uważamy za zbyt techniczne, niedopuszczalne. Niebezpieczeństwa na jakie narażamy młodzież są większe i groźniejsze niż korzyści witalizacji.

Ad c) Czy hasło powyższe jest celowe?

Życie przedstawia się jako nieskończony szereg krzyżujących się z sobą zjawisk. Zjawiskowość ta jest wielością różnopościową, układającą się w coraz to bardziej odmienne, nigdy nie powtarzające się konstelacje, — wszystko płynie, zmienia się, przemija, ginie, znów wyłania się w schemacie względności i podmiotowości.

W ten cały układ życiowy rzucił człowiek od niepamiętnych czasów swą tęsknotę za jednością, szukając stałych punktów oparcia dla swego światopoglądu życiowego. Wyrazem jej są

apokalipsy religijne, systemy filozoficzne, konstrukcje naukowe. Dają one człowiekowi ostoję, poczucie prawa i ładu, pewności bytu i istnienia. Bez niego nie mógłby żyć prostaczek ni mędrzec.

Zanurzymy jednak dziecko poprzez szkołę w wartki strumień życia. Czy znajdzie w nim równowagę? Czy nie stanie się igraszką jego fal? Czy nie nasiąknie pewnością, że wszystko jest złudne i przemijające? Czy na tle takiego poczucia będą się w nim mogły umocnić pozytywne poglądy etyczne, właściwe poczucie wartości, — zdrowy sąd oparty o mocny światopogląd życiowy? Czy młody, niedoświadczony umysł wytrzyma napór pozorów i zdoła wejść w siebie, pogłębić się i skonsolidować?“

Amerykańska szkoła określa ideał wychowawczy w myśl powyższych haseł oraz popularnej wśród zaoceanicznych pedagogów zasad filozofii pragmatystycznej — w sposób następujący:

Celem wychowawczym szkoły nie powinno być stworzenie typu stojącego zdala od życia intelektualisty, mózgowca, którego kategorie myślenia nie są zdolne do ujmowania skomplikowanych i błyskawicznie zmieniających się zjawisk współczesnego życia — lecz uformowanie przez nią człowieka rzutkiego, obrotowego, posiadającego trafny instynkt, wdech, spryt, umiejętność energicznego, szybkiego działania — jednym słowem — rzeczywiście zdolnego do życia.

Nie ulega wątpliwości, że rzutkość i spryt są bezwzględnie potrzebne w codziennym życiu. Nieuzbrojona w powyższe przymioty jednostka da się niechybnie wypchnąć z niej, z trudem osiągniętej życiowej pozycji — nie znajdzie właściwego sposobu działania, właściwej drogi prowadzącej do celu — częstoć w ważnych momentach życia, wymagających szybkiej, nieodwołalnej decyzji poweźmie zgubne postanowienie i załamanie się.

Prawdą jest jednak, że — wypływające organicznie z postulatu amerykanizacji szkoły — wysunięcie jako jedyne względnie głównego celu wychowania hasła uformowania rzutkiego, zdolnego do czynu człowieka — jest jedną z owych jednostronności epoki, których urzeczywistnienie połączone jest z niebezpieczeństwem kulturalnego załamania się ludzkości.

Zapytajmy się — czy z czysto biologicznego, praktycznego, życiowego punktu widzenia słuszne jest powyższe postawienie sprawy? — Czy człowiek rzutki, sprytny, posiadający instynkt, wdech, jest człowiekiem naprawdę zdolnym do życia?

Codziennie doświadczenie przeczy temu. Przymioty te, o ile stanowią rdzeń, istotę człowieczeństwa — nie wystarczają w zupełności. Jednostka tylko lub przedewszystkiem sprytna taksamo nie utrzyma się na fali życia, jak człowiek pozbawiony tych cech lub upośledzony pod tym względem.

Rzutkość, obrotowość i t. d. zawodzą — o ile jednostka

- a) staje przed koniecznością powzięcia szczególnie ważnych decyzji w zakresie poczynąń ideowych,

- b) walczy o utrzymanie swego światopoglądu opartego na fundamentach głębszych przemyśleń, nastrojów i dążeń indywidualnych,
- c) chce zdobyć treść życia, wypełnić pustkę wewnętrzną, uchronić się przed próżnią, nudą, spleenem,
- d) pragnie utrzymać duchową równowagę w wyjątkowych okolicznościach np. podczas pewnych przeżyć, wewnętrznych wstrząsów,
- e) usiłuje przeciwstawić się złym wpływom, pokusom — zwalczyć narowy, nałogi stłumić antyspołeczne, niekiedy przestępne popędy i instynkty,
- f) szuka właściwej drogi, po której ma kroczyć w chwili, gdy wzywają go do działania wykluczające się wzajemnie, sprzeczne ze sobą nakazy różnych zrzeszeń społecznych, kół życiowych, do których jednocześnie należy lub należeć musi np. państwa, narodu, stanu, zawodu, stronnictwa, kościoła, towarzystwa, korporacji, gminy, rodziny i t. d. — niewłaściwa decyzja jednostki spowodować może jej tragedję,
- g) zmaga się z skomplikowaniami, trudnemi zagadnieniami i problemami, które należy umiejętnie rozwiązać,
- h) kroczy po drodze prowadzącej do dźwignięcia się na wyższy poziom etyczny, estetyczny i t. d.,
- i) dąży do utrzymania, spotęgowania lub odnowy swego „ja” — do stania się, wzgl. pozostania sobą.

Cel wychowawczy szkoły należy tedy zgoła inaczej sformułować. Nie może być nim jednostronne kształcenie rzutkości i obrotności wychowanków, które okazują się niewystarczające dla — życia.

Celem szkoły jest formowanie pełnej, jednolitej, harmonijnej osobowości jednostki. Tylko osobistość jest w stanie ostać się w życiu — utrzymać się całkowicie — pokonać wszelkie piętrzące się przed nią trudności — przełamać zapory — osiągać cele swe, zdobywając przytem ogólne uznanie, rzeczywisty, niekłamany szacunek otoczenia. Tylko osobistość może tworzyć i budować, służąc jednocześnie sobie i społeczeństwu.

Streszczając powyższe wywody, podkreślamy:

Odnosząc się zasadniczo pozytywnie do hasła zbliżenia szkoły do życia oraz kształcenia życiowej sprawności jej wychowanków — zwalczać musimy jako jednostronne amerykańskie koncepcje

- 1) pełnej aktualizacji szkoły — przeciwstawiając jej postulat umiarkowanych, odpowiednio przygotowanych poczyniń w tym względzie,
- 2) celu wychowawczego szkoły, mającego polegać na rozwijaniu rzutkości życiowej jej wychowanków — przeciwstawiając jej tezę rozwoju pełnej osobowości jednostki, postulat personalizmu.

VI. Argumentacja socjologiczna.

Celem szkoły jest przygotowanie dziecka do życia społecznego — uspołecznienie, unarodowienie, uobywatelenie młodzieży. Współcześni pedagodzy pragną równocześnie rozwinąć indywidualność wychowanków. Dążą temsamem do szarmonizowania obu celów wychowania: socjalnego i indywidualnego, a zatem do osiągnięcia wychowawczego kompromisu.

Celem urzeczywistnienia tego kompromisu pragną oni wszelkie instynkty indywidualne, mające charakter asocjalny, wzgl. antisocjalny stłumić (*castratio*) lub przeinaczyć (*sublimatio*). Sztuka wychowania polegać ma więc na chirurgicznych zabiegach *sui generis*, których przeprowadzenie jest szczególnie trudne oraz bolesne z powodu tej okoliczności, że w naturze ludzkiej ujawnia się w silnym stopniu indywidualna, biologiczna jej treść.

Problem wychowania człowieka, stojącego na pograniczu dwu światów, posiadającego dwoistą naturę, jest tedy niezwykle trudny. Rozbrzmiewające współcześnie hasła o wyzwaniu bezpośredniości i żywiołowości — w ramach dążeń uspołeczniających o charakterze niwelacyjnych — stwarzają konstrukcję wychowawczą nawskróś sztuczną, której urzeczywistnienie nigdy nie może być osiągnięte całkowicie, wzgl. napotyka na znaczne trudności (Gaudig, Rein, Lehmann i in.).

Należałoby tedy problem wychowania na płaszczyźnie argumentacji socjologicznej poddać rozpatrzeniu z punktu widzenia możliwości osiągnięcia naturalnej koncepcji wychowawczej.

Rozważania te odbiegłyby jednakowoż od zasadniczej linii wywodów niniejszej rozprawy. Pragniemy zająć się niemi w specjalnej pracy.

VII. Problem aktywizmu.

Jednym z najgłośniejszych polemicznych motywów, skierowanych przeciw dotychczasowej pedagogice — to walka z jej rzeczywistym czy urojonym intelektualizmem, wzgl. hyperintelektualizmem. Argumentacja filozoficzna, psychologiczna i biologiczna w istotnej swej polemicznej treści miały na celu przeciwstawienie racjonalistycznej koncepcji — odmiennych od niej doktryn czy tez. Okazało się jednak, że rozumowania odnośnie są błędne lub grzeszą jednostronnością, tak, że należy postawić pod znakiem zapytania rzeczywistą wartość głoszonych haseł, wzgl. podjętych w celu ich urzeczywistnienia pedagogicznych poczynąń.

Błędy starej szkoły tkwią gdzieindziej — tragiczną jej pomyłkę wykrzyć można na innej płaszczyźnie. Podniesienie jej przez nas niema być jakąkolwiek rewelacją. Mówi się i pisze się wiele o tym problemie. Niestety wikła się i zaciemnia jasną i przejrzystą w gruncie rzeczy sprawę odnowy, odrodzenia szkoły przez wygłaszanie jednym tchem błędnych i słusznych przeciw niej obiekcyj.

Zadanie nasze polegać ma jedynie na oczyszczeniu atmosfery przez odrzucenie fałszów i jednostronności, tkwiących w polemice — a wyłączenie i podniesienie słusznych zarzutów przeciw dawnej szkole skierowanych.

Spoglądnijmy tedy na kwestję reformy szkolnej z jedynie uzasadnionego punktu widzenia — aktywizmu uczniów.

Dotychczasowa szkoła istotnie ciężko grzeszyła, upośledzając, a często nawet wypaczając wychowanków. Na wszystkich płaszczyznach szkolnego życia, wychowując, nauczając, urządzając obchody, uroczystości, zabawy, wycieczki itd. traktowała ich jako bierne istoty, które podlegają skomplikowanym zabiegom szkolnej procedury kształtującej ich dusze.

Słusznie porównują różni autorzy ucznia szkoły receptywnej do bezdusznego manekina, który ubiera się w sztywną suknię wiedzy — odbiorczego aparatu, który nagrywa się lub nakręca według kanonów uświęconej tradycja, ogólnie przyjętej metody dydaktycznej — naczynia, w które wlewa się dowolnie liquor scientiae — plastycznej gliny, którą formuje mechanicznie dłoń nauczyciela, pragnąc nadać swemu tworowi dokładnie z góry przewidziany, zgodny z określonym schematem — kształt i formę.

Przeoczenie wzgl. lekceważenie wrodzonego aktywizmu młodzieży wywołać musiało niechęć wychowanków, ich wrogi stosunek do szkoły, utajoną czy jawną walkę z wywieranym na nich z zewnątrz przymusem, narzucaniem im zewnętrznej karności — jednym słowem — ram, w których przeżywać musi uczeń refleksje i uczucia niewolnego więźnia, zamkniętego w kratkach kunsztownych doktryn naukowych, dławionego jedwabną pętlą różnorodnych koncepcyj czy imprez, karmionego i pojonego ambrozją i nektarem różnych umiejętności wówczas, gdy mu się jeść i pić zgoła nie chce — którego elementarnych potrzeb, pragnień, dążeń i tęsknot nikt nie widzi, nikt nie zaspakaja, a jeśli je nawet widzi — to lekceważąco nad nimi przechodzi do porządku dziennego.

W walce z praktyką dawnej szkoły wybija się jako najważniejszy, jedynie istotny motyw — zwalczanie pasywizmu, receptywności jej wychowanków. Problem twórczej, aktywnej postawy ucznia staje się zasadniczą kwestją nowoczesnego wychowania. Aktywizm ten postulowany jest zgodnie przez wszelkie dziedziny wiedzy pedagogicznej:

- a) psychologię pedagogiczną — której wszystkie bez wyjątku kierunki podkreślają aktywizm natury ludzkiej, ujawniający się jako zainteresowanie samorzutne jednostki, które prowadzi do działań różnego rodzaju, a temsamem daje jej radość tworzenia, pozwala jej wyżyć się całkowicie w atmosferze odpowiedniej wolności i swobody. Zainteresowanie to — zależnie od szkoły psychologicznej — różnie bywa oświeclane. Występuje ono jako czynnik

- 1) kształcący zmysły — zainteresowanie praktyczne, prowadzące do działań ręcznych,

- 2) wyładowujący instynkty — zainteresowanie praktyczne, prowadzące do działań ręcznych,
- 3) urzeczywistniający myśli, idee, dążenia i t. d. — zainteresowanie praktyczne i teoretyczne, prowadzące do działań ręcznych oraz innego rodzaju,
- 4) postaciujący, strukturotwórczy — zainteresowanie praktyczne i teoretyczne, prowadzące do działań ręcznych oraz innego rodzaju,
- b) biologię psychologiczną — podkreślającą aktywizm natury ludzkiej jako najważniejszy czynnik, umożliwiający człowiekowi opanowanie przyrody i pokonanie niezliczonych trudności i przeszkód stawianych mu przez życie,
- c) socjologię pedagogiczną — podkreślającą aktywizm natury ludzkiej jako najważniejszy czynnik, umożliwiający człowiekowi osiągnięcie drogą zrzeczania się swych celów społeczno-życiowych.

Możnaby również przytoczyć na poparcie powyższej tezy liczne argumenty z dziedziny filozofii, etyki, religii, sztuki, prawa, polityki, ekonomiki i t. d.

Z powyższego rozumowania wynika następujący wniosek: Szkoła odrodzona — to szkoła aktywna — dodajemy z naciskiem: szkoła aktywna, ramowa.

Nie należy bowiem w jakimkolwiek kierunku konkretyzować pojęcia aktywizmu. Wszelkie jego zaciśnienie, zwężenie równa się spłyceniu, wypaczeniu zasadniczej idei szkoły twórczej. Wszelka ograniczająca jego treść interpretacja prowadzi do błędnej jednostronności. Niestety, współczesna epoka i pod tym względem grzeszy. Koncepcja szkoły pracy jako szkoły pracy ręcznej — jedna z najpospolitszych konstrukcyj pedagogicznych współczesnej epoki — polega właśnie na takim zaciśnieniu, zwężeniu — a co zatem idzie spłyceniu i wypaczeniu podstawowej idei głębokiego pojęcia aktywizmu nowej pedagogiki.

Należy jedynie żądać od uczelni aktywnej, ramowej, aby na każdej płaszczyźnie życia szkolnego cele swe urzeczywistniała przy pełnem współdziałaniu swych wychowanków, uważając każdą formę ich postawy aktywnej za równouprawnioną.

Aktywizm uczniów tedy objawiać się winien w sferze:

- 1) dydaktycznej — jako położenie nacisku na samokształcenie uczniów.
- 2) pedagogicznej — jako położenie nacisku na samowychowanie uczniów.
- 3) organizacyjnej — jako położenie nacisku na samorząd ogarniający różne dziedziny życia szkolnego, przyczem jego forma i treść powinny być najstaranniej rozważone, do psychiki uczniów, oraz warunków uczelni odpowiednio przystosowane.

Aktywizm ten z natury rzeczy objawiać się może jako twórczość fizyczna (ręczna) — oraz psychiczna (umysłowa, idea, etyczna, esletyczna i t. d.) — o charakterze praktyczno ży-

ciowym względnie teoretyczno-kulturalnym i t. d. Będzie on oczywista w realizacji wychowanków szkoły przybierać — zgodnie z ich indywidualnością — postacie w pewnej mierze odmienne pod względem jakości czy natężenia ich działań twórczych.

Należy jednakowoż uczynić dwa zastrzeżenia:

- a) Pierwsze wypływa z narzucającego się pytania: Jaką ma być rola nauczyciela wobec aktywnego ucznia? — Należy przestrzec przed jednostronnością współczesnej epoki polegającą na częstym degradowaniu wychowawcy do roli mało znaczącego pionka w układzie szkolnym. Znaczenie nauczyciela nie powinno zmaleć. Powinno ono się powiększyć przez pogłębienie jego zadań w kierunku umiętnego, dyskretnego, opartego na znajomości duszy wychowanka — budzenia wzgl. popierania jego przyrodzonego aktywizmu.
- b) Drugie zastrzeżenie wynika z dokonanego w powyższych wywodach stwierdzenia podstawowej różnicy psychologii dziecka przed i po osiągnięciu pubertatu. W okresie pierwszym — do 10—13 roku życia — należy z natury rzeczy stosować zasady aktywizmu fizycznego (ręcznego), o charakterze praktyczno-życiowym i to w całej pełni, odnośnie do dzieci najmłodszych. W miarę dojrzewania wychowanków będzie można powoli i stopniowo wdrażać ich do wyżywiania się również w innych formach aktywizmu — oczywiście w postaci prymitywnej, zaczątkowej. W okresie drugim — od 10—13 roku życia — należy stosować zasady nieograniczonego, pełnego, wszechkierunkowego aktywizmu.

Celem zabiegów wychowawczych będzie wówczas uformowanie pełnego człowieka w myśl wskazań personalizmu ideatorskiego.

VIII. Personalizm ideatorski.

W dotychczasowych wywodach staraliśmy się poddać krytycznemu rozbirowi niektóre hasła względnie poczynania współczesnej pedagogiki. Z poglądów powyżej wyłuszczonych wynika koncepcja pedagogiczna, którą określamy jako personalizm ideatorski.

Celem wychowania jest uformowanie wszechkierunkowej osobowości jednostki. Rdzeniem jej jest świadomość i intelekt. Rozszerzenie i pogłębienie ich stanowić musi główny cel wychowania człowieka. Skupiające się około tego rdzenia — filogenetycznie wcześniejsze, biologicznie szczególnie ważne — sfery instinktu, intuicji, układu uczuciowo-wzruszeniowego i t. d. należy równocześnie rozwijać, wyzwalając odpowiednio utajone, zawarte w nich energie.

Należy tedy stwarzać w szkole odpowiednie warunki, w których najlepiej, najżywiej, najpełniej zakwitnąć może oparta oraz rozbudowana na zrębie indywidualności — pełna osobowość wychowanków. Nie należy przytem nigdy zapominać

o podkreślaniu tych wszystkich cech oraz treści duchowych jednostek, które zbliżają je do siebie, łączą je z sobą, umożliwiając ich wzajemne porozumienie się oraz współzycie.

Koncepcja personalizmu ideatorycznego nasunąć może pewne wątpliwości. Głównym zadaniem wychowawcy ma być kształtowanie umysłowości młodzieży, rozwój umiejętności pojęciowego myślenia. Niektórzy psychologowie (Thorndike, Woodsworth i inni) jednak sądzą, że nie można nauczyć nikogo myśleć, gdyż wprawa nabyta w zakresie jednego przedmiotu nie da się przenieść na inny przedmiot lub wogóle zastosować w życiu codziennym np. biegły pianista nie musi być dobrym stenotypistą i t. d.

Rozumowanie to jest stanowczo błędne. Zwolennicy powyższego poglądu bowiem mieszaą ze sobą dwie odmienne sfery psychiczne, w obrębie których nabyć można wprawę — odmiennego zgoła rodzaju: nawykową i myślową. W ramach pierwszej sfery dojść możemy — w związku z pewnym, konkretnym kompleksem, przeżyć wrażeniowo-czuciowych — drogą ćwiczeń techniczno-mechanicznych, treningu — do wprawy nawykowej w tym stopniu, że wykonywanie określonych czynności dokonywać się może bez udziału lub z nikłym udziałem naszej świadomości i to w sposób ściśle określony, często nawet stereotypowy. W sferze drugiej zaś dochodzimy w wolnym, swobodnym związku z ogólną treścią naszej świadomości — drogą samostynnych, twórczych ćwiczeń myślowych do umysłowej wprawy cechującej się wybitnym udziałem świadomości towarzyszącej wszelkim aktom poznawczym, które — jakkolwiek odnoszą się do bezpośredniej rzeczywistości — mają jednak charakter abstrakcyjny, oderwany od wszelkich konkretoów.

Nawykowa wprawa, nabyta w określonej sferze doświadczenia, nie da się z natury rzeczy przenieść na inne zakresy rzeczywistości (wprawa pianisty nie przejdzie w wprawę stenotypisty — umiejętność wykonywania pewnych określonych ćwiczeń gimnastycznych, naśladowujących czynności pływania nie da się przemienić bezpośrednio w wprawę pływacką i t. d.) Umiejętność myślenia, operowania pojęciami jako symbolami, znakami rzeczywistości da się, oczywiście — z powodu abstrakcyjnego swego, wolnego, twórczego charakteru — przenosić z jednej sfery jawiskowości na drugą, zastosować w całej pełni do całkowitego kompleksu doświadczenia.

Każdy wychowawca z codziennego swego doświadczenia wiedzieć powinien, że nie tylko przysparza uczniom swym wiedzę, lecz conajważniejsza — z punktu widzenia swego przedmiotu, poprzez odcinek rzeczywistości, który z perspektywy jego dyscypliny może być ujęty — uczy ich niespostrzeżenie precyzyjnym, ściśle naukowym sposobem prowadzenia pracy — umiejętności poznawczego myślenia. Stanowisko powyżej wyszczególnione znajduje potwierdzenie w wywodach:

Bagley'a i Colvina — cyt. dzieło str. 213: „Cokolwiekby można powiedzieć o metodach racjonalnego myślenia, nie może

być wątpliwości, że zdolność rozumowania zależy w równej mierze od zasobów umysłowych jak i od metody i to otwiera rozległe i bezsporne pole do wychowywania. Wykształcenie winno zasilić ucznia zasobem pojęć, faktów, zasad zdobytych i nagromadzonych w ciągu długiego doświadczenia ludzkości a stanowiących materiał, którym operuje rozumowanie. Innymi słowy, wychowanie powinno przekazać każdemu nowemu pokoleniu taki dział z ogólnego dorobku wiedzy pozytywnej, jaki dana jednostka przyswoić sobie może. Tym sposobem otworzy jej szeroko drogę do racjonalnego myślenia, a jeśli jeszcze nauczyciel uczyni ze swej strony wszystko, co może, aby wskazać uczniom właściwe metody posługiwania się wiedzą zdobytą i wpoi w nich przekonanie o wysokiej wartości umiejętnego spożytkowania wiedzy — może śmiało polegać na tem, że przyczynił się należycie do „kształcenia zdolności rozumowych“.

Koffki — cyt. dzieło str. 113: „Główne zadanie szkoły polega nie na tem, że przysparzamy sobie większą ilość pozytywnej wiedzy lecz na tem, że uczymy się myśleć, że osiągamy możliwość samodzielnego ustosunkowania się do danej sytuacji zapomocą właściwych ogniów myślowych. A zatem — według Koffki — szkoła uczy wychowanka przede wszystkim samodzielnie i trafnie myśleć.

W związku z problemem personalizmu ideatorycznego należy rozpatrzyć kwestję perspektywy ideatorycznej. Perspektywa ta umożliwiająca jednostce swobodne działanie na płaszczyźnie życia przedstawia się różnorodnie z punktu widzenia historycznego jej rozwoju.

W zaraniu ludzkiej kultury ogląda jednostka wszelkie zjawiska życiowe z okienka rodziny, do której należy — widzi je wszystkie

- a) przejrzystość — ogarnięcie nikłego ich zakresu jest dla niej w zupełności możliwe,
- b) całościowość — przejawy życia są dla niej prymitywną całością i jednością,
- c) harmonijność — przeżycia jej układają się w pozbawiony wewnętrznych sprzeczności obraz,
- d) twórczość — wszelkie poznanie jej płynie z doświadczenia, jest wynikiem jej działań.

Tego rodzaju przejrzyste, całościowe, harmonijne i twórcze opanowanie poznawcze życia jest na owe czasy możliwe jedynie z powodu jego prostoty. Jednostka w państwie rodowym styka się bezpośrednio z wszelkimi organami państwowej władzy, widzi patriarchę, „pasterza ludu“, rządzącego według prastarych, znanych wszystkim praw zwyczajowych, może do niego zawsze zwrócić się, z nim obcować, bierze udział osobisty we wszystkim, uczestniczy w prawach i dźwiga ciężary zespołu, do którego należy — w społeczeństwie wolnych ma określoną, narzucającą się samo przez się pozycję — gospodarka naturalna, samowystarczalna, niewymienna lub naturalno-wymienna cechuje

ówczesne ekonomiczne stosunki, którym według tego samego, wszędzie powtarzającego się typu wszyscy członkowie rodu czy plemienia podlegają — kultura pierwotnego zespołu cechuje się prymitywizmem: religia naturalistyczna, sztuka w zarodku, wiedza brak itd.

Zczasem, w miarę coraz bardziej postępującego dziejowego rozwoju staje się życie społeczeństw ludzkich coraz bardziej skomplikowane. Wyłania się nowoczesne państwo jako zaawansowany aparat organizacyjny, mogący przybierać różnorodne formy i postacie w dziedzinie władzy ustawodawczej, prawodawczej, wnioskodawczej, wykonawczej i sądowej — stosunki społeczne coraz bardziej się różnicują, wyłaniają się różnorodne warstwy socjalne, posiadające różne prawa i obowiązki, pozostające ze sobą w wielorakich stosunkach, tworzą się rozliczne asocjacje społeczne — system gospodarczy zmienia się na skutek podziału pracy, specjalizacji, wyłania się gospodarka pieniężno-kredytowa, wymiennie-towarowa, produkcja i dystrybucja różnych systemów wiodą do ciągle zmieniającej się pod względem jakościowym i ilościowym konsumpcji; droga prowadząca od producenta poprzez dystrybuenta do konsumenta wydłuża się, terytorjum gospodarczej łączności rozszerza się — kultura rozwija się w szybkim tempie na polu religii, etyki, prawa, sztuki, wiedzy itd.

Niezwykła komplikacja nowożytnego życia uniemożliwia jednostce bezpośredni i żywy wgląd w ogół zjawisk życiowych.

Ad a) Wszystko, co dotychczas było dla niej przejrzyste, — staje się niejasne, niewytłumaczalne, nie da się w żaden sposób ogarnąć i pojąć z powodu olbrzymiego zakresu spraw i problemów,

Ad b) Wszystko, co dotychczas było dla niej całokształtowe — staje się okruczowe, urywkowe, częścią jakiejś bliżej nieznanej, ześrodkowanej całości,

Ad c) Wszystko, co dotychczas było dla niej harmonijne — staje się sprzeczne, pełne kolizyj narzuconych przez życie lub rozwój wewnętrzny jednostki,

Ad d) Wszystko, co dotychczas było dla niej twórcze — staje się bierne, nie może ona bowiem kształtować czynnie swego doświadczenia, względnie może to czynić jedynie w najciężniejszym, mało znaczącym zakresie pracy indywidualnej

Z okienka rodziny może tedy jednostka w nowszych czasach ogarniać zjawiska życia w sposób niejasny, urywkowy, otrzymując obraz pełen sprzeczności, w sposób zasadniczo bierny.

Ten stan rzeczy napępniać ją musiał niechęcią — powodować coraz bardziej wzmagającą się potrzebę przywrócenia pierwotnej pełni poznania.

Potrzebę tę wytłumaczyć można względami natury:

praktycznej — skuteczne działanie życiowe nie jest bowiem możliwe, względnie jest nader utrudnione w powyższych warunkach,

teoretycznej — człowiek dąży wiecznie do jedności, pełnej ładu i harmoniji.

Rozpoczęła się tedy walka³ o przywrócenie pierwotnego wglądu w zjawiska życiowe. W walce tej narodziła się szkoła — szkoła ogólnokształcąca.

Zadaniem jej było przywrócenie człowiekowi niezbędnej dla celów życia pełni poznania. Urzeczywistnienie zadania tego napotykało na ogromne trudności natury technicznej, organizacyjnej, dydaktycznej, pedagogicznej. — Błędne lub jednostronne idee epoki, — nieodpowiednia polityka państwa lub miarodajnych czynników, — złośliwość lub nieudolność wpływowych jednostek i t. d. paraliżowały najbardziej celowe w tym względzie poczynania.

W rezultacie można było osiągnąć jedynie w ramach szkoły ogólnokształcącej słaby, mało przejrzysty, pełen luk obraz życia. Obraz ten nie jest nawet zbliżony do ideału — brak mu, niestety, cech charakteryzujących pierwotny światopogląd człowieka.

Perspektywa ideatryczna, jaką szkoła ogólnokształcąca — konieczna dla celów życia, popularna z powodu swych istotnych zadań — powinna dać wykluwającej się w jej ramach osobowości wychowanków — musi jednak być podobna do tej, jaka ukazywała się oczom jednostki spoglądającej na życie z okienka pierwotnej rodziny. Z okna szkoły zastępującej rodzinę powinien wychowanek jej zobaczyć horyzont zupełnie odmienny niż widzialny jest przez szyby dzisiejszej uczelni.

Wobec ogromnego zakresu nagromadzonego przez wieki doświadczenia — musi obraz ten wprawdzie pozostać jedynie ogólny — należy jednak go uczynić znów przejrzystym, całokształtowym, harmonijnym — a co najważniejsza nabywanym przez wychowanków sposób żywy, aktywny, twórczy.

W tym celu należałoby przekształcić i skoordynować na odmiennej podstawie dotychczasowe programy szkolne.

Należałoby również poddać rewizji dotychczasowe metody organizacyjnych, dydaktycznych i pedagogicznych poczynąń szkolnych.

Problemy powyższe, zasadniczej wagi wymagają jednak szerszego rozpatrzenia, wykraczającego poza ramy niniejszej rozprawy.

Recenzje.

Stanisław Karpowicz „Wybór pism“. Pod redakcją Dr Marii Librachowej. Zyciorys w opracowaniu Nelli Samatykowej. Biblioteka Dział Pedagogicznych Nr. 19 i 20 „Nasza Księgarnia“. Warszawa 1929. (Wydano z pomocy Komisji Pedagogicznej Minist. WR. i OP.).

W dziejach społeczno-pedagogicznych poczynąń z przełomowych dwudziestu pięć lat końca XIX i początku XX w. Stanisław Karpowicz (1864—1921) zajmuje nie tylko zaszczytne ale wprost przodujące miejsce, jako pionier nowych, idei i twórca nowych projektów, które o lata całe wyprzedzały ówczesne życie

Polski. Toteż z uznaniem powitać należy wydanie pod redakcją Dr Marii Librachowej, „Wyboru Pism” tego tak oryginalnego pedagoga idealisty, tem bardziej, iż z powodu ich rozprószenia w formie artykułów i szkiców po różnych wydawnictwach były one dotychczas szerszemu ogółowi stosunkowo bardzo mało znane. Wydanie „Pism” Karpowicza umacnia nadto na stałe w polskiej historii wychowania jego czołowe stanowisko, słusznie mu się tu należące a zdobyte w rzetelnym i samotnym wysiłku całego życia...

Działalność Karpowicza przypada na okres pomiędzy 1863 a 1918 r. — w których to latach ustalił się w „zaborze rosyjskim” szczególny „modus vivendi”. Odbiło się to zresztą i na kierunkach pracy Karpowicza, teoretyka z urodzenia a niezmordowanego Działacza społecznego przez twardy nakaz obowiązku.

Świadczy o tem jego żywa działalność publicystyczna w Warszawie, gdzie był stałym współpracownikiem „Głosu” „Ateneum” i „Przeglądu Pedagogicznego”, jego współpraca w Komitecie Redakcyjnym „Przeglądu Pedagogicznego” i „Encyklopedji Wychowawczej” (1899 r.). Przypomnieć nie zaszkodzi, że przecież nie kto inny tylko Karpowicz zakłada w r. 1903 Towarzystwo Pedagogiczne, które istniało jako zrzeszenie tajne w ciągu trzech lat, że jest twórcą programu tajnych Kursów Pedagogicznych, organizatorem Kursów dla wychowawczyń.

Zakłada także Karpowicz w r. 1911 „Dom Dziecięcy” — który staje się ukochanym terenem jego żywej pracy pedagogicznej i warsztatem nowych na gruncie polskim doświadczeń. Podkreśle, że podstawową zasadą „Domu” było jaknajgłębsze uwzględnienie indywidualności, upodobań i właściwości każdego dziecka. Nie hamowano tu budzącego się bogactwa zainteresowań, pragnień i impulsów „maluczkich wychowanków”. Pozwalamo tworzyć i samodzielnie wybierać. A na tem tle przejawiały się swobodnie i szczerze charaktery, złe i dobre instynkty, radość życia, smutek, współczucie, chęć okazywania pomocy. Przedewszystkiem zaś znajdowało tu u małych „rzemieślników” ujście — „wrodzone zamiłowanie do czynności”. (Pierwsza polska szkoła pracy).

Gdy chodzi o Karpowicza jako teoretyka, można dziś co prawda zarzucić jego systemowi pedagogicznemu, który miał się ucieleśnić w dziele p. t. „Pedagogika osnuta na podstawach naukowych” niejedno. Jego system pedagogiki oparty jest na ewolucjonizmie, podstawę psychologiczną jego stanowi psychologia sensualistyczno-asocjacionistyczna, kierunek już istotnie przedawniony. A zupełnie nienaukowy już jest jego pogląd na wierzenia religijne, wedle mniemania autora, będące „nie pierwotną, ale wtórną potrzebą człowieka i pochodną”... (str. 103) i w początkach swych „będące filozofją, wyjaśniającą działania przyrody (sic!) i stosunek człowieka do twórców zjawisk”.

Ala pominiawszy te braki, „Pedagogika” Karpowicza, oparta na znajomości biologii i socjologii, przyniosła niejedno niezwykle trafne spostrzeżenie i zachowała swą wartość i aktualność w dość wielkiej mierze i do dziś. Poważny wywód ostatecznego celu wychowania, którym jest poznanie otoczenia w celu regulowania stosunku człowieka do przyrody i życia społecznego (str. 104) i pedagogiki, „która nie powinna przekazywać doświadczeń rodziny, kasty, klasy, lecz polegać na swobodnym rozwijaniu natury człowieka i wyposażeniu go w ogólnoludzkie skarby uczucia i umysłu dla osiągnięcia jaknajwiększej pełni indywidualnego i społecznego życia” (str. 21) legły u jej podstaw. Następuje omówienie metod i granic pedagogiki naukowej i głównych czynników wychowania, zarówno naturalnych jak i sztucznych.

Gdy chodzi o rozwój „sprawności ogólnej” wychowanka, do którego dążyć winien wychowawca, to ze stanowiska biologicznego i psychologicznego rzecz ujmując, wychowanie umysłowe winno iść w parze z wychowaniem fizycznym, z którym zresztą ma takie dziedziny wspólne, jak: a) kształcenie zmysłów i zdolności poznawczych i b) rozwój koordynacji ruchów. Rozwój zdolności poznawczych powinien nadto ściśle odpowiadać ostatecznemu celowi wychowania — wyrobieniu ogólnego poglądu na świat. Winien więc doprowadzić do jednego przedewszystkiem: do umiejętności stosowania poszczególnych wiadomości w życiu. Plan wykształcenia umysłowego zresztą odpowiadać powinien naturalnemu procesowi rozwoju myślenia.

Dość wiele miejsca poświęca także autor wychowaniu moralnemu, którego „zasady kierownicze” omawia ze stanowiska biologicznego, społecznego i etycznego.

Pod wpływem zwrotu w wychowaniu estetycznym w Europie zachodniej i Ameryce, także i „wychowaniu estetycznemu” chciał Karpowicz wyznaczyć w swej „Pedagogice” należne miejsce, ale niestety zamiaru tego nie zrealizował, dlatego też i w „Wyborze Pism”, który mamy przed sobą, brak odpowiednich wyimków.

Zwrócić warto uwagę wkońcu w „Wyborze Pism” na rozdział dziewiąty (str. 234 i nast.) o „Naśladownictwie i jego społeczno-wychowawczem znaczeniu”, tudzież na szereg trafnych myśli zawierający rozdział dziesiąty p. t. „Indywidualność i jej kształcenie”.

Z prac Karpowicza, które wejść miały do „Techniki wychowania”, przedrukowano jedynie ustępy o „Grach i zabawach”, „Karach i karności”, „Konsekwencji” i „Kłamstwie”; inne rozprawy, jako przedawnione, słusznie zostały pominięte.

Trafny i celowy „Wybór Pism” Karpowicza umożliwia czytelnikowi poznać bez trudu — prawdziwie i wiernie indywidualność tego zasłużonego pedagoga.

Dr Jan Kuchta.

Zapiski bibliograficzne.

Ludwik Pawłowski. Egzamin praktyczny na nauczyciela publicznych szkół powszechnych. Wyd. II. Gebethner i Wolff Kraków 1930.

F. Śliwiński. Organizacja władz szkolnych i szkolnictwa wszystkich stopni w Polsce odrodzonej. Podręcznik dla kandydatów do zawodu naucz. Książnica-Atlas 1929.

Dr Br. Biegeleisen. Uświadomienie zawodowe młodzieży krakowskiej. Kraków 1929. Nakł. Mlejs. Muzeum Przem. w Krakowie.

H. Gnoińska. Nauczanie wierszy w I klasie szkoły powszechnej. Wyd. „Naszej Księgarni” Zw. P. N. S. P. Warszawa 1929.

„*Filomata*”. Miesięcznik poświęcony obronie ideałów humanistycznych pod redakcją *Prof. Dra Ryszarda Guczyńskiego*.

St. Tync i J. Gołąbek. Przewodnik metodyczny do czytańek polskich dla V oddz. szkoły powsz. Książnica-Atlas 1920.

Dr J. Jakóbiec. Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego. Książnica-Atlas 1929.

J. Balicki St. i Maykowski. Miej serce. III-ci r. nauki języka polskiego w szkołach średnich og-ksz. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. Lwów 1930.

St. Tync i J. Gołąbek. Czytanka polskie dla V oddz. szkoły powsz. Książnica-Atlas 1929.

Śląsk. Drugi zeszyt regionalny czytańek polskich. Ks.-Atl. 1929

Stanisław Pawłowski. Geografia Polski. Podręcznik przeznaczony do użytku w szkołach powszechnych i średnich. Ks. Atlas 1929.

Stanisław Tołłoczko. Chemia nieorganiczna w łączności z zasadami chemii ogólnej. Wyd. VIII. Gebethner i Wolff. 19.9

S. Klabunowski-Pęczalski-Sierżputowski. Rachunki z geometrią dla IV oddz. szkoły powszechechnej. Książnica-Atlas 1929.

Piotr T. Pietrzykowski. Nauczanie robót z metalu. Wyd. „Naszej Księgarni” Warszawa 1929.

F. Wojnarowicz. Nauczanie robót z drzewa. Wzory ćwiczeń metodycznych. Kurs średni. Wyd. „Naszej Księgarni” Warszawa 1929.

M. Tańska. Zabawy rytmiczne bez muzyki. Opis 60 zabaw. Nakł. „Naszej Księgarni”. 1929.

Prenumerata roczna 10 zł.
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł. 50 gr

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

Prenumerata roczna w Ameryce 2 dol. amer.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć str. 50 zł,
1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie
o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

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

Drukarnia „Szkołniczy” w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządem W. Jarosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY
NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU i NAUCZANIU

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

POD REDAKCJĄ
DRA HENRYKA ROWIDA

ROCZNIK XVI.
1929



KRAKÓW 1929

NAKŁADEM ZWIĄZKU POL. NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
CZCIONKAMI Drukarni Szkolnicy w Krakowie, GRZEGÓRZECKA 32.
POD ZARZĄDEM WŁ. JĄROSZA.

SPIS RZECZY:

I. Artykuły i rozprawy.

	Str.
<i>Henryk Rowid.</i> Monografie dzieci w świetle psychologii strukturalnej	1, 36
<i>Stefanja Chmielakówna.</i> Praca twórcza w naszych szkołach	7
<i>Dr Michał Friedländer.</i> Forma szkolna jako typ nowej szkoły	15
<i>Helena Witkowska.</i> O Socjologii jako podwalinie obywatelskiego kształcenia młodzieży	20
<i>Adolf Ferrière.</i> Szkoła aktywna i metody aktywne	33, 65
<i>Dr Rudolf Taubenszlag.</i> System Daltoński	40, 72, 105
<i>Janina Melchertówna.</i> Organizacja szkoły powszechnej w Brukseli	50
<i>Edward Türschmid.</i> Metody nauczania w oświeceniu potrzeb zakładów kształcenia nauczycieli	97
<i>L. Dwuletni Kurs Pedagogiczny przy Wydziale fil. U. J.</i>	115
<i>mf.</i> Kształcenie nauczycieli w Stanach Zjednoczonych . .	118
<i>Jan Hulewicz.</i> Żeromski wobec zagadnień oświatowych i pedagogicznych	129
<i>Dr Zdzisław Kaczmarek.</i> Z problemów demokratyzacji wychowania	132, 169
<i>Ludwik Pawłowski.</i> Egzamin praktyczny na nauczyciela szkół powszechnych	147, 177
<i>Józef Mirski.</i> O istocie wychowania	162, 193
<i>Dr Mirosław Sekreta,</i> Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej	206, 257, 289, 321
<i>Stanisława Niemcówna.</i> Dzieło oświatowe Szwecji . .	224, 273
<i>Wiktor Ormicki.</i> Na szlakach rozbudowy podstaw geografii szkolnej	231
<i>Janina Melchertówna.</i> Z działalności „Opieki nad dzieckiem” w Belgii	243
<i>Dr Rudolf Taubenszlag.</i> O jednostronności niektórych poczynañ pedagogicznych współczesnej epoki	265, 298, 331

<i>H. R. Kongres Pedagogiczny w Poznaniu</i>	280
<i>Dr Zofia Bastgenówna. V-ty Kongres Ligi Nowego Wychowania w Elsinore</i>	283, 312
<i>Dr Leon Langholz. Psychoanaliza a wychowanie</i>	306

II. Literatura pedagogiczna.

<i>Bogdan Suchodolski. Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech (Dr Mirosław Sekreta)</i>	22
<i>Paulina Trzeciakówna. Nauczanie przyrody w kl. V szkoły powsz. (J. B.)</i>	23
<i>H. Parkhurst. Wychowanie wedle planu daltonowskiego (Edmund Semil)</i>	25
<i>W. Albert. Grundlegung des Gesamtunterrichtes (Michał Friedländer)</i>	25
<i>M. Rémy. Un essai d'enseignement sur mesure (Edmund Semil)</i>	27
<i>Biblioteka Przyrodnicza (J. B.)</i>	31
<i>Dr J. Chałasiński. Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna (Dr M. Sekreta)</i>	54
<i>Hanna Pohoska. Dydaktyka historii (Hel. Witkowska)</i>	56
<i>„Nauka Polska“ (H. W.)</i>	58
<i>Dr J. B. Saxby. Kształcenie postępowania (Dr L. Langholz)</i>	59
<i>Prof. Hel. Radlińska. Książka wśród ludzi (Zet)</i>	63
<i>Przanowski-Szczawińska-Wójcik. Samorząd w szkole powszechnej (Jan Hulewicz)</i>	78
<i>Edward Claparède. Szkoła na miarę (Jan Kuchta)</i>	79
<i>Józef Syska. O traktowaniu uczniów szczególnie zdolnych (Dr Leon Langholz)</i>	81
<i>Dr Wł. Szczygieł. Gmina szkolna (L. P.)</i>	82
<i>M. Roguska-Falska. Zakład wychowawczy „Nasz dom“ (Dr A. Brossowa)</i>	121
<i>Wł. Horoch. Intelektualizm a woluntaryzm na gruncie pedagogii (Dr L. Langholz)</i>	154
<i>Dr Michał Friedländer. Zmiany duchowe młodzieży w wieku przełomowym (J. Kuchta)</i>	155
<i>Stan. Niemcówna. Dydaktyka geografii (Konst. Bzowski)</i>	246
<i>I. Mayzlówna. Metodyka nauczania gramatyki języka obcego (Michał Friedländer)</i>	249
<i>Prof. W. Zienkowski. Psychologia dzieciństwa (Michał Friedländer)</i>	286
<i>Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej (Zet)</i>	316

<i>K. Reininger. Das soziale Verhalten von Schulneulingen</i>	Str.
(<i>Kazimierz Urbański</i>)	317
<i>Stanisław Karpowicz. Wybór pism (Dr Jan Kuchta)</i>	349
Przegląd czasopism francuskich (<i>J. B.</i>)	28
Przegląd czasopism francuskich (<i>Edmund Semil</i>)	84
Z czasopism angielskich (<i>Dr A. Brossowa</i>)	88
Przegląd czasopism niemieckich (<i>Michał Friedländer</i>)	90
Nowe wydawnictwo pedagogiczne	64
Zapiski bibliograficzne	64, 96, 128, 191, 256, 320, 352

III. Kronika pedagogiczna.

Akademja ku czci prof. Joteyko	29
Międzynarodowe Biuro Wychowania	30
Szkoła „Odenwald“	31
IV-ty ogólnopolski Zjazd nauczycieli geografji	63
Pierwszy Zjazd neofilologów w Warszawie	93
Radjo a szkoła	94
Instytut Rousseau'a w Genewie	95
Kongres Oświatowy na Powsz. Wystawie Kraj. w Poznaniu	123
Konferencja Sekcji Pedagogicznej	123
Wystawa Ochrony Przyrody	124
Sprawozdanie z wyników ankiety w szkołach krakowskich	125
Ankieta w sprawie systemu daltońskiego	127
Szkolnictwo duńskie	127
Sprawa młodzieży a prasa codzienna	128
Ankieta, w sprawie czytelnictwa książek i czasopism peda- gogicznych	157
O szkołę doświadczalną w Krakowie	157
Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Berlinie	158
Psychologia indywidualna	158
Gimnazja wieczorne	158
Szkoły wiejskie w Stanach Zjedn.	159
Gramofon w nauczaniu szkolnem	160
Program Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu	190
Kursy pedagogiczno-społeczne w Wieleniu	190
III ci Kongres Federacji Stow. Pedagogicznych w Genewie	190
V-ty Kongres Ligi Nowego Wychowania w Elsinore	191
Kongres psychologii pedagogicznej w Monachjum	191
Zjazd nauczycieli rysunków i robót ręcznych (<i>Henr. Policht</i>)	251
Poradnia Biblioteczna w Warszawie	255
Starania o Akademię Pedagogiczne w Prusach	288

Międz Pedagogiczne Archiwum w Nowym Yorku	288
Odczyt Dra Ferrière'a w Krakowie	319
Problem zmęczenia nauczyciela	319

IV. Współpracownicy „Ruchu Pedagogicznego“ w r. 1929.

Dr Zofja Bastgenówna	283, 312
J. B.	23, 28, 31
Dr Anna Brossowa	88, 121
Konstanty Bzowski	246
Stefanja Chmielakówna	7
Dr Adolphe Ferrière	33, 65
Dr Michał Friedländer	15, 25, 90, 118, 286, 249
Jan Hulewicz	78, 129
Dr Zdzisław Kaczmarek	132, 169
Dr Jan Kuchta	79, 155, 349
Dr Leon Langholz	59, 81, 154, 306
Janina Melchertówna	50, 243
Dr Józef Mirski	162, 193
Dr Stanisława Niemcówna	224, 273
Dr Wiktor Ormicki	231
Ludwik Pawłowski	82, 115, 147, 177
Henryk Policht	251
Dr Henryk Rowid	1, 36, 280
Dr Mirosław Sekreta	22, 54, 206, 257, 289, 321
Edmund Semil	25, 27, 84
Dr Rudolf Taubenszlag	40, 72, 105, 265, 298, 331
Edward Türschmid	97
Kazimierz Urbański	317
Helena Witkowska	20, 56, 58

