

25

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POSWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

POD REDAKCJĄ

DRA HENRYKA ROWIDA

ROCZNIK XIII

1926



KRAKÓW 1926

NAKŁADEM ZWIĄZKU POL. NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
CZCIONKAMI DRAKARNI „SZKOLNICY” W KRAKOWIE, GRZEGÓRZECKA 30



SPIS RZECZY:

I. Artykuły i rozprawy.

	Str
<i>Ankieta Redakcji „Ruchu Pedagogicznego“</i>	1
<i>Helena Witkowska. Nauka obywatelstwa na IV. Zjeździe historyków polskich w Poznaniu</i>	18
<i>Edmund Semil. Kultura i wychowanie</i>	33
<i>S. Działalność pedagogiczna Ligi Narodów</i>	38
<i>Henryk Rowid. Reforma przygotowania zawodowego nauczycieli w Czechach i w Polsce</i>	49
<i>Anna Oderfeldówna. Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania</i>	65
<i>Michał Friedländer. Szkoła Rabindranatha Tagorego w Szantinetan</i>	80
<i>M. Orłow. Szkoła a wytwórczość pracy narodowej</i>	97, 144
<i>Pierwszy Polski Zjazd Wychowania Moralnego</i>	115
<i>Projekt nowej ustawy o kształceniu nauczycieli w Republice Czechosłowackiej</i>	119
<i>Edmund Semil. Tołstoj o wychowaniu</i>	120
<i>St. Skalski. Stanisława Szczepanowskiego poglądy na wychowanie i szkołę</i>	130
<i>M. Friedländer. Koedukacja i koinstrukcja</i>	151, 171
<i>Dr Mieczysław Ziemnowicz. Egzaminy wstępne do gimnazjum</i>	161
<i>Edmund Semil. Szkoła indywidualizująca</i>	179
<i>H. K. Reforma szkolnictwa w Winnetce</i>	193
<i>Dr Anna Brossowa. Poglądy pedagogiczne Bertolda Otto</i>	196
<i>H. K. Liga Postępowego Wychowania</i>	201
<i>M. Mścisz. Rola opisu w nauczaniu geografji</i>	206
<i>Dr M. Friedländer. Romain Rolland a wychowanie</i>	225
<i>H. Rowid. Szkoła powszechna a średnia</i>	228
<i>B. Kubski. Szkoła ćwiczeń a t. zw. praktyka pedagogiczna</i>	236
<i>M. Majewiczówna. Szkic lekcji języka polskiego w duchu szkoły twórczej</i>	240

	Str.
<i>H. K.</i> System Daltoniński w szkołach elementarnych	245
<i>J. Młodowska.</i> System Daltoniński	257
<i>H. Dziubandowska.</i> Spostrzeżenia nad psychologią dziatwy	265
<i>St. Niemcówna.</i> Obrazy jako pomoc przy nauce geografii	271
<i>H. Rowid.</i> Polskie szkoły doświadczalne	289
<i>M. Friedländer.</i> Nowy Nauczyciel	295
<i>Dr J. Magiera.</i> Czeskie projekty reformy kształcenia nauczycielskiego	300
<i>Dr J. Magiera.</i> Nowe szkoły	304

II. Sprawy Sekcji Kształcenia Nauczycieli.

Zjazd Polonistów	14
<i>J. Saloni.</i> Nauczanie literatury w seminarjach naucz. 41, 82, 105	105
Zjazd nauczycieli szkoły ćwiczeń i nauczycieli przedmiotów pedagogicznych	313

III. Literatura pedagogiczna i przegląd czasopism.

<i>Dr Kazimierz Sośnicki.</i> Zarys dydaktyki (<i>H. Rowid</i>)	19
<i>Dr A. Mogilnicki.</i> Dziecko i przestępstwo (<i>Dr W. Miklaszewski</i>)	54
<i>Robert R. Rusk.</i> Pedagogika eksperymentalna (<i>M. Fr.</i>)	60
<i>P. Oestreich i O. Tacke.</i> Nowy Nauczyciel (<i>M. Fr.</i>)	60
<i>Amelja Hamaïde.</i> Metoda Decroly (<i>H. R.</i>)	87
<i>Z. Federowicz.</i> Polska. Krajobraz i człowiek (<i>Dr St. Niemcówna</i>)	89
<i>M. Sądziejczowa i W. Daszewska.</i> Metodyka ćwiczeń praktycznych (<i>J. B.</i>)	123
<i>B. Dyakowski.</i> Przyroda (<i>J. B.</i>)	123
<i>Wł. Michalski.</i> Pracownia fizyczna i chemiczna w szkole średniej (<i>J. G.</i>)	124
<i>Pisma Pedagogiczne Stanisława Staszica</i> (<i>Dr M. Ziennowicz</i>)	156
<i>Juljusz Ippoldt.</i> Dydaktyka języka niemieckiego (<i>Dr M. Ziennowicz</i>)	184
<i>Henryk Rowid.</i> Szkoła Twórcza	187
<i>Robert E. Park i E. W. Burgess.</i> Wprowadzenie do nauki socjologii (<i>H. Witkowska</i>)	210
<i>Stanisław Konarski.</i> Ustawy szkolne (<i>Dr M. Friedländer</i>)	212
<i>J. Lewicki.</i> Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej (<i>Dr M. Friedländer</i>)	213

	Str.
<i>C. H. Henderson. Nowe wychowanie (Dr M. Fr.)</i>	214
<i>Lucjusz Komarnicki. Teatr szkolny (mfr)</i>	216
<i>K. Kaffka. Podstawy rozwoju psychicznego (mfr)</i>	217
<i>A. Herget. Najważniejsze prądy w życiu pedagogicznem współczesności (Dr M. Fr.)</i>	217
<i>Dr L. Jeleńska. Metodyka pierwszych lat nauczania (B. Kubski)</i>	251
<i>Helena Grotowska. O poznawaniu kraju (St. Niemcówna)</i> .	272
<i>Stanisław Sobiński. Geografia Polski (St. Niemcówna)</i> . .	273
<i>St. Pawłowski. Geografia dla szkół powszechnych (St. Niem- cówna)</i>	306
<i>St. Pawłowski i M. Janelli. Polska współczesna (St. Niemcówna)</i>	308
<i>T. Radliński. Geografia Rzpltej Polskiej (St. Niemcówna)</i> .	309
<i>Th. Steiskal. Pädagogische Versuchsarbeit in Oesterreich (Dr M. Friedländer)</i>	310

Przegląd czasopism polskich i obcych:

Czasopisma francuskie (<i>Helena Witkowska</i>)	22
Czasopisma angielskie (<i>Dr Anna Brossowa</i>)	28
Czasopisma niemieckie (<i>M. F.</i>)	61
Czasopisma francuskie (<i>J. B.</i>)	91
Czasopisma angielskie (<i>E. S.</i>)	187
Czasopisma francuskie (<i>Dr M. Friedländer</i>)	188
Przegląd czasopism francuskich (<i>E. Semil</i>)	218
Przegląd czasopism francuskich (<i>H. Witkowska i E. Semil</i>)	275
Polskie czasopisma pedagogiczne	284
Zapiski bibliograficzne	32, 96, 128, 288

IV. Kronika pedagogiczna.

Stulecie Staszica	30
Ś. p. Antoni Danysz	30
Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie	30, 221
Szkoła Pokoju w Paryżu	31
Komitet niemiecki dla międzynarodowych spraw pedagogiczn.	31
Konkursy międzynarodowe	31
IV-ty Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego	62, 222
I. Polski Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych	62

	Str.
Ze szkoły powszechnej do średniej	63
Selekcja dzieci	64
Polskie Przyrodnicze T-wo Pedagogiczne	93
Z Koła Sekcji kształcenia Nauczycieli w Krakowie	95
Materiały i metody nowego wychowania	95
„Wiedza i Życie“	96
„Rapprochement pédagogique Franco-Allemand“	125
Instytut Rousseau'a	125
Centralny Instytut dla nauki i wychowania	126, 191
Kursy wakacyjne w Jenie	126
Międzynarodowe Biuro Wychowania	126, 286
Nowe wychowanie a pokój	126
Liga Dobroczyńności	127
Ankieta w sprawie kształcenia nauczycieli	160
Służba obywatelska	190
Liga Nowego Wychowania	191, 255, 316
Międzynarodowy ruch młodzieży	191
Amerykańskie Koła Pedagogiczne	191
Belgijska Liga Nauczania	191
Plan światowej Biblioteki dla dzieci	192
W sprawie koedukacji i koinstrukcji	192
Głosy Czytelników	192
Studjum Pedagogiczne w Uniwersytecie warszawskim	222
Studjum Wychowania fizycznego w Uniwersytecie poznańskim	223
Kształcenie pracowników opieki społecznej nad dziećmi i młodzieżą	223
Pierwszy film szkolny	224
Nowe wydawnictwo Związku P. N. S. P. „Polskie Archiwum Psychologii“	254
Progressive Education	255
Stulecie śmierci Pestalozziego	256
Propaganda pacyfikacji świata	284
Międzykontynentalne Biuro Pedagogiczne	287
Kongresy pedagogiczne	287
Organizacja Koła Nauczycieli Geografów w Lesznie	315
Uchwały III-go Zjazdu dla badań młodzieży w Pradze	316
Założenie T-wa Przyjaciół Szkoły Twórczej w Łodzi	317
Centralne Biblioteki Pedagogiczne w Polsce	317
Klasa eksperymentalna	317

V. Współpracownicy „Ruchu Pedagogicznego“ w r. 1926.

	Str.
J. B.	91, 123
Dr Anna Brossowa	28, 196
Helena Dziubandowska	265
Dr Michał Friedländer	60, 65, 80, 151, 171, 188, 212, 217, 225, 265.
J. G.	124
C. Kubski	236, 251
H. K.	193, 204, 245
Dr Jan Magiera	
Marja Majewiczówna	240
Dr W. Miklaszewski	54
Dr Jadwiga Młodowska	257
M. Mścisz	209
Dr Stanisława Niemcówna	89, 271, 272, 273
Anna Oderfeldówna	65
M. Orłow	97, 144
Dr Henryk Rowid	1, 19, 49, 228, 289
Juljusz Saloni	41, 82, 195
Edmund Semil	33, 120, 179, 187, 218
Stanisław Skalski	130
Helena Witkowska	18, 22, 210, 275
Dr Mieczysław Ziemnowicz	156, 161, 184





665

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Ankieta Redakcji „Ruchu Pedagogicznego”.

Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych „*Ruch Pedagogiczny*” rozpoczyna obecnie piętnasty rok swej działalności. W ciągu tego okresu czasopismo nasze zmierzało do podniesienia kultury pedagogicznej wśród licznych rzesz nauczycielstwa. Za pośrednictwem „*Ruchu Pedagogicznego*” rozpowszechniają się w znacznej mierze nowe myśli wychowawcze, nowe idee i zdobycze w dziedzinie pedagogii, które docierając do najdalszych zakątków Rzeczypospolitej, do miasteczek i zapadłych wiosek, umożliwiają nauczycielstwu utrzymanie ściślejszego kontaktu z rozwojem i postępem myśli pedagogicznej w kraju i zagranicą. Czasopismo nasze ma obecnie poważny zastęp czytelników we wszystkich województwach Rzeczypospolitej zarówno wśród nauczycielstwa szkół powszechnych, jak również średnich i seminaryjnych. Stało się ono nieodzowną pomocą dla tych wszystkich którzy rozumieją konieczność dalszego kształcenia się i ciągłego pogłębiania wiedzy zawodowej. Ażeby „*Ruch Pedagogiczny*” nadal spełniać mógł swoje zadanie i służyć szkole polskiej, wskazane jest częste porozumiewanie się redakcji z nauczycielstwem, wytworzenie silnej ideowej więzi między współpracownikami pisma a jego czytelnikami. W ten sposób pobudzi się czytelników do wyrabiania sobie samodzielnego i krytycznego sądu o wartości czasopisma, utrzyma się jego żywotność, w ten sposób wreszcie redakcja, autorowie, czytelnicy i administracja, staną się jakoby jedną społecznością duchową, która pracując w różnych środowiskach, nieraz w bardzo odległych miejscowościach, ale ożywiona wspólnymi ideami i pragnieniami, zmierza do urzeczywistnienia do jednego wspólnego i wielkiego celu. Kierując się tą myślą, urządziła Redakcja ankietę, dołączając do Nru 7 *Ruchu Pedagogicznego* (za wrzesień 1925) kwestjonariusz i zwróciła się do czytelników z prośbą, ażeby na zawarte w nim pytania podali odpowiedzi jak najbardziej sumienne, dokładne i obiektywne, wypowiedzieli swoje życzenia, które redakcja w miarę sił i możliwości będzie się starała uwzględnić.

Wspomniany kwestjonariusz zawiera następujące pytania:

1. Od jakiego czasu prenumeruję i czytam „*Ruch Pedagogiczny*“?
2. Czy i pod jakim względem odnoszę korzyści z lektury tego czasopisma?
3. Czy inne osoby czytają nadsyłany mi „*Ruch Pedagogiczny*“ i czy pozyskałem nowych prenumeratorów pisma?
4. Jakie mojem zdaniem byłyby pożądane zmiany w treści i w ideologii „*Ruchu Pedagogicznego*“?
5. Opinia, jaką sobie wyrobiłem o wartości *Ruchu Pedagogicznego*?
6. Ewentualne inne uwagi.

Na powyższą ankietę nadeszło dotąd odpowiedzi ogółem 64 osób, w tem 61 czytelników i 3 czytelniczki. Otrzymany materiał jest wprawdzie w stosunku do ilości prenumeratorów i czytelników bardzo skromny, ale jakościowo bardzo wartościowy, ponieważ nadesłane odpowiedzi ujmują postawione zagadnienia głęboko i rzeczowo. Wobec tego treściwe sprawozdanie z tej ankiety wzbudzi niezawodnie duże zainteresowanie wśród ogółu i pozwoli redakcji poruszone kwestje odpowiednio wyjaśnić, a zarazem zachęcić czytelników do dalszego wypowiadania swych życzeń i do podjęcia dyskusji, o ile w pewnych sprawach istnieje różnica zdań.

Z nadesłanych kwestjonariuszy dowiadujemy się, że wielu nauczycieli czyta „*Ruch Pedagogiczny*“ od początku jego istnienia, t. j. od roku 1912. „Prenumeruję i czytam od początku i mam komplet roczników, uważając je za bardzo cenne dzieła“ — pisze jeden z wybitnych działaczy związkowych p. J. K. prezes Ogniska naucz. w Żywcu. „Chwalić „*R. P.*“ nie mam potrzeby, gdyż najlepszą pochwałą jest to, że jestem stałym czytelnikiem od jego początków, od jego narodzin“. (J. Ł. w Sokole, p. Kamionka Str.). Z kompletu roczników „*R. P.*“, znajdujących się w bibliotekach prywatnych nauczycieli korzystają w dużej mierze koledzy, a nawet osoby z poza sfer nauczycielskich. „Na tysiąc tomów mojej biblioteki naukowej — pisze zasłużony działacz związkowy na Górnym Śląsku kierownik szkoły p. Z. Z. — największą poczytnością cieszą się roczniki „*Ruchu Pedag.*“. Cała okolica tak naucz. szkół powszechnych, jak i seminarjów naucz. szuka informacji do pracy pedagogicznej w rocznikach *Ruchu*. Roczniki są w mym ręku cennym środkiem do kształcenia grona nauczycielskiego; nauczyciel często nie pracuje dlatego, że brak mu zachęty i źródeł“. P. St. P., nauczyciel w Zakroczynie, pisze, że wielu kolegów z okolicy czyta jego „*R. P.*“, a jednym „z najlepszych dowodów jest, iż nieczłonkowie Związku P. N. S. P. z wielkiem uznaniem i prawdziwym zainteresowaniem chwytają „*Ruch Ped.*“. P. J. D. wspomina, że „*R. P.*“ „czytają także osoby, stojące poza zawodem nauczycielskim i o czasopiśmie tem wyrażają się z wielkiem uznaniem“.

Dużą poczytnością cieszy się obecnie „*R. P.*“ w sferach

nauczycielstwa seminaryjnego i inspektorów szkolnych, a także i wśród młodzieży seminaryjnej. „Przyczyniłem się — pisze p. J. K., naucz. sem. — do założenia Sekcji Kształcenia Nauczycieli w Koźminie i Krotoszynie, jako członek Komisji Z. Gł. w Poznaniu, a przez to pozyskałem nowych prenumeratorów“. — „Będąc w seminarjum, czytaliśmy (wszyscy koledzy) „*Ruch Ped.*“, polecony przez nauczyciela pedagogiki“, (p. M. P.) „*Ruch Ped.*“ dawałem do czytania uczniom V kursu seminarjum w Zawierciu i zachęcałem je do zaabonowania pisma, gdy obejmą posady“. (p. Wł. B.). — Z nadesłanych odpowiedzi wynika, że liczba czytelników przewyższa co najmniej pięciokrotnie ilość prenumeratorów, ponieważ jeden egzemplarz czyta nieraz kilkanaście i więcej osób, n. p. grona naucz., członkowie Ognisk, Kół Stowarzyszeń naucz. w Polsce i zagranicą (w Czechach i we Francji). „Czyta „*R. P.*“ grono naucz. gimnazjum w Borystawiu — pisze Dr M. F. — gdzie dotychczas tego pisma wogóle nie znano! Wywołuje ono każdym razem dość ożywione dyskusje ze względu na niedowierzanie wobec nowych prądów u większości grona“. — Nie wszyscy jednak prenumeratorzy pożyczają innym osobom „*R. P.*“, ponieważ „dbają o dobry stan poszczególnych numerów, żeby je z końcem roku oprawić“. „Obecnie — pisze p. St. B. — „*Ruchu Ped.*“ nikomu nie pożyczam, bo czytelnicy nie umią się obchodzić z tem, co ktoś kocha — i niszczą zeszyty“.

Coraz większa liczba czytelników dowodzi, że „*R. P.*“ spełnia swe zadanie, że stał się rozumnym doradcą w pracy wychowawczej nauczyciela, ułatwia mu samokształcenie i ciągłe doskonalenie, towarzyszy mu wiernie w jego wędrówce do krainy ideałów pedagogicznych. Nauczycielstwo czerpie z „*R. P.*“ materiały do odczytów i referatów, znajduje tu pomoc w przygotowaniu się do egzaminów, tudzież liczne wskazania praktyczne, które stosuje w pracy szkolnej. Pismo nasze ułatwia propagandę nowych idei, pomnaża zastęp bojowników wykuwających nowe formy wychowawcze, grupuje około siebie budowniczych nowoczesnej szkoły polskiej. Świadczy o tem przeważna liczba odpowiedzi na naszą ankietę, w których przebija szczere umiłowanie wiedzy pedagogicznej, zapał do pracy wychowawczej, głębokie wniknięcie w rolę i zadanie pisma związkowego; z nadesłanych odpowiedzi dowiadujemy się też o świadomej i celowej działalności nauczycielstwa w duchu nowych prądów.

„*Ruch Ped.*“ — pisze p. J. K. — oprócz podania wielu najnowszych myśli z dziedziny pedagogii pobudził mnie do lektury dzieł treści związanej z pedagogją. Jast to obecnie jedyna moja lektura. Wygłaszałem cały szereg referatów na zebraniach nauczycielskich, a lwia część źródeł do referatu stanowi „*R. P.*“. W praktyce szkolnej może wprost czyli żywcem nie stosowałem, jednak przeemyślane zagadnienia pedagogiczne, poruszane w „*R. P.*“ wpływały na zmianę metodyki“. „Roczniki „*R. P.*“ są dla mnie głównem źródłem i informatorem w zakresie pedagogji. Wskazują mi one, jakie książki mam kupić

i jaką wartość naukową przedstawiają posiadane dzieła. W praktyce szkolnej stosowałem „tablice indywidualności“. Na podstawie „*R. P.*“ odbyłem: wiele konferencji naucz., a będąc w wojsku, konferencji ped.“ (p. Z. Z.) — „Bardzo często sięga się do roczników „*R. P.*“, jako do materiałów odczytowych, czy też potrzebnych w praktyce szkolnej“ (p. J. K., kierownik szkoły w Sosnowcu). — „Jest to pismo pedagogiczne, stojące na poziomie kultury europejskiej. Z lektury tego pisma korzystałem wiele tak pod względem ogólnokształcącym, jak i metod badania inteligencji i indywidualności wychowanków. Każdy numer tego czasopisma zawiera wiele cennych uwag, prawdziwych pereł pedagogiczno-dydaktycznych, z którymi zapoznać się powinien każdy postępowy pedagog. (p. J. Dz., kierownik szkoły w Krakowie). „Przez zaznajamianie z najnowszymi prądami w pedagogii — pisze p. T. O., inspektor szkolny — i poruszanie najaktualniejszych kwestyj w tej dziedzinie „*R. P.*“ jest pismem bardzo pożytecznym. Wiele z podanego materiału omawiam z nauczycielstwem celem zastosowania w praktyce szkolnej“.

„W latach 1918—1920 — odpowiada na ankietę p. A. Ł., kierownik szkoły w Ostrowcu kieleckim i wybitny działacz oświatowy — dzięki artykułom, dotyczącym programów szkolnictwa polskiego, będącego wówczas zaledwie w stadium tworzenia się, miałem wielkie korzyści w praktyce szkolnej, materiały do referatów, informacje o szkolnictwie obcem, o nowych prądach w dziedzinie pedagogiki mam stale“.

Korzyści odnoszę bardzo duże zarówno pod względem materiału do referatów, jak i w zastosowaniu do praktyki szkolnej. Pamiętam, że będąc w Instytucie Pedagogiki Specjalnej, nie napisałem nawet jednego referatu, by nie zaczerpnąć wiadomości z „*R. P.*“ — czy to chodziło o systemy wychowania n. p. Karpowicza, Deweya, Kerschensteinera, czy o inne kwestje“ (p. A. S., nauczyciel w Warszawie).

„*R. P.*“ jest dla mnie niejako historją wychowania i dążeń wychowawczych doby obecnej — pisze p. A. J., nauczyciel w Bydgoszczy. — Wysiłków nowego wychowania nie poznałem w seminarjum, ale głównie z „*Ruchu Ped.*“. Już w seminarjum i teraz daje on wiele materiału do referatów na temat „współczesne wychowanie“. Bliżej stykam się w „*R. P.*“ z psychologią dziecka czy to normalnego, czy patologicznego (Mirski), poznaję wpływ socjologii na wychowanie (Znaniecki). Łatwiej mogę poznać różne typy dziecięce i łatwiej znaleźć środki czy to zaradcze, czy też pobudzające. „*R. P.*“ nie pozwala mi stać, tylko postępować. Daje on mi łączność z ogólnymi dążeniami wychowawczymi“.

Sprawy poruszone w „*R. P.*“ żywo mnie zajmują. Z prawdziwą radością odbieram z poczty każdy numer. Po otrzymaniu ankiety zacząłem zastanawiać się, które artykuły najczęściej trafiają mi do przekonania i przyszedłem do wniosku, że prócz artykułów z psychologii i wychowania, więcej zajmują mnie artykuły, poruszające sprawy nowych metod, nowych prądów w nauczaniu.

Treść tych artykułów wprowadza promyki nowego światła i ciepła do szkoły, stwarza węzły łączące nauczyciela z dziećmi i czyni pracę mniej nużącą, a więcej celową (p. *F. Z.* w Błędowie)

„Pismo informuje mnie o nowych, ożywczych prądach w szkolnictwie zagranicznym i polskim — pisze *Dr M. F.*, prof. gimn. Rozprawy tu podane bywają dyskutowane wśród grona tuł. gimnazjum. Na koferencji plenarnej 16/X posłużył mi artykuł Rowida „Wrażenia ze szkoły twórczej” oraz „Podstawy socjologiczne szkoły twórczej” wraz z art. Radlińskiej „Nowe szkoły w Polsce” do referatu „O szkole twórczej”.

„Prawdziwie rzeczowo i głęboko filozoficznie ujęte artykuły — zauważa pani *I. R.* w *W.* — są dla mnie nader kształcące. Zwłaszcza te które poruszają problem potrzeby rozwoju szkoły twórczej. W referacie p. t. O lekcjach pokazowych, (wygłoszonym przeze mnie na jednej z konferencji rejonowych), w których poruszyłam kwestię lekcji twórczych, a więc odbywać się mających z dziećmi nieprzygotowanymi do znanych im już pytań, gdzie wysiłek metodyczny i istotna korzyść jego widoczne byłyby dla wszystkich słuchających, przytoczyłam wyjątki z artykułu Rowida p. t. Życie w szkole twórczej, jako ilustrację powszechnych wprost dążeń do zrealizowania idei:..” „Przygotowujemy dzieci do życia, a nie do szkoły”.

„Przedewszystkiem — pisze jeden z młodych czytelników p. *St. B.* w Kaczkowie — odnoszę korzyści pod względem podniety samokształceniowej. „*R. P.* jest silną sprężyną naciskającą na dodatnią stronę ludzkiego charakteru. Informując o sprawach ogólnie narodowych, zmusza niejako do ścigania myśli postępu. Najważniejszą zaś, zdaje mi się, tego pisma rolą jest bogaty zakres szlachetnych i prawych tendencji, które wywołują owocne refleksje, realizowane na terenie pracy czytelnika”.

W wielu odpowiedziach na ankietę ujawnia się subtelność umysłu i wysoka kultura pedagogiczna, a co jest najbardziej radosnym objawem, że są to często glosy skromnych pracowników w szkołach I-kl., młodych nauczycieli w zapadłych wioskach kresowych. Oto odpowiedź na ankietę jednego z takich czytelników p. *Fr. M.* w Ługach: „Za najważniejszą korzyść uważam rozszerzenie mych horyzontów na sprawę wychowania dzięki wysokiemu poziomowi pisma. Czerpię z niego materiał do referatów, ale głównie cenię je dla dużej wiedzy teoretycznej, której na razie — jako młody jeszcze nauczyciel — nie mogę wprowadzić w praktykę. Czuję również, że intelektualnie nie tylko dla mego zawodu wiele korzystam z pisma, ale również dla ogólnych celów życia duchowego ciągnę zeń posiłek — to zwłaszcza wypada mi podkreślić. Godne wzmianki są i inne korzyści bardziej realne z Recenzji, Bibliografji, Kroniki i t. p. Wogóle żadna literka w piśmie powyższem nie może być pominięta. Czytam niektóre rzeczy („Szkice” Znanieckiego) po kilka razy z rzędu, bez przerwy. Staram się o zrozumienie i przyswojenie treści, która często jest dość niedostępna dla laika — a takim

jeszcze jestem. „*Ruch Ped.*” cenię jako najważniejsze pismo dla nauczyciela szkoły powsz. Wartość jego jest nieprzemijająca, gdyż rzeczy, które omawia są nie tylko aktualne, ale sięgają do głębi istoty wychowania. Zaleca się nie tania i doraźną pomocą, jak to bywa: lekcjami wzorowymi, poradami na bóle lokalne, ale poglądem obejmującym, o ile możliwości całość doniosłej sprawy, której służy. Szerząc zainteresowanie dla wielkich idei, przygotowuje równocześnie przyszłych realizatorów tych idei w szkole polskiej. Wyrażam życzenie, by „*R. P.*” ukazywał się conajmniej w potrójnej objętości dotąd drukowanej. Czuję, że mam go stanowczo za mało i oby wszyscy czytelnicy wyrazili taką uwagę, to poskutkowałoby z pewnością. Wydatek zapewne nie będzie grał roli. W końcu pozwalam sobie Sz. Redakcji i Współpracownikom „*R. P.*” złożyć szczerze podziękowanie za pracę nad dziełem, z którego czerpię tyle myśli żywothnych i w którym widzę, jak Wielkiej Sprawy czynienia przyszłości służyć można. Wam lepsza przyszłość będzie zawdzięczać sporą częśćkę“.

W tym duchu odpowiedziała przeważna większość na pytanie II, kwestjonariusza, dotyczące korzyści z lektury naszego czasopisma. Kilka zaledwie odpowiedzi (5) zaliczyć można wprawdzie nie do ujemnych, ale zawierających zastrzeżenia co do korzyści, jakie daje odpowiadającym „*R. P.*”, w szczególności krytyka ta dotyczy charakteru teoretycznego pisma. „Niektóre artykuły — pisze jeden z krytyków — potrzebne mi były do referatów. W praktyce szkolnej nie zastosowałem nowych prądów ani poglądów autorów. Boć w naszym zawodzie, jak wiadomo praktyka nie może nadążyć teorii. Próby zastosowania nowych wskazań pedagog.-dydak. podejmują, i to ze słabym skutkiem, zaledwie jednostki „*R. P.*” stara się stać na wyżynie, jednakowoż dla przeciętnej rzeszy nauczycielstwa jest za trudny i dlatego niechętnie czytany. Nie widać w nim umiłowania sprawy, szablon w redagowaniu, brak popularyzacji wiedzy metodyczno-pedagogicznej, przystosowanej do przeciętnej umysłowości nauczycieli“.

W podobnym duchu wypowiada się „*Polonus*” w Dobczycach: „Rzeczy abstrakcyjne, ogólnikowe zazwyczaj dają mało korzyści. Natomiast rzeczy praktyczne, bezpretensjonalne bywają częstokroć biesiadą duchową. Nie artykuły na tematy ogólne, lecz roztrząsające szczegółowo interesujące nas, nauczycieli, sprawy powinny zapełniać karty *R. P.*” (P. „*Polonus*” jest czytelnikiem *Ruchu* „od jego narodzin”). „Najwięcej czerpię materiału do referatów — pisze inny ze wspomnianych krytyków — jednak wskazówki, dawane w czasopiśmie, stosowane są najwięcej do miasta i szkół 7-kl., a nie do wsi, gdzie nauczyciel będący sam na 4 i 5 oddz., nie mogąc dać sobie rady, radby wyczytać jakieś wskazówki zastosowane do wsi“.

„Korzyści mało — znalazł w *R. P.* jeden z niezadowolonych czytelników — gdyż tematy zanadto ścisłe, mające mało zastosowania w życiu szkoły powszechnej — traktuje przeważnie

tematy z dziedziny socjologii i to w stylu ciężkim i nużącym. Materiału do referatów prawie żadnego nie zawiera".

Takich głosów znalazło się na 64 odpowiedzi tylko 5 zaledwie, które stwierdzają, że z lektury *R. P.* małą odnoszą korzyść, a w szczególności, że poruszanych w nim zagadnień nie umieją ci czytelnicy zastosować w praktyce szkolnej. Widocznie przyczyną tego jest — jak zresztą nasi krytycy sami przyznają — że czasopismo jest dla nich może za trudne. Czy zarzuty te i zastrzeżenia są należycie uzasadnione? Zamiast odpowiedzi redakcji odsyłamy szanownych krytyków do przytoczonych wyżej uwag, a w szczególności do głębokich i trafnych myśli p. *Fr. M.* i wielu innych czytelników, zgodnych z nim w sprawach istotnych.

Oczywista szczerem życzeniem i ciąglem usiłowaniem redakcji było zawsze dążenie do tego, aby wszyscy bez wyjątku czytelnicy naszego pisma jak najwięcej znaleźli w nim myśli, pomocy i podniety w swoich zamierzeniach w praktyce szkolnej i w pracy nad własnym doskonaleniem, aby jak najliczniejsze rzesze nauczycielstwa czytały *R. P.* i odnosiły zeń prawdziwą korzyść. Jednakże zdobycie jak największej liczby prenumeratorów nie jest kwestją istotną i redakcja w zupełności podziela zdanie wielu wybitnych związkowców, którzy w swych uwagach podkreślają, że „nie wolno obniżać poziomu naukowego czasopisma dla uzyskania większej liczby prenumeratorów“ (p. *J. K.*). Zadaniem redakcji jest podnoszenie czytelników na wyższy poziom kultury pedagogicznej i pod tym względem konieczna jest współpraca, konieczny jest wysiłek umysłowy czytającego. W tym duchu pojmują też zadanie *R. P.* niektórzy czytelnicy, pisząc, że czytają trudniejsze artykuły i rozprawy nawet kilkakrotnie. Niezawodnie każdy nauczyciel, który stwierdzi pewne braki w swym wykształceniu psychologicznym czy pedagogicznym, posiada tę szlachetną ambicję, by uzupełnić swoją wiedzę i przy pomocy odpowiednich dzieł przestudjować daną kwestję.

Bardzo ważne dla redakcji są liczne życzenia, wyrażone przez naszych Czytelników w sprawie zmian w treści *R. P.* (Pytanie IV-te w kwestjonariuszu). Życzenia te bowiem są dla nas wskazówką, w jakim kierunku należy iść w przyszłości, w jakich sprawach należy zabierać głos na łamach czasopisma, by utrzymać jego żywotność i zapewnić mu trwałą rozwój.

Wśród odpowiedzi na pytanie IV-te najwięcej głosów domaga się drukowania w *R. P.* t. zw. lekcji wzorowych, dodania osobnego działu, poświęconego praktyce szkolnej, w szczególności rozpatrywaniu i krytyce „istniejących programów szkolnych wzorem lat poprzednich“ (p. *A. Ł.*). „Jeśli chodzi o treść, to chętnie widziałbym w *R. P.* — pisze p. *A. S.* z Warszawy — konspekty lekcji wzorowych ze śpiewu, języka polskiego, geografii, przyrody, historii, rachunków i geometrii, gdzie uwzględnione byłyby nowoczesne zdobycze na polu dydaktycznym (Szkola pracy)“. „Poziom *R. P.* musi być utrzymany, ale — uważa p. *M. K.* w Skalmierzycach — oprócz artykułów peda-

gogów ze szkół akademickich czy średnich, byłoby pożądanem ogłaszanie odpowiednich artykułów nauczycieli szkół powsz. Wpłynęłoby to na większe zainteresowanie i dążność do pracy twórczej, literacko-pedagogicznej u nauczycieli szkół powsz., oraz przyczyniłoby się wielce do konieczności samokształcenia. Niektórzy czytelnicy domagają się drukowania „protokołów przeprowadzonych lekcji praktycznych z każdej dziedziny wiedzy”, „obrazów lekcyjnych w szkole twórczej” (p. M. D. w Dobrem), więcej artykułów „w sprawie wyposażenia szkół w pomoce i środki naukowe, co ogromnie wpływa na wynik pracy. Najlepsze metody nic się nie zdadzą, gdy nauczyciel z pustymi rękoma musi stawać przed dziećmi” (p. P. L. w Pawłosiowie). P. J. G. w Oleśnicy pragnąłby, by „przy ważniejszych zagadnieniach było podawanie treści lub protokołu lekcji wzorowej na dany temat. W Nrze 7 R. P. (r. 1925) w artykule T. Czapczyńskiego o stylistyce, gdzie autor podaje w metodyce języka polskiego analizę jako całość z odrzuceniem statarycznego czytania, konieczna by była tutaj dla poglądu jedna wzorowa lekcja”. Do działu praktycznego zaliczyć też można życzenia, domagające się drukowania artykułów o stowarzyszeniach młodzieży, o klubach sportowych, o książkach dla dzieci i t. d.

Coraz częściej pojawiają się głosy gorących zwolenników szkoły twórczej. „Osobiście interesują mnie nadzwyczaj — pisze p. J. T. w Nieszawie — zagadnienia szkoły „nowej” (twórczej-pracy), jako przemienne ukochanej, gdyż widzę w niej przyszłość naszej szkoły. Cenneby więc były próby i rezultaty obce czy nasze na łamach R. P. Następnie zagadnienia związane z wychowywaniem gromady (internat), gmin internackich, szkolnych, samorządów uczniowskich”. „Życzyłbym sobie — pisze p. Z. Z. w Bytkowie Śląskim — więcej praktycznych wiadomości o szkołach zagranicznych, a więc o organizacji szkolnictwa (porównawczo), o rozkładach zajęć w rozmaitych szkołach zagranicznych”. „R. P. powinien uwzględnić w szerszej mierze — czytamy w obszernych i rzeczowych uwagach Dra M. F. w Borystawiu — i polską politykę szkolną, omawiać więc plany, projekty reform i działalność władz szkolnych; prowadzić obszerniejszą kronikę pedagogiczną; stały przegląd ważniejszych czasopism angielskich, francuskich, niemieckich i polskich; mówić więcej o próbach nowej szkoły w Polsce; nie zacieśniać się do szkoły powszechnej — jest bowiem wedle mnie jedynym organem fachowym w Polsce, który poważnie traktuje nowe prądy w szkolnictwie (a więc więcej artykułów zasadniczych dla całego szkolnictwa!). Przykłady działalności szkoły twórczej (lekcje, programy etc.)”.

Ze względu na to, że pismo nasze jest organem Sekcji Kształcenia Nauczycieli Związku P. N. S. P. kilku czytelników domaga się szerszego zajęcia się „sprawami seminarjów nauczycielskich i szkół ćwiczeń, tudzież sprawami nauczycielstwa tych szkół” (p. J. K. w Koźminie).

Obok wspomnianych życzeń i żądań podają jeszcze czyteln-

nicy szereg innych, a mianowicie, aby *R. P.* umieszczał więcej recenzyj i obszerniejsze sprawozdania bibliograficzne. „W *R. P.* — należy według p. *I. Ł.* w Sokolem — koniecznie powiększyć rubrykę „Recenzje“, chociażby nawet kosztem innych rubryk. *R. P.* — pisze — uważam dla wiejskiego nauczyciela „Instytutem Pedagogicznym“ w najszerszym tego słowa znaczeniu. Któż wiejskiemu nauczycielowi wskaże nowe i ciągle nowe źródła nauk pedagogicznych, jeżeli jego „instytut“ zamiast szerokiej bibliografii drukuje po dwa razy obszerny nagłówek, ogłoszenia, warunki prenumeraty i inne sprawy, dla których jest okładka. Bibliografia w *R. P.* powinna być prowadzona na wzór „Pädagogisches Zentralblatt“. Również p. *L. J.*, naucz. sem. w Słonimiu, domaga się „więcej zapisków bibliograficznych, zwłaszcza z obcej literatury pedagogicznej, o ile możliwości z krótkimi charakterystykami lub recenzjami“.

Wspomnieć również należy o życzeniach czytelników, którzy żądają, by *R. P.* w szerszej mierze uwzględniał problemy psychologiczne, filozoficzne i ogólnopedagogiczne. „W treści *R. P.* — pisze p. *A. H.* w Czortkowie — położyłbym większy nacisk na socjologję, koedukację i na sprawę nauczania religii w szkole“. Ważne zagadnienie podaje p. *Wł. J.*, kierownik preparandy w Klimontowie, a mianowicie: „Jakie sposoby winien stosować nauczyciel, by poznać pod względem psychologicznym dzieci w szkole (praktyczne wskazania)“. „Chętnie widziałbym w *R. P.* tematy, traktujące o kłamstwie dzieci i jego leczeniu, o lenistwie u dzieci i źródłach lenistwa, o środkach zapobiegawczych (profilaktyce)“ (p. *A. S.*). P. *A. K.* w Sarnowie pragnąłby „położyć“ większy nacisk na artykuły, traktujące o sposobie prowadzenia doświadczeń nad dziećmi“. P. *A. S.* w Łęce opatowskiej sądzi, że „byłoby pożądane szersze uwzględnienie współczesnych poglądów psychologicznych niemieckich, amerykańskich i angielskich“. W sprawie ideologii *R. P.* zabiera głos p. *A. J.* w Bydgoszczy, uważając za wskazane „szerzenie idei nowego wychowania w duchu zbratania ludzkości. Najpierw wychować musimy naturalnie sami siebie, by potem móc zająć w społeczności ludzkiej odpowiednie miejsce i pracować dla idei pokoju“.

Wreszcie bardzo często powtarzającym się życzeniem czytelników jest sprawa powiększenia objętości *Ruchu Pedagogicznego* do 3 lub 4 arkuszy miesięcznie. „Czuję, że mam go stanowczo za mało“ — powiada jeden z naszych wiernych czytelników. „Rozszerzyć *Ruch* — żąda p. *J. K.* w Sosnowcu — aby się imponująco przedstawiał i aby się w nim pojawiały i dalej doborowe artykuły, ale nie w postaci pokrajanej na miesięczne odcinki, na które trudno się doczekać“. W związku z powiększeniem objętości *R. P.* domagają się czytelnicy energicznej propagandy w sprawie rozpowszechnienia pisma. „Każdy nauczyciel — pisze p. *Wł. P.* w Miłobędzynie — należący do Związku P. N. S. P., powinien otrzymywać i czytać *Ruch Ped.*, jak otrzymuje *Głos Naucz.*“.

Z przytoczonych tu głosów widzimy, jak nauczycielstwo żywo interesuje się swą prasą, jak pragnie jej rozwoju i wysokiego poziomu naukowego. Głosy te są odbiciem nurtujących zainteresowań pedagogicznych wśród nauczycielstwa naszego, które utrzymuje ścisły związek z kulturą pedagogiczną, z postępem Zachodu i dąży usilnie do doskonalenia szkoły polskiej. Widzimy z głosów tych i wyrażonych życzeń nieustanny głód wiedzy, potrzebę ciągłego rozszerzania horyzontów pedagogicznych — i to nie tylko wśród nauczycieli po miastach, ale może jeszcze silniej występuje ten radosny objaw wśród nauczycielstwa, pracującego zdala od centrów życia umysłowego, w odległych wioskach i miasteczkach w różnych stronach Rzeczypospolitej.

Czytelnicy *R. P.* domagają się — jak już wspomniano — podawania lekcji wzorowych na łamach naszego pisma. Redakcja pragnie się podzielić z Czytelnikami swoim zapatrywaniem na tę sprawę i podać kilka słów wyjaśnienia, dlaczego *R. P.* nie umieszcza t. zw. lekcji wzorowych.

R. P. propaguje ideę szkoły twórczej, w której samo życie przy współpracy nauczyciela i dzieci tworzy „lekcje”. Lekcje wzorowe, zestawione zazwyczaj w formie łańcucha pytań, a nieraz i gotowych odpowiedzi ucznia (!) zawierają materiał martwy, rzeczy papierowe. Podawanie gotowych wzorów sprzeciwia się istotnym zasadom szkoły twórczej. Lekcje takie znajdujemy często w pismach młodzieży, n. p. w czasopiśmie „*Seminarjum*”, organie uczeń seminarjum w Inowrocławiu. W jednym z artykułów czytałem, jak uczenica V kursu żali się, że musiała po raz wtóry wyuczyć się na pamięć swej lekcji próbnej, ponieważ podczas „wydawania” elaboratu przed nauczycielem metodyki zmieniła raz czy dwa razy „pytania i odpowiedzi”, sformułowane innemi słowy w jej elaboracie. Wiadomo, w jakiej nieraz kłopotliwej sytuacji znajdują się seminarzyści, którzy w ten sposób przygotowują się do lekcji próbnej. Nieraz dziecko da odpowiedź odmienną, może nawet trafniejszą, niż się spodziewał prowadzący lekcję, nieraz odpowiedzi dzieci wymagają odchylenia od przygotowanego elaboratu — i wtedy młody terminator nauczycielski staje często bezradny. Dążymy też w szkole twórczej do tego, by jak najczęściej dzieci pytały, by uczniowie stawiali zagadnienia, które nauczyciel wspólnie z całą klasą stara się rozwiązać. Nieskończone szeregi pytań, z których składają się t. zw. lekcje wzorowe, wywołują straszne nudy i monotonię. Lekcja w szkole powinna tętnić życiem, a jest to możliwe wówczas, gdy dziecko nie jest prowadzone, jakoby na pasku ciągłych pytań, ale gdy pracuje samodzielnie pod dyskretnym kierunkiem nauczyciela i gdy samo stawia pytania i zagadnienia.

Przez podawanie gotowych rozwiązań pewnych zagadnień metodycznych, a więc wzorów papierowych, zabija się samodzielność i twórczość nauczyciela w tej dziedzinie, przyzwyczajając go do korzystania z opracowanego w najdrobniejszych szczegółach materiału dydaktycznego, a to wywołuje do pewnego

stopnia lenistwo duchowe i szablon. Jest to droga do tłumienia wszelkiej pomysłowości i inicjatywy nauczyciela. Można śmiało twierdzić, że dobry nauczyciel i metodyk nie korzysta z gotowych wzorów, ponieważ działają nań ujemnie, wprost krepują go i przeszkadzają w jego żywej pracy.

Nauczyciel, mający odpowiednie kwalifikacje, przygotowanie psychologiczne i pedagogiczne, mający do dyspozycji dobre książki (wartościową bibliotekę), potrafi sobie doskonale przygotować każdą lekcję samodzielnie, a co ważniejsze zdobędzie się na pewne ujęcie oryginalne danego zagadnienia metodycznego.

Do pracy w szkole, do lekcji każdej musi nauczyciel czerpać — o ile możliwości — materiał z życia, z otoczenia. Środowisko i współczesność — oto niewyczerpane źródło tematów, nasuwających się wciąż nauczycielowi. Trzeba tylko umieć zeń korzystać i zastosować do celów dydaktycznych.

Czyż nie byłoby zbyt cennym drukowanie „lekcyj wzorowych“, n. p. o węglu lub soli, o nawożeniu czy kiełkowaniu, o górach i rzekach, o dodawaniu ułamków czy obliczaniu powierzchni i t. d., skoro mamy do dyspozycji odpowiedni podręcznik, biblioteczkę naukową i dostateczne przygotowanie metodyczne? Nauczyciel dobrze przygotowany do zawodu samodzielnie sobie opracować potrafi każdy z tych czy innych tematów z uwzględnieniem warunków miejscowych i życia otaczającego. Zadaniem więc czasopisma jest analiza podstawowych zagadnień psycho-pedagogicznych, omawianie nowych kierunków, prób i doświadczeń, informowanie czytelników o wynikach nowych prób i pomysłów, pobudzanie do pomysłowości i twórczości dydaktycznej i wychowawczej, wskazywanie odpowiedniej literatury i źródeł, zachęcanie nauczycieli do gromadzenia materiałów i pomocy naukowych w środowisku swej pracy własnymi siłami i przy pomocy dzieci, do podjęcia prób opracowania chociażby skromnej monografii dla celów dydaktycznych, zawierającej opis danej okolicy pod względem geograficzno-przyrodniczym, historycznym, etnograficznym, gospodarczym i t. d. Zadanie to spełnia *R. P.* w miarę możliwości od początku swego istnienia, co zresztą stwierdza też wielu czytelników w odpowiedziach na kwestjonariusz¹⁾.

R. P. uwzględnia zarówno podstawy teoretyczne, jak i zagadnienia praktyczne w sensie wspomnianych wyżej wywodów. Teorii poświęca *R. P.* dużo miejsca, ponieważ jest ona podstawą świadomej działalności praktycznej. Sama praktyka w formie zbioru różnych wskazówek i recept wytworzyłaby szablon, pracę bezduszną, mechaniczną, a nie pracę wychowawczą, budzącą i tworzącą człowieka.

Natomiast uzasadnione są projekty w sprawie umieszczania protokołów lekcyjnych i obrazów lekcji, prowadzonych w duchu

¹⁾ Artykuły i rozprawy: O szkole nowego typu, o szkole twórczej, o ry-
sunkach, modelowaniu, o nauce rzeczy ojczytych i wiele innych.

zasad szkoły twórczej. I oto tutaj jest sposobność współpracy czytelników i wogóle nauczycielstwa w naszym piśmie. *R. P.* będzie z chęcią drukował wartościowe prace metodyczne, oparte na znajomości współczesnych prądów i będące wiernym odbiciem pracy w szkole. Winny to być „obrazy lekcji” bez uprzedniego przygotowania dzieci (jak to często się dzieje — na pokaz dla członków grona nauczycielskiego), z zachowaniem cech charakterystycznych pracy dzieci w danym wieku, ich pytań i odpowiedzi, z zachowaniem cechy szczerości i naiwności, właściwej dziecku. Redakcja usilnie zachęca do współpracy i nadsyłania artykułów i sprawozdań z dokonanych doświadczeń, prób i osiągniętych wyników, w szczególności tych czytelników, którzy wyrazili życzenie, by oprócz artykułów pedagogów ze szkół wyższych, były i artykuły nauczycieli szkół powszechnych¹⁾. Tu wspomnieć też należy, że w głównej mierze zagadnieniom praktycznym poświęcone jest inne pismo związkowe „*Praca Szkolna*”, doskonale redagowane i znane ogółowi nauczycielstwa.

Wiele z wyrażonych w kwestjonariuszu życzeń i żądań bywały nieraz tematem rozważań na łamach *R. P.*, zarówno w ostatnim czasie, jak i w dawniejszych, także i w przedwojennych rocznikach. Wspomnimy tu o artykułach, dotyczących psychologii dziecka (o testach inteligencji, o ideałach dzieci, o rozwoju fizycznym dziecka, o karcie indywidualności, o psychoanalizie i t. d.), o samorządzie uczniowskim, następnie w miarę możliwości informuje *R. P.* o prądach zagranicznych, podaje przegląd ważniejszych czasopism obcych, zajmuje się zagadnieniem ustroju szkolnictwa i t. p. Na łamach naszego pisma tematem rozważań bywał też nieraz problem kształcenia nauczycieli i w tej sprawie redakcja przestrzega stanowiska Związku i uchwał Sejmiku Nauczycielskiego, domagając się w miejsce seminarjów wyższych studiów dla nauczycielstwa w specjalnych Instytutach lub Szkołach Pedagogicznych conajmniej dwuletnich po skończeniu gimnazjum.

Rozszerzenie objętości *R. P.*, czego się tak liczni domagają czytelnicy, zależy od różnych czynników, nie tylko od finansowych. Chcąc dać nauczycielstwu materiał jak najbardziej wartościowy, oparty na rozwoju wiedzy współczesnej, musimy się starać o pozyskanie wybitniejszych autorów pedagogicznych. Pracowników tych jest w obecnych warunkach u nas niestety jeszcze szczupłe grono, a przyczyną tego stanu jest brak naturalnych ognisk kultury i nauki pedagogicznej. Wiadomo, że na uniwersytetach naszych niema katedr pedagogicznych, że jedyny w Polsce Instytut Pedagogiczny został nagle rozp. Ministra Oświaty zlikwidowany z początkiem b. r. szkol. Studium Pedagogiczne na Uniw. Jag. w Krakowie jest jeszcze ciągle w fazie zaczątkowej. Brak tu wykładów właściwej psychologii pedagogicznej, brak wykładów dydaktyki ogólnej i historii wychowania, brak pracowni

¹⁾ W rocznikach *R. P.* znajdują się liczne artykuły pióra wybitnych nauczycieli szkół powszechnych.

psycho-pedagogicznej. Same wykłady pedagogii ogólnej, stojące na poziomie nauki europejskiej, i liczne wykłady t. zw. dydaktyki szczegółowej, nie mogą być wystarczające dla wykształcenia nauczycieli-pedagogów, a tem mniej nie wykształcą zastępy młodych badaczy i autorów pedagogicznych. W dzisiejszym stanie rzeczy jedyną możliwą drogą zdobycia kultury pedagogicznej na poziomie nauki współczesnej są studia zagraniczne w dobrze zorganizowanych Instytutach. *R. P.* stale głosi konieczność utworzenia przy uniwersytetach naszych Instytutów Pedagogicznych, należycie wyposażonych, w którychby się kształcili nie tylko przyszli nauczyciele szkół średnich, ale także i nauczyciele szkół powszechnych i zawodowych. Instytuty te przygotowują też młodych badaczy, którzy rozwijać będą naukę i twórczość pedagogiczną w Polsce.

Po tych wyjaśnieniach w związku z odpowiedzią na pytanie IV-te kwestjonariusza spodziewa się redakcja, że Czytelnicy nasi i nadal będą się żywo interesowali *R. P.* bądź to zasilając pismo swojemi pracami, bądź też nadsyłając swe uwagi, dotyczące jego rozwoju w przyszłości. *R. P.* służy wiernie i pożytecznie szkole polskiej i pewny jest poparcia ogółu Czytelników, którzy z małemi wyjątkami wyrażają się z prawdziwem uznaniem o tem wydawnictwie Związku P. N. S. P. Świadczą o tem wymownie odpowiedzi na dwa ostatnie pytania naszego kwestjonariusza. Przytoczmy niektóre głosy i opinie naszych Czytelników o wartości *R. P.* „Ujmuje on — pisze p. *St. P.* w Zakroczynie — z punktu widzenia naukowego zjawiska życia szkolnego, stoi na wysokim poziomie. Nie dba o reklamę, więcej winien w tym kierunku jakoś robić”. „*R. P.* stoi na poziomie pism zagranicznych, z któremi jestem obznajomiony i stoję w ciągłej łączności. Redakcja umie dobierać współpracowników, których zdaje się mi w Polsce nie jest wiele. Tematy są zawsze interesujące i aktualne. Widać wysoką inteligencję w redagowaniu i szerokie obznajomienie się z powszechnym ruchem pedagogicznym za granicą. Jest wskazana dalsza praca w tym kierunku”. (Opinia pana *I. Ł.* w Sokole, który w osobnym liście podał swoje uwagi, z których redakcja skorzysta w przyszłości). „*R. P.* uważam — pisze p. *T. S.* w Tarnowie — za pismo bardzo poważne, pełne treści i głębokie, poruszające problemy wielkiego znaczenia i rzucające pełno nowych myśli i idei”. „Mało który związek nauczycielski może poszczycić się takim pismem” (p. *J. K.* w Koźminie).

O *R. P.* pisze p. *J. W.* w Delatynach, że „powinien być nieodstępnym przyjacielem każdego nauczyciela szkoły powszechnej”. W podobnym tonie wyraża swą opinię pani *L. G.*, naucz. sem. w Słonimie: „Nie mogłabym się obejść bez niego. Zbliżył mnie do zagadnień teoretycznych, odkrywa widoki na ruch pedagogiczny w Europie, pomaga w praktyce szkolnej”. Oto jeszcze jeden taki głos p. *A. Ch.* w Horodyszczu: „Rozstać się teraz z *R. P.* byłoby mi trudno, gdyż za bardzo się do niego przy-

wiązałem i uważam je za niezbędne każdemu wychowawcy". — P. A. J. w Bydgoszczy mówi, że „*R. P.* to czasopismo, które sobie obrało jako motto słowa Krasińskiego: „Nie, nie spychać nigdy w dół, Lecz do coraz szerszych kół iść przez drugich podnoszenie ...Cel — światów uszlachetnienie“.

Według opinii p. M. Ł. w Kępie Celejowskiej — *R. P.* jest „czasopismem, które urabia nie tylko pod względem czysto pedagogicznym, ale urabia społecznie bardzo dodatnio“. P. A. S. w Łęce Opat. wyraża się o *R. P.*, że „stoi na czele polskich czasopism pedagogicznych. Pierwszorzędną jakością swych artykułów zwalcza dyletanctwo zawodowe wśród nauczycielstwa. Czy ustępuje czasopismom zagranicznym, nie mogę osądzić, gdyż ich nie znam bliżej“.

„*R. P.* — pisze p. J. G. w Oleśnicy — jest dla mnie wychowawcą i może jedynym świecznikiem i wskaźnikiem w dziedzinie dzisiejszego wychowania w miejscowości odległej od ośrodków kulturalnych“. — „Artykuły o filozoficznym podkładzie i w większej mierze socjologicznej treści nadają czasopismu charakter ścisły, naukowy. Czyta się je z dużą przyjemnością i z prawdziwym zaufaniem“ (pani I. R. w Wójtowej).

Taką opinię o wartości „*R. P.*“ wyrobili sobie nasi czytelnicy. To szczerze i nieraz entuzjastyczne wprost uznanie, tudzież słowa serdecznej zachęty do dalszej pracy w tym kierunku, są najwspanialszą nagrodą dla współpracowników czasopisma związkowego, a co ważniejsza, budzą zdrowy optymizm i radosną wiarę w przyszłość naszej szkoły i w jej rozwój, bo w niej pracują ludzie, co gorąco ukochali sprawę wychowania, która stanowi treść i istotę ich życia.

Zjazd Polonistów.

W dniach 12 i 13 grudnia 1925 r. odbył się w Warszawie Zjazd Polonistów, zorganizowany przez Sekcję Kształcenia Nauczycieli Związku Polskiego Naucz. Szkół Powsz. W Zjeździe brało udział 94 uczestników, reprezentujących 33 miejscowości. Wśród obecnych znajdowali się goście i przedstawiciele władz szkolnych: p. Mikułowski, naczelnik Wydziału Min., wiz. Pieracki, wiz. Dzierżyński i wiz. Szelański. Zagał obrady i powitał zebranych przewodniczący Sekcji Kształcenia Nauczycieli Dr Kupczyński. Zyczenia pomyślnych obrad złożyli: imieniem Związku P. N. S. P. prezes St. Nowak, imieniem zaś Min. W. R. i O. P. wiz. Pieracki, poczem dokonano wyboru Prezydium Zjazdu w osobach: pp. Dra Kupczyńskiego i Gawęckiego, jako przewodniczących i pp. Suczyńskiej i Lachcika, jako sekretarzy.

Obrady Zjazdu poprzedziło przemówienie ku czci ś. p. Stefana Żeromskiego, które wypowiedział p. Górski, następnie przewodniczący udzielił głosu referentom: prof. Z. Klemeniewiczowi, który wygłosił referat na temat: „Nauczanie języka polskiego w seminarjach naucz.“ i prof. J. Saloniemu, który

mówił o „Nauczaniu literatury polskiej w seminarjach naucz.”.

Referat prof. Klemensiewicza obejmował następujące zagadnienia: a) cele programowe gramatyki języka polskiego w seminarjach nauczycielskich; b) drogi do osiągnięcia tego celu; c) zakres materiału i jego rozwinięcie w poszczególnych latach nauki; d) zagadnienie metody nauczania gramatyki.

Referent uważa sprawę nauczania języka polskiego w seminarjach za trudną i dotąd niewykończoną. Program gramatyki w seminarjach jest obecnie niedostateczny. Składa się na to: 1) nierównomierność rozłożenia materiału (przeciążenie na I i II kursie), 2) wprowadzenie na I kursie fonetyki historycznej, niedostępnej na tym poziomie, 3) założenie, że uczniowie przychodzą lepiej przygotowani, gdy tymczasem seminarjum musi dawać wiadomości od podstaw.

Przechodząc do proponowanego przez siebie szkicu programu języka polskiego w seminarjach, sprecyzował prof. Klemensiewicz cele programowe gramatyki języka polskiego, które sprowadzać się powinny do zrozumienia podstawowych wiadomości współczesnego języka (t. zw. literackiego) i do pogłębienia znajomości języka przez umiejętne wprowadzenie czynnika historycznego, gwaroznacznego i psychologicznego.

Drogi do osiągnięcia tego celu są następujące: 1) pogłębienie wiadomości z zakresu gramatyki opisowej języka współczesnego, 2) ograniczenie historycznej i psychologicznej strony nauki o języku, 3) wyczerpanie materiału w ciągu pierwszych czterech lat nauki.

Uczeń seminarjum musi znać podstawy języka współczesnego, bo będzie go uczył innych. Powinien zdobyć więcej wiadomości w tym kierunku, niż inteligent po ukończeniu szkoły średniej. Stąd wniosek, że gramatyce opisowej trzeba tu poświęcić więcej czasu niż w gimnazjum. Zostanie mniej godzin na uwzględnienie czynnika historycznego i psychologicznego tembardziej, że w seminarjum gramatyka musi się ograniczać do 4 lat. Dział historyczny i psychologiczny trzeba więc skrócić, ale nie można go pominąć. Według obliczeń referenta 1 godzina gramatyki w seminarjach tygodniowo da 32 godziny w ciągu roku, 128 godzin w ciągu 4 lat.

Biorąc pod uwagę wymienioną ilość czasu, proponuje referent następujący rozkład materiału na poszczególne kursy:

Kurs I — krótkie powtórzenie zasadniczych pojęć gramatycznych, zdobytych już przez uczniów. Zaczynając od zdania, przejść do rodzajów zdań, części zdania, fleksji itd. aż do głoski. Po wstępie fonetyka opisowa. Od wyodrębnienia głosek w wyrazie, poprzez budowę narządów, przejście do zmian głosowych, upodobnień, przycisku itp.

Kurs II — materiału więcej: słowotwórstwo (ogółem 12 do 14 godzin) i fleksja z uwzględnieniem fonetyki funkcjonalnej, oboczności spółgłosek i samogłosek.

Kurs III — w pierwszym półroczu wyjaśnienie osobliwości języka staropolskiego w związku z lekturą autorów staropolskich. Łączenie to pozwala w naturalny sposób uwzględnić zasadę koncentracji i wyzyskać lekturę dla pogłębienia wiadomości językowych. W drugim półroczu następuje podjęcie systematycznego wykładu składni.

Kurs IV — pogłębienie języka z punktu widzenia historycznego i psychologicznego, wpływy obce, gwara, pojęcie języka literackiego.

Przechodząc do zagadnień metody nauczania gramatyki w seminarjum, zaznaczyć referent, że podobnie, jak przy nauczaniu innych przedmiotów także i przy nauczaniu języka uznano cztery zasady: poglądowość, indukcję, dedukcję, zasadę ciągłości. Poglądowość szczególnie, objawiająca się w żywym kontakcie ucznia z materiałem nauczania t. j. jego własnym językiem, powinna być traktowana jako podstawa. Zasada indukcji musi przejawiać się w przechodzeniu od zagadnień łatwiejszych do trudniejszych. Dedukcja może być stosowana, ale rzadziej. Wreszcie zasada ciągłości musi być bezwzględnie utrzymana; nigdy nie odczuwa się luku tak boleśnie, jak przy nauczaniu gramatyki.

A więc: fonetyka jako podstawa gramatyki wogóle i jednocześnie podstawa nauki czytania i pisania wymaga ciągłego oparcia na poglądzie (człowieku, obrazie). Fonetyka funkcjonalna nie jest odrębnym przedmiotem, wyjaśnia się ją w związku z fleksją, słowotwórstwem. Przy omawianiu tego działu gramatyki powinno się poprzestać na stwierdzeniu oboczności. Wnioski o niektórych warunkach, w jakich się oboczności zjawiają, wysnuć mogą sami uczniowie ze zgromadzonych odpowiednio spostrzeżeń.

Słowotwórstwo w seminarjum należy ograniczyć do materiału współczesnego. Podstawą tego działu powinno być poczucie językowe ucznia. Uwagi specjalnej wymaga trafna analiza słowotwórcza, a nie definicje typów słowotwórczych.

Fleksja. Rozpatrzeć trzeba zmiany w wyrazach, wydobyć odróżnienie tematu od końcówki. Tematy oboczne dają sposobność do przypomnienia fonetyki funkcjonalnej. Różnice i podobieństwa winni wykazywać sami uczniowie np. różnice końcówek w tych samych przypadkach tej samej deklinacji. Uczniowie mają tu pole do samodzielnej pracy w domu. Podstawą ćwiczeń musi być tekst wyzyskiwany umiejętnie zarówno dla słowotwórstwa, jak i dla fleksji.

Składnia. Graficzne ujęcie ułatwia zrozumienie stosunków składniowych. Składnia kształci myślenie formalne, ale trzeba liczyć się też z czynnikami emocjonalnymi.

Język staropolski w seminarjum powinien oprzeć się na materiale zaczerpniętym z lektury. W tym dziale gramatyki powinno się szeroko uwzględniać pracę domową ucznia, unikać uczoności, ograniczać wykład, a zmuszać do badania samodzielnego.

Przy omawianiu historycznej i psychologicznej strony języka zaczynać należałoby od strony psychologicznej, biorąc za podstawę wiadomości z psychologii. Potem przejść do

przeobrażeń znaczenia w wyrazach, zwrócić uwagę na nazwy osobowe i miejscowe, odszukiwać związki języka z kulturą ogólną, ze stosunkami naszymi, z sąsiadami (należałości językowe).

Gwara ważna jest ze względu na to, że nauczyciele pójdą na wieś do szkół powszechnych, zetkną się z nią bliżej. Mogą pomóc też przy tworzeniu słownika gwarowego. Omawiając gwary, należałoby wyjść od gwary miejscowej, znanej danemu zespołowi uczniów, następnie uwzględnić się najważniejsze właściwości i dziedziny gwarowe.

Referat prof. Klemensiewicza wywołał ożywioną i rzeczową dyskusję. Dużo uwagi poświęcono proponowanemu przez prelegenta projektowi programu nauczania języka polskiego. Kol. Zieliński radby przenieść fonetykę opisową na kurs IV, kiedy to uczniowie mają już przygotowanie z fizyki i kiedy zajmują się nauką czytania i pisania w szkole ćwiczeń. Kol. Gliwicz wprowadzał z dużym powodzeniem fonetykę opisową na kursie III, poświęcając kurs I propedeutyce gramatyki, a kurs II składni. Zaczynanie od składni motywuje kol. Gliwicz względami psychologicznymi, bo nie od zgłoski zaczynamy niowę, a od zdania. Wiz. Pieracki nie uznaje obaw wymienionych kolegów. Sprawa nauczania fonetyki opisowej na kursie I była już przedmiotem debat polonistów. Młodzież nie przychodzi na kurs I tak nieprzygotowana, żeby nie można podawać jej wiadomości z fonetyki opisowej. Nie należy też odrzucać pomocy podręczników dla uczniów twierdząc, że dają one nietylko materiał, ale uczą też jak z książek korzystać należy.

Referent nie podzielał zarzutów co do trudności stawianych fonetyce opisowej. Materiał jej jest widoczny i dostępny. Niektórzy nauczyciele uważają fonetykę opisową za bardzo łatwą. Referent nie kwestionuje ważności podręczników, nie odrzuca ich, występuje jedynie przeciw dogmatyzmowi podręczników. Referent obawia się, że propedeutyka na I kursie będzie pewnego rodzaju chaosem, bo od czego właściwie zacząć? W jakich rozmiarach uwzględnić i co uczynić, gdy braki w danym dziale będą zasadnicze?

Prócz sprawy rozkładu materiału z gramatyki w seminarjum, rozpatrywano dłużej w czasie dyskusji kwestję językowego przygotowania uczniów, wstępujących do seminarjum. Naogół uznano to przygotowanie za niewystarczające. Prof. Saski sprzeciwia się jednak zabieraniu godzin literatury na rzecz językoznawstwa. W seminarjum i tak poświęca się więcej czasu gramatyce niż w gimnazjum. Przy dzisiejszym stanie kulturalnym seminarjum przeładowywanie materiałem, a szczególnie językowym, odbija się niekorzystnie, nie pozwala wreszcie na szersze uwzględnienie spraw dydaktycznych. Kol. Patkowski tłumaczy nienależyte przygotowanie językowe młodzieży wstępującej do seminarjum stanem przejściowym naszych stosunków wogóle. Na usunięcie braków nie było dotąd czasu. Jako praktyczny wniosek z referatu podnosi konieczność dokształcania uczniów w dziedzinie języka polskiego, popu-

laryzowanie wiadomości o języku wśród społeczeństwa, popieranie samokształcenia¹⁾.

Nauka obywatelstwa

na IV Zjeździe historyków polskich w Poznaniu.

W grudniu 1925 r., pod znakiem rocznicy Bolesława Chrobrego, obradował w Poznaniu Zjazd historyków polskich, czwarty z kolei a pierwszy po odzyskaniu niepodległości państwowej. Obok uczonych badaczy naszej przeszłości gromadnie zjechali do Poznania nauczyciele ze wszystkich niemal ziem Rzeczypospolitej, by wziąć udział w pracach VII sekcji, poświęconej wyłącznie nauczaniu historii. Ogólne zainteresowanie budziła tutaj „Nauka obywatelstwa“, której referentem był *prof. Stanisław Kutrzeba*. Referat jego przyjęto z uznaniem, zgromadził on licznych słuchaczy i wywołał ożywioną dyskusję. Ogół Zjazdu odczuł widocznie znaczenie sprawy obywatelstwa, bo na obrady pospieszyli tłumnie uczeni z innych sekcji, przerywając nawet wyznaczoną im pracę.

Prof. Kutrzeba wystąpił krytycznie wobec wprowadzonej do szkół naszych „Nauki o Polsce współczesnej“, wobec obowiązujących dzisiaj programów i podręczników. Przeładowują one umysły nadmiarem wiadomości z różnych dziedzin wiedzy, których nawet zdolny nauczyciel nie jest w stanie opanować należycie. W dążeniu do przyswojenia uczniom przepisanego materiału, zatracą się właściwy cel nauki tej, jakim jest: „urabianie w szkole z młodzieży przyszłych obywateli, którzyby rozumieli, co to jest państwo, cenili własne państwo, mieli poczucie, iż należy spełniać obowiązki wobec państwa“. Wedle *prof. Kutrzeby* dzisiejszy nauczyciel obywatelstwa w szkole polskiej, winien opanować dusze młodzieży, rozbudzić w nich żywą, czynną, ofiarną miłość ojczyzny, wykształcić zmysł państwowy. Najlepszych wzorów tutaj szukać należy w Kościele — w pewnym okresie dziejowym duchowieństwo zakonne prowadzące szkoły, oddziaływało skutecznie na umysły swych wychowanków i zyskiwało przez nich wpływy potężne na sprawę publiczną.

Wyrobienie dobrego obywatela oprzeć się winno przede wszystkim na pierwiastkach natury emocjonalnej. Trzeba się odwoływać do uczuć młodzieży, budzić miłość państwa i ojczyzny, obowiązków państwowych, społecznych i narodowych, dumy z przynależności do państwa i narodu itp. Uczucie jednak samo nie wystarczy. Gdy przychodzi pełniejszy rozwój intelektu, rodzi się z tem krytyka, powstawać mogą wątpliwości co do wartości państwa i jego urządzeń. Trzeba dać młodzieży odpowiedni zasób argumentów dla zapobieżenia oddziaływania

¹⁾ Referat *prof. J. Salonięgo* „O nauczaniu literatury polskiej“ będzie drukowany w następnym numerze.

krytyki. Trzeba rozumowania. Należy wyjaśnić, jaka jest wartość państwa własnego i co ono daje, dlaczego koniecznym jest pełnienie obowiązków obywatelskich, społecznych i narodowych. Późem dopiero przychodzi nauka o państwie, która niłdzieży idącej w życie dać ma znajomość form, jakie państwo dla tego życia tworzy.

Dyskusja w zasadniczych zarysach poparła postulaty profesora Kutrzeby, „Nauka o Polsce współczesnej“ nie znalazła zwolenników ani obrońców — materiał w niej zawarty łatwo da się rozdzielić między geografję i historję, na jej zaś miejscu postawić należy „Naukę obywatelstwa“, w ujęciu przedstawionem przez referenta, lub rozszerzonem nieco przez włączenie weń podstaw wiedzy społecznej, a także spraw i zagadnień związanych z kulturalnem życiem narodu.

Referent w przemówieniu końcowem stwierdził z zadowoleniem, że uwagi jego zdążające do spotęgowania sił twórczo-obywatelskich w narodzie, znalazły oddźwięk wśród nauczycielstwa — dyskusja jednak uznając potrzebę zasadniczych zmian w „Nauce o Polsce współczesnej“, nie sformułowała konkretnie, co i jak robić należy, nie wytknęła metod ani dróg, któremi iść wypada. Otwiera się tutaj szerokie pole pracy dla nauczyciela, dla jego talentu i intuicji. Akcja zapoczątkowana na Zjeździe historyków rozwijać się winna dalej, wysunąć zagadnienie wartości obywatelskich na czoło zadań i wysiłków pierwszego pokolenia nauczycieli odrodzonej Polski.

Helena Witkowska.

Rezenzje.

Dr Kazimierz Sońnicki. *Zarys Dydaktyki.* Podręcznik dla użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli. Lwów 1925 Nakł. Wyd. Książek Szkol. Kuratorium O. S. L. Str. 159.

Przed kilku laty podjął prof. S. Zarzecki próbę opracowania dydaktyki ogólnej, która miała uprzystępnąć kandydatom naucz. i młodym nauczycielom poznanie celów, zasad i metod nauczania w związku z ewolucją ogólnej kultury i na tle rozwoju myśli pedagogicznej. W zesz. V—VIII Ruchu Pedagogicznego z r. 1921 starałem się wykazać dodatnie strony tej książki i jej braki, podkreślając jej znaczenie dla literatury pedagogicznej w mniemaniu, że Autor dzieło swoje, mające duże walory, uzupełni i udoskonali. Śmierć przedwczesna uniemożliwiła ś. p. Zarzeckiemu podjęcie pracy nad przygotowaniem II-go wydania „Dydaktyki ogólnej“, obecnie już wyczerpanej. W szczególności książka Zarzeckiego nasuwa pewne trudności w stosowaniu jej w charakterze podręcznika w seminarjach nauczycielskich z powodu braku należytej przejrzystości w układzie. Do usunięcia tych trudności i braków zmierza „Zarys Dydaktyki“ Dra K. Sońnickiego, przeznaczony dla seminarjów nauczycielskich i nauczycieli. Rozważyć należy, czy podręcznik ten będzie mógł spełnić swoje zadanie

i czy odpowiada obecnym poglądom na nauczanie dydaktyki w zakładach kształcących nauczycieli.

Na treść „Zarysu Dydaktyki” składa się 9 rozdziałów, z których każdy podzielony jest na kilka lub kilkanaście paragrafów. Autor rozpatruje kolejno zagadnienie kształcenia i nauczania, przedmioty nauczania w szkole powszechnej i rozkład materiału naukowego, metody nauczania, wreszcie w sposób bardzo szkicowy problem zainteresowania w nauczaniu. Na końcu każdego rozdziału znajdujemy liczne „ćwiczenia”, mające na celu ugruntowanie i uzupełnienie omówionych kwestyj i zagadnień, tudzież pobudzenie ucznia do pewnej samodzielności w ujmowaniu i rozpatrywaniu różnych problemów dydaktycznych.

Autor starał się podać przedmiot w sposób ścisły, zwięzły, w formie treściwych paragrafów. Książka ma poniekąd charakter dogmatyczny, ujmuje bowiem poszczególne zagadnienia z zakresu dydaktyki przeważnie w postaci gotowych definicji i twierdzeń. Należałoby się zastanowić, czy ten sposób traktowania dydaktyki przyczyni się do wykształcenia pedagogicznego i wogóle do rozwoju duchowego wychowanków seminarjum, czy da im metodę pracy samokształceniowej w ich późniejszej działalności w szkole. Zachodzi obawa, że podręcznik ten w obecnych warunkach, kiedy brak fachowych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych, przyczynić się może do nauczania dydaktyki w sposób werbalistyczny. Metoda opracowania „Zarysu Dydaktyki” nie jest zgodna z duchem ministerjalnego „Programu nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich”, według którego dane twierdzenia i definicje opierać się winny, o ile możliwości, na materiale doświadczalnym i na samodzielnej pracy ucznia. „Najważniejszym warunkiem skutecznego nauczania — czytany w Programie ministerjalnym — jest obudzenie zainteresowania ucznia daną dziedziną zagadnień. Szukanie odpowiedzi, szukanie rozwiązania zagadnienia wówczas tylko będzie pracą naprawdę kształcącą, jeżeli uprzednio potrafimy w uczeniu obudzić pytanie, doprowadzić do postawienia zagadnienia”. (str. 139),

Wskazaniom tym może bardziej odpowiada książka Zarzeckiego, który zagadnienia dydaktyczne rozpatruje w sposób genetyczny, w ich rozwoju historycznym. Jest to ujęcie głębsze i naprawdę kształcące, a na ten moment należy główny położyć nacisk, a nie na przyswojenie kandydatom pewnego zasobu, z góry podanych gotowych twierdzeń i definicji, które ostatecznie możnaby także i w inny sposób i innymi słowy sformułować.

W „Zarysie Dydaktyki” brak zupełnie odnośnej literatury i jakichkolwiek wskazówek, któreby umożliwiły pogłębienie danego zagadnienia. A jest to przecież podręcznik także i „dla użytku nauczycieli”, którzy w nim szukać będą podniety do samokształcenia. Czy nie byłoby wskazane pójść w tym wypadku za wzorem Szycówny, która w swych „Ogólnych zasadach nauczania”, wydanych jeszcze w r. 1916, podaje na końcu każdego rozdziału trafnie ułożoną lekturę w związku z poruszonym tematem? Brak

odpowiedniej literatury jest zasadniczą wadą podręcznika, oznacza bowiem do pewnego stopnia cofnięcie się do stanu nauczania „pedagogiki i dydaktyki” w byłych seminarjach galicyjskich.

Obecny kierunek nauczania zmierza do oparcia każdego przedmiotu — o ile to możliwe — na lekturze dzieł, monografii, na opracowaniach oryginalnych. Jeśli n. p. mowa o szkole, punktem wyjścia będzie obecna organizacja szkolnictwa w Polsce, projekty ustaw szkolnych, szkolnictwo zagraniczne, o szkołach nowego typu. Zagadnienie materiału naukowego i programów oparte będzie na omówieniu obecnych programów w naszych szkołach powszechnych, programów w szkołach nowego typu, na zreferowaniu historycznego rozwoju programów naukowych. Zagadnienie metod nauczania wysunie się na podstawie opracowania „Rozprawy o metodzie” Kartezjusza, na zarysie rozwoju historycznego zasady pogładowości i t. p. Rozkład zajęć w szkole (podział godzin) powinien się oprzeć na omówieniu ważniejszych prac z zakresu badania nad zmęczeniem po pracy szkolnej, na sprawozdaniach nauczycieli zajętych w szkołach niżej zorganizowanych. Rola nauczyciela w nauczaniu poprzedzona być winna lekturą rozprawy Dawida „O duszy nauczycielstwa”. Zdaje mi się, że w przyszłości najważniejszym zadaniem w dziedzinie dydaktyki ogólnej będzie zestawienie podstawowych dzieł, monografii, tudzież poważniejszych rozpraw i artykułów z zakresu poszczególnych zagadnień dydaktycznych, które stanowić będą podstawę i treść nauczania dydaktyki w zakładach kształcących nauczycieli. Takie nauczanie doprowadzi do pewnej syntezy, do sformułowania pewnych uogólnień i definicji. Tyle co do kwestyj ogólniejszej natury, jakie mi się nasunęły w czasie czytania „Zarysu Dydaktyki”.

Przechodząc do omówienia poszczególnych zagadnień, zwrócę tylko uwagę na niektóre twierdzenia Autora, pobudzające do dyskusji. Wobec tego, że podręcznik ma na względzie przede wszystkim szkołę powszechną, trudno się zgodzić na zadanie i cel, jaki Autor wyznacza grupom przedmiotów. Gramatyka, przyrodzoznawstwo, matematyka, historia i t. p. mają w szkole powszechnej na celu nie tylko podanie wiadomości teoretycznych, ale kładziemy też nacisk na ich praktyczne zastosowanie. (Str. 4). Zbyt ciasne zadanie wyznacza Autor przedmiotom technicznym, kształcą one bowiem nie tylko sprawność, ale główne ich zadanie polega na rozwinięciu zdolności wyrażania myśli, uczuć i dążeń za pomocą różnych środków technicznych (ulepianką, rysunkiem, tonem, pismem, za pomocą wyrobów z tektury, drzewa i t. p.). Nie idzie tu tyle „o trafne wykonanie”, ile o ogólny rozwój, dziecka, a więc także o rozwój myślenia.

Metoda koncentracji, ośrodków nauczania, usuwa właśnie podział na przedmioty, a prowadzi do t. zw. nauczania koncentracyjnego, to znaczy, że na tej samej lekcji, nieraz kilkugodzinnej a nawet kilkunowej, omawia się n. p. zagadnienie „węgiel” pod względem przyrodniczym, geograficznym, gospodarczym i t. d., nie czekając na „lekcję geografii” celem omó-

wienia jego rozmieszczenia, lub też na lekcję języka polskiego, aby zainteresować dzieci życiem górnika, jak to Autor podaje. (Str. 55). Metoda ośrodków nauczania usuwa zatem zmiany godzin szkolnych i zmierza do skupienia myśli dziecka przez rozpatrzenie danej kwestji pod różnemi względami, a więc nie może tu być mowy „o przeskokach w myśleniu”. (Str. 56).

W podaniu poszczególnych okresów rozwoju intelektualnego dziecka brak jednolitej zasady podziału. Trzeci okres — to okres chłopców (dziecięcy), a nie „okres nauki elementarnej”, skoro mowa jest o okresie niemowlęstwa, dzieciństwa i wreszcie o okresie młodzieńczym. (Str. 30 i n.)

W „Zarysie Dydaktyki” pominięte zostały w zupełności niektóre ważne zagadnienia dydaktyczne, n. p. nauczanie w szkołach niżej zorganizowanych, o stopniach (czyli cenzurach), o stawianiu pytań przez same dzieci; pominięto też tak ważną kwestję, jak zarys rozwoju historycznego zasady pogładowości i współczesne sposoby jej realizowania. (Program ministerjalny str. 157).

Poważnym brakiem książki jest też pobieżne traktowanie tak istotnego w dydaktyce czynnika, jak nauczyciel. Autor poświęcił temu zagadnieniu około dwudziestu wierszy (§ 3, str. 15). Na czynnik ten musi nowoczesna dydaktyka bacznie zwrócić uwagę, ponieważ od należytego rozwiązania tego problemu zależy reforma wychowania i nauczania.

H. Rowid.

Przegląd obcych czasopism.

Czasopisma francuskie.

„*Revue Pédagogique*” (czerwiec—wrzesień 1925).

Z różnych stron dochodzą echa wysiłków¹⁾, podejmowanych dla wyzwolenia twórczych sił duszy dziecięcej, wydobycia zeń wartości zapożyczanych często i tłumionych przez dotychczasowe systemy wychowawcze. Zarówno w Ameryce, jak w Niemczech i Austrii przejawia się dążenie do selekcji szkolnej, do badania i uwzględnienia właściwości psychicznych uczniów, zwracania uwagi na wybitnie zdolne jednostki, jakoby z natury już przeznaczone do roli przodowników w różnych dziedzinach zbiorowego życia. Uczeni psychologowie, kierownicy laboratoriów psychologicznych²⁾, wchodzą w coraz częstsze i ściślejsze związki z nauczycielami, współpracują i wspierają się wzajemnie dla wydobycia z młodzieży jaknajwięcej energii umysłowej, rozbudzenia drzemiących sił duchowych, w których słusznie widzą źródło odrodzenia narodów, ich przyszłej, wyższej kultury umysłowej i moralnej. W związku z tą współpracą walą się podwaliny do-

¹⁾ J. Peyzaube „*Les méthodes allemandes de sélection scolaire*”. Artykuły Dra Th. Simona o testach amerykańskich. Prace M. Foucaulta o trzech rodzajach miar umysłowych.

²⁾ Laboratorium psychologiczne w Hamburgu, w którym pracują W. Stern i Marta Muchow, autorka „*Psychologische Beobachtungen für Schulkinder*”.

tychczasowych metod i systemów wychowawczych, przebudowuje organizacja, szkoły stają się coraz to bardziej różnorodne i ruchome, różniczkują się, dostosowując do uzdolnień, potrzeb i upodobań swych wychowanków. Zachodzą zasadnicze zmiany w egzaminach, na pierwszy plan występuje tu samodzielność i wyrobienie umysłowe ucznia, jego zdolności orientacyjne, wobec których suma wiadomości drugorzędą tylko odgrywa rolę. Selekcja szkolna najwcześniej i najwszechstronniej przeprowadzona została w Austrii. Już w r. 1919 minister oświaty rozporządził, by wszystkie dzieci przechodzące ze szkół powszechnych do średnich poddane były egzaminom psychologicznym wedle wzorów i form wypracowanych w Laboratorium w Hamburgu. Tak zwany psychogram hamburski ułatwia badanie psychiki dziecka, jego uwagi, pamięci, wyobraźni, zdolności przystosowywania się, wyrażania, przyswajania sobie wiadomości, metody jego pracy, żywości i głębi uczuć, siły woli, specjalnych zainteresowań, upodobań, talentów itp.

Hamburg, Berlin, Lipsk¹⁾, to ogniska wiedzy psychologicznej w jej związku z pedagogią. W szkołach berlińskich zaprowadzono klasy specjalne, odpowiednie dla różnych uzdolnień młodzieży; psychologowie tamtejsi, *Moede* i *Piorkowski*, stosując metodę *Bineta* i *Simona*, pracują nad jej rozwinięciem i udoskonaleniem. Wpływ selekcji zaznacza się wyraźnie w Lipsku, w szkole handlowej — kandydaci do szkoły poddać się muszą egzaminowi psychologicznemu.

Zagadnienie nowych doktryn wychowawczych porusza artykuł dyrektora *Besseige*²⁾. Analizując doktryny Dewey'a³⁾ i Gréard'a⁴⁾, wyrosłe z dwóch zasadniczo różnych podstaw ideologicznych, autor zwraca się do nauczycieli z wezwaniem, by rozważyli je i wybrali drogę dla siebie odpowiednią. Dzieło Dewey'a przepojone jest duchem społecznym, szkoła ma być instytucją nawskróś społeczną, związaną ściśle z otaczającym życiem — zadanie wychowawcy jest wyłącznie praktyczne, ma on przygotować młode pokolenie do życia w gromadzie, do pełnienia obowiązków publicznych, do służby społecznej. Gréard natomiast kładzie nacisk na kształcenie teoretyczne, na zasady ogólne i wartość bezwzględnych prawideł rozumowych, wedle których żyć i postępować należy.

Obszerne studjum omawia działalność *Maurycego Bouchora*⁵⁾, niezmordowanego rzecznika oświaty pozaszkolnej. Wybitny swój talent poetycki poświęcił on wyłącznie słuchaczom uniwersytetów ludowych, podniesieniu kultury warstw robotniczych, do życia których wprowadzać usiłował pierwiastki piękna i dobra, literatury i sztuki.

¹⁾ W. Stern „Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung”. Lipsk 1920 r. ²⁾ „Des doctrines nouvelles d'éducation”. ³⁾ „L'école et l'enfant”. ⁴⁾ „Éducation et instruction”. ⁵⁾ „Maurice Bouchor au service de l'école”.

Inspektor Peltret kreśli idealny wizerunek nauczyciela wiejskiego, którego poszczególne rysy odnaleźć można wśród nauczycielstwa francuskiego. Ze względu, że ludność wiejska jest w Polsce olbrzymią większością, wizerunek ten podajemy w całości, zainteresować on może i naszych nauczycieli. „Prosto z wioski swej przyszedł do seminarjum, po skończeniu którego wrócił na zagon ojczysty. Wieśniakiem jest z pochodzenia i z upodobania. Dość jest wykształcony, by zdawać sobie sprawę z tego, że umie mało, ale pragnie kształcić się dalej i rozszerzać nieustannie zakres swej wiedzy. Biblioteka jego powiększa się z każdym rokiem. Posiada auto Forda. Nikt się temu nie dziwi. Łączy go to ze światem, może w każdej chwili przenosić się do ognisk miejskich, choć w rzeczywistości wyjeżdża rzadko.

Ma swój warsztat i umie się nim posługiwać w potrzebie. Może sam przybić gwóźdź, naprawić zamek, zrobić przyrząd do nauczania fizyki. Ma własny ogród, który umiejętnie i z zamiłowaniem uprawia. Przychodzą zdaleka gospodarze, by podziwiać jego jarzyny, kosztować owoce, cieszyć się zapachem i barwą kwiatów. Jest on pośrednikiem między profesorem rolnictwa a wieśniakiem pracującym na własnym zagonie. Wspólnymi siłami wydobywają oni z ziemi możliwie największą sumę płodów surowych. Współpraca ta jedna mu powszechny szacunek, budzi przywiązanie. Wymowa pięknych pól zbożowych brzmi doniosłe i przenika głębiej do duszy wieśniaka, niżby to uczyniły najuroczystsze przemowy szkolne.

Zna on dzieje wioski rodzinnej. Przystudjował miejscowe archiwa i zużytkował je w monografiach i artykułach. Nakreślił geologiczną mapę lokalną, nie obcy mu jest żaden zakątek bliższej i dalszej okolicy. Żywo odczuwa piękno: łąki, pola, lasy, zachody słońca i niebo gwiaździste zachwycają go i wzruszają“.

W niektórych departamentach francuskich powstały przy seminarjalnych szkołach ćwiczeń muzea pedagogiczne, korzystają z nich nauczyciele całego departamentu, przyczyniając się jednocześnie do uposażenia i rozwoju pożytecznej im instytucji. „Revue“ opisuje takie muzeum w Aurillac, pomieszczone w dwóch salach szkolnych. Dzieli się ono na sekcje, odpowiadające poszczególnym przedmiotom nauczanych w szkole powszechnej, jakoto: moralność, nauka obywatelstwa, język francuski, geografia, historia, rachunki, nauki przyrodnicze. W każdej sekcji zebrane są odnośne podręczniki, np. zbiory ćwiczeń i tekstów, przyrządów, rycin, kart pocztowych, katalogów ilustrowanych itp. Dział specjalny poświęcony został nauce o rzeczach. Założycielom szło tu nie tyle o muzeum wzorowe, ile o skupienie różnorodnych przedmiotów i materiałów, oznaczenie ich ceny i wydawcy, dla orientacji nauczycieli szkół prowincjonalnych. Rozmieszczono osobno okazy służące do ćwiczeń uwagi, płody surowe i wyroby przemysłowe, przyrządy do fizyki elementarnej, sporządzone przez uczniów seminarjum nauczycielskiego, zbiory skał, minerałów, roślin leczniczych, obrazy i tablice do nauk przyrodniczych, wzór apteczki szkolnej

itp. Osobna sala muzeum przeznaczona została na obrazy i zdobnictwo szkolne. Nie brak wszelakiego rodzaju katalogów informacyjnych, zestawień biblioteczek podręcznych, sprawozdań, wykresów ilustrujących rozwój szkolnictwa, wyniki doświadczeń psycho-pedagogicznych, stan zdrowotny dzieci, ich orientację zawodową, instytucje samopomocy, współdzielnie uczniowskie itp.

Muzeum posiada specjalną bibliotekę pedagogiczną, czasopisma fachowe, umiejętnie zestawione wycinki do poszczególnych zagadnień pedagogicznych i podejmowanych doświadczeń, zbiory rysunków, zeszytów, tematów do ćwiczeń itp.

Omawiane numery „Revue“ podają sprawozdania z wydawnictw, dotyczących wielu spraw ważnych dla wychowawców i nauczycieli. Na pierwszy plan wysuwają się książki, poruszające aktualne dziś zagadnienia społeczne i etyczne. Każdemu polecić można przeczytanie dzieła *Wellsa* o życiu i działalności *Sandersona*, reformatora wychowania współczesnego¹⁾, wielkiego idealisty, który stworzył typ szkoły opartej na zasadach solidaryzmu społecznego i wierzył, że wyjdą zeń pionierzy odrodzenia świata w duchu braterstwa i współdziałania.

Emil Durkheim w swej socjologii²⁾ porusza stosunek grupy społecznej do jednostek w skład jej wchodzących, zagadnienie „sumienia zbiorowego“, duszy grupy, których istność i wartość inną jest od sumy sumień dusz tworzących ją osobników. Odnajdujemy tu echa odległych sporów realistów i nominalistów, których wątek snuli ongiś filozofowie średniowiecza.

Zarys tworzącej się dopiero nauki socjologii podał prof. *Marcel Dèat*³⁾, dla użytku dojrzałszej młodzieży i dorosłych interesujących się postęпами wiedzy. Autor dzieli książkę swą na cztery części: 1) historia socjologii, 2) przedmiot i metoda, 3) wyniki, 4) zagadnienia nierozwiązane.

Nagrodzona przez Akademię francuską książka *K. Périer'a* wyszła w nowym wydaniu p. t. „Szkółka obywatela“⁴⁾. Przepojona jest nawskróś duchem humanitarnym, miłością i szacunkiem dla rodłu ludzkiego. Trzy jej rozdziały mówią: o Społeczeństwie, o Wojnie, o Pokoju, opartym na podwalinach braterstwa i prawa.

Zagadnieniom etycznym poświęcone są prace *Belota*⁵⁾ i *Maxa Nordaua*⁶⁾ — szukają oni genezy nakazów moralnych, szukają naukowych formuł, w któreby wtłoczyć można rozliczne i nader złożone pobudki ludzkiego postępowania.

„*L'intermédiaire des Éducateurs*“. Wydawnictwo Instytutu Jana Jakóba Rousseau'a w Genewie (październik—grudzień 1925).

¹⁾ H. G. Wells „Un grand éducateur moderne: Sanderson, directeur du collège d'Oundie“. Préface de M. Lapié. Paris. Alcan 1925. 10 fr.

²⁾ Émile Durkheim „Sociologie et philosophie“. Préface C. Bouglé. Paris. Alcan 1924.

³⁾ Marcel Dèat „Sociologie“. 100 stron. 5 fr. Paris. Alcan.

⁴⁾ K. Périer „La petite école du citoyen“. 186 stron. Chez Gédalge.

⁵⁾ C. Belot „Études de morale positive“. Paris. Alcan. 15 fr.

⁶⁾ Max Nordau „La biologie et l'éthique“. Paris. Alcan. 15 fr.

Czasopismo powyższe, jak tytuł wskazuje, założone zostało w celu zbliżenia wychowawców i nauczycieli — ułatwia ono wzajemne porozumienie się, rozszerzyć usiłuje wpływ Instytutu Rousseau'a daleko poza granice Genewy, zainteresować jego działalnością obce kraje i ludy. „*L'intermédiaire*“ wychodzi co dwa miesiące, podaje szczegółową kronikę prac Instytutu, omawia jego wydawnictwa, ponadto porusza zagadnienia pedagogii teoretycznej, informuje o ruchu wychowawczym w kraju i zagranicą.

Numer ostatni przynosi sprawozdanie z konkursu „*Nos loisirs*“, („*Nasze wolne chwile*“) zorganizowanego przez fundację „*Pro Juventute*“¹⁾. Fundacja ta, której ognisko jest w Zurychu, opiekuje się dziećmi i młodzieżą, popiera wszelkie związki i stowarzyszenia, mające na względzie dobro młodych pokoleń. W każdym roku działalność jej skupia się w określonym kierunku, zwraca już to ku niemowlętom, to znowu ku dzieciom w wieku szkolnym, lub też ku młodzieży dojrzalszej, wstępującej w życie.

Konkurs „*Nos loisirs*“, ogłoszony zrazu dla rzemieślników, znalazł oddźwięk i zastosowanie wśród chłopców i dziewcząt w ostatnim roku nauki szkolnej. Zdąży on do wydobywania z młodzieży wrodzonych im zdolności i upodobań, do zwrócenia ich uwagi w kierunku najodpowiedniejszym dla każdego osobnika, a także do produktywnego użycia czasu wolnego od obowiązkowych zajęć. Pożądaniem tu jest, by każdy, poza pracą zawodową w określonych godzinach, mógł twórczość swą i energię przejawiać w działalności swobodnej, niekrępowanej niczem. W roku bieżącym do udziału w konkursie powołano młodzież kończącą szkołę powszechną w Lozannie i szkołę uzupełniającą w Genewie. W Lozannie zgłosiło się 52 chłopców i 48 dziewcząt, ale prace oddało tylko 17 chłopców i 35 dziewcząt. Nagrodę uzyskała ruchoma karuzela i koło wodne, ponadto uwagę zwróciła umiejętnie nakreślona monografia historii koronkarstwa, rysunki przedstawiające zbiór grzybów, wyroby trykotarskie, willa z gliny itp. W konkursie genewskim wzięło udział pięćdziesiąt dwie młodzieży od lat 13 do 14; nadesłali oni zielniki, hafty, rysunki, obrazy, maszyny, ubrania itp. Nagrodę otrzymał piękny automobil i starannie opracowana monografia plantacji kakaowych.

Konkurs dla młodzieży szkolnej świata całego, ogłosiła Rada Narodowa w Stanach Zjednoczonych²⁾, pod wezwaniem „*Dwunastu bohaterów*“. Konkurs zdąży do wyboru dwunastu bohaterów, którzy z pomiędzy zasłużonych ludzkości, budzą największe uwielbienie wśród młodzieży szkolnej wszystkich kultur, wier i narodowości. Nagroda za najlepszą pracę o każdym bohaterze wynosi 100 dolarów.

Organizatorowie konkursu zwrócić chcą uwagę nauczycieli i uczniów na zagadnienie prawdziwego bohaterstwa, na wyżyny,

¹⁾ „*Dla młodości*“. „*Pro Juventute*“. Son but et son activité. Zurich 1923.

²⁾ 532, 17 th. Street N. W. Washington D. C.

do jakich wnoszą się niekiedy najgenialniejsi i najlepsi przedstawiciele ludzkości. Warunki konkursu są następujące: każda szkoła, przez pośrednictwo swego dyrektora, przysłać może tylko jedną listę z dwunastu nazwiskami. Dwanaście nazwisk przedstawionych przez największą ilość szkół stanowić będą listę ostateczną. Do listy dołączyć należy po jednej pracy uczniów o każdym bohaterze, w rozmiarze nie większym jak dwieście wyrazów. Prace mają być pizetłómaczone na język angielski, pisane na maszynie z jednej strony, na arkuszach szerokości 18 a długości 22 centymetrów. Nadsyłać je należy najpóźniej do dnia 18 maja 1926 r. pod adresem prezesa sądu konkursowego: Dr Augustus O. Thomas, Maine. World Goodwill Day. U. S. A.

Konkurs rozniecić chce zarzewie kultu bohaterów, tlejące tak często w duszy młodzieńczej. Do wyżyn bohaterstwa wznieść się może kobieta zarówno jak mężczyzna — na względzie mieć tu należy: 1) szlachetność charakteru, 2) całkowite poświęcenie się dla wielkiej sprawy, 3) wartość i trwałość dzieła złożonego w ofierze ludzkości. Z list bohaterów wyklucza się założycieli religij, czczonych jako bóstwa przez wyznawców swoich i ludzi żyjących jeszcze, o których sądu ostatecznego wypowiedzieć się jeszcze nie da.

Organizatorowie konkursu przewidują, że wedle powyżej podanego wzoru, w poszczególnych państwach lub miejscach ogłaszać można podobne konkursy.

Kierownik szkoły męskiej w Genewie¹⁾, Filip Privat, na wezwanie dyrektacji Instytutu Rousseau, opisuje w jaki sposób wprowadził do szkoły ulubioną przez chłopców zabawę w rzeczpospolitą, która niemało przyczynia się do ich kultury społecznej i obywatelskiej, przysparza im wiadomości praktycznych w różnych dziedzinach, jest niejako pomostem między szkołą a życiem. Zaczęło się od tego, że dla zachęcenia dzieci do robót ręcznych, urządzono w szkole kilka sklepów, w których uczniowie wystawiali i sprzedawali sobie wzajemnie własne wyroby: stolarskie, koszykarskie, kartonowe, gliniane itp. Jednocześnie rozdzielono między nich określoną ilość pieniędzy wyciętych z kartonu. Materiałów do robót dostarczał sklep opatrzony napisem „Generalny dostawca“. Bawiono się doskonale, wymieniając wyroby, powstawały coraz nowe warsztaty i nowe sklepy. Sporządzono przedmioty użyteczne jak: czapki, parasole, piórniki, zeszyty, karty pocztowe, założono drukarnię, introligatornię, bank, kasę oszczędności itp. W określonych terminach uczniowie wypowiadali się w sprawie wyboru przyszłego zawodu, kupowali warsztaty i sklepy, odpowiadające ich zdolnościom i upodobaniom — mogli oni powiększyć swe fundusze pilnością i pracą, bo wypłacono im po jednym franku kartonowym za każdą dobrą notę otrzymywaną przy egzaminach. Gra stawała się coraz bardziej zajmującą, przejawiały się w niej właściwości psychiczne poszcze-

¹⁾ na przedmieściu Florissaut.

gólnych chłopców, zawiązywały między nimi różnorodne stosunki, organizowały spółki i stowarzyszenia wzajemnej pomocy.

W wirze, gdy dopuszczono się tu i owdzie drobnych nadużyć, wkradał się nieład — okazało się niezbędnem powołanie władzy dla utrzymania porządku. Z chwili tej skorzystał nauczyciel dla wtajemniczenia uczniów w elementarne pojęcia nauki obywatelskiej. Ustanowiono radę gminną i wybrano wójta, który zorganizował policję i pocztę. Rada nadała nazwy i opatrzyła liczbami poszczególne dzielnice terytorjum szkolnego, nałożyła na wszystkich podatki dla zaopatrzenia wspólnego skarbcza. Podatki płacili obywatele od majątku swego, dochodów, od warsztatów i sklepów. Na rozkaz wójta dokonano spisu obywateli. Życie młodej Rzeczypospolitej rozwijało się pomyślnie, pojawiło się czasopismo, biuro pośrednictwa pracy i reklamy wyrobów. Ukazanie się pierwszego numeru pisma szkolnego wywołało tak hałaśliwą radość, że wójt zmuszony był nakazać spokój przez bicie w bęben i ustanowić urzędnika, który głosem donośnym zawiadomił obywateli o rozporządzeniach władzy i ważniejszych wypadkach zaszłych w społeczności. W prasie przejawiały się różne poglądy i мнения uczniów, krytyka opieszłych lub nieudolnych urzędników; co oddziaływało nierzad dodatnio na ich poprawę.

Zczasem zaszła potrzeba wezwania dziewcząt do pomocy w szyciu, z którym to chłopcy nie mogli sobie dać rady. Nauczyciel skorzystał ze sposobności, by wytłumaczyć stanowisko obcych przybyszów w Rzeczypospolitej i znaczenie paszportów.

Aby zapobiec nadużyciom w sklepach i warsztatach, w których nabywano niekiedy za kartonowe pieniądze nożyczki, ołówki, nici, ustanowiony został strażnik celny — poza obręb szkolny wolno było wynosić tylko przedmioty sporządzone przez uczniów. Strażnik kontrolował nadto środki spożywcze, przynoszone na śniadania i podwieczorki i czuwał nad zegarem szkolnym. Mali wytwórcy i kupcy urządzali od czasu do czasu wystawy swoich wyrobów, ogłaszali konkursy, zaprowadzili w szkole telefon, organizowali spółdzielnie, zawierali między sobą umowy, dzielili się zyskami osiągniętymi wspólnym wysiłkiem — ściśle określone regulaminy zapobiegały skargom i nadużyciom.

Helena Witkowska.

Czasopisma angielskie.

„*Journal of Education*”. (Maj — Czerwiec 1925). Miesięcznik ten jest odbiciem kierunków i dążeń pedagogicznych na terenie Anglii i dominjów oraz wszechstronną kroniką ruchu pedagogicznego na tych terytorjach.

W artykule o pierwiastku aktorskim w nauczaniu podkreśla *P. Steppat*, że nauczyciel jest w pewnej mierze aktorem, a to w chwili przedstawienia materiału naukowego, w sposobie wywołania żywego zainteresowania i skoncentrowania uwagi na przedmiocie nauczania. W obu zeszytach znajdujemy rozprawy o kwestji egzaminów, w pierwszym poruszone

przez dyrektora szkoły wyższej w Liverpoolu *C. W. Bailey*, w następnym przez dyrektora *Thomasa* w Newcastle *P. Bayley* występuje przeciwko systemowi (group system), polegającemu na zdawaniu z kilku przedmiotów, do których tę samą przywiązuje się wagę. Przyszły zdolny filolog lub literat może być słabym matematykiem, a inżynier słabym filologiem. *P. Thomas* jest za ułatwieniem egzaminów pisemnych z filologii nowszej, natomiast przywiązuje większą wagę do egzaminów ustnych.

We wstępnym artykule z czerwca omawiana jest propozycja wymiany nauczycieli szkół średnich z Francją. Rząd francuski i angielski popierają te dążenia, jest to bowiem jeden ze środków wzajemnego zrozumienia się. We Francji utworzono w tym celu stypendjum z funduszków publicznych, a w Anglii zapewniono nauczycielom, udającym się na pewien czas do Francji, ich stałą pensję. Wyrazem tej akcji są też odwiedziny angielskich dyrektorów szkół średnich w Paryżu i francuskich w Londynie. Aktualną jest też sprawa kształcenia nauczycieli publicznych szkół powszechnych. Z omawianego sprawozdania komitetu okręgowego dla kształcenia nauczycieli dowiadujemy się, że dba on tak o wykształcenie zawodowe jak i o ogólny rozwój intelektualny przyszłych wychowawców.

W rubryce „Wiadomości bieżące” spotykamy ciekawe informacje i krytykę stosunków poszczególnych uniwersytetów i szkół w Anglii, Szkocji, Walii, Irlandji. Dowiadujemy się o okólnikach dotyczących wychowania i szkolnictwa m. i. o zarządzeniu, że liczba uczniów w klasach prowadzonych przez siły nauczycielskie o pełnych kwalifikacjach nie może przekroczyć 50 uczniów, zaś w innych 35. Koła wychowawcze żądają dalszego zmniejszenia liczby uczniów w klasach, jakoteż większych wydatków na środki naukowe, na kształcenie dorosłych i t. p. cele oświatowe.

Hasło „Szkoła średnia dla wszystkich” głoszone w Anglii od lat kilku znalazło wyraz w parlamencie angielskim. W maju wystąpiła partja pracy z rezolucją by zapewnić kształcenie wszystkim dzieciom do lat 16. Minister oświaty *Lord Percy* oświadczył, że ideał ten nie da się w krótkim czasie urzeczywistnić, możliwem jednak będzie w najbliższej przyszłości powiększyć liczbę miejsc dla uczniów w szkołach średnich od 15 do 20.000. W Anglii panuje dążenie do podniesienia i rozszerzenia szkolnictwa przeważnie w kierunku praktycznym i to z inicjatywy prywatnej. Komitet Wystawy w Wembley pod protektoratem ks. Walji zebrał fundusz na cele studiów rolniczych w dominjach dla 200 studentów zjednoczonego królestwa W. Brytanji. Jest to pośrednio rezultatem wystawy w Wembley, która spotyka się poza tem ze słusznym zarzutem, że nie uwzględniła strony pedagogicznej. Obok wystawy sztuk pięknych i pokazów naukowych powinien być przedstawiony stan szkolnictwa, systemy i wyniki nauczania w różnych krajach imperjum brytyjskiego.

Journal of Education z czerwca daje w rubryce). „Z zagranicy i dominjów” wiadomości z Burmy i Indji, Z Nowej Zelandji i Palestyny. W Burmie jest wielkie zapotrzebowanie nauczycieli angielskich przy braku sił tubylczych; stan szkolnictwa jest bardzo niski. Lepszy stan szkolnictwa wykazuje Nowa Zelandja, dąży się tu do zakładania szkół na wolnym powietrzu. Wiadomości z Palestyny odnoszą się do otwarcia uniwersytetu w Jerozolimie. Ponadto przynosi *Journal of Education* wiadomości pedagogiczne z poszczególnych krajów Europy, w numerze czerwcowym ze Szwecji i Czechosłowacji. Są też artykuły o pedagogach angielskich i obcych. Z okazji 100 letniej rocznicy narodzin Huxleya poświęcony jest artykuł jego poglądom i działalności pedagogicznej. Z innej okazji dowiadujemy się o pedagogu z czasów królowej Elżbiety, o Ryszardzie Mulcaster, który wyprzedził swą epokę, żądając przymusowej powszechnej nauki dla chłopców i dziewcząt, kształcenia nauczycieli, nauczania i stosowania higieny, oraz utworzenia placówek i zabaw.

W końcu czytamy wspomnienie pośmiertne o niedawno zmarłym Rudolffie Steinerze, twórcy filozofji antropozoficznej i nowej pedagogiki, której wyrazem jest szkoła („*Waldorfschule*”) w Stuttgarcie.

Dr Anna Brossowa.

Kronika pedagogiczna.

Stulecie Staszica (*1826, †1926). W tym roku przypada w dniu 20 stycznia setna rocznica zgonu Stanisława Staszica jednego z najznakomitszych obywateli, jakich wydała Polska XVIII wieku. W „życiatach sławnych mężów”, w „*Plutarchu Polskim*”, świeci Staszic jako wzór obywatela, który swą wiedzę, swe serce i mienie oddał niepodzielnie ojczyźnie. Twórca jego działalność na różnych polach nie pominęła też i spraw edukacyjnych. W dziejach polskiej myśli pedagogicznej zajmuje Staszic wybitne miejsce jako Autor „*Uwag nad życiem Jana Zamojskiego*” (rozdział „*Edukacja*”) i jako organizator szkolnictwa, głównie szkół zawodowych. Idee i zasady wychowawcze Staszica nie straciły dotąd swej żywotności. Wychowanie fizyczne, kształcenie moralne i obywatelskie przez wprowadzenie samorządu i sądu koleżeńskiegó, uwzględnienie nauki moralnej w programie, a wreszcie przygotowanie młodzieży do pracy produkcyjnej i (twórczej) — oto naczelne wskazania, które wielki obywatel w czyn wprowadzał. „*Edukacja*” Staszica wyszła jako osobna książeczka z autobiografią Autora w Bibliotece Związku. P. N. S. P. Nr. 4. Warszawa 1921.

Ś. p. Antoni Danysz. W grudniu ub. roku zmarł zasłużony pedagog ś. p. Antoni Danysz. prof. un. w Poznaniu. Wychowawca wielu pokoleń pracował też owocnie na polu teorii pedagogicznej. Do najwięcej znanych należą jego dzieła: „*O wychowaniu*” i „*O kształceniu*”. Staraniem Komisji do badania dziejów i szkolnictwa w Polsce wyszły dwie prace ś. p. Danysza: „*Studja z dziejów wychowania w Polsce*” i w przekładzie „*O szkołach czyli Akademjach*” Szymona Marciusa.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w r. 1926. Podobnie jak w latach ubiegłych odbędą się też w czasie feryj tegorocznych dwa kursy urządzone, staraniem Związku P. N. S. P. a mianowicie w lipcu VI-ty W. K. U. w Wejherowie na Pomorzu i IX-ty W. K. U. w Zakopanem w sierpniu. Program

uwzględnić trzy działy: A. Pedagogiczno-socjologiczny — B. Krajoznawczy na tle środowiska. — C. Humanistyczny. Wykłady obejmą przeważnie profesorowie uniwersytetu.

Podania o przyjęcie przesyłać należy do Zarządu W. K. U. w Krakowie Rynek 29 do końca maja. Opłata za kurs (wykłady i pomieszczenie) wynosi 75 zł, które można uiścić w 3 równych ratach, t. j. w marcu, w kwietniu i w maju. Pierwszeństwo w przyjęciu mają członkowie Związku P. N. S. P.

Zarówno na Pomorzu jak i w Tatrach odbędą się liczne wycieczki naukowe i krajoznawcze pod kierunkiem profesorów. Szczegółowy program wykładów, seminarjów dyskusyjnych i wycieczek podany będzie później w „Głosie Naucz.” i w „Ruchu Ped.”

Z RUCHU MIĘDZYNARODOWEGO.

Szkoła Pokoju (Ecole de la Paix) w Paryżu (5, Boulevard St. Marcel 28) dąży do zbliżenia nauczycielstwa wszystkich krajów, przedewszystkiem — zgodnie z wymaganiami chwili — nauczycielstwa francuskiego i niemieckiego, zaczynając od nauczycielstwa szkół powszechnych obu krajów. „Szkoła Pokoju” wychodzi z założenia, że całe nowe wychowanie musi być przekształcone po myśli Pestalozziego, t. j. w duchu miłości do wszystkich i do wszystkiego, czynnej, ciągle z siebie dającej. Ujawnia się ona w szarej codziennej pracy każdego wychowawcy nad duszami dziecięcymi, a nie w oficjalnych uroczystościach i mowach. Za pierwsze, obecne zadanie uważa „Szkoła pokoju”: 1) zmianę ducha podręczników szkolnych i 2) stworzenie dyscypliny opartej na etyce, na samorządzie, na sądach rozjemczych. Szkoła winna się przejąć duchem tolerancji, pojednania i zbliżenia przez pracę. — Na czele „Szkoły Pokoju” stoi Horace Thivet i szereg znanych pedagogów francuskich.

Komitet niemiecki dla międzynarodowych spraw pedagogicznych. (Deutscher Ausschuss für international-pädagogische Angelegenheiten) Pod tą nazwą powstał w r. 1925 w Niemczech Wydział z łona związku „Bund Entschiedener Schulreformer” celem ułatwienia stosunków międzynarodowych w pedagogice. Na czele stoją prof. Dr P. Oestreich i prof. Dr Appens. Poszczególnymi sprawami z zakresu pedagogiki zajmują się pedagodowie niemieccy, jako fachowcy w danym dziale, udzielając odpowiedzi na wszelkie zapytania z Niemiec i zagranicy. Dokładne adresy i podział na grupy w „Neue Erziehung”, oficjalnym organie Komitetu (dotychczas w Nrach 4, 6 i 10 z r. 1925) „Dafipa” (skrót) przygotowuje obecnie kongres „International Moral Education Congress” na Wielkanoc 1926 w Rzymie. — Adres: „Dafipa”, prof. Paul Oestreich, Berlin—Friedenau, Menzelstr. 1.

KONKURSY MIĘDZYNARODOWE.

„American School Citizenship League” rozpisuje konkurs światowy na r. 1925/26 dla uczniów wszystkich krajów. Wyznaczone są nagrody (Seabury-Price) za najlepsze prace na temat następujących dwu zagadnień:

- 1) Metody popierania przyjaźni ogólno-światowej przez wychowanie i naukę (dla uczniów wyższego stopnia szkół średnich i seminarjów naucz.
- 2) organizacja świata celem przeszkodzenia wojnom (dla starszych uczniów szkół powszechnych).

Za trzy najlepsze prace w każdej z tych dwóch grup są wyznaczone 3 nagrody po 75, 50 i 25 dolarów. Termin końcowy konkursu 1 czerwca 1926.

Każda praca ma być oznaczona godłem i musi zawierać źródła z krótkimi uwagami o każdej użytej książce. Prace nie śmiały przekroczyć ilości 5.000 (wystarczy praca o 3000 słowach), o ile możności drukowane na maszynie, w formacie folio z 3 cm brzegiem. Pismo czytelne! Nazwisko, szkoła i miejscowość w osobnej, zamkniętej kopercie. Prace, płasko pakowane, należy przesać do Mrs Fannie Fern Andrews, Secretary, American-School Citizenship League, 405, Marlborough-Street, Boston 17.

Kraje pozaamerykańskie, biorące udział w konkursie, tworzą komitety oceniające krajowe, które, zebrawszy prace uczniów swego kraju, wybierają po 3 najlepsze obu grup i przysyłają je do ostatecznej oceny do Sekretarjatu Ligi w tłumaczeniu angielskiem.

Źródła do obu zagadnień podaje na życzenie Sekretarjat Ligi. — W Ameryce dają nauczyciele te zagadnienia jako cykl prac szkolnych do opracowania, omawiając je, podając źródła etc. Sposób ten poleca się, jako najracjonalniejszy.

* * *

Oczywista, nie ostateczny wynik podobnych konkursów jest ważny, lecz wychowawcze znaczenie jego przez zainteresowanie mniej lub więcej zmaterializowanej młodzieży problemami ideowymi. Czy te w pierwszym z podanych konkursów idea braterstwa wszystkich ludzi oraz idea pokoju światowego, czy też w drugim idea „holaterstwa“, a więc ofiarności i poświęcenia jednostki dla ogółu,¹⁾ w każdym razie jest to sposobność do szeregu rozmów i czytanek oraz prac i myśli oryginalnych na powyższe lub podobne tematy, sposobność, której nie powinien zaniedbać żaden prawdziwy współczesny wychowawca. Nadzieja lepszej przyszłości leży nie w Locarno lub innych dzisiejszych układach, lecz w gruntownem przekształceniu duszy młodej generacji, mającej za lat kilkanaście objąć kierownictwo losów Europy.

M. F.

¹⁾ Zob. Przegląd czasopism francuskich.

Zapiski bibliograficzne.

Dr Jacek Lipski. Archiwum Kuratorji Wileńskiej X. Ad. Czartoryskiego. Wyd. Komisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Kraków 1926. Nakł. M. Arcta w Warszawie.

Prof. Józef Lewicki. Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Kraków 1925 Nakł. M. Arcta w Warszawie. Wyd. komisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce.

Józef Bałaban. Walka o niezawisłość szkoły w Polsce. Lwów 1925. *J. Jotejko.* Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa. Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa 1925

Juljusz Ippoldt. Dydaktyka języka niemieckiego. Warszawa 1925 Wyd. Komisji Ped. Min. W. R. i O. P. Nr. 7.

Zenon Klemensiewicz. Biblioteka podręczna nauczyciela języka polskiego. Nauka o języku. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1925.

Wacław Natkowski. Zarys metodyki geografji Wyd. III. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1925.

Stanisław Szober. Podręcznik do nauki języka polskiego w seminarjach naucz. Wyd. M. Arcta 1925.

Manfred Kridl. Literatura polska wieku XIX Cz. II. Wyd. M. Arcta. 1925
A. Czerwińska i Wł. Wejchert-Szymanowska. Zbliżka i Zdaleka Cz. II. Czytanki historyczne i literackie. Wyd. IV. Nakł. „Naszej Księgarni“ Związku P. N. S. P. Warszawa 1925.

R. M. Brzezińska. Pierwsze Czytanki. Wyd. XXI. Czytanki drugie. Wyd. XII. Nakł. „Naszej Księgarni“. 1925.

Tadeusz Sinko. Gramatyka łacińska. Wyd. II. Wyd. M. Arcta. 1925.
Dr J. Jastrzębska. Dzieje powszechne. Podręcznik dla seminarjów naucz. Wyd. M. Arcta. 1925.

St. Pawłowski i M. Janelli. Polska współczesna. Podręcznik dla kl. VII szkół powsz. Książnica-Atlas 1925.

Z. Fedorowicz. Polska. Krajobraz i człowiek. Wypisy geograficzne. Wyd. M. Arcta 1925.

Stefan Łaganowski. Przez lądy i morza. Wyd. M. Arcta. 1925.

Stan. Kalinowski. Nauka fizyki. Podręcznik dla szkół humanistycznych. Tom I. Wyd. M. Arcta 1925.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.**
Drukarnia „Szkolnica“, Kraków, ulica Grzegórzecka 30.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Kultura i wychowanie¹⁾.

Jeden z najwybitniejszych pedagogów współczesnych Spranger należy do tych Niemców, którzy wielkim łukiem obeszli epokę wilhelmowską, by nawiązać do okresu idealizmu Herdera, Schillera, Goethego. Zarówno w „Psychologie des Jugendalters”, jak i w dziele „Kultur und Erziehung” propaguje Spranger ideę pracy zdążającej do zwycięstwa ducha nad uzbrojonym, pancernym materializmem, panującym nie tylko w Niemczech, lecz i we wszystkich prawie krajach współczesnej Europy. Stawia on sobie pytanie usunięte na szary koniec wszędzie tam, gdzie rozwój materialnych dóbr cywilizacji zaślepił ludzkość: „Dla kogo i dla czego żyjemy i jakie najwyższe systemy wartości wyznajemy”. Albowiem, nie wystarczy znać fakty, nie wystarczy nimi technicznie kierować, trzeba przyjąć i wyznawać pewne wyższe wartości moralne, stojące ponad nami. Wiara w taki system wartości i prawd moralnych jest religią i zdaniem Sprangera należy przyszłym pokoleniom dać także wychowanie religijne.

Książkę Sprangera można podzielić na dwie części: historyczną, rzeczową. Część historyczna zawiera oryginalnie ujęte charakterystyki wielkich wychowawców: Lutra, Komeńskiego, J. J. Rousseau, Goethego, Hölderlina, oraz rozprawę o trzech motywach reformy szkolnej. Część rzeczowa zawiera ciekawe rozprawy, aktualne dla nas, a mianowicie: Znaczenie naukowej pedagogiki dla życia ludu; wykształcenie podstawowe, fachowe i ogólne; zagadnienie doboru intelektualnego; wychowanie kobiety na wychowawczynię; o Erosie; o wiecznym Renesansie.

Wedle Lutra wyrasta życie moralne człowieka z jego wiary, Przez wiarę pozbywamy się wszelkich mocy świata, zdobywając natomiast miłość, która duchowo wiąże człowieka ze światem. Wielkie znaczenie Lutra polega na tem, iż zrozumiał on miłość

Edward Spranger: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Lipsk 1925.

w jej najbardziej istotnem, mistycznym znaczeniu. Miłość tę wy-
powiadają dwa pozornie sprzeczne zdania Lutra:

„Chrześcijanin jest wolnym panem nad wszystkimi rze-
czami, nikomu niepodległy”.

„Chrześcijanin jest sługą wszystkich rzeczy i każdemu
podległy”.

Pierwsze zdanie odnosi się do wewnętrznego, duchowego
człowieka. Jego wolnością jest wiara, jego miłością jest Bóg.
Drugie odnosi się do człowieka podległego popędowi. Zadania
swego — t. j. pojednania w imię miłości całego świata chrześci-
jańskiego — Luter nie wypełnił. Wprawdzie urzeczywistniła się
w dzisiejszych czasach tolerancja religijna jednych wyznań w sto-
sunku do drugih, natomiast niema jeszcze tolerancji wzajemnej
między członkami jednego i tego samego wyznania.

Komeński, ów człowiek tęsknoty, uważał świat za labirynt,
a ludzi za Syzyfów. Do tego labiryntu Syzyfów wciska się tylko
nikłe światelko tęsknoty za jednością i od jedności za prostotą.
Jednością i prostotą jest Bóg. Jak dla Platona Eros, dla Plotyna
Ekstaza, tak dla Komeńskiego tęsknota jest drogą do Boga, do
światła, do wiedzy.

J. J. Rousseau człowiekiem tęsknoty nie jest, nie daje się
jej unieść i porwać, nie daje się prowadzić do Boga. Rousseau
jest filozofem tęsknoty. Wielka jego wartość polega na tem, iż
miał on odwagę wypowiedzieć to wszystko, do czego jego dusza
tęskniła. Szczęściem dlań było, iż umiał tęsknotę swą wypowie-
dzieć słowami, trafiającemi do serc współczesnych. Ta sama
tęsknota, która ludzi aktywnych pobudza do czynu, jego pobu-
dzała do rozmyślenia. Gdzie inni tworzyli przyszłość, on rozgrze-
bywał żuźle przeszłości. Gdzie inni budowali, on wynurzał się
i płakał. Gdzie inni składali przyszłości ofiarę swojemi czynami,
on składał dla bliźnich ofiarę z czynu.

W rozważaniach swych na temat „Goethe i metamor-
foza ludzi” opisuje Spranger metamorfozę, ewolucję prze-
twórczą, jaka zaszła w jestestwie Goethego po podróży do Rzymu.
Dotyka tu autor ciekawego zagadnienia odradzania się, pro-
blemu, „vita nuova”, tylekroć w literaturze omawianego. U nas
stworzył A. Mickiewicz, precudny typ odrodzonego człowieka
Gustawa-Konrada. „Stirb und werde“! jest procesem wiecz-
nie trwającym, przenikającym cały wszechświat, zarówno istoty
martwe jak i żywe, świat roślinny jak i świat zwierzęcy, mate-
rialną treść człowieka i istotę jego duszy. Zawsze, aż do nieskoń-
czoności wyrastać będzie nowe życie na starych cementarzyskach,
a zarodki nowych form tkwić będą w starych formach. Wyzwo-
lenie nastąpi każdorazowo z chwilą, gdy nowe formy rozsądzą
stare, gdy młodość zwycięży starość. Lecz ślady starych form
nie zanikną wyciskają się one i trwają wryte w wieczność.

Jak niegdyś Kornel Ujeński ze świata Grecji czerpał natchnienie
i do Greków kazał nam iść, byśmy się nauczyli być Polakami, tak
Hölderlin nawoływał Niemców z początkiem XIX st., by się stali

jako Grecy, a zdobędą sobie niemiecką ojczyznę. Ale jaką? „Czy znasz lud Minerywy? — Jego ulubieńcem wybranym stało się drzewo oliwne...”

Niestety! gałązka oliwna nie stała się dla epoki wilhelmowskiej symbolem Niemiec! Widzi to Spranger i pyta się pełen niepokoju, czy i nadal Kyffhäuser i Walhalla będą Panteonem przyszlých Niemiec i czy im nigdy nie przyświeci ideał Grecji.

Interesujący jest pogląd historyczny na powstanie trzech motywów reformy szkolnictwa. Motywami temi są: wolność, równość i braterstwo. Wszystkie duchowe i społeczne dążenia, które w nas dzisiaj tkwią są dalszym ciągiem dążeń powstałych w epoce wielkiej rewolucji francuskiej. Jeżeli istnieją jeszcze inne dążenia, to są one zaledwo w stanie załączkowym. Wolność jest zasadą liberalizmu, równość zasadą demokracji, braterstwo zasadą socjalizmu. Liberalizmowi odpowiada ideał swobodnie rozwiniętego indywidualizmu w szkole, demokracji odpowiada ideał szkoły jednolitej dla wszystkich, socjalizmowi ideał wspólnoty szkolnej. Liberalizm stwarza gimnazjum, szkołę realną, realne gimnazjum i szkoły zawodowe, kultywujące zasadę „laissez faire, laissez aller” dla najzdolniejszych. Demokracja także hołduje zasadom indywidualistycznym, ale domaga się jednakowych możności wychowawczych dla wszystkich członków społeczeństwa, swobodnego dostępu do wszystkich szkół, dla tych wszystkich, którzy będą sobie mogli pozwolić, ze względów materialnych, na uczęszczanie do tych szkół. Pozatem domaga się demokracja szkoły jednolitej, świeckiej do pewnych granic bezpłatnej. Dążeniem socjalizmu organicznego, a niepartyjnego (zastrzega się Spranger), a w szczególności socjalizmu, który wyrósł z chrześcijaństwa jest szkoła wspólnego przeżycia. Dąży on nie tylko do szkoły pracy, szkoły twórczej, lecz także do szkoły życia, do szkoły produktywnej. Szkoła taka powstanie dzięki rozwojowi społeczeństwa, a nie jako wynik rozporządzenia ministerjalnego.

Druga część książki Sprangera poświęcona jest poszczególnym zagadnieniom rzeczowym. Zajmuje się tu Spranger stosunkiem, jaki zachodzi między pedagogiką a życiem ludu. Historia poucza nas, że każdemu systemowi gospodarczemu odpowiada system wychowawczy. Ale nie tylko system gospodarczy, także i życie społeczne odbija się na wychowaniu. Prócz tego zchodzi między wychowawcą a wychowankiem różnica wieku. Różnica ta powoduje wzajemną rywalizację między oboma generacjami. Czasem rywalizacja ustaje, a rodzi się współdziałanie. Taka synteza jest dla celów wychowawczych bardzo pożądana. Prócz tego między wychowankami istnieje różnica płci, a te różnice płci są przyczyną powstawania specjalnych szkół żeńskich. Mówi się dziś w Niemczech o stworzeniu żeńskiego uniwersytetu. Znaczny wpływ na bieg wychowania wywierają różnice klasowe. Każda klasa społeczeństwa chce wycisnąć swe piętno na duszy młodzieży. Szczególnie proletariąt walczy o stworzenie szkoły klasowej. „Kto posiada młodzież, ma w swem

reku przyszłość", mówią partje polityczne, toteż dookoła szkoły tętni walka partyjna o szkołę. Żle jest, iż się ona wciska do szkoły, do wychowania, a autor zwolennik ponadpartyjnego wychowania, patrzy pesymistycznie na przyszłość niezależnej od polityki szkoły w Niemczech. Jeszcze przed wojną zaczęto w Niemczech myśleć o wyeliminowaniu szkoły z tej walki. Jeszcze przed wojną zdawano sobie z tego sprawę, iż partje polityczne pragną młodzieży narzucić gotowy światopogląd, a całe wychowanie zdaniem Sprangera, polega na walce o światopogląd. Ludzkość nie posiada jednolitego światopoglądu, przeto należy zapoznać młodzież z rozmaitymi światopoglądami, pozwolić jej tworzyć syntezę, a przez to wytworzyć atmosferę wzajemnego zrozumienia, a co za tem idzie, porozumienia. Zadaniem pedagogiki naukowej jest pomóc młodzieży w tej walce. Uczyni to „Pedagogika porozumienia”. Środkiem do celu są organizacje nauczycielskie i wychowanie dobrych nauczycieli.

W dalszym ciągu roztrząsa Spranger sprawę stosunku zachodzącego między wykształceniem podstawowym, zawodowym i ogólnym. Obowiązkiem szkoły powszechnej (elementarnej, ludowej) jest dać dzieciom wychowanie podstawowe, zarówno formalne jak i materialne, natomiast droga do wykształcenia ogólnego prowadzi przez zawód. Gimnazja, nawet uniwersytety dają wychowankom tylko wykształcenie podstawowe. O ile szkoły zawodowe przygotowywać będą li tylko do zawodu, a zaniedbywać będą wykształcenie podstawowe, o tyle chybią celu, gdyż obowiązkiem społeczeństwa jest dać wychowanie pełnemu człowiekowi, wszystkim jego władzom duchowym i zmysłowym. Nie tylko homo faber ma wyjść z wrót szkolnych, lecz i homo sapiens. Wielki nacisk kładzie Spranger na moralną stronę wychowania. Wśród zalet, które należy kultywować, pierwsze miejsce zajmuje odpowiedzialność. By w uczniu odpowiedzialność wyrobić, należy spełnić podstawowy warunek: wychowywać do zawodu w swobodzie i zgodnie z zamiłowaniem wychowanka. Po drodze tej idą usiłowania Kerschensteinera i Pache'ego.

Omawiając dążenie do wzniesienia się intelektualnego używa Spranger słowa „Aufstieg” dla określenia intelektualnego i moralnego wzniesienia się jednostki ponad stan intelektualny kasty, klasy, stanu, z których pochodzi, względnie, dla oznaczenia wzniesienia się intelektualnego całej klasy społecznej, kasty lub stanu ponad poziom intelektualny i moralny w jakim się znajdowały poprzednio. Takie wzniesienie się jest korzystne dla społeczeństwa. Chodzi tylko o to, by przytem wzniesieniu się był czynny nie tylko rozum, ale i charakter oraz stan moralny. Takie wzniesienie się jednostki ponad klasę społeczną istnieje i odbywa się szybko, chociaż należy do rzadkich wypadków. Całe klasy społeczne wznoszą się atoli tylko stopniowo i powolnie od generacji do generacji, nie przeskakując żadnej.

fazy rozwojowej. Należy baczyć, by to wzniesienie zorganizować, nie pozwolić rozumowi biec za szybko, lecz nadawać całemu ruchowi siłę moralną i wyciskać piętno charakteru. Celem ostatecznym tego wzniesienia jest uszlachetnienie człowieka i całej ludzkości. Uszlachetniając tylko mózg, do celu się nie dojdzie, trzeba równocześnie uszlachetniać moralność.

Wychodząc z założenia, że wychowawcą staje się dopiero ten który zmusi sam siebie wychowywać i na sobie samym uszlachetnianie człowieczeństwa przeprowadza, rozwija Spranger problem wychowania kobiet na wychowawczynię. Kobieta jest wychowawczynią z instynktu. Nie tylko bowiem dla siebie wychowuje się ona, lecz i dla swego drugiego „ja“, dla dziecka. Należy zorganizować pomoc kobiecie wychowawczyni, a przede wszystkim względnie i życzliwie odnosić się do niej w epoce jej osobistego dojrzewania, gdyż to dojrzewanie jest właśnie wychowaniem kobiety na wychowawczynię, a prawdziwa kobiecość jest najlepszym wychowawstwem.

Kobieta i Eros, oto dwa pojęcia współczesne, najbardziej ważne w wychowaniu. Zawsze zresztą, od najdawniejszych czasów najwięcej ludzi wychowywała matka i miłość. Erosem zajął się Spranger przede wszystkim w „Psychologie des Jugendalters“, gdzie oddzielił pojęcie „Erosa“ od pojęcia popędu seksualnego.

Tutaj zajmuje się Spranger Erosem tylko o tyle, o ile on wpływa na wychowanie. Eros — miłość idealna, uduchowiecie ciała i zalet, promieniująca od jednej istoty ku drugiej, nie naruszająca popędu płciowego, może się ujawnić w skłonności młodego chłopca do piękna wewnętrznego młodej dziewczyny, może obracać za przedmiot ubóstwiania starszą kobietę, a nawet i mężczyznę, imponującego siłą, powołaniem, charakterem. Nawiasem mówiąc zarówno przyjacielski stosunek Jana Krzysztofa do Ottona jak i do Olivier'a nie jest niczem innym tylko, tym Erosem Sprangerowskim, lub libido Freudowskim¹⁾. Eros wydobywa z wnętrza ludzkiej istoty siłę, kształtuje ją i nadaje jej pęd. Siła zaś tworzy ideały. Tworząc ideały, tworzy młodzież najwyższe wartości moralne. Zjawisko to znamy może najlepiej z pośród wszystkich narodów europejskich, znamy bowiem skutki działania Filomatów i Filaretów. Spranger nazywa zjawisko to Erosem. może nazwa ta jest naukowo słuszną, myśmy je nazywali przyjaźnią i znamy jej znaczenie dla narodu, któremu trzeba było ideałów.

Ostatni rozdział pięknej książki Sprangera, nawiązujący niejako do rozdziału o Goethem, poświęcony jest wiecznemu renesansowi, wiecznemu odradzaniu się, powtórnemu, duchowemu rodzeniu się, rodzeniu się świadomości w epoce dojrzewania płciowego (puberté). Epoka odrodzenia była nietyle epoką odrodzenia starożytności, ile epoką odkrycia duszy, duszy w jej stosunku do otaczającego ją świata, bujnego w swym rozkwicie.

¹⁾ R. Rolland: Jan Krzysztof.

Spadkobiercy Odrodzenia, filologowie klasyczni, są więc spadkobiercami zrozumienia życia. Renesans znajdował w dziełach starożytnych duszę i namiętność. Duszę i namiętność znajduje w sobie dzisiaj dojrzewająca młodzież. Poznając zaś swą duszę i jej namiętności, znajduje młodzież siebie, rodzi się z siebie. Okres dojrzewania płciowego i połączonych z nim zmian zachodzących w organizmie jest równocześnie okresem zmian psychicznych w młodzińcu. Autor posuwa się przy roztrząsaniu tych zagadnień do śmiałego retorycznego pytania, przesiąkniętego idealizmem: „Dlaczegożby te przeobrażenia organów cielesnych zmieniały życie psychiczne, a nie przemiany duszy kształtowały ciało?”. Filologom klasycznym poleca autor czuwanie nad dojrzewającą młodzieżą. Oni, spadkobiercy Odrodzenia winni jak Hölderlin do świata Platona wnikać, by stamtąd czerpać i dalej snuć ideały.

Edmund Semil.

Działalność pedagogiczna Ligi Narodów.

(Korespondencja z Genewy).

Genewa, w styczniu 1926 r.

Sprawa pedagogicznej działalności Ligi Narodów może być właściwie zrozumiana na podstawie odpowiedniego wyjaśnienia ogólnych metod pracy Ligi oraz jej organizacji.

Poza rzadkimi wypadkami, gdy Radzie Ligi przysługuje prawo decyzji, a więc pośrednio i wpływ na akcję — mam tu na myśli wypadki złamania zobowiązań międzynarodowych przez poszczególne państwa — poza temi wypadkami, cała działalność Ligi da się sformułować w sposób następujący: Organizacja Ligi ma służyć państwom do ułatwienia porozumiewania się, do koordynowania wysiłków w celu utrzymania pokoju, dobrych stosunków międzynarodowych, rozwoju tych stosunków, niezbędnych dla skomplikowanego, współczesnego życia, które wytwarza coraz większą zależność międzypaństwową.

Pakt (statut) Ligi przewidywał konieczność uregulowania życia międzynarodowego w najrozmaitszych jego dziedzinach; państwa należące do Ligi zobowiązały się nie wszczynać wojny, prowadzić pokojową i jawną politykę międzynarodową, przestrzegać przepisów prawa międzynarodowego, zmniejszyć swe zbrojenia, uznać potrzebę uregulowania zagadnień gospodarczych, komunikacyjnych, potrzebę zajęcia się zagadnieniem pracy, higieną i t. d. Dziedzina nauki i wychowania została w Pakcie Ligi pominięta, czy też zapomniana.

Potrzeba zajęcia się i tą dziedziną dała się odczuć już na pierwszym ogólnem Zgromadzeniu Ligi w roku 1920; delegaci wszystkich reprezentowanych na zebraniu państw jednomyślnie wyrazili życzenie, aby Rada Ligi wzięła udział w pracach, ma-

jących na celu powołanie do życia międzynarodowej organizacji pracy umysłowej.

Zbadanie i zreferowanie, w jaki sposób ma się uskuteczyć życzenie Zgromadzenia zostało powierzone, dziś już nieżyjącemu *Leonowi Bourgeois*, przedstawicielowi Francji w Radzie i najenergicznijszemu rzecznikowi tej sprawy.

Każdy poważny referat wymaga wiele czasu, a referaty sporządzane dla Ligi czasu tego wymagają znacznie więcej, zachodzi bowiem potrzeba uprzedniego porozumienia się z wieloma państwami i uwzględnienia w referacie specjalnych ich postulatów. Nie będę się rozwodził nad szczegółami techniki pracy w Lidze, w każdym razie sprawa ponownie weszła pod obrady drugiego Zgromadzenia (1921) i na wniosek odpowiedniej komisji Zgromadzenie poleciło Radzie utworzenie specjalnego Komitetu dla zajęcia się zagadnieniami pracy na polu umysłowym.

Komitet ten powstał 1-go sierpnia 1922, pod mianem „Commission de Coopération Intellectuelle“, a w skład jego weszli znakomici uczeni: *D. N. Bannerjee*, profesor ekonomii politycznej z Kalkuty, *H. Bergson*, honorowy profesor filozofii w „College de France“, panna *Bonnevie*, profesor zoologii z Krystjanji, *A. de Castro*, profesor medycyny z Rio de Janeiro, *J. Destrée*, członek Akademii belgijskiej, *A. Einstein*, profesor fizyki z Berlina, *G. E. Hale*, dyrektor obserwatorium Mount Wilson, *G. Murray*, profesor filologii z Oksfordu, *G. de Reynold*, profesor literatury z Berna, *F. Ruffini*, profesor prawa z Turynu, *L. de Torres-Quevedo*, dyrektor laboratorium elektro-mechanicznego z Madrytu, pani *Curie-Skłodowska*, profesor fizyki z Paryża i honorowy profesor Uniwersytetu Warszawskiego.

W ten sposób powstał początek specjalnej organizacji, która miała się zająć z punktu widzenia międzynarodowego całością zagadnienia i pedagogją. Organizacja ta w szybkim czasie została szeroko rozbudowana. Międzynarodowy Komitet, jako kierownicze ciało fachowe Organizacji, posiada prawo inicjatywy i prawie całkowitą niezależność pracy — lecz dla realizowania w życiu postulatów i postanowień Komitetu potrzebne są odpowiednie uchwały Rady, lub Zgromadzenia. Ta zależność Komitetu od kierowniczych, politycznych organów Ligi wynika z tego, że we wszystkich sprawach traktowanych w Lidze, egzekutywa należy jedynie do państw, bez zgody których wszelkie postanowienia nie mają żadnej wartości praktycznej.

Dla poszczególnych działów swej pracy Komitet utworzył specjalne podkomitety. Odpowiednia sekcja Generalnego Sekretariatu pełni funkcje sekretariatu całej organizacji. Komitet pozostaje w ścisłym kontakcie z narodowymi komitetami, których w danej chwili jest już kilkadziesiąt. Polski komitet narodowy dla współpracy na polu umysłowym grupuje się około *Kasy im. Mianowskiego* w Warszawie.

Nawet tak szeroko pojęta organizacja w praktyce okazała

się niewystarczająca dla podołania wszystkim zadaniom Komitetu. Wobec tego dała się odczuć potrzeba stworzenia specjalnego Instytutu Międzynarodowego, który powstał w Paryżu dzięki hojności rządu francuskiego, a który będzie służył Komitetowi jako jego organ wykonawczy. Instytut ten został oficjalnie otwarty dopiero w styczniu 1926 roku. Trudno mi przy tej sposobności nie zaznaczyć, iż nasz rząd ofiarował na cele Instytutu 100.000 franków, oraz, że jednym z dyrektorów Instytutu jest nasz rodak, profesor *Oskar Halecki*, przez szereg lat członek Generalnego Sekretariatu Ligi i w rzeczywistości jeden z głównych twórców całej tej organizacji.

Przechodzę obecnie do właściwego tematu, a mianowicie do działalności pedagogicznej Ligi. Zaraz na wstępie należy określić cel podobnej działalności. Liga Narodów, składająca się z państw o tak odmiennej kulturze, przeszłości i tradycjach, wcale nie zmierza do zniwelowania metod nauczania i wychowania na całym świecie. Liga wcale nie stara się o zatarcie barw narodowych. W dziedzinie nauczania Liga postawiła sobie bardzo ograniczone zadanie: dąży ona do moralnego, że się tak wyrażę, rozbrojenia, do rozbrojenia umysłów i uczuć, do przyzwyczajenia, do życia się z pokojowymi sposobami załatwiania spraw międzypaństwowych. Liga szuka i pragnie opracować sposoby przygotowania umysłów do pokojowego współżycia narodów, a to przy pomocy odpowiedniego nauczania.

Cel Ligi został w następujący sposób sformułowany przez 5-te Zgromadzenie: uznając doniosłość przyswojenia zasad i prac Ligi młodzieży całego świata, oraz doniosłość przyzwyczajenia młodych pokoleń do uznawania współpracy międzynarodowej za moralny sposób prowadzenia spraw światowych, wzywa Generalnego Sekretarza Ligi, aby opracował sposoby skoordynowania wysiłków dla zbliżenia ze sobą młodzieży poszczególnych państw.

Aby odpowiedzieć włożonemu nań zadaniu, Generalny Sekretarz Ligi zwrócił się do wszystkich państw, prosząc takowe o informacje, co zostało już dokonane w dziedzinie szkolnej przez organizacje rządowe i prywatne.

Zebrany w ten sposób materiał informacyjny będzie zakonikowany wszystkim państwom, oraz przekazany Komitetowi współpracy na polu umysłowym. Ze swej strony Komitet wyznaczy specjalnych rzeczoznawców celem zbadania, jakie są najodpowiedniejsze metody skoordynowania rządowych i prywatnych wysiłków w tej dziedzinie.

Mając taki cel na widoku, Komitet sumiennie przestudjował szereg przedłożonych mu projektów zdążających do lepszego współżycia narodów, a to przez usuwanie nieporozumień i błędnych sądów, które wynikają z niewłaściwego nauczania lub z posługiwania się nieodpowiednimi podręcznikami szkolnymi. W sprawie tej Komitet postanowił działać, przez komitety narodowe, w nadzieji, że tą drogą można będzie usunąć z książek

szkolnych, lub przynajmniej złagodzić, niektóre zwroty, a nawet i całe ustępy, które wytwarzają w umysłach młodzieży zamęt, oraz brak zrozumienia dla innych narodów. Zwrócenie się jednego komitetu narodowego do innego, obcego, z prośbą o odpowiednią interwencję, może mieć miejsce jedynie w tych wypadkach, jeśli chodzi o skorygowanie faktycznego błędu z dziedziny geografii lub historii, lecz w żadnym razie nie może dotyczyć tej lub innej oceny natury moralnej, politycznej lub religijnej.

Pozatem Komitet zbadał kilka projektów wydawnictw podręczników historii, geografii etc., w których zostałyby uwzględnione znaczenie i rola współpracy narodów w rozwoju cywilizacji.

Należałoby też wspomnieć o wysiłkach Komitetu w celu ułatwienia Uniwersytetom wymiany profesorów i studentów, o zajęciu się zagadnieniem kinematografu etc., które to prace mają również doniosłe znaczenie wychowawcze¹⁾.

Nauczanie literatury w seminarjach nauczycielskich²⁾.

Celem moim jest omówienie nauczania literatury w seminarjach nauczycielskich; w drodze do osiągnięcia tego celu pragnąłbym jak najmniej teoretyzować, jak najbardziej oprzeć się na faktycznych danych, na wynikach, jakie osiągnęliśmy w ciągu siedmioletniej praktyki nauczycielskiej w szkole polskiej, opartej na dotychczasowym polskim programie. Stąd też programy i doświadczenia będą dla mnie przedmiotem wyjścia.

Znaczenie programu jest podwójne: pozytywne i negatywne. Z jednej strony — przez określenie celu nauczania, wyznaczenie i rozkład materiału naukowego, wreszcie przez podanie wskazówek metodycznych program stwarza podstawę dla czynności nauczyciela — z drugiej strony jednak ogranicza zakres nauczania i jakość metod stosowanych. Jest więc program owym jedynym punktem porozumienia się, owym jedynym motywem szczerości, przez to, że jest stały i niezmienny w swej pewnej, choć chwi-

¹⁾ W języku polskim ukazały się dotychczas następujące publikacje Ligi Narodów: 1) Pakt i Organizacja, Genewa 1924. — 2) Ochrona Mniejszości Genewa 1924. — 3) Polski przekład oraz francuski i angielski teksty paktu 1925. Nakładem Sekcji Informacyjnej Generalnego Sekretariatu Ligi Narodów w Genewie. Wydawnictwa Ligi Narodów znajdują się na składzie w Księgarni Gebethnera i Wolffa w Warszawie.

²⁾ Referat ten został wygłoszony na Zjeździe nauczycieli języka polskiego w seminarjach nauczycielskich (zwołanym przez Sekcję Kształcenia Nauczycieli Z. P. N. S. P. w Warszawie w dniach 12 i 13 grudnia 1925) w nieco krótszej formie. Obecnie bowiem rozszerzyłem sam referat w myśl obietnicy, pomieszczając odpowiedź na kwestje, poruszone w dyskusji, na które brak czasu nie pozwolił mi odpowiedzieć wyczerpująco. Wszystkie te dodatki pomieszczam dla odróżnienia w klamrach, przytaczając w odsyłaczu przemówienia kolegów, zabierających głos w dyskusji. Tekst przemówień dostarczyli mi sekretarze Zjazdu.

lowej formie. I nasz program, zdaniem mojem, winien być rozpatrzony z tego punktu widzenia; tem bardziej, że takie porozumienie się było dotychczas — głównie w zakresie stosunku nauczyciela do wymagań władz szkolnych — bardzo trudne.

Największym niedomaganiem programu języka polskiego w seminarjach nauczycielskich jest brak określonych, ścisłych zasad, któreby łączyły się w jednolitą nierozzerwalną całość z ogólnymi, podstawowymi zasadami organizacyjnymi tego typu szkolenego. Dlatego też nie przeciwstawiam urzędowemu programowi szczegółowemu programu zawierającego szczegóły; dążę raczej do poruszenia i omówienia w dyskusji szeregu zasad, na jakich powinno się oprzeć nauczanie literatury; część szczegółowa dodana do tamtej, najważniejszej. przeciągnęłaby mój referat w sposób niepożądany i niecelowy, mieszałaby w sobie niebezpieczeństwo zejścia dyskusji na zagadnienie, czy to lub tamto dzieło czytać należy, czy też nie. Ustalenie zasad samo przez się zdecydować powinno o losie utworu i jego stanowisku w nauczaniu literatury.

Daleki jestem wreszcie w swym referacie od jakiegokolwiek stanowiska autorytatywnego; uważam nawet, że gremium nie będzie mogło powziąć jakichkolwiek decydujących wniosków czy obowiązujących wskazówek; Zjazd nasz obecny jest pierwszym zjazdem tego rodzaju; celem jego: poruszenie zagadnień, wysunięcie ich drogą bezpośredniej wymiany myśli i opinii; sama praca konstrukcyjna wymaga innych warunków, mniejszego zbiorowiska ludzi i długotrwałości wysiłku, posuwającego się stopniowo i systematycznie; o ile tutaj, wśród dziś zebranych koleżanek i kolegów praca ta uzyska punkt wyjścia, Zjazd nasz wypełni swe zadanie¹⁾.]

* * *

Program języka polskiego w seminarjach nauczycielskich — jak to wyznano otwarcie w „Uwagach“ (str. 26) w znacznej swojej części opiera się na wynikach pracy, jakiej dokonano przy projektowaniu programu języka polskiego dla szkół średnich ogólno-kształcących. Należałoby się zastanowić, w jakim kierunku i o ile zużytkowano zasady, przyjęte w budowie programu gimnazjalnego, należałoby również poddać rozważaniu, czy ta zależność jest właściwa i korzystna dla seminarjów nauczycielskich, jako organizacji odrębnych o bardzo trudnym i skomplikowanym charakterze nauczania.

Pod względem ilości godzin, przeznaczonych na język polski, zestawienie przedstawiałoby się następująco:

¹⁾ Dyskusja: Wyzłator *Pieracki*, zarzucając, że program Zjazdu nie objął zagadnień, dotyczących wszystkich działów. nauki języka polskiego, poruszył również sprawę postawienia konkretnego programu literatury, jako przeciwstawienia programowi istniejącemu. Kol. *Żelawski* podniósł zarzut, że ani referent ani dyskusja nie ujęła zagadnienia ze stanowiska wskazań dla praktyki nauczycielskiej na przyszłość. Dlatego też zaproponował, by, wobec bezpłodności zjazdów, urządzić ankietę wśród nauczycieli języka polskiego w seminarjach nauczycielskich; ankietę tą, przeprowadzoną przez Sekcję, mogłaby łatwiej ustalić praktyczne wskaźniki postępowania.

Klasy (kursy)	I	II	III	IV	V	Razem
Gimnaz. klas.	3	3	4	4	5	19
hum.	4	4	4	5	5	22
mat.-przyr. . .	4	4	4	4	4	20
Seminarjum	4	4	4	4	3	19

Seminarjum miałoby przeto liczbę godzin identyczną z gimnazjum klasycznym. Po głębszym jednak wniknięciu w układ obu planów, znajdziemy różnice bardzo znaczne, przyczem niższość planu seminarjalnego okaże się w całej pełni. Gimnazjum klasyczne zmniejsza ilość godzin do 3 w klasie I i II z jasno zrozumiałych powodów; reprezentuje ono wogóle typ szkolny, w którym analiza-synteza jest podstawą organizacyjną umysłowości ucznia, jest szkieletem kształcenia. To samo jednak gimnazjum w dwóch klasach wyższych przeznaczają na język polski po 4 godziny w klasie V — 5 godzin.

Seminarjum nie posiada jako szkoła możności wyrównania braków na dwóch kursach niższych, słusznie przeto wyznacza na nie „pełną liczbę“ 4 godzin. Niezrozumiałe jest natomiast „obcięcie“ lekcji na kursie najwyższym aż o 2, względnie o 1. W gimnazjach daje się zauważyć — i to całkiem słusznie — tendencja do zwiększania ilości lekcji w klasach ostatnich — w seminarjach nauczycielskich jest odwrotnie. Szukajmy przeto powodu, który jedynie mógłby to zjawisko usprawiedliwić: redukcja programu.

Pomimo skreśleń w lekturze, spostrzeżemy jednak zjawisko wprost przeciwne. Program seminarjalny w stosunku do gimnazjalnego jest raczej rozszerzeniem. Naukę o języku, powiedzmy, gramatykę traktują gimnazja tylko fragmentarycznie, podczas gdy seminarja, z jasno zrozumiałych powodów, muszą uwzględnić i to zupełnie wyczerpująco kompletny system gramatyki, przynajmniej języka współczesnego. Nie mogą tu wystarczyć „objaśnienia języka autorów, objętych programem“, ani „obrazki z dziejów języka polskiego w związku z dziejami kultury rodzimej i wpływami kultur obcych“; przyszły nauczyciel, mający uczyć języka polskiego w szkole powszechnej, musi wejść w zażyłość z faktami i zjawiskami językowymi, musi już w seminarjum nauczycielskiem uzyskać solidne i wyczerpujące podstawy do ich późniejszej, samodzielnej interpretacji.

Gramatyka potraktowana tak, by wypełniła swoje zadanie, jest znacznym obciążeniem programu. Zdać sobie musimy sprawę z tego, że na lekturę i jej interpretację pozostanie co najwyżej $\frac{2}{3}$ ogólnego wymiaru, resztę godzin zajmie gramatyka. Należałoby więc spodziewać się, że w programie lektury zajdą bardzo znaczne skreślenia. I tak jest w istocie.

Za podstawę opracowania lektury w seminarjach nauczycielskich posłużył plan gimnazjum matematyczno-przyrodniczego.

Plan najuboższy i najgorzej skonstruowany, przeznaczony dla szkoły o kierunku specjalnie materialistycznym, szkoły, w której humanistyka odgrywa raczej rolę kopciuszka, konieczności w wykształceniu ogólnym, a nie wartości samej w sobie. Powstał plan ten z redukcji materiału gimnazjum humanistycznego — plan seminarjum jest wynikiem redukcji tego planu zredukowanego. Jakże zgodzić to z wyrzeczeniem „Programu”. że „w ostatnich dwóch latach środek ciężkości pracy ucznia przesuwają się wyraźnie w kierunku zagadnień humanistycznych” (str. XIII); mówić wprawdzie „program” w dalszym ciągu o „dużym udziale zagadnień społeczno-wychowawczych”. Choćby nawet tak było, czy nie literatura polska winna tu odegrać pierwszorzędną rolę?

Przystosowanie programu gimnazjów matematyczno-przyrodniczych do seminarjów miało się według słów programu (str. 27) odbyć w ten sposób, że liczone się z warunkami i potrzebami seminarjów nauczycielskich, jako szkół zawodowych. Oto zasady, które wymienia Program w uwagach:

1) usuwa lekturę „dłuższych utworów” z kursu I i II, licząc się: a) z potrzebą poświęcenia więcej czasu na gramatykę i b) z faktem, że uczniowie znają przynajmniej najważniejsze utwory, wymienione w spisie lektury dla klasy 7 szkół powszechnych.

2) W całym seminarjum usunięta została z lektury podstawowej literatura obca, a to celem odciążenia lektury obowiązującej i w myśl „zasady podstawowej programu naukowego seminarjum, jako zakładu, opartego głównie na nauce o rzeczach ojczystych”. (str. 28).

Jakkolwiek już pozatem nie zaznaczono różnic między programem lektury w seminarjach a w gimnazjach, wymienię najwyraźniejsze odchylenia, ograniczając się do porównania z gimnazjum tylko matematyczno-przyrodniczym z powodów wyżej przytoczonych:

1) przesunięto lekturę „Ślubów panińskich” Fredry z kl. IV, z miejsca po Mickiewiczu — na kurs III: tuż po Krasickim a przed Mickiewiczem;

2) usunięto zupełnie wybór prozaików polskich w. XIX i XX, przeznaczonych na lekturę podstawową w gimnazjum w kl. V;

3) rozbiło Kasińskiego na dwie klasy, przeznaczając Irydjoną i Nieboską na kurs IV, — Przedświt i Psalm dobrej woli na kurs V;

4) wprowadzono lekturę „Wesela” na kursie V;

5) wprowadzono uzupełnienie odnośnie do Mickiewicza na kursie IV: „Życie i działalność po r. 1834; Wykłady słowiańskie (sic!)”.

Lektura uzupełniająca została silnie zredukowana. Z nieznanym bliżej powodów zostały pominięte: „Reduta Ordona”, „Balladyna”, wyjątki z „Króla Ducha”, Placówka, Potop, Pan Wołodyjowski, w znacznej części Kraszewski, znaczna część rozpraw historyczno-literackich i monografij, arcydzieła literatury obcej. Z uznaniem należy podkreślić natomiast, że uwzględniono

silniej literaturę współczesną przez wprowadzenie: Chłopów, Na skalnem Podhalu, W Roztokach i Na kresach lasów“.

Niesłusznem byłoby porównywać programy ze stanowiska tylko ilościowego. Autorzy, ich ilość, liczba przeczytanych dzieł jest rzeczą w programie drugorzędną; na plan pierwszy wysuwa się jakoś opracowania lektury i metoda, którą w czytaniu zastosujemy. Oto, co mówi o tem program seminarjum:

„W normalnych warunkach pracy liczba utworów, czytanych z uczniami, powinna niewiele różnić się od tej, która jest przewidziana w lekturze t. zw. podstawowej¹⁾. Nie należy ulegać obawie, że w takim razie uczniowie poznają bardzo niewielu autorów. Trzeba pamiętać, że niektórzy z pominiętych tu pisarzy będą czytani na lekcjach historii, historii wychowania i pedagogiki. Przedewszystkiem jednak trzeba uwierzyć, że zasada „non multa, sed multum“ winna obowiązywać również przy nauce literatury“.

Stosunek do lektury i sposób jej opracowania podają w programie „Ćwiczenia“, odpowiadające gimnazjalnej „Interpretacji lektury“. W dwóch pierwszych klasach są one tu i tam prawie identyczne. Pomijając różnice redakcyjne, które nie wyszły na korzyść ujęciu seminarjalnemu, programy seminarjalne wprowadzają już na kursie pierwszym, nie jak w gimnazjum w klasie II, zaznajomienie z wierszem i zwrotką, rozróżnianie mowy potocznej i literackiej, języka literackiego, gwar, rozbiór porównań, przeżośni, obrazów poetyckich itd. Zresztą i tu i tam analiza utworu rzeczowa i formalna na tym samym stopniu i w tem samem ujęciu.

Na trzech kursach wyższych zachodzą różnice tylko redakcyjne. Materiał naukowy zacieśnia się wyłącznie do lektury i jej interpretacji, przyczem plany gimnazjalne domagają się: „oświecenia lektury z punktu widzenia historyczno-literackiego z nawiązaniem do lekcji historii“; tą drogą ma się doprowadzić „do zrozumienia twórczości największych autorów polskich od wystąpienia M. Reja do r. 1830 (kl. III), „do zrozumienia rozwoju literatury i kultury polskiej w okresie romantyzmu (kl. IV) „do zrozumienia rozwoju literatury i kultury polskiej od roku 1830 do czasów ostatnich“; plany seminarjalne modyfikują: „Charakteryzowanie na podstawie utworów poszczególnych twórców i prądów literackich. Wykazywanie związku między zjawiskami literackimi a historycznymi i wnikanie tą drogą w główne fazy rozwoju kultury duchowej narodu. Rozpatrywanie zagadnień myśli polskiej w przeszłości ze stanowiska prądów życia współczesnego“.

Z porównania tego, które narzuciły same plany, wysuwające kilkakrotnie plan gimnazjalny jako podstawę, należałoby wyciągnąć wnioski.

Usunięcie „dłuższych utworów“ z kursu I i II jest wynikiem — zdaje mi się — nieporozumienia. Czytanie z uczniami powieści, czy dłuższego utworu poetyckiego na kursie I (w I kl. gimn.)

¹⁾ Podkreślenie moje.

ma swoje głębokie uzasadnienie metodyczne. Na niem uczy się młodzież, która dotychczas spotykała się z utworami krótszemi, ujmować i analizować większe całości o bardziej skomplikowanej treści, bogatej akcji, szerokiem tle, różnaitości postaci i szczegółów; jest to przeto jakby stopień wyższy umiejętności czytania i analizowania. A lektura ta powinna być uwzględniona na poziomie kursu I głównie dlatego, że prócz owych wartości o charakterze ogólnym, przygotowuje do lektury „Pana Tadeusza”, którego czytają uczniowie na kursie II.

Konieczność nauczania gramatyki nie obala zupełnie przytoczonych argumentów; jest może tylko usprawiedliwianiem się, że wobec konieczności „ścięcia” czegoś z programu gimnazjalnego, wybrano „dłuższe utwory”; czy postąpiono słusznie — to rzecz inna.

Druga część owego usprawiedliwienia ma pozory argumentu: najważniejsze utwory znają uczniowie z klasy 7 szkoły powszechnej. Ale argument ten — mojem zdaniem — nie wytrzymuje krytyki. Albowiem: 1) na kursie I i II nie chodzi nam w nauczaniu tyle o „znajomość” utworu, lecz o jakość tej znajomości, 2) dobór utworów, które przeznaczamy do lektury, zależy od układającego programy, przeto można dobrać utwór taki, który nie był objęty programami szkoły powszechnej.

W zakresie nauczania języka polskiego i lektury szkoła powszechna wypełnić może co najwyżej rolę przygotowawczą; stąd też w czytaniu powieści podchwycimy przedewszystkiem stronę fabularną; o prawdziwym wniknięciu w zagadnienia dotyczące treści, konstrukcji i formy nie może być mowy. I nikt tego od szkoły powszechnej nie może żądać; wnikliwość czytania w seminarjach musi zdążyć znacznie dalej i w tem szkoła powszechna seminarjów nie może wyręczyć i nie wyręczy.

Ponadto rozmaite przyczyny składają się na to, że materiał, który jeszcze ciągle obecnie uzyskujemy jako kandydatów seminarjalnych, wykazuje pod każdym względem bardzo słabe przygotowanie w zakresie elementarnym. Nie dotyczy to wyłącznie uczniów szkół powszechnych, lecz również uczniów gimnazjów i wychowanków preparand, którzy przechodzą do seminarjów nauczycielskich bez egzaminu wstępnego.

Liczenie przeto na szkołę powszechną, że wypełni w kl. VII część zadań, spoczywających na seminarjum, jest naiwne. Mogę zaryzykować twierdzenie, że nie znajdzie się ani jeden nauczyciel języka polskiego w seminarjum, któryby uznał za wystarczającą znajomość „Grażyny” czy „Ogniem i mieczem” osiągniętą w szkole powszechnej. Jakże niesłuszną przeto staje się sugestia programu ograniczająca „w normalnych warunkach” zakres lektury tylko do lektury podstawowej. (Zob. str. 11).

Jeszcze silniej wystąpi wadliwość powyższego założenia w odniesieniu do lektury z literatury powszechnej. Usunięcie jej z lektury podstawowej, wobec charakteru nieobowiązującego lektury uzupełniającej, grozi tem, że uczniowie nie poznają wogóle

arcydzieł literatury wszechświatowej, że siłą konieczności ograniczą się tylko do literatury polskiej, która przecie z literaturą starożytności i Zachodu pozostaje w tak ścisłym związku. Czy takie zacieśnienie wyjdzie młodzieży na pożytek?

Przesunięcie „Ślubów panińskich” na kurs III tuż po Kraśkim a przed Mickiewiczem nie ma żadnego uzasadnienia. Jeżeli uczyniono to ze względów na to, że Fredro bliższym jest klasycyzmowi, niż romantyzmowi, to popełniono błąd, przeznaczając do czytania „Śluby panińskie”, komedię, wykazującą może najwięcej pierwiastków romantycznych w całej twórczości Fredry.

Rozbicie Krasińskiego na dwie klasy nastąpiło prawdopodobnie skutkiem wprowadzenia „Wesela”. Już wraz z planem gimnazjalnym dzieli nasz program fatalny błąd rozbicia Mickiewicza na dwa kursy: III i IV. Niezależnie od planu gimnazjalnego zastosowano analogiczną sekcję do Krasińskiego; cięcie tem mniej usprawiedliwione, że bardziej sztuczne, mniej usprawiedliwione faktycznym stanem rzeczy w życiu i twórczości poety. Dziwnem się to wydaje wobec żądania programu, by ujmować charakterystyki poszczególnych twórców; rozdział autora nie ułatwia chyba wykonania tego zadania.

Zupełnie słuszenie domagają się programy omówienia życia i działalności Mickiewicza po r. 1834. Dotychczasowe „kończenie Mickiewicza” omówieniem Pana Tadeusza jest krzywdą nie tylko dla Mickiewicza, ale także dla młodzieży. Uderza jednak pewna niejednolitość w potraktowaniu Słowackiego i Krasińskiego, przy których wymienione żądanie życiorysów w gimnazjach — w naszych planach skrócono.

Wprowadzenie „Wesela” na zakończenie lektury w seminarjum jest inowacją w porównaniu z gimnazjami bardzo pożądaną. Program lektury kończy się w gimnazjach „Lalką” Prusa czyli rokiem 1890. Seminarja przesuwają tę datę o lat 10, kończą na neoromantyzmie (1901). Wyrażna taka tendencja przebiega również z wprowadzenia do lektury uzupełniającej: Reymonta, Tętmajera, Orkana, Sieroszewskiego. Szkoda, że równoczesne zmniejszenie ilości godzin nie pozwala na wyzyskanie tego wzbogacenia programu.

Program seminarjalny jeszcze wyraźniej zaznaczył zerwanie z historią literatury, aniżeli program gimnazjalny. W gimnazjach pozostawiono pewną dowolność interpretacji, pozwalając na „oświecenie lektury z punktu widzenia historyczno-literackiego”. Można to rozmaicie zrozumieć; nie podsunęto bowiem żadnego rozwiązania krępującego, nie dozwolono na wybór i zakres ujęcia owego „oświecenia” tak, jak uzna za odpowiednie nauczyciel, wykonujący program. I wskazówki metodyczne nie ograniczyły tej wolności; nie są wprawdzie jednolite w zapatrywaniach na metody i formy nauczania, lecz niejednokrotnie domagają się potraktowania lektury w sposób historyczno-literacki, dopuszczając nawet uzupełnienie wiadomości uczniów zapomocą czyto wykładu czyto egzegazy nauczyciela.

Programy seminarjalne ograniczyły swobodę nauczyciela pod tym względem, ponieważ określają ściśle postępowanie dydaktyczne. Za punkt wyjścia przyjęły lekturę, ograniczoną w normalnych warunkach do lektury podstawowej, i na jej podstawie polecają charakteryzować twórców i prądy literackie, wykazywać związek między zjawiskami literackimi a historycznymi, względnie współczesnością. Jeżeli przeto zestawimy, jaki materiał lektury został przepisany, dojdziemy do wniosku, że można będzie jako tako scharakteryzować Kochanowskiego, Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego jako twórców — bardzo niewystarczającą Skargę, Krasickiego, Fredrę, Asnyka — a zupełnie nie Wyspiańskiego. Taki jest bowiem wybór autorów w programie seminarjalnym. Nie wiem, czy ktokolwiek potrafilby na podstawie przepisanej lektury scharakteryzować którąś z epok polskiej literatury, nie mówiąc już o obrazie ciągłości historii literatury. Najwyraźniej rozwinie się przed oczyma uczniów romantyzm, dzięki trzem wieszczom; w ich dziełach bowiem zarysowują się zupełnie wyraźnie wszystkie cechy romantyzmu polskiego. Przyznać jednak trzeba, że i tu obraz będzie niekompletny, dzięki lukom i skreśleniom, dokonany na twórczości Słowackiego i Krasińskiego¹⁾.

[Zdaję sobie zupełnie dokładnie sprawę z tego, że w praktyce nauczycielskiej nie przestrzega się ściśle wskazówek, podanych przez program; nie przestrzegają ich również ani wizytatorzy w swych wymaganiach i pouczeniach, nie przestrzegają przewodniczący egzaminów dojrzałości, a nawet oficjalne, urzędowe okólniki stoją niejednokrotnie z niemi w sprzeczności. Jest to tylko argument przeciwko dotychczasowemu sformułowaniu przepisów; nie są bowiem one na to, żeby figurowały jako „drukowane“, „gotowe“ itd.; winny tworzyć życie i życie to kształtować; jeżeli nie wypełniają tego — stają się przez to samo bezcelowe, niepotrzebne.]

Tylokrotnie i tak silnie atakowany plan nauczania języka polskiego w gimnazjach — głównie plan gimnazjum matematyczno-przyrodniczego — jest konsekwencją celów, jakie postawiono szkole średniej ogólno-kształcącej. Według słów „Wstępu“ do programów, chodziło tam o „szkoły, wychowujące skupione umysły i pogłębione charaktery“ (str. IV). Powiedzmy szczerze: jest to określenie czysto wychowawcze, nie dydaktyczne; nie podaje bowiem poziomu kształcenia, do jakiego zdążać powinna szkoła średnia; szkoła natomiast winna być zakładem wychowawczym głównie przez swój dydaktyzm; „skupienie umysłu i pogłębiony charakter“ jest możliwy przy każdym stopniu wykształcenia.

(C. d. n.)

Juljusz Saloni.

¹⁾ Dyskusja; Kol. Czarnkowska zaznacza, że ograniczenie się tylko do lektury podstawowej dałoby rzeczywiście zbyt mało przesłanek do potraktowania historii literatury polskiej; powinno się jednak sięgnąć do lektury uzupełniającej, i pomimo to ilość utworów będzie zbyt szczupłą. Braki te winno się uzupełnić inną drogą; na tem stanowisku stoi prawdopodobnie i Ministerstwo, które w okólnikach swych zaleciło cały szereg podręczników historii literatury.

Reforma przygotowania zawodowego nauczycieli w Czechach i w Polsce.

I.

Czeski „Rocznik Pedagogiczny i Szkolny“, który wyszedł w ub. roku w Pradze (Rocznik V za lata 1918—1923), zawiera niezmiernie interesujący i syntetyczny obraz rozwoju myśli wychowawczej i organizacji szkolnictwa w republice czechosłowackiej. Rocznik zapoznaje nas z działalnością podjętą przez nauczycielstwo i najwybitniejszych współczesnych pedagogów czeskich na polu budowania nowego systemu edukacji narodowej¹⁾. Wśród prac zawartych w Roczniku V na uwagę zasługuje artykuł „O reformie zawodowego przygotowania nauczycieli“, w którym autor *Józef Šimek* zaznajamia nas z poglądami czeskich pedagogów na to jedno z najważniejszych i istotnych zagadnień w całokształcie reformy wychowania.

Podobnie jak w wielu innych krajach — czytamy w *Roczniku* — tak i w młodej republice czechosłowackiej przygotowanie zawodowe nauczycieli nie odpowiada postulatowi doby obecnej. Odbyna się ono dotąd w seminarjach nauczycielskich, których statut sięga r. 1886. Obejmują seminarja cztery oddziały; na kurs I wступują uczniowie po skończeniu ostatniej klasy wyższej szkoły elementarnej lub też po IV klasie szkoły średniej na podstawie egzaminu wstępnego.

Seminarja nauczycielskie starają się wyposażyć swych wychowanków zarówno w kulturę ogólną jak i specjalną w bardzo krótkim stosunkowo okresie i wobec tego nie mogą spełnić tego podwójnego zadania. Wykształcenie ogólne seminarzysty stoi znacznie poniżej poziomu wykształcenia, jakie daje szkoła średnia. Rewizja programu naukowego seminarjów dokonana po rewolucji podniosła wprawdzie ten poziom, jednakże pedagodowie czescy uświadomili sobie, że przyszłe przekształcenie organizacji przygotowania zawodowego nauczycieli nie powinno polegać na reformowaniu seminarjum tradycyjnego, ale raczej powinno się stać jego kresem, a na to miejsce stworzyć należy typ nowej zupełnie szkoły. Całe nauczycielstwo czeskie żąda stanowczo ostatecznego usunięcia seminarjów.

Reforma zawodowego przygotowania nauczycieli, której domagały się organizacje nauczycielskie w Czechach od początku XX stulecia, stała się punktem centralnym ogólnej reformy szkolnictwa, przygotowanej w r. 1918. Wśród różnych rozwiązań tego problemu szczególną uwagę zwrócił projekt *prof. Kádnera*

¹⁾ „Ročenka Pedagogická a Školská“. Wydana staraniem Instytutu Pedagogicznego J. A. Komeňského, Dziedzictwa Komeňskiego, Związku czechosłowackich profesorów i przy pomocy Ministerstwa oświaty narodowej. Praga 1925.

opracowany w r. 1921 i przyjęty przez wszystkie organizacje nauczycielskie. Projekt ten jest też obecnie podstawą obrad nad nową ustawą w Ministerstwie Oświaty Narodowej w Pradze.

Według projektu *prof. Kádnera* każdy nauczyciel powinien otrzymać wykształcenie ogólne w szkole średniej, zaś dla jego przygotowania zawodowego tworzyć należy odpowiednią ilość szkół wyższych, różniących się od uniwersytetu, ale o poziomie prawie równym.

Różne przeszkody utrudniają na razie urzeczywistnienie tego planu. Oto w związku z projektowaną reformą szkolnictwa średniego przystąpił rząd czeski do omówienia sprawy zawodowego przygotowania nauczycieli. W porównaniu z planem *prof. Kádnera* projekt rządowy jest o wiele skromniejszy. Przewiduje mianowicie, że ogólne wykształcenie przyszłego nauczyciela obejmie okres 8-letni w szkole średniej, której ostatnia klasa ma być podzielona na pięć sekcji, a wśród nich jedna będzie sekcją pedagogiczną. W klasie tej nauczanie będzie jeszcze miało charakter raczej ogólny, niż zawodowy, ale tu już rozpocznie się przygotowanie wychowanków do ich przyszłego życia w szkole. Właściwe przygotowanie zawodowe będzie miało miejsce w „Akademji Pedagogicznej” jednorocznej, organizowanej w tych miejscowościach, gdzie istnieć będą szkoły średnie z sekcją pedagogiczną w ostatniej klasie. Akademia Pedagogiczna pozostawałaby z tą sekcją w ścisłym związku. Z powodu opozycji przeciwko takiemu projektowi reformy szkolnictwa średniego, z którym związana była też kwestja reformy kształcenia nauczycieli, plan ten upadł w zupełności.

Z chwilą kiedy Ministerstwo Oświaty Narodowej zamianowało nową Komisję reformy szkolnictwa średniego, wyłoniła się znów sprawa studiów nauczycielskich. Rozwiązanie proponowane przez tę Komisję jest do pewnego stopnia kompromisem między wspomnianemi tu projektami. Przyszli nauczyciele będą odbywali swe studia zawodowe po skończeniu szkoły średniej w Akademjach Pedagogicznych, których poziom odpowiadać będzie uniwersyteckiemu. Okres studiów w tych szkołach nie został dotychczas ustalony; na razie przewidziane jest studjum roczne.

W ten sposób przedstawia się sprawa studiów nauczycieli szkół powszechnych w Czechach. Widać stąd, że i w republice czesko-słowackiej, podobnie jak w Saksonji, Turynji, Prusach, Austrii i w innych krajach likwidacja tradycyjnych seminarjów nauczycielskich, w obronie których nikt już tam obecnie nie występuje, staje się faktem. Świat pedagogiczny zrozumiał już dawno, że ten typ szkoły jest w obecnej epoce kulturalnej przeżytkiem i wobec tego musi ustąpić miejsca nowej doskonalszej formie. Oświecone społeczeństwo czeskie i tamtejsze nauczycielstwo, mające za sobą długoletnią kulturę pedagogiczną, postara się niezawodnie o rychłe wprowadzenie w życie nowej ustawy o studiach nauczycielskich.

II.

W „Ruchu Pedagogicznym” poświęcaliśmy nieraz uwagę zagadnieniu kształcenia nauczycieli¹⁾. Jeszcze przed wojną światową podjęło nauczycielstwo polskie akcję około reformy seminarjów, prowadzoną wspólnie z czeskiemi i niemieckimi organizacjami nauczycielskimi w b. Austrii i w tym celu odbyło się kilka wspólnych konferencyj w Wiedniu w latach 1909—1913. Z chwilą odbudowania państwa polskiego Związek P. N. S. P. postawił znowu na porządku swych obrad sprawę przygotowania nauczycieli. Na pamiętnym Sejmie Nauczycielskim w Warszawie przyjęto jednomyślnie uchwałę, według której studja przyszłych nauczycieli powinny obejmować: a) okres kształcenia ogólnego w zakresie szkoły średniej; b) okres kształcenia zawodowego w szkole pedagogicznej, conajmniej 2-letniej, o charakterze szkoły wyższej.

Dotąd niestety postulat ten nie został urzeczywistniony i wciąż jeszcze przeważała większość przyszłych nauczycieli kształci się w pięcioletnich seminarjach, posiadających na ogół zasadnicze wady i braki dawnego seminarjum. Zarówno wykształcenie ogólne, jak i przygotowanie zawodowe musi tu być z natury powierzchowne i nieodpowiednie w stosunku do wymogów doby obecnej.

Ale i u nas stwierdzić można zwrot ku stopniowemu przekształceniu studjów nauczycielskich. Już w styczniu 1919, a więc przed siedmiu laty powstaje w Krakowie, a następnie w Warszawie i we Lwowie Szkoła Pedagogiczna nowego typu pod nazwą „Państw. Kursy Nauczycielskie”, oparta na osobnym Statucie organizacyjnym, wydanym przez Ministerstwo Oświecenia Publicznego w r. 1920. Szkoła ta, istniejąca w wielkich centrach kulturalnych, w miastach uniwersyteckich, obejmuje studjum dwuletnie dla młodzieży z ukończoną kl. VI lub VII gimn., oraz studjum roczne, na którem otrzymuje przygotowanie zawodowe młodzież po złożeniu matury gimnazjalnej. Imponujący wprost rozwój tych szkół pedagogicznych w Polsce nasuwa wniosek, że po odpowiedniej reorganizacji i należytem wyposażeniu staną się w niedalekiej przyszłości właściwą formą kształcenia nauczycieli. W stosunku do seminarjów stanowią już dziś postęp i wyższą formę studjów nauczycielskich. Poziom musi tu być wyższy choćby z tego względu, że wstępuje do tej szkoły młodzież z wykształceniem średnim i wobec tego można podnieść i pogłębić przygotowanie zawodowe, t. j. teorię i praktykę pedagogiczną. Społeczeństwo rozumie już obecnie znaczenie nowej formy studjów

¹⁾ Zagadnienie to obszerniej omówione w książce H. Rowida: *Reforma kształcenia nauczycieli ludowych*. Kraków 1917. Nakładem Związku P. N. L. — Nadto w artykułach: „Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych”. („Rocznik Pedagogiczny” tom I. Warszawa 1923) i „Obecne systemy studjów nauczycielskich” („Miesięcznik Pedagogiczny” Nr 12 z r. 1925 i Nr 1 z r. 1926. Cieszyń).

nauczycielskich i młodzież coraz liczniej garnie się do Szkół Pedagogicznych. W roku szkolnym 1925/26 zgłosiło się na studjum roczne P. K. N. w Warszawie około 150 abiturjentów gimnazjalnych i z powodu braku miejsca przyjęto zaledwie 60, a w Krakowie prosiło o przyjęcie około 100 maturzystów gimnazjalnych i również z powodu braku miejsca zapisano ostatecznie 70.

Przed kilku miesiącami Dyrekcje tych szkół złożyły Ministerstwu Ośw. Publ. memoriał w sprawie reorganizacji Państwowych Kursów Nauczycielskich i przekształcenia ich na Szkołę Pedagogiczną dwuletnią o charakterze wyższego zakładu naukowego. Memoriał ten przyjęty został przez Ministerstwo jako materiał, który będzie rozważany w związku z odbywającymi się właśnie obradami nad projektem nowej ustawy o kształceniu nauczycieli, którą przygotowuje Ministerstwo Oświaty Publicznej.

Szkoła Pedagogiczna dwuletnia zorganizowana w myśl wspomnianego memoriału umożliwi przygotowanie zawodowe młodzieży do pracy w pełnej siedmioklasowej szkole powszechnej. W drugim roku studjów młodzież poświęcić się będzie mogła specjalnie obranej grupie przedmiotów, wobec czego zbędne będą w przyszłości istniejące obecnie t. zw. Wyższe Kursy Nauczycielskie.

W niedawno ogłoszonym projekcie ustawy o ustroju szkolnictwa w Polsce Ministra Oświaty Stan. Grabskiego przewidziane są dwuletnie gimnazja pedagogiczne po skończeniu 6-kl. liceum, tudzież roczne kursy pedagogiczne dla abiturjentów gimnazjum. Taka reforma studjów nauczycielskich byłaby jednakowoż połowiczna. Jedynie racjonalny sposób rozwiązania tego doniosłego problemu — to stopniowa likwidacja seminarjów nauczycielskich i zorganizowanie dwuletnich Szkół Pedagogicznych w wielkich ośrodkach życia umysłowego.

Wielce dziwnym objawem jest fakt, że znajdują się u nas jeszcze tu i ówdzie jednostki, które kruszą kopje w obronie tradycyjnego seminarjum. Szczęście — jest tych „pedagogów” osobliwego gatunku garść nieliczna i z każdym rokiem topniejąca. Ogół nauczycielstwa obecnych seminarjów naszych ujmuje tę sprawę nie z punktu widzenia subiektywnego, czy też czasowych osobistych stosunków, ale w sposób obiektywny w zrozumieniu, że idzie tu o przyszłość, o przygotowanie zastępu młodych nauczycieli, zdolnych do pracy w zmienionych warunkach życia społeczno-kulturalnego, zdolnych do budowania szkoły twórczej w Polsce. Większość poważna nauczycieli seminarjów postępuje tu zgodnie z dążeniami Związku polskiego nauczycielstwa szkół powszechnych. Wyrazem tego jest zorganizowanie z początkiem r. 1925 Sekcji kształcenia nauczycieli, istniejącej w łonie Związku P. N. S. P.

Przeciwko temu ogólnemu prądowi pojawiają się od czasu do czasu głosy w czasopiśmie, chcąc reprezentować „orien-

tację seminaryjną" na temat kształcenia nauczycieli w seminarjach. Sposób ujęcia kwestji, wywody i argumentacja w tem czasopiśmie budzą wprost politowanie. Obrońcy starej formy kształcenia nauczycieli mają niestety oczy zamknięte na to, co się dzieje w całym świecie, nie stać ich nawet na wysiłek potrzebny do przestudjowania problemu i zapoznania się z nim na tle rozwoju kultury, nie uznają ani faktów, ani twardych praw ewolucji. Nie wiedzą oni, że stare formy przemijają, a na gruzach ich rozwijają się nowe, doskonalsze, bardziej przystosowane do zmienionych warunków gospodarczych i kulturalnych. Seminarjum nauczycielskie spełniło swoje zadanie w epoce poprzedniej, w okresie istnienia szkoły „ludowej“, stanowej i obecnie nawet najwyżej zorganizowane seminarja siedmioletnie, jakie istniały w Saksonji, jako nie odpowiadające potrzebom współczesnym, zostały zlikwidowane. Urzeczywistnienie idei szkoły jednolitej, będącej powszechnem dążeniem nowej ery, zależy przedewszystkiem od zupełnego przekształcenia dotychczasowej formy studjów nauczycielskich.

Jak wytłumaczyć ten dziwny objaw, że istnieją dziś jeszcze jednostki, które nie mogą pojąć istnienia ewolucji w systemie przygotowania nauczycieli? Czy obok pewnej ograniczoności i braku szerszych horyzontów umysłowych nie działają tu jeszcze inne czynniki natury psychologicznej? Przypuścić należy, że w tym wypadku działanie tych czynników jest bardzo prawdopodobne. Znane jest w psychologii zjawisko „*perseweracji*“, polegające na uporczywym trwaniu i powracaniu do świadomości pewnych nabytych wyobrażeń, pojęć i poglądów. Wytwarzają się poprostu z czasem nałogi myślowe, wiodące często w mniejszym lub większym stopniu do zaskorupienia umysłu. Umysłowość inteligentna, lotna, zdolna do ciągłego rozwoju, broni się przeciwko temu stanowi i od czasu do czasu dokonuje rewizji, niejako kontroli własnej psychiki. Natomiast jednostki tępe, odznaczające się lenistwem myślowem, poddają się biernie temu prawu nałogu, panującemu w życiu duchowem.

W ten sposób powstają n. p. rutyniści w szkole, którzy nie mogą zerwać z raz przyswojoną sobie kiedyś przed laty 20-tu czy 30-tu metodą nauczania; trudno im się nagiąć do nowych stosunków, do nowego systemu wychowania i nauczania. Zjawisko to można też zaobserwować u nielicznych jednostek, piszących od czasu do czasu na temat seminarjów i kształcenia nauczycieli; wytworzyli sobie pewne nałogi i formy myślowe z epoki przedwojennej i uporczywie niemi operują. Jest to bardzo dogodne, ponieważ ten sposób „myślenia“ nie wymaga najmniejszego wysiłku, wystarczy n. p. zastrzec się jak najkategoryczniej przeciwko rocznym kursom pedagogicznym w myśl projektu Ministra St. Grabskiego i sprawa załatwiona. (Niewiadomo, co w tym wypadku więcej podziwiać: czy widoczną persewerację, czy też nieudolność w posługiwaniu się odpowiedniami wyrażeniami). Do tego rodzaju umysłowości nie trafiają ani argumenty,

ani oczywiste fakty, ale na szczęście życie, t. j. ciągły rozwój i doskonalenie form społeczno-kulturalnych zostawi tych poczciwców na uboczu. Nie ulega wątpliwości, że podobnie jak w innych państwach kulturalnych, tak i w Polsce reforma studiów nauczycielskich zostanie zrealizowana w duchu opinii i uchwał Sejmu nauczycielskiego.

Urzeczywistnienie idei szkoły jednolitej i związanej z nią reformy przygotowania zawodowego nauczycieli jest koniecznością tem bardziej, że państwo nasze musi dorównać na polu oświaty swym sąsiadom zachodnim i południowym. Nowoczesne społeczeństwo zbroić się musi nie do walki orężnej, ale do współzawodnictwa na polu wytwórczości gospodarczej, kulturalnej i naukowej — do szlachetnej walki w dziedzinie ducha, do tworzenia wartości, zapewniających ludzkości pokój i dobrobyt. Koniecznym warunkiem dotrzymania kroku innym narodom oświeconym w ich pochodzie cywilizacyjnym jest przede wszystkim wysoko postawione szkolnictwo narodowe i dobre przygotowanie nauczycieli.

Henryk Rowid.

Rezenzje.

Dr A. Mogilnicki. *Dziecko i przestępstwo.* (Warszawa 1925. Wydanie II. M. Arcta str. 426).

W okresie powstawania prawodawstwa polskiego jest zagadnienie przestępczości dzieci jednym z najbardziej aktualnych pytań. Chodzi tu nietylko już o zajęcie odpowiedniego stanowiska względem dziecka, lecz i o stworzenie podstaw, odpowiadających współczesnemu stanowi wiedzy i nauki, pozwalających ująć we właściwej postaci pojęcie przestępstwa wogóle. Dziecko jako organizacja prostsza, nadaje się do tych badań bardziej, niż człowiek dorosły, który miał poważne zatargi z obowiązującym kodeksem.

Z prawdziwym zaciekawieniem czytam więc II wydanie książki, przekonany, że usterki I-ego wydania zginą bez śladu w nowem, blisko 2 razy większem.

Pytam więc przede wszystkim, jak określa autor dziecko?

To mały człowiek, który ma już pewne potrzeby i wymagania dorosłego(?), ale niema jeszcze jego sił, rozumu i doświadczenia" (str. 14). „Dzieci odznaczają się nadzwyczajną wrażliwością, ale wrażenia rzadko kiedy pozostawiają głębsze ślady(?), przeważnie ześlizgują się(?) po niewyrobionym umyśle(?) dziecka. (16) „Dziecko jest w ruchu ciągle... nieraz podziw wzbudza, że się tak mało męczy... nie może usiedzieć spokojnie" (17) „Interesują je takie rzeczy, które go właściwie nie powinny obchodzić(?); dziecko stara się wielu rzeczy dowiedzieć poprostu dla uspokojenia swojej ciekawości(?)". „Dziecko ulega złemu przykładowi, dawanemu przez rówieśnika" (A przez starszego nie?). „Dlaczego przeważnie złemu? Bo dobre — to stan normalny(?), to szablon...

nudny...; złe — to rozmaitość, nowe wrażenie, ryzyko, wielka przyjemność, jeżeli się uda... Zresztą lepsza czasem nawet i przykrość, niż szara monotonna codzienność życia“ (! stanowisko przeżytego człowieka, a nie dziecka) „Dziecie... czuje... że służy mu prawo być także „niegrzecznym“ prawo, z którego tak szeroko korzystają dorośli“ (? 19) „...nie można dziecka obciążać zbytnią ilością coraz to nowych wrażeń, bo wtedy staje się ono młodym starcem zblazowanym (!)... wszystko już zna wszystkim się znudziło, nic go nie zajmuje (?), musi więc szukać środków przeciwko nudzie w zakazanych figlach i wybrykach“ (?) „...nie dać dziecku zanadto (?) swobody, żeby jej nie nadużyło, ale też nie za mało, żeby go nie zahukać i nie nauczyć obudy“ (p. na str. 6 zupełnie słuszne określenie: „dużo, mało“),... „wzbudzić w dziecku zaufanie i miłość, a na to żadne przepisy ani dzieła pedagogiczne nie pomogą, jeżeli serca niema“ (str. 20) „...dobrem jest to, co sprawia chwilową przyjemność, złem — co przykrość za sobą pociąga. Głód, zimno, szturchańce, nuda — to złe, kawałek chleba, ciepły łachman, kieliszek wódki, chwilowo rozgrzewający skostniałe członki (!?), wypalenie wyżebranego lub skradzionego papierosa — to dobre (20).

Tak określa autor dziecko;

Nie wierzę oczom. Czytam raz jeszcze, sprawdzam... Niema nic więcej nad komunały laika, przesady pod względem wychowawczym, psychicznym, biologicznym, patetyczne stawianie pytań i zagadnień, na które nauka dała dawno odpowiedź, sentymentalizm staropanieński, wzywający: „miej serce i patrzaj w serce!“ To ujęcie dziecka traci poezją ś. p. Jachowicza z jego podziałem na dzieci „grzeczne“ i „niegrzeczne“, „leniwe, łakome i t. d.“.

Ojcowie nasi wychowali się na takiej poezji. My uważamy ją już tylko za... bajanie. Od takiego ujęcia dziecka wieje zaco-faniem i stęchlizną. Dziś wychowawca mówiący o „ześlizgiwaniu się wrażeń po niewyrobionym umyśle dziecka“ zdradza zupełną nieznajomość zjawisk świadomości i podświadomości, brak przygotowania do orzecznictwa, czy dany czyn był dokonany z „rozeznaniami“, czy bez niego. Tych rzeczy musi wreszcie nauczyć się sędzia, jeżeli chce, aby jego wyroki miały powagę nie tylko dlatego, że mają zastrzeżoną ustawowo nietykalność.

Znawca dziecka, w którym ono „wzbudza podziw, że się nie męczy przy ruchu“, powtarza tylko spostrzeżenie niańki, która wyrzeka, iż nie może podołać swym obowiązkom. Ale wychowawca nie tylko wskaże na duży odsetek dzieci, które najchętniej „siedzą spokojnie“, lecz zarazem wyjaśni, dlaczego jedne są ruchliwe, a drugie ociężałe. Odsyłam autora do mojej książki p. n. „Wróć do przyrody“¹⁾ z niej może się on dowiedzieć, co jest praca, energia, znużenie, nadużycie, wypoczynek. A bez tych elementarnych wiadomości trudno jest pouczać innych o tem, co jest dziecko, stawiać mu dowolnie ograniczenia, że

¹⁾ II Wydanie w „Książkach dla wszystkich“ Nr. 355, 356 i 357 z 1907 r.

dana rzecz nie powinna go obchodzić, że ono coś robi „dla zaspokojenia swej ciekawości“, która jest cenną cechą umysłową, sprawiającą, że niektórzy z nas, mający siwe głowy idą, wciąż naprzód w poszukiwaniu prawdy, a inni kręcą się tylko do okółka, jak wiewiórka w kołowrotku. Nie mając tych podstaw, mówi się o „zmyśle naśladownictwa“, o naśladownictwie „bezmyślnem“, sili się na wyjaśnienie problematów: dobra i zła w łatwym ujęciu, fantazjuje się na temat „zabijania fantazji i energii“, zapoznając fakt, że wybujała wyobraźnia dziecka jest jednym z ważnych czynników jego nieopanowania...

Dosyć! Nie mogę analizować dalej tego dylentantyzmu, bo musiałbym użyć silnych określeń. Rozpatrzę więc jak autor ujmuje drugie pojęcie z nagłówka książki, pojęcie przestępstwa.

„Teoria prawa karnego ustaliła od dawna, że przestępstwem jest świadomy czyn człowieka, zabroniony przez ustawodawstwo obowiązujące pod groźbą kary“. To określenie uważa autor za „najzupełniej wystarczające do rozstrzygnięcia wątpliwości praktycznych“ (str. 2).

Pomijając inne wątpliwości, zaznaczę, że określenie jest nieściśle, bo brak w niem drugiej połowy: zaniechanie wypełnienia obowiązku, ciężącego na człowieku. A dotyczy to nie tylko zaniedbania pracy, którą obywatel podjął się wykonać, lecz i tej która ciąży na nim, jako na przedstawicielu gatunku: „homo sapiens“, na członku społeczności ludzkiej. Ma on obowiązek ratować tonącego, okaleczonego, zagrożonego, bronić słabego, uciśnionego, dać pierwszą pomoc w nagłym przypadku.

O tem wspomina autor dopiero, mówiąc o „pojęciu“ winy, gdyż wina powstaje wówczas dopiero, kiedy przekroczono zakaz, lub niespełniono nakazu“ (str. 5). Ale zaraz zastrzega się, że pojęcie przestępstwa „nie znajduje również dostatecznej podstawy w poczuciu moralnem... Moralność jest rzeczą względną, zależną od miejsca i czasu“...

Są to sprawy zasadnicze, które godzi się traktować ściślej. „Poczucie moralne“ a „moralność“ są to dwie różne rzeczy. Pierwsze jest to zjawisko psychologiczne, zazwyczaj podświadome nastawienie, wskazujące człowiekowi na najniższym nawet poziomie rozwoju, jaką drogą ma iść. Jestto tak zwane „prawo objawione“, którego genezy nie umiał człowiek na wpół dziki wytłómaczyć, więc uważał je za polecone przez bóstwo. Kronikarz pisze o zabójstwie Abła, jako o zbrodni, chociaż nie istniał jeszcze zakaz: „nie zabijaj“. A Kaim przyznaje się pokornie w obliczu trupa brata, pierwszego nieboszczyka, jakiego miał oglądać rodzaj ludzki: „większa jest nieprawość moja, niby mi ją odpuścić miano. Oto mnie dziś wyganiaasz z oblicza tej ziemi, a przed twarzą twoją skryję się i będę tułaczem i zbiegiem na ziemi; i stanie się, że ktokolwiek mię znajdzie, zabije mię...“ (Gen. IV 13—15). Jestto plastyczny obraz poczucia t. z. wyrzutów sumienia.

Zupełnie co innego jest moralność, istotnie zmienna, za-

leżna od czasu, środowiska, kultury, Sam wyraz „mos“ znaczy po łacinie: „zwyczaj“, „obyczaj“. Jestto więc prawo obyczajowe, związane z danym plemieniem i narodem w pewnym okresie jego bytu. Z tego prawa powstaje z czasem prawo pisane, kodeks. Tych dwu rzeczy mieszać nie można! Zresztą autor odróżnia niekiedy te dwa określenia, mówiąc n. p.: „w narodzie naszym jest silnie rozwinięte poczucie moralne, stanowiąc skuteczny opór budzącym się złym skłonnościom...“ „skierowane przeciwko narodowi polskiemu usiłowania, żeby go zdemoralizować, rozbijały się, jak o skałę, o niespożytą moralność narodu...“ (str. 345). Moralność nie jest jednoznaczna z prawem: „niejeden czyn niemoralny jest obojętny z punktu widzenia prawa karnego, np. rozpusta, pijaństwo, kłamstwo“... Tak jest, niestety! Ale właśnie teoretyk powinien wyjaśnić, dlaczego tak się dzieje, i wskazać, jak temu złu zaradzić. Okazuje się tedy, że tylko część prawa obyczajowego, stanowiącego moralność publiczną, została skodyfikowana, a reszta, dotycząca przeważnie jednostki, a nie zbiorowości, została pominięta. A że organizacja społeczeństwa musi się opierać na stałych podstawach, przeto tak trudno jest zmienić choćby jeden artykuł kodeksu, chociaż dopomina się o to ogół obywateli, np. gdy chodzi o dzieci niesłubne, rozwody, prawa mężatek i t. p. Jednak państwa, rozumiejące stosunek jednostki do społeczeństwa, nie głoszą: „jeżeli ktoś niema chęci do pracy, wpada przez to w nędzę i umiera z głodu“ (str. 7), bo nawet dziecko wskaże na całe pokolenia, które ani orzą, ani sieją a posiadają pełne kasy. Natomiast te państwa przeprowadzają ustawy prohibicyjne, walczą z nierządem i innymi niedolami jednostki, które stają się stopniowo klęską społeczną.

Pojęcie przestępstwa ujmuję autor wyłącznie ze stanowiska kodeksu. Dlatego to następne rozdziały następczą ma dużo trudności zasadniczych. Ustawodawstwo całego świata zreorganizowało się w stosunku do t. z. małoletniego przestępcy, uznało go za dziecko opuszczone, zaniedbane, krzywdzone. VIII Kongres międzynarodowy żąda przedewszystkiem zmiany osób, zajmujących się sprawami dzieci oskarżonych, zamiast suchych, formalistycznych sędziów-rzemieślników, którzy z akuracją, a zarazem z bezduszością maszyny podciągali przestępstwa pod artykuły ustawy i zamykali oczy na żywą istotę, z krwi i ciała złożoną — mają obecnie sprawy ująć w swe ręce ludzie głęboko czujący i myślący którzy odrzucają jako balast suche artykuły kodeksu karnego...“ (str. 40). Kongres w Waszyngtonie 1919 r. uchwała: sąd dla nieletnich nie powinien sam zajmować się umieszczaniem dzieci u rodzin obcych i zwalnianiem umieszczonych; zastosowanie tych środków powinno być powierzone instytucjom opieki nad dziećmi, lub wogóle jakiejś innej organizacji“ (str. 73). Ustawy angielskie głoszą: „Niewolno skazać na żadną karę dziecka do lat... 14, skoro ustalono, że nie rozumiało charakteru kryminalnego swego czynu“ (81) „Zarząd domów poprawczych należy do rady hrabstwa, a kontrola

jest zorganizowana przez państwo" (82) „Sędzia niema możliwości z góry określić, kiedy dziecko ma być zwolnione z zakładu... właściwy termin zależy od wpływu, jakie wychowanie wywiera" (99). W Norwegii władzę zwierzchnią nad zakładami poprawczymi wykonywało ministerstwo oświecenia publicznego (165). To samo dzieje się w Danii (174), poczęści w Szwajcarii (204), we Włoszech (213), w Niemczech (264), w Austrii (280) Jestto ogromny postęp w porównaniu z Rosją, gdzie „zakłady wychowawczo-poprawcze zorganizowane na wzór więzień, pozostają pod opieką Głównego Zarządu Więzień" (298). Autor jest uczuciowo zwolennikiem reformy, jaka została dokonana prawie w całym świecie kulturalnym. Wypowiada się w tym ducha wielokrotnie, uważa, że „dziecko nie popełnia przestępstwa, lecz tylko czyn, zabroniony pod groźbą kary, (360). Jednak nawykowo nie może on rozstać się ze starym swym systemem rosyjskim: „z dzieckiem, które popełniło przestępstwo, nie można postępować tak, jak się postępuje z dorosłym przestępcą" (382). Na tej samej stronie mówi autor 2 razy o: „przestępczości dzieci", o „młodociannym wieku przestępcy", o „walce z przestępczością dzieci" i t. d. Słowem autor nie może pozbyć się nałogu, do którego włożył się w szkole rosyjskiej. A nie chodzi tu tylko o wyrażenie, lecz o samą koncepcję, która zmierza stanowczo w kierunku ustroju rosyjskiego, czyniąc z sędzi: osobę orzekającą o wymiarze kary nieletniemu, jego wychowawcę, kierownika opieki nad nieletnim, organizatora kuratorium i t. d. i t. d. (str. 354 i dalsze). Wprawdzie zaleca się: tylko wychowywać i poprawiać, nigdy nie karać" (362), żąda się, aby sędzią dla nieletnich był: „nie początkujący sędzia pokoju, lecz tylko sędzia śledczy, doświadczony, znający prócz kodeksu karnego psychologię i pedagogikę..., jednak są to tylko „pia desideria". albo błędnie mniemanie, że tylko znajomość kodeksu wymaga studjów, a psychologia i pedagogia są wrodzone, lub spływają do mózgu ze światłem słonecznym.

Wobec przeciążenia sędziów pracą, skutkiem czego podsądni oczekują w więzieniu beczynnie nieraz po kilkanaście miesięcy na wyrok uniewiniający, i wobec opinii autora, parokrotnie wyrażonej: „sędziemu dbającemu przedewszystkiem o swoją pensję, nie przychodziło nawet do głowy, że wartoby sprawdzić od czasu do czasu, jak jego wyroki są wykonywane" (201), jest wyszukanie sędzi śledczego-psychologa-pedagoga, który zorganizowałby kuratorium dla nieletnich, wytworem bujnej wyobraźni. A upór, aby zakłady wychowawczo-poprawcze pozostawić pod kierownictwem Departamentu Więziennictwa, czemu sprzeciwiają się nawet niektórzy jego przedstawiciele, jest wyrazem chyba również... nawyku, bo tak właśnie było pod jarzmem rosyjskiem,

W każdym razie nie przystoi urzędnikowi państwowemu pisać w sprawie projektu ustawy o nieletnich „Ministerjum Skarbu niema odwagi przyznać się, że tamuje racjonalną walkę z przestępczością nieletnich, ale ministrowie sprawiedliwości., nie mają czasu, a może i energii na to, żeby zwyciężyć bierny opór skarbu".

Nie wiem, jakie względu wpłynęły na Ministerstwo Skarbu, że sprzeciwia się wniesieniu projektu do sejmu. Jeżeli jest to zrozumienie, że rolą sędzi jest orzekanie o przestępstwie, a nie organizacja opieki nad małoletnimi, należąca w całości do Min. Spr. i Opieki Społ., i wychowywanie ich, do czego powołane jest Min. Ośw. Publ. ta sprawa jest na dobrej drodze. W okresie porozbiorowym akcja społeczna opieki nad małoletnimi musiała się skupić w rękach sądownictwa polskiego, które budziło najmniej podejrzeń. W wolnej Polsce nie mamy chyba potrzeby działać pokryjomu. Odpowiedni ludzie powinni zająć się tą ważną sprawą. Zamykam książkę. Raz jeszcze przebiegam myślą jej treść. Nie dała ona charakterystyki dziecka, ani przestępstwa, ani dziecka-przestępcy. Autor, nie umiając sam stworzyć tych charakterystyk, pominął zupełnie milczeniem charakterystykę, którą podałem na podstawie mozolnych badań. W tej grubej książce brak jeszcze paru działów, które omawiam w mojej pracy. Poza dzieckiem opuszczonem, krzywdzonem, sierotą, jest jeszcze dziecko rodziców zamożnych, które nieraz bywa w nieporozumieniu z kodeksem karnym. Gdzież jest jego charakterystyka? Jakie czynniki spowodowały, że na bezdroża. Czy to dziecko nie jest obarczane i zwyrodniałe. Czy to nie powinno nasunąć prawnikowi, zabierającemu głos w sprawach społecznych, pytania: a może złe jest, że kodeks pisany nie włączył do swych artykułów wielu zagadnień z kodeksu obyczajowego, który żyje w narodzie pod mianem moralności? A dalej ta gruba książka pomija zupełnie zagadnienie wpływu uprzemysłowienia kraju na wzrost przestępczości, wpływu wielkich osiedli na przestępczość, naturalnego ruchu ludności, wychodźstwa, osadnictwa, oświaty, wstrząsów gospodarczych i wielu innych czynników. Tę pracę kompilacyjną byłoby znacznie prościej przedstawić w postaci tablicy graficznej czy liczbowej, która pozwoliłaby zorientować się szybciej, jak, gdzie i kiedy zaczęła się obrona dziecka opuszczonego.

Wznawiam raz jeszcze w pamięci przeczytane karty. I oto doznaję dziwnego wrażenia. Zda mi się, że siedzę, jak przed laty na Capri na Marina Grande. Jest południe. Lazur nieba zlewa się ze szmaragdem zatoki. W oddali wznosi się słup dymu Wezuwjusza. Zbliża się statek. Szeregi łodzi rybackich przewożą podróżnych na brzeg lub do groty lazurowej. Turyści zwiedzają miasto, skałę, z której Tyberjusz strącał skażących do morza... Co dnia ten sam widok. I zda się, że od wieków nic się nie zmieniło. Ale siadam do łódki, płynę do podnóża pionowych skał... Podmyte. Z pod wody sterczą głazy kamienne. Dwie wielkie skały, Foraglioni, wznoszą się kilkadziesiąt metrów nad powierzchnią morza. Stoczyłyście się z wyżyn Monte Solare, mówię do nich, i teraz fala złobi w was wrota, przez które może przepłynąć moja łódź... Ile wieków trzeba było na to? Obraz niknie jak sen... Ile wieków trzeba czekać na to, aby człowiek pojął, że artykuł ustawy może ulec zmianie, może stoczyć się z wyżyny niedostępnej skały i zginąć w toniach zapomnienia? *Dr W. Miklaszewski.*

Robert R. Rusk. *Pedagogika Eksperymentalna* (Experimental Education) przeł. z ang. Dr Z. Ziemiński, Książnica-Atlas Lwów-Warszawa 1926. str. 391 + 5 nłb.

Jest objawem nader pocieszającym, że w ostatnich czasach poczęły ukazywać się u nas poważne prace z zakresu psychologii pedagogicznej (Dr Joteyko, Dr Jaxa-Bykowski, Dr T. Jaroszyński, Dr Rowid, Józef Mirski, i szereg innych). Z dziedziny zainteresowań bowiem specjalistów-uczonych zaczyna psychologia doświadczalna i powstająca na jej podstawie jako nauka samodzielna pedagogika doświadczalna wchodzić w krąg zainteresowań szerokiego ogółu nauczycielstwa; to daje rękojmię do dalszego pomyślnego rozwoju tych nauk, opartych o tysiączne doświadczenia i obserwacje pojedynczych pracowników i możliwości praktycznego zastosowania ich wyników dla dobra wychowania i życia społecznopedagogicznego. Przekład Ruska „Pedagogiki”, pisanej jasno i dostęпно, opartej na badaniach Meumanna, Thorndike’a, Whipple’a, Binet-Simona, Claparède’a, W. Stern, Termana i i., powinien się znaleźć w rękach wszystkich nauczycieli, poważnie biorących swe powołanie instruktorskie i wychowawcze. Treść obejmuje: Stanowisko pedagogiki eksperymentalnej; Metody pedagogiki eksp.; Ogólny rozwój dziecka — fizyczny i duchowy; Rozwój specjalnych zdolności psychicznych dziecka (Uwaga; Postrzeganie zmysłowe; Apercpcja; Pamięć; Kojarzenie i wyobrażenia; Myślenie, rozumowanie i mowa); Rozwój estetyczny i moralny dziecka; Różnice indywidualne; Uzdolnienie; Ekonomia i technika uczenia się (niezwykle ważne!); Warunki pracy umysłowej; Psychologia i dydaktyka przedmiotów nauczania; Zakończenie. Przekład znakomity, wskazówki i uzupełnienia tłumacza cenne dla początkującego w psychologii pedagogicznej. Cena (zł. 9.—) za książkę za wysoka. M. Fr.

„*Nowy Nauczyciel*”. („Der Neue Lehrer”, Beiträge zur unterschiedenen Schulreform, hrsgb. von Paul Oestreich und Otto Tacke).

W tej pięknie wydanej książce, będącej zbiorem referatów, wygłoszonych na konferencji Związku „Bund der unterschiedener Schulreformer” w Berlinie 30/IX — 3/X 1925 r., odbytej pod hasłem: „Nowy Nauczyciel”, odzwierciedlają się zasadnicze dążenia zwolenników nowej szkoły w Niemczech w kierunku zreformowanego kształcenia nauczyciela. Każdy prawdziwy nauczyciel, t. j. ten, który — jak powiada żarliwy w swym fanatyzmie Oestreich — „czuje wewnętrzne powołanie do wychowania nowego, lepszego pokolenia, który w tej dziedzinie czuje się twórcą i apostołem, i siłę swego apostołstwa czerpie z poznania nędzy ludzkiej i z wielkiej współczującej miłości”, winien przeczytać książkę, stworzoną przez najszlachetniejszych zbiorowym twórczym wysiłkiem. Z 25 referatów, obejmujących różne dziedziny kształcenia nauczyciela, przytoczę: „Kryzys kulturalny i społeczny a nauczycielstwo”, „Kobieta jako czynnik wychowawczy”, „Typy uczniów i ich dobór”, „Nauczyciel i dziecko anormalne”, „Nauczyciel, jako mistrz życia”, „Szkoła wyższa a kształcenie nauczyciela”, „Nowe wykształcenie nauczycieli w Austrii”, „Nauczyciel jako pedagogiczny typ zawodowy” i i. Bogata bibliografia wydawnictw o nowej szkole zamyka książkę.

M. Fr.

Przegląd obcych czasopism.

Czasopisma niemieckie.

„*Die Neue Schule*“ (J. Bensheimer, Mannheim) przynosi w zeszycie 9 i 10 z u. r. znakomite dwa artykuły M. Enderlina: „Duch starej i nowej szkoły“, przeprowadzające rzeczowe porównanie metod, wyników i atmosfery obu typów szkoły, kładąc nacisk na wytworzenie atmosfery pogody, wzajemnego zaufania, współpracy i radości twórczej. Cennym jest też art. F. Freya w zeszycie 10 „O kilkudniowych wycieczkach uczniowskich“, wykazujący sposób metodycznego wykorzystania takich wędrowek po okolicy. W zeszycie 11 znajdujemy Huppa „Myśli o odnowie szkoły“ i K. Franka „Psychoanaliza a pedagogika“, w którym autor dochodzi do wniosku, że psychoanalizy należy używać w szkole z bardzo wielką ostrożnością i po odpowiednim fachowym przygotowaniu.

„*Die Neue Erziehung*“ poświęca w Nrze 10 dużo miejsca streszczeniu referatów, wygłoszonych na konferencji nauczycielskiej, odbytej w dniach od 30 września do 4 października 1925 r. w Berlinie na temat: „Nowy nauczyciel (problem kształcenia nauczycieli)“. Streszczenia dają bardzo wiele, pozwalając poprzeć ideologię nowej pedagogiki. — E. Goldbeck omawia stany trwogi i strachu u dzieci: „Normale Kinderängste“. Cenne są uwagi ze spadku piśmiennego Walt. Rathenaua, wielkiego męża stanu o reformie wyższego wykształcenia szkolnego; w Nrze 11 S. Schwarza „O kolegialnym zarządzie szkolnym i radach rodzicielskich“, parę artykułów przeciw nowym planom szkoły wyznaniowej w Prusach, sprawozdania z kongresów edynburskiego i heidelberskiego; w Nrze 12 generał Percin: „O wychowaniu pokojowym“, M. Hedann „O wychowawczem znaczeniu podróży zagranicznych“, Kawerau: „Historja i epoka“ oraz w. i. W każdym zeszycie dużo notatek, sprawozdań, artykułów dyskusyjnych, bibliografia.

„*Schulreform*“ podaje: w zeszycie 8—9 referat R. Lehmann'a ze „School and Society“: „Dr Merianus School w Kolumbji (Missouri)“; artykuł Dra J. M. Verwegen'a: „Idea wolnej szkoły“, wolnej od wszelkich przesądów społecznych, różnic klasowych, ograniczeń metodycznych, wolnej w nauczaniu, wychowaniu i atmosferze życia; bardzo ciekawy artykuł prof. Dra Seyferta „Niemieckie dobra kulturalne jako podstawa naszej szkoły“, żądający ścisłego wychowania w kulturze narodowej w związku z kulturą ogólną ludzką; Dra O. Myrbacha „Sugestia w wychowaniu“; R. Linkego początek serii artykułów: „Czytanka i nauczanie w czytaniu“; w dziale „Dom i Szkoła“: „O wychowaniu do pracy“. Obszerna kronika i bibliografia. W zeszycie 10 R. Lehmann'a: „Dalton-Plan“; ciąg dalszy artykułu Linkego o czytaniu; w zeszycie 11 R. Lehmann'a: „Szkoła Tagorego w Szantinikatan“; ciąg dalszy artykułu Linkego; sprawozdanie z kongresu heidelberskiego Ligi Odnowy Wychowania; czasopisma wedle działów

wiedzy; w zeszytcie 12 zakończenie artykułu Linkego; Bauera wskazówki „O pisaniu listów; bibliografja.

„*Das Werdende Zeitalter*“, kwartalnik, organ „Ligi Odnowy Wychowania“ (Verlag Klotz, Gotha, Niemcy) przynosi w r. 1925 między innemi: w Nrze 1 „Nowe próby wychowawcze w Hadze“; Alpejskie schronisko młodzieży w Galtur; Pedagogiczne idee Tołstoja; w Nrze 2 artykuły o wychowaniu estetycznem, o planie nauczania dla 1—5 roku nauczania w szkole powszechnej w Austrii, Odnowa wychowania w Ameryce; w Nrze 3 twórcze kształtowanie w wieku dziecięcym, Szkoła i sztuka, Czechosłowacki Czerwony Krzyż, Austriackie zakłady wychowawcze (Bundeserziehungsanstalten). — W każdym zeszytcie przegląd ruchu pedagogicznego i obszernie sprawozdania z czasopism pedagogicznych różnych krajów oraz cytaty z dzieł pedagogów, poetów i filozofów. — Czasopisma pokrewne: „Pour l'Ere Nouvelle“ i „The New Era“. (Porównaj art. „Liga Nowego Wychowania“ Ruch Ped. Nr 9—10).

M. F.

Kronika pedagogiczna.

IV Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego. W dniu 16—20 kwietnia 1926. odbędzie się w Rzymie IV Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego. Na porządku dziennym postawione są dwa zagadnienia: 1. Możliwość wspólnej — ogólnie ludzkiej podstawy wychowania moralnego. 2. Osobowość: warunki jej rozwoju w rodzinie, w szkole i społeczeństwie. Prócz nich omawiane będą zagadnienia nauczania historii (w związku z t. zw. „Voeu de Genève“, wyrażonem przez III Kongres w r. 1922) Kongresy Wychowania Moralnego są organizowane przez Międzynarodowy Wydział Wykonawczy, w którym zasiadają przedstawiciele szesnastu narodów, (m. in. L. Bourgeois, N. Buttler, Ed. Claparède, F. W. Foerster, J. Kerschenshteiner, F. Orestano, P. Gooch). Celem Kongresów jest porozumiewanie się w sprawach doniosłych dla wszystkich wychowawców bez względu na różnice przekonań, wier, ras i narodowości. Kongresy pozostawiają całkowitą swobodę wypowiedzania się. Służą zbliżeniu się ludzi dobrej woli, nic nie chcą narzucać, nic nie uchwalają. W organizowaniu kongresów współdziałają we wszystkich krajach Komitety Narodowe. Zadaniem ich jest (prócz działalności informacyjnej) ułatwienie uczestnictwa w Kongresie, przesyłanie „komunikatów“ w sprawach objętych programem Kongresu, organizowanie pokazów działalności, wydawnictw i t. d. Na III Kongresie Wychowania Moralnego w Genewie Komitet Polski rozpowszechnił trzy broszury: pp. L. Bykowskiego, St. Kupczyńskiego i Al. Patkowskiego — O wychowaniu społecznem w Polsce. N. Gąsiorowskiej — O nauczaniu historii oraz o Polskim Czerwonym Krzyżu Młodzieży; urządził wystawę książek polskich. Przewodniczącą Komitetu Polskiego była prof. dr. J. Joteyko, sekretarką i delegatką na Kongres H. Radlińska, zast. sekretarza St. Sedlaczek.

I Polski Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych odbył się w grudniu 1925 r. w Warszawie, pod przewodnictwem Dr Marji Grzegorzewskiej. Na zebraniu wygłosili referaty wiz. J. Hellmann: „Stan obecny i projekty rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce“, Dr Wł. Sterling: „Organizacja współpracy lekarsko-pedagogicznej w szkole specjalnej“, P. Lublinerowa: „Liga opieki nad dzieckiem opuszczonem i zaniedbanem“, Dr M. Grzegorzewska: „Archiwum szkolnictwa specjalnego“, Dr J. Korczak: Wychowanie wychowawcy przez dziecko“ i P. Stefanowicz: „Selekcja dzieci anormalnych“.

Nadto wygłoszono szereg referatów, poświęconych wychowaniu i nauczaniu dzieci głucho-niemych i ociemniałych.

Bardzo ważne obrady toczyły się w sekcji wychowania dzieci moralnie upośledzonych; dotyczyły one profilaktyki przestępczości dzieci (sędzia *K. Komorowski*), badań nad dzieckiem moralnie zaniedbanym (*Dr T. Jaroszyński*), metod wychowania w szkole specjalnej i inne.

W sekcji wychowania umysłowo upośledzonych wygłosili referaty: p. *M. Wawrzynowski* (Czytanie i pisanie metodą Decroly'ego) i p. *Lublinerowa*. Uczestnicy Zjazdu zwiedzili Dom Sierot Dra Korczaka.

Pierwszy Zjazd Naucz. Szkół Specjalnych w Polsce ma doniosłe znaczenie społeczno-wychowawcze; znakomicie zorganizowany pod względem naukowym i fachowo-pedagogicznym przyczyni się niezawodnie do pogłębienia i spopularyzowania sprawy wychowania dzieci anormalnych.

Ze szkoły powszechnej do średniej. Z powszechnej szkoły średniej przechodzi tylko mała, wybrana i przebrana gromadka. Rzadko to jednak są wybrańcy z łaski bożej. Egzamin? Atmosfera egzaminacyjna w szkole średniej, komisja z ludzi dziecku nieznanych, wynikająca stąd depresja duchowa, sposób egzaminowania i tyle nowych okoliczności utrudniają poznanie i wyczucie, kto jest prawdziwie i bez uprzedzeń godzin przyjęcia do studjum średniego. Egzamin ogranicza się powszechnie do stwierdzenia pewnych podstawowych wiadomości, ale nie myśli się nic o uzdolnieniu do tego studjum. Charakter egzaminu nie opiera się dość organicznie o uczywo szkoły powszechnej. Związek tych dwu szkół jest wogóle bardzo luźny, a najluźniejszy chyba w ustroju szkolnictwa naszego. Niema tu organicznego przechodzenia, ale raczej skoki.

Omawiane zagadnienie było już w r. 1908 przedmiotem rozważań w ankiecie wiedeńskiej. We Francji Maurycy Weber zaleca uznać klasę pierwszą średnią za klasę próbną, w niej poddać dzieci systematycznej obserwacji i na końcu roku usunąć mniej zdolne, a zdolne wedle kierunku uzdolnienia rozdzielać na sekcje. Austria w duchu jednolitej szkoły w próbnych zakładach wiedeńskich przyjmuje wszystkie dzieci z przynależnych szkół powszechnych z klasy 4-cj do obowiązkowej szkoły średniej, a według typu uzdolnienia włącza je do 2 sekcji. W Polsce Związek Zaw. Naucz. Pol. Szkół Średn. w próbnych swoich szkołach przyjmuje absolwentów szkoły powszechnej bez egzaminu wstępnego.

W Czechosłowacji państwowa komisja reformy szkolnictwa proponuje przyjmować uczniów szkoły powszechnej do średniej na podstawie świadectwa i arkusza osobistego (karta indywidualna), w którym szkoła powszechna charakteryzuje ucznia i zaznacza, o ile uczeń jest zdolny do studjum. Pierwszy dokument wskazuje stopień wiedzy ucznia, drugi zaś jego inteligencję. Jeżeli szkoła powszechna nie może określić jego intelektu jako „bardzo zdolny”, wtedy szkoła średnia podda go ocenie metodami psychologicznymi, egzaminem, czy innym jakimś sposobem. Odpowiedzialność wtedy przyjmuje na siebie szkoła powszechna. Liczba egzaminowanych przy takim postępowaniu zmniejszy się i będzie można ich poznać dokładniej i wszechstronniej. Dopuszczenie metod psychologicznych do egzaminu wstępnego w szkole średniej uznane zostało za postęp.

Przygodnie zauważam, że przeprowadzony w 1925 psychologiczny egzamin wstępny w szkole ćwiczeń w seminarjum piotrkowskim pozwolił skupić w pierwszym oddziale doskonalszej jakości umysłowej dzieci, niż w latach poprzednich.

Za wnioskiem komisji reformy szkolnej czechosłowackiej oświadczył się bez zastrzeżeń wybitny psycholog dr. Cyryl Stejskal w broszurze „K chystane reformie přijimani žactva do primy” (Rozprawy o ustawie pro vyzkum ditiete a dorustajici mladeže l. 25). Zaleca arkusz osobisty i egzamin psychologiczny. Warunkiem powodzenia musi być jednak podniesienie wykształcenia nauczycielskiego, zabezpieczenie nauczyciela przed nieprzyjemnościami, jakie mogą być następstwem rzetelnego wypełnienia arkusza wreszcie wyćwiczenie choćby jednego z członków grona nauczycielskiego szkoły średniej w metodach psychologicznych.

Na podstawie broszury tej i wniosku komisji reformy Ministerstwo oświaty powierzyło dr. Stejskalowi przeprowadzić psychologiczne zbadanie

przyjętych do kilku praskich szkół średnich pierwszoklasistów. Wyniki jego pracy mają być podstawą dalszych badań w tej ważnej sprawie. *Mgr.*

Selekcja dzieci. Pierwsza selekcja dzieci szkolnych pod względem umysłowym doprowadziła do wyłączenia młodzieży, cofniętej w rozwoju umysłowym lub umysłowo upośledzonej. Aby tej działwie ułatwić naukę i dać zadowolenie i radość w pracy i z pracy umysłowej, stworzono klasy osobne, a potem organizuje się już umysłne szkoły. Tym sposobem nawet z najwłaściwszego materiału umysłowego społeczeństwa wydobywają możliwą do wydobycia ilość energii duchowej dla szczęścia upośledzonych jednostek i cywilizacyjnej korzyści gromad społecznych, narodowych czy nawet państwowych. Ta pierwsza selekcja była wpływem uczucia ludzkości (*humanitatis*) dla istot upośledzonych, pokutujących za winy niepopelnione, za winy natury w najszerszym znaczeniu tego słowa.

Selekcja wtóra kieruje się innemi pobudkami. Pedagogowie pragną wydzielić z gromady normalnych dzieci wybijające się talentami czy ogólnem uzdolnieniem, aby zająć je pracą szerszą i głębszą, niż praca umysłów normalnych, dać im przez to sposobność do natężenia sił duchowych i wywołania uczuć radości i zadowolenia z pokonania trudności. Ekonomisci polityczni (społeczni, narodowi, państwowi) radziłyby wzbyszczać zasoby intelektualne śmietanki umysłowej ku dobru społecznemu i ku podnoszeniu cywilizacji i kultury narodu i ludzkości. Cel wychowawczy i cel ekonomisty-polityka łączą się tutaj i współcelowość pedagoga i polityka przeprowadza drugą selekcję.

Polityk kierował się jakością talentów i wymyślił w obrębie szkoły średniej typy jak np. klasyczny (starohumanistyczny), humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy i t. d. Pedagog myśli o zorganizowaniu klasy z ogólnie uzdolnionych. Obok więc klas dla dzieci normalnie rozwiniętych byłyby klasy i szkoły dzieci podnormalnych i nadnormalnych. Ameryka, Anglja i Niemcy już dość daleko naprzód sprawę tę posunęły. Za przykładem Zachodu poszedł w r. 1925/6 czeski pedagog prof. Chlup w Bernie morawskiem i z kilku trzecich klas wybrał najzdolniejsze uczennice i z nich utworzył wspólną klasę. Czeski zmysł polityczny pójdzie za wzorem zachodnim i w tym względzie także, że wydobydzie i z wiejskich szkółek dzieci wybitnie zdolne, choćby najbiedniejsze i umieści je w takiej szkole specjalnej i jako „dzieciom narodu“ da strawę, odzienie, mieszkanie i wykształcenie.

Z dokonywaniem sekcji łączą się pewne spostrzeżenia i uwagi o tzw. cudownych dzieciach, o których przyszłowie powiada: Frühe Blüthe, magre Frucht. Wybitną zdolność okazujące dzieci mogą być w zbyt szybkim pędzie rozwoju duchowym (jak to bywa i ze wzrostem cielesnym) albo jest to chorobliwa przedwczesna dojrzałość. Stare doświadczenie mówi, że dzieci nerwowe dojrzewają przedwcześnie, miewają zainteresowania ludzi dojrzałych i dokonują czynów nadmiernych. Amerykański psycholog Terman, zajmujący się tem zagadnieniem doświadczałnie już lat kilka doszedł do wniosku, że między wysoce uzdolnionemi dziećmi odsetek cielesnie słabych i nerwowych nie jest większy niż między młodzieżą normalną.

Czeski pedolog Dr. Cyryl Stejskal opowiada, że znał takiego pierwszoklasistę, który poważnie interesował się polityką, czytał artykuły wstępne 3-4 dzienników, znał ministerstwa wszelkie od przewrotu, stosunki sił stronnictw i t. p. Ośmioletni ciężki neuropata z fenomenalną pamięcią udowodnił przy badaniach w „Pedologicznym Instytucie“, że wykonywa sprawnie pamięciowo mnożenie liczb 2-cyfrowych przez 3-cyfrową i w 16-20 sekundach podawał dobre wyliczenia. Męczył się jednak bardzo szybko. W doświadczeniach „Instytutu Pedologicznego“ poznał stosunkowo wielką liczbę dziewcząt, które wykonywały rolę dramatyczne ku zadziwieniu nad normalne siły swego wieku, a były to same histeryczki. Nie odważyłyby się jednak snuć stąd wniosku, że wyróżniające się dzieci muszą być anormalne. *Mgr.*

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania¹⁾.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania powstała w 1921 r. na Zjeździe w Calais. Utworzyły ją trzy działające już instytucje: Międzynarodowe Biuro Szkół Nowych, założone w Genewie w 1899 r. przez Ferrière'a (Bureau International des Ecoles Nouvelles) grupa niemieckich pedagogów-reformatorów i równocześnie pionierów pacyfizmu, których organem jest czasopismo „Internationale Erziehungs-rundschau” (Międzynarodowy Przegląd Wychowawczy) oraz angielskie Towarzystwo Nowego Wychowania (New Education Fellowship). To ostatnie związane silnie z Teozoficznym Towarzystwem Wychowawczym (Theosophical Educational Trust).

W skład Ligi weszli ludzie, którzy już od szeregu lat walczyli o nową szkołę jak Adolf Ferrière autor dzieła „L'école active” Paweł Geheeb, długoletni towarzysz dr Lietza, założyciela Ognisk Wychowawczych na Wsi (Landerziehungsheim), dr Decroly, znany psycholog i pedagog brukselski i szereg innych pracowników różnojęzycznych i różnoplemiennych, którzy po latach trudów i prób zjednoczyli się we wspólnym dążeniu do przeobrażenia szkoły. Łączył ich raczej bunt przeciwko istniejącym instytucjom, niż wspólny jasny program działania. Program ten powstaje i krystalizuje się w ciągu lat i jeszcze wiele w nim nieskoordynowanych teorii i sprzecznych praktyk.

Zjazd ustalił bardzo ogólnie zasady i cele Ligi, które przytaczam poniżej.

Zasady.

1. Celem istotnym wszelkiego wychowania jest przygotowanie dziecka do tego, aby dążyło w życiu do realizowania „supremacji ducha, trzeba zatem, aby wychowanie bez względu na to,

¹⁾ Zob. *Ruch Ped.* r. 1925.

jakieby były skądinąd poglądy wychowawcy, dążyło do *zachowania i spotęgowania sił duchowych dziecka*.

2. Należy w wychowaniu szanować indywidualność dziecka. Indywidualność ta może się rozwijać tylko dzięki dyscyplinie, która prowadzi do *oswobodzenia wewnętrznych sił dziecka*.

3. Nauczanie, a właściwie ogólniej mówiąc zaprawianie do życia powinno dać ujście wrodzonym zainteresowaniom dziecka to zn. tym, które budzą się spontanicznie i znajdują swój wyraz w pracy ręcznej, umysłowej, artystycznej, społecznej.

4. Karność osobistą i zbiorową dzieci organizują same przy pomocy nauczyciela. *Samoopanowanie* i *samorząd* są nieodłącznymi składnikami nowego wychowania.

5. Egoistyczne współzawodnictwo trzeba zastąpić przez *współpracę*, dzięki której dziecko nauczy się indywidualność swoją oddawać na usługi zbiorowości.

6. Koedukacja, którą głosi Liga, oznacza równocześnie wspólne nauczanie i wychowanie; nie zmierza jednak do tego, aby *traktować identycznie* chłopców i dziewczynki, lecz pragnie umożliwić im wzajemne wywieranie wpływów niezmiennie pożądaných.

Cele.

1. Liga dąży do wprowadzenia swego ideału i metod do szkół już istniejących oraz do zakładania szkół nowych w tymże celu.

2. Liga chce przy pomocy kongresów urządzanych co 2 lata i przez czasopisma, które wydaje, wytworzyć we wszystkich krajach poczucie solidarności między nauczycielstwem i wychowawcami o podobnych ideałach¹⁾.

Zasady te wyrażone bardzo ogólnie nie narzucały zbyt ścisłego schematu zwolennikom Nowego Wychowania. To też Nowe Szkoły do dziś realizują ideały Ligi nie w tej samej mierze i nie temi samymi środkami. Nie wszędzie umieją pogodzić swobodny rozwój osobisty ucznia z uspołecznieniem całej gromady — te dwa cele wytknięte przez Ligę a tak trudne do osiągnięcia.

Podstawową ideą w zasadach Ligi jest *wiara w siły duchowe* dziecka i człowieka, stąd nakaz, aby siły te kształcić i potęgować. Uczeń staje się wtedy jednostką wolną, odpowiedzialną, twórczą, realizującą w życiu własne cele z wiarą i entuzjazmem. Dlatego najściślejszym węzłem, łączącym wszystkich członków to wojna z dawnym szkolnictwem, które od wieków żyje pod znakiem przymusu, szablonu obowiązującego, niwelującego różnice indywidualne. Liga, tworząc się, wchłonęła elementy bardzo różnorodne; zasługą jej jest, że potrafiła je jeśli nie zasymilować i uzgodnić, to w każdym razie stworzyć im wspólny teren pracy.

¹⁾ Czasopisma były początkowo trzy:

Pour l'Ere Nouvelle, Genewa Chenins Peshier 10,

The New Era London W. C. 1, Tavistocksquare 11,

Das Werdende Zeitalter, Kohlgraben bei Vacha (Köln).

Prenumerata roczna wynosi 5 franków szwajcarskich. Obecnie przybyło jeszcze wydanie bułgarskie i węgierskie.

Znajdziemy w jej czasopismach i innych publikacjach, teozoficzną koncepcję jedni duchowej człowieka i wszechświata obok biologicznego ujęcia roli instynktów i zainteresowań tak jak je pojmuje Claparède, Decroly, Dewey, znajdziemy chrześcijańskie pojęcie wyższości ducha nad ideałem, obok starań o kulturę fizyczną tak rozległych, że przypominają pod tym względem wychowanie antyczne (gimnastyka, sporty, tańce), wzmocnione jeszcze współczesnymi zdobyczami terapii powietrzno-światlanej (słońce w lecie, lampa kwarcowa w czasie miesięcy bezsłonecznych).

Liga potrafiła zużytkować dla celów wychowawczych eurytmikę Jacques-Dalcroze'a, badanie psychoanalityczne Freuda i Junga metodę autosugestji Coué. Dąży ona do zacieśnienia węzłów międzynarodowych, uprawia wybitny pacyfizm (w duchu usiłowań Ligi Narodów), równocześnie okazuje gorącą sympatię kulturom narodowym, pierwiastkom rodzinnym w sztuce, stroju, obyczajach narodów współpracujących ze sobą, wyznacza pracom ręcznym ważną rolę w wychowaniu młodzieży, zaś masom pracującym fizycznie niesie kulturę umysłową, dąży do jaknajszybszej demokratyzacji, ale czci elitę duchową.

Wszystko razem może trudne do ujęcia w konsekwentny system, ale każdy punkt posiada wartość niezaprzeczalną.

Szkół, które realizują w większej lub mniejszej mierze hasła Ligi, jest w tej chwili w Europie około 50. Międzynarodowe Biuro Szkół Nowych opracowało dokładną ich listę oraz charakterystykę każdej z nich. Ferrière poprzednio ustalił 30 punktów charakteryzujących Nową Szkołę — każda ze szkół figurujących na liście spełnia przynajmniej 15 z tych warunków. Lista ogłoszona została w kwietniowym numerze kwartalnika „Pour l'Ere Nouvelle”¹⁾.

W praktyce szkół tych znajdziemy też nieraz niezgodności, a nawet sprzeczności. Znajdziemy w wielu szkołach system Montessori intelektualizujący subtelnie pięcioletnie dzieci, zaprawiający tak wcześnie do samokontroli umysłowej, a w innych (a nieraz i tych samych) kult dla bezpośredniego, niekontrolowanego pędu twórczego. Dla zobrazowania działalności Ligi w jej najlepszych placówkach podaję tu piękny program szkoły założonej w tym roku przez Towarzystwo Nowego Wychowania (New Education Fellowship) w Anglii.

Szkoła Koedukacyjna w Frensham Heights.

Warunki zewnętrzne. Szkoła położona jest w pięknej okolicy na płaskowzgórzu wzniesionem 360 m. ponad poziom morza. Obszar należący do szkoły wynosi 110 akrów; zawiera on place do gry w football, hockey, criket, tenis, las świerkowy, sad, ogród warzywny i owocowy, fermę. Internat przygotowany jest dla 100 internów (Niewielka liczba eksternów może być również przyjęta do szkoły). Szkoła posiada następujące uczelnie: labo-

¹⁾ Na żądanie wysyła ją: Bureau International des Ecoles Genève. Chemin Peshier 10.

ratorja przyrodnicze, sale gimnastyczne, sale do zajęć artystycznych, warsztaty, kuźnię, oraz klasy dostosowane do nauczania poszczególnych przedmiotów.

Ogólny program wychowawczy. Szkoła będzie zorganizowana jakby duża gmina, w której współpracują dzieci i personel nauczycielski. Wszyscy członkowie gminy będą mieli sposobność pomagać w pracy około ogrodu i gospodarstwa domowego.

Każde dziecko będzie badane i obserwowane *indywidualnie* tak, aby można dostarczyć każdemu *właściwej* pomocy dostosowanej do potrzeb jego rozwoju fizycznego, umysłowego, moralnego. Szkoła umożliwi każdemu twórcze wyrażenie się, rozwój inicjatywy i wyobraźni. Sztuczne pobudzanie do pracy przy pomocy nagród, ocen i współzawodnictwa, zastąpione będzie przez zużytkowanie naturalnych zainteresowań dziecka w myśl badań współczesnej psychologii. Dzieci podzielone będą na małe grupki kierowane przez dorosłego „doradcę” Życie ich w domu i w szkole zbliżone będzie do życia rodziny. Chłopcy i dziewczynki wszelkiego wieku będą żyli razem, bawili się i pracowali wspólnie tak, aby wzrastając w stosunkach koleżeństwa i wzajemnego zrozumienia zdolnibyli w przyszłości do stosunków wzajemnych zdrowszych i harmonijniejszych niż obecne.

Program nauki. Program przedmiotu każdego rozłożony będzie na lat 6 i dostosowany do *zaolności każdego dziecka i poziomu, który może ono w danej dziedzinie osiągnąć.*

Dział Montessori. W dziale Montessori najmłodsze dzieci (od lat 3) wchodzi w życie szkolne. Mają wielki, dobrze wietrzony pokój wyposażony we wszystko, co pozwala dziecku na wyrobienie niezależności i samoopanowania. Interni mają oprócz tego specjalny pokój dziecięcy gdzie bawią się pod okiem dozorczyń wykwalifikowanych w pielegnowaniu małych dzieci.

Powietrze i słońce. Przy pomocy gier, zabaw i tańców na świeżem powietrzu szkoła postara się osiągnąć rezultaty zdrowotne podobne do tych, które osiągnięto w Szwajcarii dzięki swobodnemu działaniu powietrza na skórę. Oprócz tego zapewnia się dzieciom kurację słoneczną pod kontrolą doświadczonego lekarza oraz naświetlania lampą kwarcową w czasie miesięcy bezsłonecznych.

Zajęcia dowolne. Będzie też wielki wybór zajęć dowolnych pod kierunkiem wykwalifikowanych nauczycieli mianowicie: dramatyzacja, fotografowanie, stolarstwo, tkactwo, cyzelerstwo, introligatorstwo, roboty z papieru i skóry, ogrodnictwo.

Towarzystwa szkolne, dyskusje i wykłady.

Rozwinie się dzięki nim możliwie jaknajszersza kultura.

Wycieczki szkolne. Szkoła będzie urządzała do miejsc interesujących w Anglii i zagranicą. Historia, architektura, język i sztuka zwiedzanych miejscowości będą przedmiotem studjów. Szkoła przygotowuje do egzaminów maturalnych i uniwersyteckich tych, którzy zechcą je składać. Pozostali nie się obowiązani do żadnych egzaminów.

Oto wyjątki z St Christopher School, założonej przez „The Theosophical Trust”: Dzieci wchodzą do szkoły w wieku metody Montessori i pozostają aż do czasu, w którym przechodzą do uniwersytetu lub do pracy zawodowej. Nie zaleca się wczesnej specjalizacji i aż do lat 15 dzieci otrzymują szeroką kulturę ogólną obejmującą naukę języka, czytania, pisania, literatury, historii, geografii, łaciny, niemieckiego, nauk przyrodniczych, śpiewu, tańców i prac ręcznych, mianowicie gotowanie, pranie, szycie, tkanie, drukarstwo, hodowla. Naturalnie, że i tu ma zastosowanie zasada wyboru przedmiotów i rozkład pracy dostosowany do sił ucznia (indywidual time table). Od 15-ego roku życia można już sobie zdać sprawę ze zdolności i zamiłowań każdego dziecka i zdecydować o jego przyszłości. Od tej pory rozkład zajęć jest *najzupełniej* indywidualny, zależnie od tego czy uczeń chce się przygotować do studiów uniwersyteckich, czy też do innej pracy i do tego według zdolności i zamiłowania.

Religia. Nauka religii jest pozawyznaniowa. Chrześcijaństwo — raczej mistyczne niż dogmatyczne — jest podstawą wychowania. Istnieje również porównawcza nauka religii, która kładzie nacisk na wielkie podstawowe idee wspólne wszystkim wielkim religiom światowym. W niedzielę uczniowie biorą udział w nabożeństwie wskazanem przez rodziców.¹⁾

Nauka historii traktowana jest z punktu widzenia międzynarodowego a w geografii nauka o obcych krajach zajmuje należne sobie miejsce. (Jest to wylom ogromny przeciw angielskiej tradycji nauczania, która pielęgnowała dotąd pogardliwą ingorancję całego Continent“).

Sztuka i rzemiosła stanowią ważną część programu szkolnego. Dziecko ma wolny wybór wśród tych, które uprawiane w czasie godzin szkolnych, a także może pracować w godzinach pozaszkolnych. Do tej pory uruchomione są działy następujące: stolarstwo, tkactwo, ogrodnictwo, drukarstwo, pszczelnictwo, fotografja, chów drobiu, rysunek, malarstwo. Ferma powstanie wkrótce. W związku ze szkołą powstaje szereg warsztatów zaspakajających przede wszystkim potrzeby szkoły, a także i szerszej klienteli. Ten bezpośredni kontakt dzieci i młodzieży z prawdziwymi warsztatami pracy jest niezmiernie ważny dla wykształcenia ogólnego i dla orientacji zawodowej. Poza tem warsztaty te są terenem eksperymentów ekonomicznych i społecznych, zmierzających do polepszenia warunków pracy i życia zatrudnionych pracowników.

Nowe Szkoły w Anglii rozwinęły się swobodnie na angielskiej tradycji szkół na wsi. Zwyczaj umieszczania w nich dzieci nawet bardzo małych jest w Angji dawny i rozpowszechniony. Wysoki stopień zamożności umożliwia i dzisiaj zachowanie tego systemu. Dlatego też Nowe Szkoły, chociaż zmieniły

¹⁾ Rodzice i dzieci należą zazwyczaj do różnych sekt protestanckich jak: anglikanie, presbiterjanie, baptyści, metodyści i t. d.

całkowicie kierunek dawnego wychowania nie napotykały w rozwoju tych trudności, które widzimy w innych krajach.

We Francji n. p. „Ecole des Roches“ zapewnia też uczniom bardzo dobre warunki zdrowotne, rozporządza olbrzymim parkiem i placami sportowymi, ma pracownię stolarskie, introligatorskie i inne, dużą bibliotekę, ma wysoko zorganizowany samorząd i t. d. z powodu wysokich opłat szkoła dostępna jest tylko bardzo zamożnym dzieciom. Przeważnie umieszcza tam dzieci arystokracja, która dba o wychowanie fizyczne i sporty, więcej niż inne sfery. Dyrektor uzależniony od swej klienteli nie może rozwinąć swobodnie całkowitego programu nowego wychowania.

W Niemczech, najlepsza jakoby z Nowych Szkół, „Odenwaldschule“ prowadzona przez Geheeba walczy z wielkimi trudnościami finansowymi, które krepują rozwój szkoły. Duży procent uczniów to przelotny element cudzoziemski. Oprócz niewielkiej grupy rodziców przyjaciół szkoły nie ma ona oparcia w społeczeństwie niemieckim. Duch szkoły bardzo demokratyczny, pacyfistyczny, chrześcijański, ale pozawyznaniowy nie odpowiada poglądom bogatej burżuazji i ziemiaństwa niemieckiego; sfery inteligencji miejskiej, które mogłyby sympatyzować ze szkołą, nie mają środków na opłacenie kosztów oczywiście bardzo wysokich, mimo skromnego trybu życia w zakładzie i skromnych pensyj nauczycielskich. Wreszcie część inteligencji niemieckiej (podobnie jak socjalistyczny proletariąt) chce szkoły zupełnie świeckiej, w którejby nauka religii nie istniała w żadnej formie. Tym więc również nie odpowiada szkoła w „Odenwald“. Niema zatem wielkich możliwości rozwoju mimo wielu bardzo dodatnich stron, które realizują. Położona w prześlicznej podgórskiej, lesistej okolicy w księstwie „Baden“ mieści się w kilkunastu domkach rozrzuconych w parku. W każdym mieszka grupa dzieci z nauczycielem względnie z jego rodziną. Sale zajęć, wykładów, biblioteka, laboratorium, warsztaty skoncentrowane są w jednym z budynków, stanowiących teren wspólnej pracy uczniów i nauczycieli. Niezmiernie rozwinięty samorząd, prawdziwie koleżeńskie stosunki między dziećmi a nauczycielami (z których wielu niedawno jeszcze było uczniami szkoły) stwarzają atmosferę niezwyklej swobody. Podziwiali ją nieraz zwolennicy nowego wychowania zwiedzający szkoły. Jednakże przy bliższem poznaniu okazuje się rychło, że wyposażenie pracowni, warsztatów, biblioteki przedstawia wiele braków jak również i poziom naukowy nauczycielstwa; braki te wynikają oczywiście z warunków finansowych, o których wspomniałam.

Reasumując działalność Nowych Szkół należy stwierdzić, że zasłużyły się one niezmiernie wykazując wartość nowych metod, wychowania i nauczania. Wszystkie idee, które przenikają dzisiaj do reform szkolnych, tam powstały i dojrzały. Równocześnie okazało się, że szkoła urządzona tak, aby mogła dostarczyć dziecku owych szerokich i wszechstronnych możliwości rozwoju, jest tak kosztowna, że nie może być normą szkolnictwa ogólnego.

To pozornie beznadziejne zagadnienie możnaby może rozwiązać, gdybyśmy się nie obawiali połączenia szkoły z instytucją normalnie produkującą.

Nowe Szkoły uprawiają przeważnie w swych fermach, ogrodach i warsztatach marnotrawstwo ekonomiczne konieczne jakoby ze względów pedagogicznych. Wydaje mi się, że przeciwnie: ogród, ferma, warsztaty czy sklep, o ile istnieje przy szkole, nie powinny być zabawką, czy modelem specjalnie skonstruowanym dla celów szkolnych, ale instytucją prawdziwie produkcyjną, której wydajność byłaby zapewniona przez stale pracujący personel dorosły. Tam też pracowałyby dzieci obserwowane i kierowane przez specjalistów, którzy znając daną pracę jak również i potrzeby dziecka umieliby niem pokierować należycie. Zdaje mi się, że w tych warunkach szkoła mogłaby utrzymać charakter prac wykonywanych obecnie a uniknęłaby kosztów urządzania specjalnych warsztatów. Bliski kontakt dzieci z „prawdziwą” produkcją i pracą zawodową, o ile będzie racjonalnie zorganizowany i przeprowadzony, wydaje mi się z wielu względów niezmiernie pożądanym. Mnóstwo zagadnień dydaktycznych beznadziejnych z czterech ścianach klasy, znalazłoby wreszcie szczęśliwe rozwiązanie. Wycieczki do fabryk, do pracowni rzemieślniczych, sklepów i t. d., które uzupełniają dziś naukę w klasie nie mogą dać tych korzyści, co stały kontakt z dobrze zorganizowanym warsztatem pracy.

Równocześnie lokal i wszelkie pomoce naukowe szkoły mogłyby być użytkowane dla zorganizowania pracy kulturalno-oświatowej wśród pracowników dorosłych. Stworzenie takiego ogniska wymagałoby zapewne współpracy pedagoga, psychologa, socjologa i innych specjalistów i wykazałoby może niejedno zagadnienie pedagogiczne lub społeczne nierozwiązalne, póki je rozważamy oddzielnie, możnaby szczęśliwie rozwiązać w ognisku, które połączyłoby umiejętnie produkcję i wychowanie.

Ale wróćmy do działalności Ligi. W sierpniu 1925 r. Liga zwołała Kongres w Heidebergu pod hasłem: „Jak wyzwolić siły twórcze dziecka”. Na kongres ten zjechało z górą 450 osób: licznie reprezentowani byli Anglicy, przeważnie członkowie „New Education Fellowship”, Amerykanie członkowie „Association For child Study”, liczne grupy i koła pracujące w Niemczech wreszcie przedstawiciele oficjalni i nieoficjalni około 30 krajów. Polska oficjalnych przedstawicieli nie przysłała. Przyjechało na kongres kilka osób prywatnie, bez przygotowanych materiałów.

A szkoda, że nie skorzystaliśmy ze sposobności, aby nawiązać kontakt z dużą organizacją europejską i przedstawić zgromadzonym uczestnikom dorobek naszych reformatorskich teorii i praktyk pedagogicznych tak, jak to zrobili Czesi, Węgrzy, Bułgarzy i inni, których praca do tej pory była nieznana zagranicą. Trudno było o zebranie bardziej skłonne do uznania każdej oryginalnej inicjatywy i rzetelnych wysiłków, gdziekolwiekby je podjęto. Atmosfera wzajemnej życzliwości i zaufania panowała na kongresie niepodzielnie. Wygłoszono bardzo wiele odczytów i re-

feratów, które wykazały raz jeszcze różnorodność elementów wchodzących w skład Ligi. Z ogromnego materiału kongresowego chciałabym wybrać i przedstawić to, co może czytelnikom ułatwić orientację wśród wielkiej ilości prądów zagranicznych, niektóre nurtują i u nas inne są nam nieznane.

Dokładne sprawozdanie z Kongresu znaleźć można w październikowym numerze organów Ligi.

W przemówieniu wstępnym Mrs. Ensor przypomniiała postulat wychowawczy Ligi, z których kilka tu przytoczę.

1. *Głosimy zupełny przewrót w dziedzinie karności. Samopanowanie i samowychowanie ma zastąpić narzucony autorytet, zewnętrzny rygor i kary.*

2. *Higijena: ciało powinno być zdrowe, silne i pełne życia. Życie uczuciowe również powinno być zdrowe i normalne. Niech się wypowiada bezpośrednio w sztukach plastycznych, rytmie, tańcu, dramatyzacji, muzyce, pracach ręcznych.*

3. *Badanie indywidualnych potrzeb dziecka doprowadza koniecznie do zerwania z masowem nauczaniem w przepełnionych klasach, z obowiązującym programem i nieruchomym planem godzin.*

Sprawozdania szkół angielskich wykazały, że ewolucja szkoły odbywa się tam w ramach „Dalton-Plan'u” w formie opracowanej przez Miss Parkhurst lub innej¹⁾. Korzyści tego systemu są coraz wyraźniejsze. Upraszcza on zagadnienie programów szkolnych, typów szkół, obowiązujących lat nauki. Doświadczenie pokazało, że nawet przy wolnym wyborze przedmiotów, przedmioty rzeczywiste niezbędne siłą rzeczy wchodzą w program ucznia, gdyż odczuwa ich potrzebę przy pracach z innego zakresu. I tak język angielski nie figuruje czasami w ciągu całego roku jako oddzielny przedmiot nauki, a mimo tego uczniowie robią postępy, większe niż przy systematycznej nauce, gdyż wszystkie prace szkolne wymagają ciągle czytania, pisania, streszczania planów, projektów, sprawozdań, które zmuszają do jasnego i poprawnego wyrażania się w słowie i piśmie. Zaś przedstawienia teatralne dają sposobność do przeżywania i analizowania utworów literatów. Geografia, historia i przyroda łączą się często przy opracowywaniu wielu zagadnień i nauka jedna nauka pociąga za sobą konieczność pracy nad innymi. W myśl zasad Miss Parkhurst temat każdej pracy kilkotygodniowej ogłasza się grupie uczniów wraz z odpowiednimi wskazówkami. Jaką rolę w pracy tej odegrają wykłady lub pokazy, dyskusje w gronie uczniów lub osobiste rozmowy z profesorem, praca w bibliotece lub laboratorium, wycieczka, zwiedzenie muzeum i t. d. to już zależy całkowicie od danego tematu i wszystkich aktualnych i lokalnych okoliczności. Istotną rzeczą jest to, że uczeń, który może pracę wykonać w ciągu tygodnia nie musi dostosowywać swego rozkładu pracy do kolegów, którym potrzeba 2, 3 lub 4 tygodni,

¹⁾ Zob. art. System Daltoński. (*Ruch Ped.* r. 1924).

ci zaś nie są zmuszeni pracować w tempie zdolniejszego kolegi. Możliwe też jest dostosowywanie tematu do indywidualnych zainteresowań ucznia, który zechce go rozszerzyć i pogłębić w czasie, w którym koledzy wykonają tylko minimum pracy. System ten w różnych szkołach stosowany jest odmiennie. W niektórych jest to tylko *rozkład pracy* indywidualny, mający na celu przeobrażenie *obowiązującego programu*, w innych tworzą się *programy indywidualne*, w których zmienia się ilość, jakość lub zakres przedmiotów.

Trzeba wiele pracy jeszcze aby tę „technikę wolności“ jak ją słusznie nazwał Ferrière opracować szczegółowo i wydoskonalic. Trzeba klasy zmienić w pracownię dostosowane do nauki poszczególnych przedmiotów, trzeba stworzyć materiał umożliwiający uczniom samodzielną pracę, trzeba opracować odpowiednie podręczniki, broszury, wydawnictwa, bibliografie.

Materiał Montessori, loteryjki Decroly'ego, gry i przyrządy opracowane przez „Institut Rousseau“ (tak zw. Collection Discat) stanowią typ pomocy szkolnych, który umożliwia już małym dzieciom ten rodzaj samonauczania w tempie odpowiadającym potrzebom dziecka. Niektóre szkoły w Anglii rozwinęły ogromnie ten dział pomocy naukowych. Nauczycielki opracowywały karty indywidualne z ćwiczeniami arytmetycznymi i językowymi oraz pomoce do innych przedmiotów.

Niektóre szkoły w Anglii podjęły reformy innego rodzaju jak np. Farm School w Wendover (Bucks), Szkoła-ferma dla dziewcząt. Nie w klasach, ale w fermie, w jej warsztatach, na podwórzu, w polu, w ogrodzie, w stajni, w kurniku, w mleczarni odbywa się nauka. Najmniejsze dziecko znajduje tam sposobność do pracy pożytecznej i milej. Uczennice biorą udział we *wszystkich* pracach gospodarczych. Prace te odpowiadają tak bardzo zainteresowaniom i zamiłowaniom dziecięcym, a równocześnie zmuszają do pracy cierpliwej, logicznej, przewidującej, wytrwałej, której rezultatem jest zawsze namacalny. Z tego podłoża pracy praktycznej wyrasta nauka botaniki, zoologii, meteorologii, bakterjologii, chemii, mechaniki, matematyki, dla których punktem wyjścia są zagadnienia narzucone przez życie praktyczne. Pojęcia ekonomiczne i społeczne: kupno i sprzedaż, prawa i obowiązki jednostki i grupy społecznej — wszystko to w naturalny sposób łączy się z życiem fermy. Dzieci stykają się ciągle z podstawowymi zjawiskami, zjawiskami jak: narodziny, rozwój, śmierć — tworzy się krzepka odporność człowieka współżyjącego z przyrodą. Silna indywidualność założycielki Miss Fry nadaje szkole wyraźny, jednolity charakter. Miss Fry założyła ją po wojnie gdy jak mówi sama: *„otworzyły nam się oczy na prawdy ekonomiczne i społeczne. Zrozumieliśmy nareszcie w Anglii wartość i godność pracy w chwili, gdy spostrzegliśmy jak blisko jesteśmy ruiny“*.

W szkole swej, w której kształcą się dziewczęta z bardzo zamożnych sfer angielskich, Miss Fry kładzie największy nacisk na wychowanie społeczne, na pojęcie pracy produkcyjnej, zwią-

zek między produkcją i konsumcją, rozdział dóbr ekonomicznych i t. p. Wpaja uczniom przekonanie, że obowiązkiem każdego człowieka jest wziąć udział w życiu produkcyjnym kraju. Szkoła ta wykazała w wyższym stopniu niż inne szkoły na wsi, wartość fermy jako terenu dla wychowania i nauczania.

Kierownik koedukacyjnej szkoły w Bedales Mr. M. O. Powell omówił sprawę koedukacji. Warto streścić, jego słowa, gdyż odbiegają od powierzchownych frazesów, któremi szafują przeważnie zwolennicy i przeciwnicy koedukacji.

Zarzuca się nieraz koedukacji, że rozbudza przedwcześnie zmysły i życie uczuciowe, mąci ogólny rozwój chłopców i dziewcząt. Trudno, dzieci muszą zrozumieć, że nad instynktem seksualnym trzeba panować podobnie jak nad innemi. Nie należy go skrywać i tłumić, ale uświadomić, wyzwolić i opanować. Swoboda ta dostępna jest tylko ludziom wolnym od zbyt licznych obaw i niemądrych przesądów. Czyż trzeba przypominać, że głębsza znajomość życia pociąga za sobą zawsze wstrząśnienia i przewroty. Ale tylko dzięki nim znajdziemy nową drogę do rozwoju. Tylko mężczyzna i kobieta świadomi siebie mogą wytworzyć współżycie bogate i szczęśliwe. Czas by cnota przestała być tylko negacją i przeszkodą, a stała się zdrową ekspansją zdrowego życia.

Śmiało uzupełnił ten temat Bertier, dyrektor „Ecole des Roches”: *Mówi się wiele o niebezpieczeństwie koedukacji, istnieje ono niewątpliwie, lecz czy nie większe jest niebezpieczeństwo, wynikające z wychowania oddzielnie chłopców i dziewcząt? Czyż nie zniekształca się przez to wartość i sens życia uczuciowego. Skoro miłość jest tak potężnym czynnikiem osobowości moralnej, należy jej się braterska opieka, aby nie rozwijała się na ślepo i bezładnie. Przeważnie wolimy nie widzieć w szkole tej całej dziedziny życia, w której spotykamy trudności jeszcze dużo większe niż w wychowaniu umysłowym. Boimy się rozbudzić śmiało siły umysłowe dziecka, bo niewiemy dokąd poniosą, tem bardziej zatrwajające wydają się jego siły uczuciowe. Tylko nauczyciel sam wolny i opanowany może śmiało, podać rękę budzącemu się dziecku. A trzeba na to, aby potrafił się wyzwolić z przesądów, wstydów, obaw, które od dzieciństwa zniekształcają instynkt seksualny i życie uczuciowe. W pracy tej nie znajdzie oparcia u tych, którzy barykadują się w podminowanych szańcach cnoty negacyjnej i zubożającej, ani też u tych, którzy głoszą krzykliwe pochwałę pełni życia, co buja i rozlewa się, gdzie i jak chce — a to pozorne bogactwo okazuje się po niedługim czasie jałową nędzą, bankructwem, niewolą u własnych zdeorganizowanych instynktów i kapryśnych zachceń. Widzimy w tej chwili we Francji jak to morfina, opium i kokaina zamykają ostatecznie ten okres bujnego nie — życia — a rozkładu. Tu jak i w wielu innych dziedzinach nowe wychowanie nie ma i nie może mieć na celu tak zw. przygotowania do życia, dzisiejszego, do dziś obowiązujących norm i zwyczajów; wnosi ono nowe*

wartości intelektualne i uczuciowe, które niejedno przekształca w przyszłości.

Wśród czcicieli bezpośredniej, nieskrępowanej twórczości dziecka wyróżniła się Mrs. Johnson, założycielka znanej szkoły w Fairhope w Stanie Alabama w Ameryce. Wygłosiła odczyt pod tytułem: „Wychowanie jest życiem”. Wychowanie to nie okres przygotowania do życia — to życie samo. Życie, które ma swoje potrzeby, Zaspokojenie tych potrzeb aktualnych dziecka, to zadanie wychowawcy. Im lepiej zadanie to będzie spełnione, tem lepszym okaże się też w przyszłości wiek dojrzały. Stwórzmy dziecku możliwość życia wolnego, bogatego, pełnego radości i zainteresowań i nie troszczmy się o przyszłość, a okaże się ona lepszą, niż gdy z myślą o niej narzucamy dzieciom pojęcia i prace odpowiednie dla ludzi dorosłych. Gdyby istniały szkoły dla żab, obcinanoby tam pewnie ogony kijankom, aby upodobnić je jaknajprędzej do żab dorosłych. Czyż nie postępujemy podobnie. Zapominamy, że prawdziwie rozwijająca i dysplinująca praca to ta, w której dziecko stara się osiągnąć cel, którego samo pragnie gorąco. Cała osobowość dziecka bierze wtedy udział w pracy, pokonuje ono trudności, koordynuje wysiłki, praca ta zmusza je do cierpliwości, wytrwałości, skupienia, a osiągnięcie celu jest najwyższą nagrodą. Na każdym stopniu rozwoju dziecka istnieje dosyć rzeczy zdolnych wzbudzić w niem to najwyższe zainteresowanie i pragnienie, zmuszające do pracy skupionej i radosnej. Obowiązkiem wychowawcy jest czerpać tam tematy do prac szkolnych.

W Niemczech ruch pedagogiczny jest bardzo ożywiony. Każdy z referentów niemieckich — a było ich wielu — wniósł nowe elementy do obrad kongresowych. Przytoczę tu tylko Albrechta Merza ze Stuttgartu i Lamszusa z Hamburga. Polityczna i moralna klęska Niemiec, i reakcja przeciw całej przedwojennej kulturze niemieckiej, to grunt, na którym wyrasta nowe życie kulturalne: chaotyczne i gorączkowe. Biją tam ciągle w dzwon alarmowy, wzywają do rewolucji duchowej. Na tym to gruncie wyrosła i dojrzała niezwykła postać Albrechta Merza, architekta i wychowawcy, założyciela Warsztatów w Słutgarcie (Werkhaus i Werk-schule). Merz jest uważany w Niemczech za tego, który odrodzi niemieckie rzemiosło i sztukę słosowaną, prowadzi on też zupełnie oryginalną pracę wychowawczą, którą przedstawił na kongresie z siłą i talentem. Oto wyjątki z jego przemówień.

Dziecko zdrowe i nie zniekształcone stanowi jedność organiczną, której siły życiowe działają zgodnie z prawami kosmicznymi i wytwarzają dzieła, będące także organicznymi całościami.

Wychowanie współczesne rozbija tę organiczność tworzywa dziecięcego. Szkoła pracy nie powstrzymała tego destrukcyjnego ruchu, bo w ręku zeszywniałych nauczycieli stała się tylko ilustracją intelektualnych pojęć przy pomocy pracy ręcznej, a nie twórczym rozwojem elementarnych sił dziecka.

Nożycami fałszywego intelektualizmu przecięto związek pomiędzy człowiekiem a rytmem wszechświata i dlatego widzimy

dzisiaj wszędzie ludzi ciasnych, jałowych, niezdolnych do twórczego, harmonijnego kształtowania tak, jak niegdyś musiał rzemieślnik średniowieczny poddać się ogólnemu rytmowi architektury gmachu, aby w samodzielnej pracy przetwarzać i kształtować twórczo podany motyw, nie naruszając nigdy harmonji całości.

Uzdolnienie do przyszłej twórczej pracy to najważniejsze zadanie szkoły. Mniejsza o to czy dziecko umie lub nie umie czytać w 9-tych roku życia. Trzeba nam ludzi wrażliwych na elementarne idee i impulsy wyrażone w utworach i zjawiskach wszechświata i umiejących twórczo wyrażać je w swojej pracy. Tak jak w strzelistej katedrze gotyckiej wyraził się impuls wznoszenia się tysięcy natchnionych i wytrwałych budowniczych.

Trzeba nam nie ludzi fabrykowanych serjami, ale takich, którzyby zasadniczy temat „człowiek” w tysięczny sposób rozwijali jak „forma odlana, co żyjąc się rozwija” (*geprägte Form, die lebend sich entwickelt-Ghote*).

Trzeba nam ludzi nie tyle wykształconych, co kształtujących.

Warsztaty i szkoła przygotowawcza¹⁾ w Stuttgarcie są ogniskiem takiej organicznej, kształtującej pracy, dzięki której intuicyjno-impulsywne wniknięcie w świat zjawisk zastępuje intelektualny, analizujący stosunek badacza.

Wystawa prac dziecięcych i objaśnienia dotyczące ich powstania odbiegają tak bardzo od wszystkiego co przywykliśmy uważać za naukę i pracę w szkole powszechnej, że warto poświęcić im słów kilka. Prace na temat: oset. Trzeba odczuć istotę formy, motyw przenikający całą budowę i wyrazić to przy pomocy jakiegokolwiek materiału. Oset — to element wznoszenia się i parzystości (das emporsteigende i das paarige). I oto leżą na stole pstry i krzywe „elementy wznoszenia się i parzystości”, najczęściej długa oś z parzystymi odnogami, zrobione z gliny, patyków, gałganów i t. d., mniej lub więcej smukłe i proporcjonalne.

Przypominam sobie długi walek gliniany, a na nim lekkie szybko w górę biegnące odciski palców dziecięcych. Merz objaśniał: „patrzcie jak te palce wesóło wytańcowują motyw, pnąc się w górę. To najlepsza praca. Ten sam impuls wznoszenia się (*der heraufsteigende Impuls*), który przenika formę ostu opanował też rękę, która kształtowała walek gliniany. Z zamkniętego impulsu (aus dem geschlossenen Impulse) kształtują dzieci formę jeża jako to, co w sobie zamknięte, skończone. Motyw odnaleziony w formach żywych odszukują także w architekturze, sprzętach, naczyniach, formach językowych.

Wyraz „meer” to całość jednolita jak ciało skulonego jeża, wyraz „lokomotive” to całość rozczłonkowana podobnie jak ciało gąsienicy. Nauka języka dostarcza niejednokrotnie sposobności do wyrażania elementarnych impulsów. Oto utwór dziecięcy na temat „Płomień” ze wznoszącego się impulsu.

¹⁾ Szkoła ta uznana jest przez władze. Kształcą się w niej dzieci od lat 6.

Es steigt in die Höhe
 es saust, es steigt
 und wirbelt sich in die Höhe
 und schmeist sich in die Höhe
 juch hei¹⁾

A teraz motyw szerokiego rozłożenia:

Breit lagert sich die Wiese und kein Windlein weht
 und alles ruhig, alles still und lang und leis²⁾

Te utwory dziecięce to naprawdę rytmiczne całości, w których treść i forma złączyły się w harmonijny organizm. Rytmiczne tworzenie w rysunkach, modelowaniu, w ruchach, słowie, to program wychowania, które zmierza do wewnętrznej harmonii prymitywnych odczuć i impulsów. Ideje Merza bliskie współczesnym kierunkom w sztuce i w teorii sztuki w Niemczech były przeważnie zupełnie niezrozumiałe dla wielu cudzoziemców zwłaszcza Anglików i Amerykanów.

O szkołach w Hamburgu opowiedział Lamszus. Istnieje tam 8 miejskich powszechnych szkół, które zupełnie samodzielnie i niezależnie prowadzi personel nauczycielski. Niema tam obowiązków programów i stałego rozkładu godzin. Dzieci pracują pojedynczo lub grupami, które tworzą się i dobierają same. Rodzice pomagają w urzędzeniu i utrzymaniu szkoły i kształcą się tam również. Ścisła współpraca nauczycielstwa, rodziców i dzieci stworzyła w środowisku robotniczym Hamburga ognisko niezwykle intensywnej pracy kulturalnej. Władze obecne niechętnie tym płacówkom, wytworzonym w czasie rewolucji, nie miały odwagi odebrać szkołom tym swobody i niezależności, gdyż ludność sprzeciwiała się temu.

W przemówieniach Węgrów, Czechów, Wiedeńczyków, Holendrów, Bułgarów i innych też wiele było rzeczy ciekawych. Wszędzie fermentują nowe idee, jakby zbliżał się powszechny przewrót szkolnictwa. W krajach, które po wojnie organizowały swoje szkolnictwo, idee te w większym stopniu wsiąknęły w szkolnictwo państwowe, niż tam gdzie istnieje długa tradycja organizacji szkolnej, programów i metod jak np. we Francji.

Z Czech przemawiał Bakule nauczyciel, wychowawca, artysta, kierownik schroniska w Pradze, z chórem dziecięcym, który wzbudził ogólny entuzjazm. Prosto, realistycznie, bez sentymentalizmów opowiedział dzieje swej pracy od chwili, gdy ją rozpoczął.

...Uczyłem wtedy obywateli tego świata, mających dopiero lat 6. Nic prócz instynktów, obce im rozumowanie. Słowa nie działają na nich wcale. Naprawdę chciałbym przekonać Milona,

¹⁾ Wznosi się w górę
 wznosi się i szumi
 i wkręca się w górę
 i rzuca się w górę
 juchi hei

²⁾ Szeroko leży łąka i nie dmie żaden wiatr
 i wszystko ciche, wielkie, spokojne, wszystko nieme.

że nie należy pędzić na oślep, zbiegając ze strómeego wzgórza, nie uwierzy, aż nie rozbije sobie nosa. Józio nie uzna fizycznej przewagi Franka, póki ten nie zbije go kilka razy.

Z tą samą prostotą opowiedział dalej jak to oddając się całkowicie swym uczniom, dzieląc ich prace i zabawy wytworzył wraz z dziećmi środowisko, w którym żyją i pracują z wiecznie nowym entuzjazmem.

Chciałabym jeszcze przytoczyć kilka fragmentów z przemówienia prof. Junga z Zürichu. Odczyt jego zatytułowany „Znaczenie podświadomości w wychowaniu indywidualnem” miał na celu wyjaśnienie znaczenia badań psychoanalitycznych dla wychowania¹⁾. Odczyt poprzedzony był interesującym wstępem, traktującym o wychowaniu zbiorowem i indywidualnem. Zawierał wiele myśli sprzecznych z hasłami Ligi, które członkowie kongresu będą musieli rozważyć sumiennie.

Wychowanie zbiorowe opiera się na regułach, zasadach i metodach. Jest ono konieczne i niczem zastąpione być nie może. Potrzebujemy wspólnych zasad tak jak wspólnego języka. Nadaje ono wszystkim uczniom pewien jednostajny charakter, który pozwala im przystosowywać się w określony sposób do sytuacji przewidzianych przez system, który im wpojo no. Jeżeli dzięki temu przysporzyliśmy społeczeństwu pożytecznych obywateli, wychowanie nie było chybione. Jeżeli jednak posuniemy jednostajność zbyt daleko, jeżeli pewne wartości zbiorowe utworzone są kosztem cennych wartości indywidualnych, jest to strata dla indywiduum i dla zbiorowości.

Jednakże wychowanie zbiorowe jest konieczne, jest nieuniknioną konsekwencją zbiorowego życia społeczeństw i mimo najgorętszego życzenia, aby cenne właściwości indywidualne nie były zduszone, nie będziemy mogli nigdy wyrzec się go całkowicie. Musimy się też liczyć z tem, że oryginalna indywidualność nie zawsze jest korzystna nawet dla samego osobnika. Wszak najsilniej opierają się wychowaniu zbiorowemu dzieci dotknięte anomalją psychiczną wrodzoną lub nabytą, dzieci zepsute i zdeprawowane. Dla dziecka takiego jest rzeczą zbawienną to, że opierając się na normalnej zbiorowości może sobie przyswoić pewien obowiązujący szablon, dzięki któremu może się bronić skutecznie przeciw zgubnym właściwościom indywidualnym. Daleki jestem od mniemania jakoby człowiek był w zasadzie dobry, a złość jego była też dobrem przez nas złe pojętem. Przeciwnie wiem, że istnieje wiele jednostek, które są tak nieszczęśliwą kombinacją tendencji dziedzicznych, że jest pożądane dla społeczeństwa jak również i dla nich samych, aby wyrzekli się wszelkiej indywidualnej oryginalności. Z tych to względów wychowanie zbiorowe jest pożyteczne i dla wielu osobników wystarczające. Nie powinno jednak być jedyną zasadą wychowawczą, bo liczni są też ci, którzy potrzebują wychowania indywidualnego i to o wiele troskliwszego, niż obecne.

¹⁾ Zob. J. Mirski. Psychoanaliza a pedagogja (*Ruch Ped.* r. 1925).

Potrzebują go przede wszystkim dzieci, u których zaburzenia rozwoju intelektualnego uczuciowego nie mogą być opanowane metodą wychowania zbiorowego. Np. brak zdolności do matematyki jest jedną z tych właściwości umysłowych, którą należałoby otoczyć troskliwą opieką i nie zmuszać do bezowocnych wysiłków dzieci, dla których pewne formuły nie będą nigdy niczem więcej jak szeregiem niezrozumiałych zdań, wykutych na pamięć. Dzieci tak zwane nerwowe, których postępowanie i charakter opiera się wszelkim wysiłkom wychowawczym, wymagają zwykle cierpliwych badań, dotyczących stanu obecnego i przeszłości dziecka.

I tylko dzięki tym badaniom znaleźć można drogę do właściwego oddziaływania. Nieraz przyczyny tkwią głęboko w podświadomości i tylko wydobywając je na powierzchnię światła do mózgu można na nie oddziaływać. Ale jest to zabieg podobny do operacji chirurgicznej, która wykonana niezręcznie może wyrządzić szkody nieobliczalne. Dlatego też tylko specjalista psychoanalityk lub nauczyciel kierowany przez specjalistę może podjąć się podobnej kuracji. (Tu prof. Jung podał kilka przykładów ze swej praktyki).

Jak wiadomo psychoanaliza ma dzisiaj zarówno gorących zwolenników jak i nieprzejednanych przeciwników, którzy bądź nie przyjmują jej zasadniczych założeń dotyczących podświadomości, bądź też uważają za niewystarczającą i zawodną a tem samem i szkodliwą obecną technikę wydobywania i interpretowania pokładów podświadomych. W każdym razie rezultaty ogólne badań psychiatrycznych są niezmiernie ważne dla wychowawcy, umożliwiają głębszy i szerszy pogląd na życie dziecka. Trudno przewidzieć dzisiaj, jak dalece metody badań psychoanalitycznych przenikną z czasem do ogólnych metod wychowawczych. Wydaje się jednak, że jeżeli mają one rzeczywiście wartość, to przede wszystkim jako system profilaktyki nerwowej, zatem okres dzieciństwa powinien być przede wszystkim terenem ich działania.

Wiele interesujących zagadnień poruszył też odczyt profesora Mazeault p. t. „Psychologia sił twórczych“; odczyt Ferrière'a p. t. „Typy psychologiczne“ i referat Decroly'ego o czynnikach wpływających na zainteresowania dziecięce.

Kończę sprawozdanie to pytaniem: czy zorganizujemy u nas współpracę z Międzynarodową Ligą Nowego Wychowania, czy stworzymy polski organ Nową Erę? Zdaje się, że nasz ruch pedagogiczny zasilany w swoim czasie idejami Ferrière'a, Decroly'ego i innych pisarzy europejskich i amerykańskich posiada dzisiaj własny charakter i odrębne wartości, które zyskałyby znowu dzięki bliższemu kontaktowi z zagranicą a równocześnie wniosły do prac Ligi nowe elementy.

Anna Oderfeldówna.

Szkoła Rabindranatha Tagorego w Szantiniketan.

„Głównem zadaniem wychowania jest nie wyjaśnianie znaczenia wszystkiego, lecz pukanie do bram ducha...”

Tagore „Wspomnienia”.

Po wojnie stał się Tagore w Europie modny. Powierzchna krytyka europejska osądziła wielkiego Hindusa jako marzyciela, pełnego kontemplacji, jako typowego męża wschodu, z wyżyny filozofii wschodniej patrzącego na dążenia powojenne Europy. A przecież jest Tagore człowiekiem o niepowседневnej energii i przedsiębiorczości, jeszcze dziś, mimo swych lat 64; pisze książki, wydaje czasopisma, jest założycielem i kierownikiem Akademii Sztuk w Kalkucie, bierze udział w pracach hinduskiego uniwersytetu w temże mieście, nie ociąga się w ważnych sprawach życia politycznego, a założona przezeń w r. 1901 szkoła w Szantiniketan jest poważnem zadaniem jego życia.

Przystąpił Tagore do tego dzieła nie jako fachowiec-pedagog, lecz jako człowiek-twórca, czujący w sobie powołanie do kształcenia i uszczęśliwiania młodych dusz dziecięcych i do rozdawnictwa radości życia. Tagore kocha życie i cieszy się nim i chce je mieć szczęśliwym. Szczęśliwym można być, rozwijając wszystkie swe siły twórcze, by je uczynić użytecznymi ogółowi. Toteż zasadą, na której oparł Tagore swą szkołę, jest: dać dziecku możność rozwoju drzemających w niem sił w sposób naturalny, a więc nie przyspieszając, nie hamując i nie skrzywiając go, a pokazując młodej duszy całe piękno świata i życia.

Z własnych dochodów z książek i z nagrody Nobla założył Tagore swą szkołę-internat, której jedynym nauczycielem był początkowo sam. Miał w pierwszym roku 5 uczniów, w drugim 18, po 4 latach 60, dziś ma ich zwyż 200 i 20 sił nauczycielskich. Szkoła oparta na zasadzie koedukacji, są więc i dziewczęta.

Jakżeż wygląda dzień w tej szkole? Rankiem, przed wschodem słońca obchodzi chór szkolny ogród, otaczający szkołę, budząc uroczystymi hymnami uczniów i uczennice. Dzieci same oporządzają swe sypialnie, śpieszą do kąpieli, po której następują wolne ćwiczenia gimnastyczne. Potem każdy pozostaje krótki czas sam, by skupić się i pomyśleć o sobie. Wspólne nabożeństwo poranne zgromadza wszystkich. Prastare pieśni podnoszą serca młodzieży. Muzyką ma być przepojone całe wychowanie — twierdzi Tagore — muzyka bowiem jest koniecznością ducha powszechnego człowieka kultury.

Od godz. 7—11 jest nauka, odbywająca się w czasie pogody w ogrodzie pod drzewami, gdzie uczniowie zasiadają grupami ze swymi nauczycielami, lub w czasie niepogody na krytych werandach. Książek używa się mało; nauka — to raczej pytania i odpowiedzi, dyskusja, wymiana myśli na sposób sokra-

tesowy. Klasy są małe, obejmujące 8—10 uczniów, dla których nauczyciel naprawdę stać się może kierownikiem i przyjacielem. Częste wycieczki służą zbliżeniu młodzieży do przyrody i między sobą; nigdzie bowiem nie otwierają się tak szczerze dusze młodzieńcze, jak wśród wolnej przyrody.

W południe obiad, przyrządzany przez uczniów względnie uczenice wedle ustanowionej kolejki; wszelkie posługi w szkole spełnia młodzież sama.

Popołudnie, zwykle bardzo gorące, poświęcone jest lżejszym zajęciom i rysunkom, muzyce, pracy ręcznej. Przed wieczorem: praca w ogrodzie i w domu, ćwiczenia sportowe, spacer i t. p. Następuje kąpiel lub mycie ciała, wspólna modlitwa wieczorna i zebrania towarzyskie, wypełnione pieśniami, bajkami, amatorską grą sten Tagorego; czasem sam mistrz zasiada wśród młodzieży i czyta lub opowiada. Koło godz. 9 chór w ogrodzie daje znak do spoczynku; w piękne noce księżycowe ma starsza młodzież pozwolenie na przechadzki aż do północy.

Przyroda jest najlepszym podręcznikiem wedle Tagorego. Nie znosi on intelektualizmu dzisiejszego. Do 12 roku życia należy, wedle Tagorego, duszę dziecięcą, żyjącą jeszcze życiem nieświadomości, wypełniać wszelkiem pięknem. Niechby to piękno było wyczułe tylko w zarysach, przečzute tylko intuicyjnie — to wystarczy: zrozumienie nastąpi później z rozwojem sił umysłowych. Dlatego daje szkoła Tagorego wiadomości tylko w miarę zainteresowania młodzieży. Jedynie w najwyższych grupach daje się pewną systematycznie ułożoną całość wiadomości, potrzebnych dla kandydatów na uniwersytet w Kalkucie. By i to wyeliminować, przedsięwziął Tagore kroki w celu dołączenia do swej szkoły specjalnego uniwersytetu.

Największy nacisk kładzie Tagore na wychowanie społeczne. Wzajemna tolerancja przekonań, brak wszelkich przesądów co do pochodzenia, stanów, wiary i t. p. (szkoła przyjmuje dzieci wszelkich kast!) i naczelna zasada: kochaj swego bliźniego! — oto główne podstawy moralnego wychowania w tej szkole. Szkołą rządzą sami uczniowie. Samorząd uczniowski przeprowadzony jest w najszerszych granicach. Grono nauczycielskie wybiera corocznie kierownika i żyje podobnie jak uczniowie razem, ucząc się również życia społecznego.

Tagore nie ocenia dzieci na miarę dorosłych. Uwzględnia ich żywość, skłonność do wybryków, ich zmysł krytyczny — dlatego przebacza wiele rzeczy, które u nas dają powód do kar. Stąd też kary są rzadkie w szkole Tagorego.

„Zasadą metodyczną” nauki: „Można tylko tego uczyć, co się kocha...”

Tagore sam uczy języków i literatury. Godnem zapamiętania jest, co mówi o nauce języka: „Podczas gdy uczeń dławi się wymową i gramatyką, męczy go wewnętrznie głód, a gdy wreszcie zbudzi się smak, zanika apetyt...” A w innym miejscu, mówiąc o tem, że reguły języka nie wolno uczyć na wielkich dziełach

poezji, powiada: „Poemat należy traktować jako przeżycie. Nie wolno go używać jako słownika i gramatyki”.

Indywidualność Tagorego nadaje piętno całej szkole. Jego pogoda ducha, zachwycenie przyrodą, delikatność i głębia odczuwania udzielają się młodzieży, tworząc wokół niej atmosferę pokoju i szczęścia i wiodąc ją w krainę ducha i nieskończoności¹⁾.

Michał Friedländer.

Nauczanie literatury w seminarjach nauczycielskich. (Ciąg dalszy).

Stosownie do założenia ogólnego ułożony został cel nauczania języka polskiego. Cele materialne zostały zaniedbane na korzyść celów formalnych.

Czy droga, wytyczona przez gimnazja jest właściwą w zastosowaniu do seminarjów? Bezwzględnie cele wychowawcze są i pozostaną również na zawsze pierwszorzędnymi, jednak czy z równym spokojem możemy zaniedbać cele materialne? Program odczuwał ten słaby punkt, kiedy we wstępie mówi: „najważniejszą kwalifikacją zawodową nauczyciela jest dobre wychowanie i wykształcenie ogólne”. (Str. VII).

Jak należy rozumieć to wykształcenie ogólne w zakresie języka polskiego, tego nam program nie wytłumaczył, nie wyznaczył bowiem wogóle celów nauczania poszczególnych przedmiotów. W „Uwagach do programu” znajdujemy tylko takie zdania, które możnaby przyjąć jako pewien surogat w tym kierunku: „należy z wybranych utworów wydobyć jak najwięcej pierwiastków kształcących, tkwiących w samych dziełach i w pracy szkolnej nad nimi. Jest to możliwe nie przy pobieżnem poznaniu każdego utworu i nie przez otrzymanie o nim wiadomości z trzeciej ręki, ale przy bezpośrednim i głębszem wnikiwaniu w świat myśli, uczuć i obrazów, zawartych w utworze. Osiągnąć zaś to można tylko przez bardzo dokładne poznanie treści i formy samego utworu oraz jego źródeł, ukrytych w epoce i w indywidualności twórcy. Droga, do tego wiodąca, mają być ćwiczenia, wskazane przy lekturze podstawowej”. (Str. 29).

Z uwag tych, dotyczących raczej metody niż celu nauczania, można wywnioskować, że znowu postawiono sobie cele tylko wychowawcze już z zupełnem zaniedbaniem celów materialnych; o nich bowiem zupełnie w programie niema mowy.

A ostateczna konsekwencja? — Jasna. Owo pokrewieństwo z programem języka polskiego, przejętym z gimnazjum, najbardziej pod względem języka polskiego upośledzonego, nie wyszło na dobre programowi literatury w seminarjach nauczycielskich.

¹⁾ Wedle studjum E. Engelhardta: Rabindranath Tagore als Mensch, Dichter und Philosoph. 1922. Str. 424 i „Schulreform“, Nr. 11/1925, str. 633—638.

Seminarja są szkołami o specjalnie, wyraziście zarysowanych celach zawodowych — gimnazja mają zupełną swobodę w określaniu jakości i poziomu kształcenia swych kandydatów. Wiedza i wykształcenie gimnazjalisty staje się wartością społeczną tylko pośrednio przez człowieka, który je posiada — wiedza i wykształcenie seminarzysty jest czynnikiem społecznym, działającym bezpośrednio na masy przez szkołę, w której były seminarzysta wypełnia urząd nauczycielski. Dlatego też nietylko walory formalne ale i materialne szkoły są tu równorzędne, nietylko wychowanie, ale i wykształcenie mają znaczenie decydujące, nietylko chamstwo duchowe, ale w równym stopniu i półinteligencja czy ćwierćdojrzałość umysłowa mścić się będzie na masach, na społeczeństwie. Były gimnazjalista staje się przez wykształcenie uniwersyteckie fachowcem, specjalistą, ograniczonym do ciasnego zakresu zainteresowań i działania, — nauczyciel przez całe życie, bez specjalnego, systematycznego dokształcania pozostaje uniwersalistą, ostoją i źródłem wiedzy w ośrodku swego działania.

Nie przez przeróbki więc prowadzi droga do rozwiązywania problemów nauczania języka polskiego w seminarjach nauczycielskich. Podobnie, jak w zakresie innych przedmiotów, i tu należy sobie dokładnie zdać sprawę z tego, do czego dążymy, należy sobie rzeczywiście uświadomić „specjalne warunki i specjalne potrzeby seminarjów, jako szkoły zawodowej” i przystąpić do zbudowania konsekwentnej, zamkniętej organicznie całości.

* * *

Zdaje mi się, że cele nauczania języka polskiego w zakresie literatury dałyby się ująć w następujące punkty:

A) pod względem materialnym: 1) wyrobić umiejętność czytelnictwa; 2) zaznajomić z treścią arcydzieł literatury polskiej i powszechnej; 3) dać dokładny obraz twórczości literackiej polskiej w jej historycznym rozwoju i ogólne wyobrażenie o literaturze powszechnej.

B) pod względem formalnym: 1) kształcić umiejętność ujmowania zjawisk życia duchowego; 2) kształcić wyobraźnię i smak estetyczny; 3) wpajać zamiłowanie czytelnictwa, umiłowanie języka i kultury narodowej.

Odrzuć na pierwszy rzut oka uderza w powyższem sformułowaniu brak szerszego ujęcia lektury z t. zw. stanowiska wychowawczego; pomijam je dlatego, że według mego zdania cele ogólnowo-wychowawcze są jednolite dla całej szkoły. Cel np. wychowania obywatelskiego przyświeca szkole jako całości, a więc i przedmiotom wszystkim bez wyjątku. Każdy przedmiot obowiązany jest służyć temu celowi w tym stopniu, w jakim jest do tego zdolny; wszelkie możliwości i sposobności powinny być tutaj wyzyskane. Że język polski posiada tych możliwości więcej, że dostarcza sposobności na każdym kroku, to jest jasne i zrozumiałe. Wypełnić ma cele ogólne, przyświecające szkole, które

znów muszą podporządkować się celom ogólnowo-wychowawczym, przyjętym i ustalonym dla całego wychowania publicznego w państwie¹⁾.

[Równie w programach, jak i wśród nauczycielstwa zauważyć się daje pewna skłonność do traktowania zagadnienia „wychowawczości” lektury w pewnym zacieśnionym zakresie. Chodzi mianowicie o to, że lektura powinna dostarczać tylko takiej strawy duchowej, która w oddziaływaniu sugestywnym, najbardziej bezpośrednim, nie mieści w sobie niebezpieczeństw ujemnego, a w każdym razie niepożądanego kształtowania psychiki młodzieży. Pogląd taki przyjmuje, że wpływ lektury polega głównie na wchłonięciu i przyswojeniu treści dzieła, uznania go półświatemie choćby za pewien szablon wzorowy dla życia osobniczego. Takie — zdaje mi się — motywy kierowały Adamczewskim, który eliminował np. „Księgi Pielgrzymstwa” ponieważ doprowadzają do zarozumiałstwa narodowego — „Anhellego”, ponieważ może stworzyć nastrój apatii i bezczynności. Stanowiska tego nie uważam za słuszne nawet wtedy, gdybyśmy się zgodzili na założenia; ale i pod tym względem kwestja niezłatwiona: wychowawczość dzieła polega głównie na tem, że jest dziełem sztuki, że oddziaływała na nas swem pięknem, że podnosi do wyżyn niedalekich od tych, na jakich znajdowała się dusza twórcy w chwili tworzenia. Stąd też o wyborze dzieła stanowić będzie przede wszystkim jego wartość jako dzieła sztuki; arcydzieła są wieczne i wiecznie aktualne w tem właśnie znaczeniu.]

Jeżeli spojrzymy na olbrzymi zakres dzieł niedorastających tej miary wyjątkowej, to uważam za właściwsze odczytanie i interpretację utworu w szkole wraz z nauczycielem, niż pozostawienie go do samodzielnego czytania młodzieży. Bo przecie ani Książki ani Kordjana już nie potrafimy ukryć, schować, unie-dostępnić. Starać się możemy tylko o to, by nie została przez nie narażona na szwank dusza młodzieży. (!!)

¹⁾ Dyskusja: Kol. Patkowski: Zachodzi konieczność przeprowadzenia rewizji celów wychowawczych nauczania literatury polskiej w szkołach średnich wogóle, w seminarjach nauczycielskich w szczególności. Literatura polska ma bowiem specjalne zadania wychowawcze (referat prof. Bruchnalskiego, wygłoszony na Zjeździe Historyków w Poznaniu). Głównie chodziłoby o przeprowadzenie rewizji naszego stosunku do literatury romantycznej; coraz częściej dają się słyszeć głosy o wyeliminowaniu pewnych arcydzieł literatury romantycznej z programu szkoły.

Wiz. Pieracki (Warszawa): Referent pominął jeden z najważniejszych momentów: moment wychowawczy. Celem lektury jest pogłębienie duchowe jednostki, stworzenie człowieka, zdolnego do pracy społecznej. Takie hasło doprowadziłoby może do wyeliminowania z lektury szkolnej wielu dzieł, np. Kordjana, którego oddziaływanie na młodzież nie jest wychowawczo dodatnie. Pod tym kątem widzenia winien być ułożony wybór dzieł, przeznaczonych do czytania dla młodzieży.

Kol. Kłemensiewicz (Kraków) polemizuje z tak pojętą wartością wychowawczą literatury; uważa, że byłoby to zacieśnieniem celu jej nauczania.

Kol. Suchan (Świsłocz) żąda przystosowywania interpretacji lektury do celów wychowawczych, które chcemy propagować obecnie.

I tu, zdaje mi się, — aż śmiesznie o tem mówić — trzeba przyjąć umiejętnie stanowisko wobec dzieła. Zaktualizowanie dzieła będzie punktem wyjścia dla rozważań krytycznych, stanowisko historyczne naświetli i ułatwi zrozumienie go na tle epoki czy stosunków, w których powstało.]

W określeniu szczegółowem celu do którego zmierzać winna lektura w szkole średniej, odróżniłem — zresztą stereotypowo — dwa działy: materialny i formalny. Za pierwszy i najważniejszy szczegół uważam wyrobienie umiejętności i zamiłowania czytelnictwa. Uważam cel ten za najważniejszy dlatego, że 1) osiągnięcie go jest wogóle warunkiem wykształcenia średniego w każdym dziale; ze względu na przyszły urząd nauczycielski wychowanek seminarjum staje się specjalnie ważne; 2) nauczanie czytać i wpojenie zamiłowania czytelnictwa w szkole średniej umożliwia samodzielny dobór właściwej, wartościowej lektury i umiejętne jej wyzyskanie; 3) jeszcze jest, że bez umiejętności i bez zamiłowania czytelnictwa jednostka byłaby pozbawiona w obecnym czasie możności pełnego, poprawnego rozwoju¹⁾.

Na drugim miejscu pomieszczam wśród celów materialnych znajomość arcydzieł literatury. Z seminarjum winna młodzież wynieść dokładną znajomość dzieł z zakresu literatury polskiej. Nie trzeba chyba przytaczać na poparcie i uzasadnienie tej potrzeby argumentów. Wartość bezpośredniego zetknięcia się z dorobkiem naszej kultury duchowej nie wymaga żadnych wyjaśnień ani komentarzy. Ze odbyć się to powinno na terenie szkoły średniej, pod kierownictwem nauczyciela, który we właściwy sposób dostosuje wybór i pokieruje czytaniem, to również chyba zrozumiałe. Wątpliwość budzić może tylko pytanie, czy nie należałoby ograniczyć lektury w seminarjach tylko i wyłącznie do literatury polskiej, czy celową rzeczą jest wprowadzenie literatury powszechnej. W dzisiejszym programie figuruje ona w spisie lektury uzupełniającej, nieobowiązującej.

Poza wartościami wychowawczemi temi, które reprezentuje wogóle lektura wybitnych dzieł, wszystko jedno polskich, czy obcych — podkreśliłbym znaczenie tej ostatniej jako czynnika, rozszerzającego duchowość człowieka — otwierającego szersze horyzonty — czyniącego z obywatela państwa obywatela świata.

¹⁾ Dyskusja: Kol. *Patkowski* (Warszawa) podkreśla znacznie umiejętności czytania i żąda, by wyrobienie zamiłowania do lektury stało się głównym celem nauczyciela języka polskiego. Zagadnienie to łączy się z zagadnieniem metody, stosowanej w lekturze; szkoły zaboru rosyjskiego nie uwzględniły tego celu, a jednak młodzież czytała z etuzjazmem. Należałoby zastanowić się, czy przez błędne postępowanie nasze nie zabijamy zapалу młodzieży do czytania.

Kol. *Gliwicz* (Siennica) stwierdza że bardzo żywe zainteresowanie książką do czytania, nieległo w szkole polskiej znacznemu osłabieniu. Młodzież czyta tylko rzeczy przepisane programem. Powodem tego głównym jest przeciążenie młodzieży pracą i za wielką ilość lektury w stosunku do liczby godzin jęz. pols. — Ponadto podkreślają znaczenie problemu kol. *Klemensiewicz*, *Przybyszewska* i wizytator *Pieracki*.

Wartością jej ściśle szkolną — to stawienie przed oczy żywego pomnika kultury, skonkretyzowanie abstrakcyjnego obrazu czasów i ludzi, który uczniowie nasi zdobywają przez naukę historii.

Stąd też za punkt wyjścia dla dokonania wyboru poszedłbym inną drogą, niż to dotychczas praktykowano w programie szkoły średniej, czy jak, to uczynił np. dr Bielak w swoim referacie. Lektura dzieł obcych winna być ograniczona ilościowo do minimum, powinna uwzględnić tylko arcydzieła, dzieła wieczne, decydujące o kulturze świata. Jasne jest, że dzieła te wywarły również wpływ na twórczość literacką naszych autorów; nie należy jednak odwracać tej zasady: o wyborze dzieła nie powinno stanowić to, czy jest ono w jakimkolwiek tego słowa znaczeniu prototypem, czy priorem naszego polskiego dzieła. Albowiem kwestja t. zw. wpływologii jest to zagadnienie nazbyt skomplikowane, zbyt głęboko sięgające w psychologję twórczości, w psychologję stanów podświadomych i t. d., by mogło być wyczerpujące i z pożytkiem ujęte przez uczniów. Wystarczą tu ujęcia schematyczne, fakty w zakresie treści, formy czy faktury, bijące wyraźnie w oczy, przez badania naukowe z całą pewnością stwierdzone.

W lekturze arcydzieł obcych napotka się na wielkie trudności; bezsprzecznie; najważniejszą będzie niski stopień kultury życiowej naszej młodzieży. Czy to stanowi jednak decydującą przeszkodę? Do rzeczy trudnych trzeba się będzie wśród mozołu dopracować.

Ściśle z lekturą łączą się, i niejako dopełniają ją przez określenie jej wartości, cele formalne wymienione w punkcie 1. 2. Są one zwróceniem uwagi na wartości poza-intelektualne, tkwiące w nauce języka polskiego. Człowiek, jego życie i wzloty, jego potknięcia i upadki, jego szczęście i niedole, jego pęd ku najszczytniejszym ideałom ludzkości, wysiłek i niemoc stają się punktem zainteresowań centralnym; — prowadzi do niego rzeczywistość, stworzona genialną siłą autora. Wyobrażenie tej rzeczywistości i dokładne jej wyczucie, czy odtworzenie jest koniecznym warunkiem zrozumienia i' oceny wartości. Przygotowanie duchowości do podchwycenia pierwiastków, nadających cechę wiecznej niezniszczalności fikcji, zewnątrzna jej postać i dostosowanie harmonijne formy z treścią to dalszy etap ustosunkowania się do lektury, oto właściwy kierunek naszego wysiłku dydaktycznego.

Pozostaje do omówienia jeszcze jeden punkt i to może najniebezpieczniejszy ze wszystkich: historia literatury. Sam w sobie nie przedstawia on żadnych specjalnych walorów dodatnich lub ujemnych, ale stał się dziś zagadnieniem ośrodkowym, centralnem, niezastąpienem, mojem zdaniem, i zupełnie niewłaściwie. Winę tego i odpowiedzialność za to wyolbrzymienie zagadnienia ponoszą ci, którzy w skrajnem zaślepieniu, potępiając zupełnie słusznie werbalizm dotychczasowego nauczania w epoce zaborów, nie dostrzegli, że popadają w drugą ostateczność metodologiczną.

równie niebezpieczną, bo niosącą za sobą jako efekt ostateczny: niedoksztalcenie, luki rażące w wykształceniu średnim.

Za taką lukę, takie niedoksztalcenie uważam nieznaną nam naszego rozwoju kulturalnego i jego epok historycznych. Nie mogę zgodzić się na to, by uczeń z wykształceniem średnim nie orjentował się przynajmniej wśród pisarzy polskich i prądów literackich — jedynej dziedziny, dostępnej dla niego na tym poziomie. Czy tem samem odrzucam wartości bezpośredniego zetknięcia się z autorami i ich dziełem? Równie nie czynię tego, jak nie czynił pociągnięcia wprost przeciwnego Wóycicki czy Nawroczyński: nie odrzucili historii literatury bezwzględnie, ograniczyli tylko wiadomości historyczno-literackie ściśle do podstaw uzyskanych przez lekturę. Rozszerzam tylko zakres: oceniając należycie niezaprzeczone wartości lektury, chciałbym przywrócić znaczenie ujęcia syntetycznego i opanowania go przez uczniów. To punkt wyjścia.

Jakież argumenty przemawiają za takim postępowaniem?

1) Przedewszystkiem szczupły zakres lektury, jaki przeznaczyć można na seminarjum. Syntetyczne obrazy, wysnute na tej podstawie będą niekompletne. Ponieważ zjawiska literackie traktowane przez szkołę średnią muszą samą siłą faktu być „dobre”, przeto niejednokrotnie obrazy na tej podstawie wysnute będą fałszywe. Podczas gdy pierwsze można jeszcze tolerować — drugie jest niedopuszczalnem.

Juljusz Saloni.

(Dok. nast.)

Rezenzje.

Amelja Hamaïde. Metoda Decroly. Tłum. *M. Górską*. Wstępem opatrzyła *M. Lipska-Librachowa*. Nakł. „Naszej Księgarni”. Sp. Akc. Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa 1926. Str. 196 + 25 tablic.

Książka ta stanowi pierwszą z rzędu publikacji „Biblioteki dzieł pedagogicznych”; jako następne ukażą się *Metodyka pierwszych lat nauczania Dr L. Jeleńskiej* i *Inteligencja, wola i zdolność do pracy J. W. Dawida*. Już te trzy wymienione dzieła wskazują, że „Biblioteka” staje się poważnem wydawnictwem, które niewątpliwie dodatni wywrze wpływ na pogłębienie wykształcenia pedagogicznego licznych sfer nauczycielstwa, oraz na twórczość wychowawczą. Dobór dzieł dowodzi również, że „Biblioteka” stara się o związek między twórczością pedagogiczną w Polsce i na Zachodzie, co niezawodnie przyczyni się do ożywienia u nas myśli wychowawczej.

Książka *A. Hamaïde „La Méthode Decroly”* ukazała się przed 4 laty w „Zbiorze nowości pedagogicznych” (*Collection d'Actualités pédagogiques*), wydawanych pod protektoratem Instytutu Rousseau'a w Genewie. Poszczególne rozdziały książki obejmują uzasadnienie pedagogiczne i metodyczne sposobu wy-

chowania w szkole, znaczenie obserwacji, naukę czytania i pisanie według t. zw. metody wzrokowo-ideograficznej, zagadnienie wychowania społecznego, wreszcie przykłady stosowania metody Decroly'ego. Na końcu książki czytamy bardzo interesujące monografie dzieci. Praca ta jest owocem długoletnich prób i doświadczeń w słynnej szkole nowego typu przy ul. Ermitage w Brukseli, prowadzonej w duchu metody, opracowanej przez znakomitego pedagoga belgijskiego *Dra Decroly'ego*.

Podstawę „metody Decroly'ego” stanowi psychologia zabaw i gier wychowawczych, tudzież psychologia zainteresowań. Zgodnie z *Dewey'em* i *Claparède'm*, którzy podali gruntowną analizę zainteresowania, tudzież jego znaczenia w wychowaniu, opiera również *Decroly* program nauki na zainteresowaniach dzieci. Zagadnienia z życia dzieci stanowią główne ognisko, około którego skupiają się i z którego w sposób naturalny wynikają zajęcia umysłowe i fizyczne wychowanków. Jest to t. zw. „metoda ośrodków zainteresowań”, która wyzwała w duszy dziecka uczucia przyjemne i staje się podniecią do wysiłku duchowego.

Przy pomocy swej metody stara się *Decroly* osiągnąć cel trojaki: 1) wychować człowieka, przygotowanego do pełnienia obowiązków w świecie dzisiejszym, a raczej do czynnego i uczciwego życia w przyszłości; 2) powtórę rozwinąć zdrowe siły potencjonalne dziecka, fizyczne i duchowe; 3) cel trzeci wreszcie — to dążność do rozwijania duszy dziecka w związku z prawdą powszechną, z nauką bezinteresowną, z etyką ludzką.

W szkole brukselskiej dzieci żyją i pracują jako małe społeczeństwo, w którym każde z nich jest odpowiedzialne za całość i w swobodnej współpracy bierze udział w stawianiu celów i szukaniu środków. Według *Decroly'ego* wychowanie przenikać winien pierwiastek społeczny, co nastąpi wtedy, gdy dziecko interesować się będzie praktycznie dobrem i rozwojem wspólnoty szkolnej. Zarówno w programie, jak i w metodzie nauczania jest ten pierwiastek silnie podkreślony. Program ma na celu zarówno rozwój inteligencji, jak i przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie. Atmosferę ruchliwego życia w tej miniaturowej gminie wytwarza też materiał, czerpany ze środowiska, tudzież roboty ręczne; dzieci pomagają sobie wzajemnie i wspólnie pracują.

Dziecko jest tu uważane jako istota, mająca swoje odrębne potrzeby i żyjące w środowisku społecznym — w rodzinie, w szkole i w społeczeństwie. Środowisko to poznaje w czasie i w przestrzeni; poznaje przyrodę martwą i żywą, przetwarzanie surowców, stosując zawsze zasadę przeżywania i działania. W szkole p. *Hamaïde* dzieci poruszają się swobodnie i pracują zgodnie ze swymi upodobaniami; to też zapewniony jest rozwój inicjatyw i pomysłowości.

Dzieci podejmują się różnych obowiązków, związanych z życiem w małej gminie. Jedne z nich zajmują się utrzymywaniem czystości w sali szkolnej, inne porządkiem w szatni, wietrzeniem

klasy, regulowaniem zegara ściennego, oznaczaniem daty na kalendarzu szkolnym, gromadzeniem pomocy naukowych, żywieniem zwierząt, hodowanych w akwarjum, w klatkach i w terarjum, pielęgnowaniem roślin i t. p. Obowiązki przyjęte spełniają dzieci ochotnie i sumiennie. W ten sposób kształci się praktycznie poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności — owe najważniejsze uczucia socjalne i etyczne, stanowiące fundament rozwoju kulturalnego każdego społeczeństwa.

Zaznajomienie się z poglądami i doświadczeniami pedagogów belgijskich, w szczególności *Decroly'ego* i *Hamaïde*, będzie dla naszego nauczycielstwa nader korzystne, tem bardziej, że mała szkoła przy ul. Ermitage przyczynia się do ogólnej reformy szkolnictwa elementarnego w Belgji. Książka p. *Hamaïde*, dostępna teraz czytelnikom polskim w doskonałym przekładzie p. *M. Górskiej*, tchnie gorącym umiłowaniem dziecka i pracy wychowawczej. Byłoby rzeczą bardzo pożądaną, aby z książki p. *Hamaïde* — jak mówi w Słowie wstępnem p. *Librachowa* — „powiało ku czytelnikom tem właśnie życiem szkoły *Dra Decroly'ego*, atmosferą, którą tam oddychają dzieci i ich wychowawcy; są to bowiem rzeczy nieuchwytnie, a stokroć istotniejsze, niż najlepiej opracowany program i najściślej ujęte jego uzasadnienia“.

H. R.

Z. Fedorowicz: *Polska. Krajobraz i człowiek. Wypisy geograficzne.* Wyd. Arcta Warszawa 1925.

Wśród pomocy naukowych nie na ostatnim miejscu kładziemy wypisy zwłaszcza geografji. Jaki mogą mieć charakter wypisy i jaki jest ich cel? Gdy chodzi o szczegółową analizę krajobrazu, o ujęcie podstawowych jego cech, wypisy oddają dużą usługę, zwłaszcza w wypadku, gdy zdolności krasomówcze nauczyciele zawodzą. Piękna forma ujęcia w słowa widzianego krajobrazu, ożywiona zdolnością odwórczą wielkich pisarzy lub siłą odczucia człowieka, kreślącego swe wrażenia, zawsze mocniej działa aniżeli suchy wykład. Geografja jako nauka o krajobrazie posługuje się wypisami, chcąc pogłębić lub zaszczerpić w młodzię uczucia estetyczne tak ważne dla całokształtu rozwoju psychicznego człowieka. Jak powyżej podkreśliłszy w wypisach podaje się albo wyjątki literatury, odtwarzające odpowiednie do treści momenty albo też wycinki z pamiętników podróżników, badaczy i odkrywców.

Autor omawianych wypisów geograficznych p. t. „Polska. Krajobraz i człowiek“. poszedł w doborze materiału po wypadkowej zasadniczych kierunków, dając tak obrazki ziemi Polski i jej kultury, odczute przez Polaków, wędrujących po ziemi ojczystej, jak też trafnie dobrane wyjątki z literatury pięknej — w tym ostatnim wypadku oddając głos takim mistrzom opisu krajobrazu polskiego jak *Żeromski*, *Weyssenhoff* i *Reymont*. Mamy jednak głęboki żal do autora, że zupełnie

pominał w swych wypisach „Krajobraz Polski“ *prof. Smoleńskiego* (Warszawa 1912) i w miejsce nieraz słabiej wychodzących charakterystyk pejzażu pióra znanych krajoznawców nie dał pięknej i tak naukowo równocześnie przystępnie ujętej syntezy Smoleńskiego.

Może autor chciał wogóle zdala utrzymać wydawnictwo od ludzi ścisłej nauki, główny nacisk kładąc na zagadnienia estetyczne Ziemi Polskiej jak one się przejawiają w literaturze? Chyba nie, boć spotykamy wśród nazwisk autorów, z których dzieł układano wypisy, Majewskiego, Nałkowskiego, Glogera, Zawilińskiego, Czechowskiego. Przypuszczać nie chcemy, by autor nie znał pracy *prof. Smoleńskiego*. Nie wspominamy już o innych analizach krajobrazowych, których zamieszczenie w wypisach może nieraz trafniej rozwiązywałoby zagadnienie krajoobrazu i człowieka w Polsce.

Nie mniej podkreślić trzeba, że autor bardzo pięknie zdołał dobrać i ugrupować materiał ujmując tak fizjograficzną jak i kulturalną stronę życia Polski często dawnej z przed 1918 roku. To historyczne tło, na którym dobrze zarysowują się pewne niedostatki kultury polskiej dodaje wypisom jeszcze wartości, dzięki łatwości zastosowania ich także przy historii, zwłaszcza przy nauczaniu młodszej dziatwy. Układ wypisów jest istotnie geograficzny. Zaczynając od Tatr poprzez Skalki i pas fliszowych Beskidów, dochodzimy do ujęcia krajoobrazowego okolic Krakowa, Śląska i zagłębia węglowego. Wyż połodniowy doskonale ujęty w swych podstawowych działach Wyżyny Małopolskiej, Lubelskiej i Podolskiej. W tym ostatnim wypadku autor, odczuwając trafnie ważność dla kultury polskiej Lwowa zatrzymuje się dłużej przy tym grodzie, charakteryzując go w trzech ustępach pióra: Rogowskiego (Z walk o Lwów) Czołowskiego.

Pas nizinny Środkowej Polski zupełnie dobrze został przez autora podzielony, a barwne opisy krajoobrazu Polesia Wołyńskiego (Pruszyński), Wławiwego (Weyssenhoff), Podlasia (Reymont) i Mazowsza (Dygasiński) ułatwia odczucie i odtworzenie w naszej wyobraźni zasadniczego typu danych krajoobrazów i zrozumienie warunków bytu ludzi. Część zachodnia krainy Wielkich Dolin, gdzie nad przyrodą silniej zapanował człowiek jest odpowiednio przez autora wypisów ujęta. Nacisk na opis miast, oddanie tętna życia Warszawy (A. Janowski), Łodzi (Reymont), Poznania (Czechowski), Torunia (Przybyszewski), stopniowanie w doborze opisów zostało doskonale przez autora wyzyskane i ułożone metodycznie. Nie mniej trafnie dobrano ustępy, ujmujące zagadnienie Wisły i Gdańska.

Końcowa część wypisów odnosi się do Pojezierza Mazurskiego i Płyty Litewskiej; możemy tu wnikać w ducha krainy, gdzie kultura Polski — kultura Zachodu zмага się od wieków z falą kultury Wschodniej.

Krótko zbierając całość wrażeń, jakich się doznaje, czytając Wypisy Geograficzne *Fedorowicza* musi się stwierdzić, że 1. książka jest dobra, 2. odda szkole polskiej tak powszechnej (do nauki o Polsce współczesnej, także do historii nowoczesnej Polski) jak średniej dużą zasługę i 3. w szeregu analogicznych wydawnictw uderza starannością doboru materiału. Tę ostatnią cechę tem bardziej należy podkreślić, że ma się mimo wszystko wrażenie, że autor nie jest geografem z zawodu (zdradza to tu i ówdzie zastosowanie nieściśle terminologii geograficznej), a jednak potrafił z zadania wywiązać się zupełnie dobrze.

Nie przyszłość jednak może należałoby dla tego rodzaju prac wysunąć postulat nie krycia się zupełnego autora w cieniu, ale zaznaczenia swej czynnej roli w zestawieniu wypisów także szeregiem objaśniających tekst dopisków np. niezrozumiałych, obcych wyrazów, czy ustalania topografii opisów i t. d.

Nie byłaby nasza analiza zupełną, gdybyśmy się jeszcze nie zatrzymali nad ilustracjami umieszczonymi w wypisach. Niestety naogół bardzo słabo wypadły z powodu jakości papieru. A przecież autor chyba miał sposobność chociażby przeglądając podręczniki szkolne, zauważyć, że najlepiej wszelkie ilustracje załączać na kredowym papierze na końcu książki, jak to np. czyni Radliński w swych książkach.

Co do doboru ilustracji wolelibyśmy mieć bardziej geograficzne, chociażby oparte na „Obrazach Krajoznawczych” *Smoleńskiego* i z silniej podkreślonym typem krajobrazowym danej krainy. Przytem może liczniejszymi ilustracjami należało poprzeć opisy gór Polski, tak bardzo zróżniczkowanych morfologicznie.

A nakiem prośba w kierunku tak p. *Fedo-rowicza* jak i innych autorów. Chodzi przy ilustracji o podanie jej treści dokładnej i umiejscowienia zdjęcia; a więc nie wystarczy dać obraz z podpisem „Wieża wiertnicza” (str. 61), ale trzeba podać, gdzie zdjęcia robione, zaznaczyć pewne dominujące szczegóły w obrazie i podać, kto robił zdjęcie, czyją jest ono własnością. Zestawiając ostatnią część naszych uwag musimy stwierdzić, że strona ilustracyjna geografa nie może zadowolić, ani ze względu na jakość obrazów, ani ich ilość chociaż i tu znać ze strony autora poniesony trud i usiłowania, którym prawdopodobnie stanęły na przeszkodzie trudności znalezienie odpowiedniego materiału ilustracyjnego i ogromne koszty reprodukcji.

Dr. St. Niemcówna.

Przegląd obcych czasopism.

Czasopisma francuskie.

Société Alfred Binet. Paris. Październik—Listopad 1925. — (Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale).

Ostatnie sprawozdania z posiedzeń Tow. Alfreda Binet'a wykazują, że idea współpracy międzynarodowej na polu pedagogii i psychologii dziecka poczyną zwyciężać i we Francji.

Na jednym z posiedzeń przemawiał, jako zaproszony gość, Niemiec prof. Paweł Dongler, o organizacji swej doświadczalnej klasy, w biuletynie z drugiego posiedzenia zajmuje naczelne miejsce obszernie sprawozdanie p. Bennis z pracy amerykańskiego pedagoga R. Pintner'a, p. t. O pomiarach inteligencji i ich zastosowaniu. (Intelligence testing and results. New-York). Pinter podaje krótko historję rozwoju badań za pomocą testów w Ameryce, następnie omawia dziedziny, w których one znajdują zastosowanie. Przedewszystkiem oddają testy wielkie usługi przy badaniu inteligencji wszelkiego rodzaju anormalnych dzieci, a więc: przestępczych, ociemniałych, głucho-niemych i nadnormalnych (szczególnie uzdolnionych). Kwestję kształcenia specjalnego dzieci nadnormalnych porusza dr Simon w osobnym referacie, który był wygłoszony na zjeździe „Związku międzynarod. opieki nad dzieckiem“ w Luxemburgu w 1925. Dochodzi w nim dr. Simon do wniosku, że obecnie wobec niedostatecznej znajomości praw rozwoju intelektualnego nie należy jeszcze zakładać specjalnych szkół dla dzieci nadnormalnych. Należy jednakowoż usilnie pracować nad udoskonaleniem testów inteligencji, należy wciągnąć w tę pracę wszystkich nauczycieli, którzy stykając się ciągle z dziećmi, mają sposobność pogłębienia znajomości psychologii dziecka i udoskonalenia metod doświadczalnego badania rozwoju dziecięcej inteligencji, a wtedy dopiero selekcja dzieci nadnormalnie zdolnych stanie się możliwą.

P. Dengler, prof. gimnazjum wiedeńskiego, przedstawia metody swej wychowawczej pracy w oddanej pod jego kierownictwo klasie doświadczalnej. W swych zamierzeniach dąży on do osiągnięcia dwóch zasadniczych zmian w stosunku do szkoły przedwojennej. Pierwsze, to zmiana stosunku ucznia do nauczyciela, nie walka jak dawniej, ale współpraca mają łączyć ucznia i uczącego, a druga zmiana dotyczy zapatrywań na cel, do którego ma dążyć nauka szkolna. Rozwój wszystkich sił intelektualnych i moralnych u wychowanka, a nie zdobycie jakiejś sumy wiadomości ma stanowić istotne zadanie szkoły. Szkoła chce wychować silne osobowości, zdolne do współzycia społecznego.

Dla osiągnięcia tych celów stara się p. Dengler o ścisłą współpracę domu ze szkołą. Organizuje komitety rodzicielsko-nauczycielskie, które zajmują się szerzeniem zasad wychowawczych wśród ogółu rodziców przez odczyty, pogadanki, rozsyłanie specjalnych kwestionariuszy i t. p. Z pogadań wymienia: Jak może się wychowanie w szkole przyczynić do rozbudzenia uczuć społecznych? Znaczenie osobowości. Zagadnienia płciowe u dzieci. Higiena życia domowego. Czego żąda szkoła nowego typu od rodziców? i inne. Zorganizowano też przy szkole p. Denglera poradnię dla rodziców dzieci trudnych do wychowania.

Uczniowie w klasie p. Denglera otrzymują szeroki samorząd, który ich uczy współpracy i przygotowuje do życia w społeczeństwie. Administracja klasy, sądy, ocena postępów w nauce pozostawione są uczniom.

Metoda uczenia oparta na zasadach szkoły twórczej. Każdy nauczyciel, uczący w tej klasie, obowiązuję się do prowadzenia jej przez lat 4 i w obrębie tego czasu, może dowolnie rozłożyć materiał naukowy swego przedmiotu, ograniczyć go lub rozszerzyć, nie stosując się do planu państwowego, a tylko w porozumieniu z innymi uczącymi w tej samej klasie. Nadto na jeden dzień w tygodniu niema stałego planu nauki. Praca tego dnia poświęcona jest jakiemuś jednemu zagadnieniu, o którego wyborze decydują każdorazowo nauczyciele tej klasy. N. p. dzień poświęcony jest morzu. Na lekcji języka ojczystego czyta się utwory literackie o morzu, historyk, geograf, przyrodnik zajmują się kwestiami, związanymi z morzem, kino szkolne wyświetla film z pejzażami morskimi. Czasem znowu całodzienna nauka ma tylko pogłębić wiadomości z jednej dziedziny, n. p. też w związku z morzem: życie w morzu. Nauczyciel przyrody objaśnia warunki życia w morzu, a przez resztę przedpołudnia zapoznają się uczniowie z formami istot żyjących w morzu, zwiedzając muzeum przyrodnicze. Jako nowy przedmiot wprowadza do szkoły p. Dengler „kształcenie uczuć estetycznych“, w odczycie swym nie daje jednak żadnych wskazówek, w jakiej to odbywa się formie. Próbną klasa prof. Denglera istnieje dopiero 2-gi rok, o rezultatach nie więc jeszcze orzec nie można.

I. B.

Kronika pedagogiczna.

Polskie Przyrodnicze Towarzystwo Pedagogiczne. Podczas obrad XII Zjazdu lekarzy i przyrodników w Warszawie w lipcu 1925. r. jedną z najliczniejszych była Sekcja przyrodniczo-dydaktyczna, obejmująca nauczycieli—przyrodników. Stanowiła ona pierwszy w Polsce Zjazd nauczycieli nauk biologicznych, chemii, fizyki i nauk pokrewnych. Wygłoszone referaty obejmowały: sprawę programu nauk przyrodniczych: wiz. Czerwiński, Wyspiański, prof. Fułiński, p. Raabe, sprawy dydaktyczne: Jaxa-Bykowski, prof. Hryniewiecki, prof. Szymkiewicz, sprawy organizacyjne: p. w. Federowicz. Uczestnicy odbyli wycieczki zbiorowe do pracowni wzorowych szkolnych p. Wuttkego — w gimn. im. Bałorego, w Muzeum Pedagogicznym, w gim. im. Mickiewicza: Sekcja przyjęła następujące wnioski: I. W uznaniu znaczenia, jakie dla wychowania umysłów i charakterów młodzieży mają nauki przyrodnicze, stwierdzając znaczne wyniki, jakie w jej dziedzinie uzyskało szkolnictwo polskie dzięki rozumnyemu zamierzeniom i owocnym wysiłkom państwowych władz oświatowych, oraz nauczycielstwa — Sekcja Przyrodniczo-Dydaktyczna za nieodzową potrzebę uznaje dalsze utrwalenie nauk przyrodniczych i dalszy ich rozwój ku istotnemu pożytkowi szkoły i społeczeństwa.

II. Sekcja uchwała następujące postulaty, dotyczące nauki przyrodznawstwa:

1) Utrzymując dotychczasowy stan pomyślny uposażenia fizyki w programach szkolnych należy dążyć aby: a) Nauka meteorologii i zajęcia praktyczne z meteorologii znalazły szersze uwzględnienie; przy szkołach powinny być stacje meteorologiczne drugiego stopnia, b) nauka kosmografii powinna być wyodrębniona od fizyki i wina stać w szkołach średnich na poziomie godnym Ojczyzny największego astronoma.

2) Liczbę godzin przeznaczonych na chemję, należy powiększyć i program tej nauki uzgodnić z programem biologii. Przyczem szczególnie powinny być uwzględnione zajęcia praktyczne. W szkołach technicznych i przemysłowych powinna być wykładana obowiązkowo chemja przemysłowa

3) Kurs biologii w szkołach średnich powinien szczególnie opierać się na nauce fizyki i chemii, stosować ustosunkowanie trudności, oraz uwzględnić szczególne walory nauk biologicznych. W szczególności: a) w gimnazjum matematyczno-przyrodniczym należy wprowadzić naukę biologii w klasie VII-ej, celem zachowania ciągłości tej nauki, b) w gimnazjum humanistycznym i klasycznym powinna być wprowadzona biologia ogólna do klasy VII-ej w liczbie dwóch godzin tygodniowo, c) w seminarjach nauczycielskich należy wprowadzić do programu naukę biologii ogólną.

III. Zważywszy, że wykonanie programu ministerjalnego w licznych wypadkach napotyka na znaczne przeszkody z powodu braku środków i pomocy naukowych w szkołach, również braku bibliotek specjalnych — Sekcja wyraża pod adresem Ministerstwa W. R. i O. P. przekonanie, że skutecznym i nieodzownym czynnikiem usunięcia niedomagań powyższych będą stałe państwowe dotacje okresowe dla szkół, określone dla poszczególnych gabinetów przy pracowni.

IV. Sekcja stwierdza, że brak dobrych podręczników utrudnia nauczanie pedagogom polskim i uznaje za potrzebę palącą ogłoszenie przez Ministerstwo W. R. i O. P. szeregu konkursów nałożenie dydaktyczne dobrych, a naukowo współczesnych książek szkolnych z dziedziny nauk biologicznych.

V. Sekcja, uznając celowość ścisłej łączności pracujących naukowo przyrodników polskich, zwraca się do Kasy im. Mianowskiego z prośbą, aby jako dodatek do wydawnictwa p. t. „Nauka polska” — wydała spis pracujących naukowo lekarzy i przyrodników polskich ze wskazaniem działów wiedzy i tematów, nad którymi pracują.

Sekcja uważa również za niezbędne rychłe stworzenie czasopisma periodycznego, poświęconego metodom badań i nauczania przyrodniczego z szerokim uwzględnieniem badań fizjologicznych Polski.

Sekcja wypowiada się za udostępnieniem pracownikom naukowym księgozbiorów zakładów badawczych polskich przez wprowadzenie wypożyczania książek za pośrednictwem poczyt.

VI. Nauczanie przyrodznawstwa w szkołach powszechnych i średnich wywołuje potrzebę stworzenia dla ogromnej, rozwijającej się dziedziny działalności kulturalnej odrębnej instytucji, która skupiała pracę pedagogiczną ogółu nauczycielstwa polskiego. W tym celu Sekcja stwierdza konieczność stworzenia instytucji polskiej pedagogii przyrodniczej, która ogarniać powinna całe nauczycielstwo polskie od szkół powszechnych do uniwersytetu włącznie i stworzyć swój własny organ prasowy. Uwzględniając przytem dążność do pracy naukowej wśród nauczycieli szkół średnich i powszechnych, Sekcja wyraża życzenie, aby skupianie się i organizowanie odbywało się koło już istniejących towarzystw naukowych przyrodniczych, jak np. Towarzystwo Przyrodników im. Kopernika.

VII. Sekcja przyjmuje z zadowoleniem do wiadomości oświadczenie Ministerstwa W. R. i O. P., że maturowe wszystkich typów szkół średnich ogólnokształcących będą miały jednaką wartość przy wstępowaniu młodzieży na wszystkie bez wyjątku wydziały wszechnic polskich.

Ze szczególnym naciskiem podniesiono żądanie, aby Ministerstwo W. R. i O. P. przeprowadziło, iżby maturowe szkół średnich wszystkich typów dawały wstęp na Uniwersytet.

Jednym z donioślejszych rezultatów obrad Sekcji jest powzięcie uchwały utworzenia organizacji, która skupiała wszystkich nauczycieli przyrody i której zadaniem byłoby organizowanie pracy nad rozwojem dydaktyki nauk przyrodniczych i pracy naukowej przyrodniczej wśród nauczycielstwa. Organizacja ta winna się oprzeć o Muzeum Przyrodnicze w Warszawie, Instytut Pedagogiczny i Tow. im. Kopernika. Komisję Organizacyjną stanowią: pp. N. Raabe (przewodniczący); N. Lukowska (sekr.); I. Kączkowski (skarbnik); L. Rewieński, G. Wuttke z Warszawy, wiz. Fedorowicz i Biernacki z Wilna, p. Jaxa-Bykowski ze Lwowa i p. Kalusza z Poznania.

Podczas trwania Zjazdu otwarta była Wystawa Przyrodniczo-Dydaktyczna, zorganizowana przez Sekcję, którą zwiedziło kilka tysięcy osób i która się spotkała naogół z żywym uznaniem świata pedagogicznego.

Z Koła Sekcji Kształcenia Nauczycieli w Krakowie. W dniu 15 X. ub. r. zorganizował zarząd Koła S. K. N. w Krakowie sekcję odczytową, która zajęła się urządzeniem cyklu odczytów, mających na celu zapoznanie nauczycielstwa i sfer, interesujących się zagadnieniami wychowania, z organizacją szkolnictwa w różnych krajach i z różnemi postulatami pedagogiki aktualnej. Wygłoszone referaty obudziły wielkie zainteresowanie w Krakowie, o czem świadczy stale wzrastająca frekwencja. Dotychczas odbyły się następujące referaty: *Dra Henryka Rowida*: „O obecnych systemach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Polsce i zagranicą”, *Dra Leopolda Jaworskiego* prof. Un. Jag.: „Indywidualizm i uniwersalizm a nauczanie”, *Dra Wł. Filipczyka*: „Indywidualiści i uniwersaliści w pedagogice”, *Dra Wandy Bobkowskiej*: „Nauka historii w szkole powszechnej w oświetleniu obowiązujących programów”. Na posiedzeniu zarządu Koła S. K. N. w Krakowie w dn. 5 XI. ub. r. onówiono zagadnienie opracowania ankiety w sprawie przygotowania młodzieży do zawodu nauczycielskiego, Projekt tej ankiety po opracowaniu przez *Dra Filipczyka* i *Chmielakówną* i przyjęciu przez Zarząd Koła S. K. N. został wysłany Głównemu Zarządowi S. K. N. w Warszawie jako materiał do ostatecznego opracowania wspomnianej ankiety. Zarząd Koła S. K. N. w Krakowie zajmuje się gorliwie na swoich zebraniach kwestją zorganizowania szkoły eksperymentalnej w Krakowie, której zadaniem byłoby do skonalenie metod wychowania i nauczania.

Materiały i metody nowego wychowania. Pedagodowie, którzy współdziałają w rozwoju nowych prądów wychowawczych, są przekonani, że dotychczasowe metody wychowania dziecka miały charakter przytłumiający i wskutek tego człowiek nie mógł rozwinąć tej ogromnej energii twórczej, jaką jest obdarzona rasa ludzka. Każde dziecko rodzi się z utajonemi zdolnościami twórczemi, a wychowanie jest środkiem, umożliwiającym rozwój zdolności twórczych. Dzieci posiadają z natury pewne cechy charakterystyczne i siły twórcze, mogą się one rozwijać i ujawnić wówczas, jeżeli nauczyciele zamiast mieć oczy zwrócone na program, do którego chcą dzieci dostosować, będą dzieci studiowali. Niema antagonizmu między naturą dziecka a wychowaniem, ten antagonizm jednak powstaje wtedy, jeżeli się dzieci wychowuje w sposób dla nich nienaturalny. Nauczyciele szukają pomocy u psychologów i innych uczonych i ciągle ulepszają swe metody. Psychologowie stwierdzili, że dziecko w latach przedszkolnych uczy się dużo przez zabawę i czynności. Wychowawcy przyjęli to i szkoły właśnie teraz wykorzystują tę tęchę dzieci do zabawy. Nową szkoła musi być miejscem, w którym rozwijają się wrodzone zdolności dziecka. To jest właśnie jedna z wielkich różnic między starymi a nowymi szkołami, że w nowych dziecko uczy się przez własne działanie, w starych zaś dzieci były bierne, a nauka była im narzucana przez działanie nauczyciela. Szkoła musi mieć odpowiednie urządzenie zastosowane do nowego sposobu wychowania. W nowej szkole dzieci powinny mieć dużo przestrzeni, aby mogły swobodnie rozwijać swe zdolności. Po drugiej potrzebne są materiały, zapomocą których dziecko mogłoby rozwinąć swoją pomysłowość i ujawnić swe zamiłowania. Te materiały nie powinny kępować dziecka. Ich użycie powinno być wielorakie, a więc potrzebne są materiały plastyczne, któremiby dziecko mogło się posługiwać i zapomocą których mogłoby wyrażać swe myśli i uczucia. Stosownie do tego znajduje się w nowych szkołach wielka różnorodność tych materiałów, tu należą piaskownice, glina, papier, tektura, farby, zabawki, instrumenty muzyczne, sale śpiewu, zabaw, przedstawień, warsztaty tkackie, narzędzia, drzewo, i t. p. W ten sposób dziecko ma sposobność rozwijać swą osobowość w sposób sobie właściwy.

Drugą zasadą nowego wychowania jest dać dziecku sposobność do wzbogacenia swej osobowości przez swobodne obcowanie z towarzyszami. Chodzi tu przede wszystkim o rozwój zmysłu społecznego. Najlepszą formą społeczną w szkole jest zorganizowanie grup dzieci, zajętych pracą dla wspólnego dobra. Przedsiębiorą one jakiś plan i każde dziecko przyczynia się swą pracą do zrealizowania go.

Naturalnie, że skoro wychowanie idzie tym torem, nie mogą istnieć stałe programy nauk, ale dzieci stwarzają sobie same program, gdyż chodzi tu o to, aby przedewszystkiem zaspokoić ich ciekawość. Często nauczyciel reaguje w ten sposób na ich pytania, że prowadzi je do fabryk, warsztatów i na wycieczki.

Niektórych rzeczy muszą się dzieci uczyć na pamięć, jak n. p. tabliczki mnożenia, ale zabierają się do tej pracy dopiero wtedy, gdy same odczuły jej potrzebę. Otóż nawet taka praca, dokonana przy czynnym współudziale uczniów, jest raczej uważana za twórczą, niż za narzuconą.

(*The New Era*, Nr. 24, r. 1925).

„Wiedza i Życie”. Ukazał się pierwszy numer miesięcznika „Wiedza i Życie”, poświęconego popularyzacji wiedzy i samokształceniu. Wydawnictwo Powsz. Un. Koresp. oraz Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. pod redakcją *Janusza Jędrzejewicza*.

Wyjątkowo wykwinna szala zewnętrzna łączy się z niezmiernie interesującą treścią. Wybitni uczeni polscy są współpracownikami pisma. W szczególności zasługuje na uwagę artykuł *Wacława Sieroszewskiego* o jego podróży do Aleksandrii, interesujący artykuł *M. Zaruskiego* o żeglarstwie morskiem, rozprawa prof. dra *Z. Szymanowskiego* o współżyciu ludzkim i poglądach na istotę chorób zakaźnych, badania nad inteligencją zwierząt w szczególności małp czelkowskich w opracowaniu prof. *J. Wańkowskiego*, subtelne rozważania w architekturze staroegipskiej prof. *S. Noakowskiego*, wreszcie artykuł o świeceniu organizmów roślinnych i zwierzęcych *Wł. Kociejowskiego*. Redakcja: Warszawa, Chmielna 33 m. 5.

Zapiski bibliograficzne.

Stanisław Kot. Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminarjów nauczycielskich. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1926.

Robert R. Rusk. Pedagogika eksperymentalna. Przełożył *Zygmunt Ziemiński*. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1926.

Amelja Hamaide. Metoda Decroly. Tłum. *M. Górską*. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1926.

Z. Mysłakowski. Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do t. zw. „celów wychowawczych”. Kraków 1926. Koło Ped. U. U. J.

Fr. W. Foerster. Etyka a polityka. Wstępem zaopatrzył, zebrał i przełożył *Józef Mirski*. Nakł. Gubrynowicza i Syna. Lwów 1926.

Konstanty Wojciechowski. Dzieje literatury polskiej. Wyd. Książnica-Atlas. Lwów 1926.

H. Boguszewska i *H. Koźniewska*. Historia jednego roku. Książka dla małych i dużych dzieci. Skł. Gł. u Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1925.

Ks. A. Świerkowski. Przewodnik po bibliotekach warszawskich. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1926.

L. M. Tönnren. Podręcznik gimnastyki. Spolszczyli z oryginału szwedzkiego *H. Czechowiczówna* i *T. Drętwicz*. Książnica-Atlas. Lwów 1926.

P. Z. Dąbrowski. Punktowanie jako metoda badania zmęczenia umysłowego. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1925.

Rocznica Pedagogicka a skolska. Rocznik V. Praga 1925.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko**. Drukarnia „Szkolnica”, Kraków, ulica Grzegorzewska 30.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

„Uczyć się... Niewątpliwie, lecz żyć przede wszystkim,
uczyć się zaś przez to życie i w związku z niem”.

I. Dewey.

Szkoła a wytwórczość pracy narodowej.

Wstęp. Imperjalizm. Miasto. Wieś. Herbart i nauczanie siedzące. Katastrofa gospodarcza. Szkoła twórcza jako środek ratunku. Min. W. R. i O. P. a rozwój szkoły współczesnej.

I. Wstęp.

Non scholae, sed vitae discimus! stare i utarte zdanie, jednakowoż treść tego zdania interpretuje się różnie, zależnie od tych, czy innych warunków politycznych.

Przed wielką wojną głoszone to zdanie, jednakowoż władza trzymała nauczyciela zdala od tego życia, do którego rzekomo przygotowywać miał działalność szkolną. Nauczyciel był wyłącznie tylko urzędnikiem państwowym, musiał rozumieć to życie tak, jak je rozumiał okólnik ministerjalny. Demokratyczny ustroj republikański radykalnie zmienia ten pogląd na nauczyciela, który, stając się obywatelem, łącznie z innymi obywatelami państwa tworzy to życie, do którego, jako nauczyciel przygotowuje młodzież. Lecz, aby świadomie tworzyć to życie, świadomie pełnić swą pracę zawodową, należy to życie rozumieć. Słusznie więc pisze Dewey: „Aby zrozumieć, co ma robić szkoła, jakie ma obecnie braki i jak ją udoskonalić, trzeba posiadać jasne i wyraźne wyobrażenie o tem, czego wymaga społeczeństwo i co szkoła uczynić może, aby odpowiedzieć potrzebom środowiska społecznego”. Zdanie to nabiera szczególnej wagi obecnie, kiedy jak to widzimy u nas i powszechnie w Europie, załamuje się życie gospodarcze, wzrasta ilość bezrobotnych, namiętnie ścierają się krańcowe programy polityczne. Aby więc świadomie przyjąć i bronić tego, czy innego systemu pedagogicznego, tej czy innej organizacji szkolnictwa, należy zdać sobie sprawę z ewolucji historycznej, która płynie obecnie tak burzliwym i mętnym potokiem.

Proces, który nazywamy ewolucją historyczną, można rozpatrywać z różnych punktów widzenia, z punktu widzenia politycznego, społecznego, gospodarczego, z punktu widzenia tak zwanej kultury duchowej, czyli ideologii. Z jakiego więc punktu widzenia winniśmy przede wszystkim rozpatrywać tę ewolucję my — nauczyciele? Myślę, że z punktu widzenia gospodarczego.

Cóż bowiem znaczy przygotować do życia dziecko szkoły powszechnej, dziecko robotnika i chłopą, a z tych przecież warstw w przeważającej ilości składają się uczniowie szkół powszechnych? Przygotować do życia znaczy to samo, co przygotować do pracy, do walki o byt swój własny i swej rodziny. Od wydajności tej pracy naszych wychowanków już w najbliższej przyszłości zależeć będzie potęga i dobrobyt państwa. Kiedy mówimy o pracy, o organizacji tej pracy, mówimy o ustroju gospodarczym. Pod jakim kątem widzenia należy rozpatrywać ustrój gospodarczy państwa?

Koleje żelazne, telegrafy i telefony, handel międzynarodowy, pożyczki zagraniczne już w 19 tym w. tak ściśle powiązały państwa europejskie, ze sobą, że ewolucja gospodarcza tych państw w jej zasadniczych rysach stała się identyczna. Czyż nie widzimy np., że tak zwane „przesilenie gospodarcze“ dotknęło obecnie w mniejszym czy większym stopniu prawie wszystkie państwa europejskie. Samowystarczalność jest utopją nawet dla Anglii. Rozpatrywać więc ewolucję gospodarczą Polski należy pod kątem widzenia ewolucji tej w Europie.

Mówimy często, że życie gospodarcze nie układa się obecnie tak, jak przed wojną, budżet i redukcje nam to zbyt często przypominają, rozumując zaś z punktu widzenia naukowego nieprawidłowo, nie widząc przyczyn istotnych, niesłusznie doszukujemy się głównej przyczyny złego, czy to w działalności rządu, czy nawet w organizacji politycznej państwa. Przypatrzmy się więc, jak się układało życie gospodarcze powszechnie w Europie przed wojną.

II. Imperjalizm.

Najistotniejszą cechą XIX w. jest wzrost ludności i potrzeb. Jakkolwiek ilość urodzin dzieci zmniejszała się, to jednakowoż na skutek wzrostu dobrobytu, postępów medycyny, umiejętności walki z chorobami zakaźnymi, zaludnienie wzrastało w niesłychanie szybkim tempie. Gęstość zaludnienia w państwach europejskich stała się tak wielką, wymagania życiowe obywateli, pod wpływem emancypacji klasy pracującej, pod wpływem szkoły powszechnej wzrosły do tego stopnia, że wszystkie te państwa zmuszone były przywozić do swych krajów wielkie ilości środków żywności oraz surowców. Jeżeli Rosja Europejska stanowiła pod tym względem wyjątek, to nie dlatego, że posiadała nadmiar zboża, lecz dla tego, że rząd, nakładając na chłopą, który szczególnie w centralnej Rosji posiadał już niewielkie działki ziemi, duże podatki, zmuszał go do sprzedawania po cenach niskich

zboża, które właściwie było niezbędne dla niego i jego rodziny. Amerykanin pozostawiał w kraju wielkie ilości zboża, kartofli, przetwarzał to na mięso, masło i tem się odżywiał, chłop zaś rosyjski żywił się przeważnie tylko chlebem i kartoflami, często w ilości niedostatecznej. Aby więc dostarczyć swym obywatelom niezbędnej ilości zboża i surowców, rządy zmuszone były uprawiać politykę imperjalistyczną, która przejawiała się pod różnemi postaciami.

Jedni rozwinęli u siebie wielki przemysł, wywozili fabrykaty, a za otrzymane z obcych państw pieniądze sprowadzali żywność i surowce. Inni znów uprawiali politykę kolonialną, z kolonji dowożono za tanie pieniądze surowce, wywożono zaś fabrykaty. Inni jeszcze, posiadając wielką ilość pieniędzy, pożyczali je, czy to obcym rządóm, czy przedsiębiorstwom, a za procenty otrzymywali surowce i zboże, często niezbędne dla ludności tubylczej. Aby zawierać dogodne traktaty handlowe, aby bronić swych kolonji, pożyczek, dróg handlowych morskich, państwa europejskie zmuszone były utrzymywać wielką armję i flotę wojenną, co obciążało budżet, lecz opłacało się, gdyż polityka imperjalistyczna przynosiła wielkie dochody. Rosja, która na skutek słabego rozwoju przemysłu, nie mogła konkurować z państwami Zachodu, utrzymywała swą armję kosztem wielkich podatków, stąd zubożenie, a nawet nędza chłopów i robotnika, stąd stały ferment rewolucyjny na wsi i w mieście. Imperjalizm spowodował więc militarizm i pokój zbrojny, a wreszcie i wojny.

Ciekawe jest, że Driault przepowiedział wojnę europejską i to w podręczniku historii na klasę VIII-mą. Niemcy, pisał Driault, są krajem bez przyszłości, przecież Liebknecht mówi, że dla 20 milionów ludności Niemcy nie posiadają w dostatecznej ilości ani chleba ani surowców. Żelazną więc jest dla nich koniecznością wywozić swoje wyroby, aby za otrzymane pieniądze sprowadzać żywność. Niemcy posiadają dwa obfite źródła gospodarcze: Rosję i Włochy. Lecz rząd carski pod naciskiem Dumy Państwowej zmuszony jest popierać własny przemysł, Włosi zaś chcą zużytkować siłę wodospadów do uruchomienia swych fabryk. Z chwilą kiedy te dwa państwa odpadną, Niemcy, pisze Driault, zmuszone będą wypowiedzieć nam wojnę, aby odebrać nam nasze kolonje.

Przypatrzmy się teraz, jakie zmiany zaszły powszechnie pod wpływem imperjalizmu w mieście i na wsi.

III. Miasto.

Miasta średniowieczne były nieliczne, słabo zaludnione. Nic dziwnego, był to okres tak zwanej samowystarczalności, produkcja tych miast obliczona była wyłącznie na rynki wewnętrzne, na potrzeby okolicznych włości.

Kiedy zaczyna pracować maszyna parowa, która produkuje towary dla rynków wszechświatowych, miasta zaludniają się w niesłychanie szybkim tempie. Wzrasta licznie zamożne mie-

szczaństwo, jak również inteligencja i proletarjat robotniczy, które to warstwy znajdują zarobek w rozwijającym się przemyśle i handlu. Wzrasta dobrobyt. Miasta stają się ośrodkiem życia kulturalnego, ześrodkowują się tutaj instytucje oświatowe, drukuje się książki, gazety, powstają teatry i t. d. Miasto nadaje również kierunek życiu politycznemu państwa. W średniowieczu stanem rządzącym była szlachta, obecnie taką klasą rządzącą staje się mieszczaństwo, ponieważ wszędzie i zawsze dochodzi do władzy ta warstwa społeczna, która organizuje życie gospodarcze kraju. Mieszczaństwo przy poparciu inteligencji pracującej i robotników obala wszędzie rządy absolutne, wprowadzając natomiast czy to monarchję konstytucyjną, czy ustrój republikański. Przyjrzyjmy się teraz, jaki wpływ na życie i rozwój wsi okazują zmiany, które na skutek rozwijającego się przemysłu i handlu zaszły w mieście.

IV. Wieś.

Wpływ ten był nadzwyczaj dodatni. Ludność na wsi wzrasta, ilość zaś roli uprawnej nie powiększa się znacznie, chodzi więc o to, aby ludność zbyteczna nie obciążała gospodarstw wiejskich, chodzi o to, aby uniknąć gospodarstw karłowatych.

W państwach, w których rozwijał się przemysł i handel wszechświatowy (Anglja, Niemcy) ludność wiejska znajdowała pracę w mieście.

Włochy, nie mając możności na skutek braku węgla rozwinięcia własnego przemysłu, zmuszone były na szeroką skalę uprawiać emigrację do Ameryki. Gorzej było w Rosji Europejskiej. Ludność tutaj w XIX w. podwajała się co 36 lat. Miasto rozwijało się słabo, ludność więc zmuszona była pozostawać na wsi. W gubernjach centralnych z roku na rok w zastraszającej ilości wzrastały gospodarstwa karłowate (bez konia), na wsi szerzyła się nędza. Obliczono, że parcelacja dóbr państwowych i prywatnych ze względu na przyrost ludności spowodowałaby polepszenie bytu włościan na przeciąg zaledwie lat kilkunastu.

Pod jednym jeszcze względem wygrywała wieś w państwach uprzemysłowionych. W ludności miejskiej znajdował wieśniak zamożnych i licznych nabywców swych produktów wiejskich, zaprzestawał uprawy zboża, co naogół przynosiło niewielkie zyski, wytwarzał natomiast ogrodnictwo, mleko, masło. Otrzymując znaczne zyski, miał możność ustawicznego podnoszenia wydajności roli. Natomiast w państwach, w których przemysł obliczony był co najwyżej na rynki wewnętrzne, w których miasta rozwijały się słabo, w których więc wieśniak nie posiadał zamożnych i licznych nabywców swych produktów rolnych, powiększanie wydajności gospodarstw wiejskich było niemożliwe. Istnieje w agromonomji tak zwane prawo zmniejszającej się wydajności roli. Uprawiając gospodarkę intensywną (nawozy sztuczne, narzędzia rolnicze i t. d.), możemy, oczywiście, zwiększyć wydajność roli, lecz cena otrzymanych w taki sposób produktów rolnych będzie zna-

cznie wyższa w porównaniu z ceną tychże produktów, otrzymanych drogą gospodarki ekstensywnej. W Rosji, gdzie ceny na zboże były niskie, gospodarka intensywna wskutek tego prawa była niemożliwa.

B. Kongresówka, zalewana tanim zbożem rosyjskiem, zmuszona była prowadzić gospodarską rolną ekstensywną. Rozwój miast w Niemczech spowodował wysokie ceny na produkty spożywcze, stąd wyższa kultura rolna na Pomorzu. Przemysłowo-handlowy kapitał niemiecki tamował rozwój przemysłu polskiego na Pomorzu, który natomiast rozwijał się w b. Kongresówce ze względu na rynki wschodnie.

Widzimy stąd, że naogół w państwach europejskich rozwój i dobrobyt miasta powodował także dobrobyt wsi, natomiast słaby rozwój miasta powodował upadek wsi. Na ziemiach jednakowoż polskich ten bilans życiowy miasta i wsi układał się odmiennie, rozwój miasta nie powodował tutaj jednocześnie rozwoju wsi, gospodarka wiejska intensywna nie powstała na skutek rozwoju własnego przemysłu.

Na tle tych stosunków ekonomicznych rozpatrzyć należy zagadnienia wychowawcze. Zadaniem bowiem szkoły jest dostosować psychikę ludzką do warunków gospodarczych i ściśle od nich zależnych warunków politycznych państwa¹⁾.

Jakież więc będą wskazane metody i programy nauczania, jeżeli życie społeczne jest zorganizowane na tych podstawach, jak to starałem się przedstawić w najogólniejszych zarysach.

V. Herbart i „nauczanie siedzące“.

Przemysł i handel, polityka kolonialna stały się istotą, ośrodkiem tego życia, wielkiem i potężnem źródłem dobrobytu narodu i państwa. Armja i flota wojenna stały na straży tego przemysłu i handlu. Siłą zaś techniczną, wprowadzającą w ruch życie społeczeństwa i państwa, stała się maszyna parowa. Maszyna wytwarzała fabrykaty, poruszała koleje i okręty, maszyna w postaci armat i kulomiotów trzymała w posłuszeństwie ludy podbite, podzielone na strefy wpływów handlowych.

Do tej maszyny, do tego państwa i społeczeństwa, zorganizowanych pod wpływem tej maszyny, należało dostosować psychikę ludzką, a zadanie to miała spełnić szkoła państwowa. W jakim więc kierunku wobec tego urabiała ta szkoła duszę młodzieńca i dziecka?

Czy kształcono w tej szkole ludzi czynu, a więc wolę?

Nie, szkoła przedwojenna, czyli tak zwana stara szkoła była negacją wszelkiej woli²⁾. Wolę urabiany wtedy, kiedy przed społeczeństwem stoją trudne zadania do spełnienia, kiedy proces

¹⁾ Por. H. Rowid: Podstawy socjologiczne szkoły twórczej (*Ruch Pedagogiczny* r. 1925).

²⁾ P. o tem mój artykuł „W sprawie rewizji programów ministerjalnych“ „Paedagogica“ dodatek do „Ogniwa“ r. 1924.

historyczny nie układa się po naszej myśli, kiedy niezbędny jest stały i wielki wysiłek zbiorowej woli narodu, aby opanować nieprzychylnie układającą się sytuację. W czasach nowożytnych walka o byt układała się dla Europy zachodniej bardzo pomyślnie, nie wymagała od ludów europejskich takich wielkich wysiłków woli woli zbiorowej. Wolę zastąpiła maszyna!

Wystarczało często wysłać nieliczne, lecz dobrze uzbrojone oddziały wojska, lub kilka krążowników do Azji czy Afryki, aby trzymać w posłuszeństwie wielomiljonowe narody, stojące na niskim poziomie kulturalnym i technicznym. Fabryka zaś wytwarzała taką ilość tanich towarów, że ręczny przemysł miejscowy nie był w stanie z nią konkurować.

Od chwili, kiedy w Europie zastosowano hasło: „laissez faire, laissez passer“, jedyną siłą, organizującą życie gospodarcze kraju, stała się chęć zysku, a więc uczucia egoistyczne nieuspołecznionych jednostek. Nie było więc potrzeby kształcenia uczuć sympatycznych i moralnych. Stosownie do tego szkoła musiała stać się zbiorowiskiem przygodnie zebranych dzieci, nie powiązanych ze sobą uczuciami sympatii zapomocą gier towarzyskich, samorządu, wspólnie wykonywanych prac praktycznych i teoretycznych. Jak kupiec prowadził wyłącznie dla siebie swoje przedsiębiorstwo, tak każde dziecko wypowiadało nauczycielowi swoją lekcję.

Lecz aby wybudować maszynę i puścić ją w ruch, człowiek musiał posiadać wiedzę naukową i rozwinięty intelekt. Cała więc energia szkoły była skierowana na opanowanie wiedzy naukowej oraz rozwój inteligencji. Zadaniem szkoły było wykształcić techników, oraz armję urzędniczą, zdolną do kierowania sprawami wielkich państw kolonialnych oraz przedsiębiorstw przemysłowo-handlowych, czyli tak zwaną elitę umysłową społeczeństwa. Szkoła średnia ogólno-kształcąca stała się instytucją, przygotowującą młodzież do politechniki i uniwersytetu, które to szkoły otoczono największą opieką państwa i społeczeństwa. Na szkołę powszechną zwracano mniej uwagi, organizowano ją na modłę szkoły średniej, nauczyciel ludowy był mniej wykształcony, gorzej uposażony, budynki szkolne i pomoce naukowe liche. Kiedy chodzi o przyswojenie dzieciom i młodzieży wiedzy naukowej, o kształcenie inteligencji, to najodpowiedniejszą postawą takiego nauczania jest postawa siedząca. Pedagogika starej szkoły jest pedagogiką nawskróś intelektualną.

Należy jednakowoż zaznaczyć, że inteligencja, którą urabiano w tej szkole, była inteligencją bierną. Nie wdrażano tutaj młodzieży do samodzielnego wnioskowania, nie stosowano heurzy, jak również samodzielnego krytycznego opracowania przez młodzież materiału naukowego. Jeżeli intelekt był tą siłą, która wprawiając w ruch parę i elektryczność, stała się źródłem wielkich zysków materialnych, to dla czegoż urabiano w tej szkole tylko inteligencję bierną? Czyż nie stanęła ta szkoła w sprzeczności sama ze sobą?

Aby to zrozumieć, należy sobie uświadomić, że na terenie starej szkoły kłóciły się między sobą, że tak się wyrażę, dwa momenty społeczne: konieczność przygotowania młodzieży do pracy na polu gospodarczym, jak również konieczność przygotowania wiernych i posłusznych poddanych monarchy. Jeżeli z punktu widzenia korzyści materialnych należało rozwinąć do jak najwyższego stopnia samodzielny, twórczy i czynny intelekt, to tak rozwinięta indywidualnie wola intelektualna była niebezpieczna z punktu widzenia politycznego.

Klasą rządzącą była burżuazja miejska, która realizowała swą władzę zapomocą monarchy dziedzicznego oraz rządu parlamentarnego. Wybory do parlamentu przeprowadzała burżuazja według swojej myśli, gdyż jej działalność gospodarcza była źródłem dobrobytu szerokich warstw ludności. Nie wszystko jednakowoż pod względem politycznym układało się pomyślnie. Proletariat, uważając, że jest pod względem materialnym pokrzywdzony, stworzył silną parję socjalistyczną, która zwalczała ten rząd i tego monarchę, domagając się upaństwowienia środków produkcji. Poszczególne państwa w poszukiwaniu nowych rynków zwalczały się wzajemnie. Ludy eksploatowane wzniecały powstania. Aby przeciwstawić się tym wszystkim siłom wrogim, należało zespolić pod wodzą monarchy w jedną zbitą masę psychiczną cały naród¹⁾. Oczywiście najistotniejszą siłą łączącą naród w jednakowo myślącą i działającą masę był zysk materialny, wypływający z polityki imperjalistycznej rządu; kiedy jednakowoż ilość niezadowolonych z tej polityki gospodarczej zaczęła rozrastać nazewnątrz i nawewnątrz państwa, przychodzi z pomocą warstwie rządzącej szkoła z jej ideologią państwową. Umysł ucznia samodzielny i krytyczny nie nadawał się do tak pojętych zabiegów wychowawczych. Oto, zdaniem mojem, przyczyna, dla której musiano ograniczyć się do urobienia inteligencji biernej, oto przyczyna, dla której w całej pełni stosowano nauczanie siedzące, gdyż postawa siedząca nadaje się najlepiej do przyjęcia obcej z zewnątrz narzuconej treści.

Psychologia Herberta dostosowana jest do potrzeb tej szkoły. Jediną treścią psychiczną człowieka są według Herberta wyobrażenia, które, łącząc się, wzniecają w duszy naszej uczucia i chcenia. Czyn więc moralny wypływa z wyobrażeń. Moralność to wiedza, nauczał również Sokrates w chwili największego rozrostu imperjalizmu w Atenach. Psychologia Herberta jest psychologią nawskróś intelektualną, jedynym procesem właściwym jest łączenie się wyobrażeń, uczucie i wola jest to jakoby akompaniament procesu intelektualnego. Herbert nie uznaje wolnej woli, psychologia jego jest psychologią deterministyczną. Kierunek woli wychowanka nadaje nauczyciel, wszystko zależy od wyobrażeń, jakie nauczyciel zapomocą wykładu i podręcznika

¹⁾ P. o tem mój artykuł „W sprawie kształcenia osobowości dziecka” „Szkoła i Nauczyciel” r. 1925 Nra 8—10.

przyswoi umysłowości dziecka. Aby wyobrażenia pożyteczne z punktu widzenia ideologii państwowej w umyśle młodzieży i dziecka w procesie apercpcji zebrać, zespolić, utrwalić, proponuje Herbart stopnie formalne i koncentrację nauczania. Herbart jakoby zwraca się do warstwy rządzącej, mówiąc: „nie obawiajcie się warstw społecznych, występujących przeciwko wam wrogo, psychika ludzka jest zdeterminowana, zorganizujcie szkołę państwową, starajcie się przyswoić młodzieży odpowiednie wyobrażenia, a napewno urobicie ją po swojej myśli. Nic więc dziwnego, że pedagogika Herbarta była tak popierana przez ministerstwa. Czyż nie dla tej samej przyczyny również popularną była metafizyka i dialektyka Hegla?

Teorja zwykle przystosowuje się do potrzeb życia. F. A. Lange nie może zrozumieć, że Herbart, który tak dobrze obserwował życie, tak trafnie ujmował filozoficznie, mógł stworzyć psychologię, która przeczy rzeczywistości, która „wylewa z wanny wraz z wodą i dziecko“. Psychologia i pedagogika Herbarta staje się jednakowoż rozumiała pod kątem widzenia wy-mogów, które stawiała szkole ówczesna struktura i dynamika gospodarcza i polityczna.

Kiedy pod wpływem konfliktów międzynarodowych na polu polityki imperjalistycznej wybuchła wielka wojna, kiedy armja niemiecka, austriacka i rosyjska, w większym czy mniejszym stopniu szkolone zapomocą pedagogiki Herbarta, odmówiły swym rządóm posłuszeństwa, załamała się teorja Herbartowska, zbankrutowała stara szkoła, z jej wyłącznie biernym intelektualizmem, z jej siedzącym nauczaniem. Rozwiał się złudzenie, że apercpcja jest to jedynie proces łączenia się i przetwarzania, podanych z zewnątrz umysłowości wyobrażeń. Ideologia państwowa przyjmowała się umysłowością ludzką, nie według praw, ustanowionych przez Herbarta, lecz dlatego, że nie stała w sprzeczności z najżywotniejszymi interesami szerokich warstw ludności: polityka gospodarcza monarchy stwarzała dobrobyt tych mas. Kiedy dobrobyt ten pod wpływem wojny, jak również przyczyn, na które wskazuję w następnym rozdziale, zachwiał się, załamała się jednocześnie ideologia, tak starannie urabiana przez szkołę państwową. Jeżeli obecnie utrzymujemy, że apercpcja jest to postrzeganie, którego charakter całkowicie lub w rysach zasadniczych określają w pierwszym rzędzie raczej wrodzone tendencje układu nerwowego, niż właściwości samej rzeczy postrzeganej, jeżeli dalej zważymy, że najistotniejszą taką tendencją biologiczną człowieka jest instynkt utrzymania siebie i swej rodziny przy życiu, a więc niezbędny jest pewien stopień dobrobytu, to musimy konsekwentnie uznać, że wszelka ideologia podawana w szkole, załame się, o ile temu instynktowi nie będzie w pierwszym rzędzie służyć. „Uczyć się... Niewątpliwie, lecz żyć przedewszystkiem, uczyć się zaś przez to życie i w związku z niem“. Zadaniem więc szkoły jest urobić psychikę ludzką tak, aby człowiek stał się zdolnym wyjść obronną ręką z upadku, w który stacza się życie gospo-

darze najczęściej uprzemysłowionych krajów Europy. Z tego punktu widzenia rozumiałem się staję, dlaczego, jak na to wskazuje L. Zarzecki, reakcja przeciwko szkole herbatowskiej jest największa w Niemczech. Uprawiać obecnie pedagogikę Herbartą jest to budować na piasku.

(Dok. nast.).

M. Orłow.

Nauczanie literatury w seminarjach nauczycielskich.

(Dokończenie).

2) Rozrost badań i studjów w zakresie literatury polskiej, a co za tem idzie, mnożenie się zjawisk nie pozwalają już nawet specjalistom-badaczom na wyczerpujące, wszechstronne ich ujęcie. Stąd konieczność korzystania z opracowań cudzych. Cóż dopiero mówić o zwykłym, przeciętnie inteligentnym człowieku? Czy szkoła nie powinna dać mu w tym zakresie pewnych podstaw, dostarczyć przynajmniej kryteriów, które mi mogłby się posługiwać na przyszłość, w dalszej pracy samokształceniowej.

3) Szkoła średnia, posługuje się i w innych dziedzinach opracowaniami, nie szeregując w ten sposób wartości kształcących bezpośrednio obserwacji. Wszak w naukach przyrodniczych wraz z geografją, historją i t. d. jest cały szereg wiadomości, których nie mogą uczniowie zdobyć bezpośrednio badaniem. Czy wypełniaby swe zadanie szkoła, która z obawy przed zaprzeczeniem wartości wychowawczych nie pouczałaby o tych rzeczach elementarnych, choćby w sposób werbalistycznie-pamięciowy. Czy wypełnia swe zadania polska szkoła, która wogóle nic nie powie np. o Reju, Potockim czy Żeromskim, bo „taki nie był w lekturze podstawowej“.

4) Zdanie, że na „historję literatury“ jest czas w uniwersytecie, nie wytrzymuje żadnej krytyki, nawet w odniesieniu do uczniów gimnazjum, obejmuje bowiem bardzo niewielką ilość młodzieży, która zechce się poświęcić polonistyce. Wypowiedzenie samo w sobie zawiera sprzeczność raziącą: uznaje potrzebę historii literatury, a zarazem wyklucza od jej poznania wszystkich tych, którzy na uniwersytecie poświęcają się jakimkolwiek innym studjom. W odniesieniu do seminarjów traci ono zupełnie wszelką wartość; o ile czegoś nie ujmujemy w programie, nie mamy już możności tego później nadrobić.

5) Historyczny układ lektury bez naświetlenia historycznego jest nonsensem. Jeżeli tylko i jedynie lektura ma stanowić punkt wyjścia, jeżeli tylko interpretacja lektury i jej wpływ wychowawczy stanowić winny cel, to jedynie konsekwentne byłoby ułożenie lektury według trudności, jakie ona nastręcza. Stąd też zupełnie skrajne przyjęcie zasady doprowadzi do zanegowania ujęcia historyczno-literackiego wogóle.

7) Fakty literackie nie wyrastają niespodzianie, bez podstaw, tła i przyczyn. Łączą się ze sobą i wzajem uzupełniają. Raz

chwytają współczesną rzeczywistość i grążą ją w upadek lub wiedzą „ad astra” — drugi raz wykwitają w stosunku do rzeczywistości jako reakcja, jako opozycja; tłoczący stan obecny starają się zdusić i unicestwić, przeciwstawiając nowe, nieznane dotąd wartości. Jakże z tem dać sobie radę? Jak ująć i wykazać doniosłość zjawienia się „Ballad i romansów” skoro nieznane są choćby najogólniej zasady i prawa pseudoklasycyzmu, rysy charakterystyczne „Oświecenia”, bo niema dostatecznych podstaw do wydobywania ich z obowiązującej lektury podstawowej. Czy naprawdę nie będzie bardziej werbalistyczne wtedy przedstawienie walki klasyków z romantykami, aniżeli werbalistyczne wyjaśnienie cech pseudoklasycyzmu.

8) Przeciwnicy historii literatury, popadający w ostateczność, nie oceniają, że propagując zbyt silnie drogę wyłącznie i jedynie analizy, przyczyniają się do wadliwego nastawienia umysłowości młodzieży, przez to samo utrudniają wypełnienie podstawowych zadań szkoły. Dopiero analiza w połączeniu z syntezą daje całokształt metody badania naukowego; sama analiza bez zorganizowania syntetycznego doprowadza do chaosu, do szeregu ujęć szczegółowych nieskoordynowanych, luźnych. Syntezą najwyższą do której winna dążyć szkoła w zakresie lektury jest właśnie historia literatury. Pominięcie jej jest niedociągnięciem, urwaniem nauki w pół drogi; u ucznia, nie zdającego sobie należycie sprawy z przemian duchowych, jakie bez wątpienia wywołała w nim lektura, wcześniej czy później musi zjawić się pytanie: „po co się to robi?” albo: „no i co z tego?” W poszukiwaniu rozwiązań, o ile nie dopomożemy mu w czasie nauki, zejdzie sam na manowce. Już seminarjum powinno uczyć ujmować syntetycznie zjawiska literackie. A właściwa synteza w szkole średniej nie jest możliwa bez wystarczających podstaw. Tych podstaw w dostatecznej mierze uczniowie szkoły średniej z samej lektury zdobyć nie mogą.¹⁾

Jakże więc? Więc wykład historii literatury? Więc znowu notatki, czy nauka paznogciowa: stąd — dotąd? Nie. Samo domaganie się całokształtu historii literatury to tylko domaganie się wprowadzenia pewnych wartości, dotychczas zaprzeczonych i zlekceważonych w programach, to nie zagadnienie metody. I na jej omówienie czas przyjdzie. Tylko musi uzyskać właściwe podstawy omówienia: metoda winna być dostosowania do celu nauczania. I do warunków, w jakich ma być stosowana.

Warunki. Już dziś anachronizmem byłoby opierać na starym, znanym nam wszystkim „Programie seminarjów”. Życie wprowadziło bowiem w niego nowe przemiany. Przygotowuje się, jak wiemy, ponowne opracowanie wogóle wszystkich programów szkół średnich, łącznie z przebudową organizacji szkolnictwa. Seminarja dotychczasowymi projektami nie zostały

¹⁾ Dyskusja: Stanowisko autora co do konieczności nauczania historii literatury poparli *kol. Głiwicz, Klemensiewicz, Czarnkova*.

w ogólnej konstrukcji naruszone. Koncepcja pięcioletniej szkoły ogólno-kształcąco-zawodowej zwyciężyła i trochę sztucznie utrzymała się wśród liceów stopnia wyższego i dwuletnich gimnazjów po ich ukończeniu.

Prawdopodobnie zapowiedzią przekonstruowania programu jest plan lekcyjny, obowiązujący już w obecnym roku szkolnym niektóre seminarja. W planie tym liczba godzin, przeznaczonych na język polski została znacznie podwyższona: z 19 na 22. Rozkład godzin jest następujący: na kursach I i II po 5 lekcji tygodniowo na kursach III, IV i V po 4¹⁾.

Objaw ten należy uważać za bardzo pocieszający, gdyby był podyktowany uznaniem, że program obecny języka polskiego jest w stosunku do liczby godzin zbyt obfity. Tymczasem jednak, — o ile się w sprawie mogę zorientować — inne są przyczyny tego wyposażenia języka polskiego. Oto w miejsce dotychczasowych, dość luźnych uwag w zakresie języka, zostaje wprowadzony systematyczny kurs gramatyki, obejmującej nawet zagadnienia historyczne; w tym celu został już nawet opracowany podręcznik przez prof. Szobera. Stąd liczba lekcji przeznaczonych na lekturę ulegnie znacznej redukcji: na pierwszych dwóch kursach odpadnie co najmniej po 2 godziny, na kursie III, IV i V co najmniej po jednej; na lekturę pozostanie przeto mniej więcej po 3 godziny tygodniowo, czyli w całym seminarjum ogółem lekcji 15.

Jest to stan pod względem uposażenia lektury gorszy, aniżeli dotychczasowy. Już dziś, przy obecnych wymaganiach programowych i przy dzisiejszej liczbie godzin, wyczerpanie materiału uważamy za niemożliwe; jakże będzie wyglądała nauka w najbliższej przyszłości?

Oto zmartwychwstaje dawna bolączka, ciągnąca się od początku istnienia seminarjów nauczycielskich, bijąca może najsilniej ze wszystkich argumentów w ten typ szkoły: za wielką ilość przedmiotów nauczania. „nie chcąc“ się zmieścić nawet w tak silnie przeciągniętej poza normą liczbie 36 godzin tygodniowo na kursie; wynikiem tego złe wyposażenie przedmiotów, skazanych już ipso facto na potraktowanie powierzchowne, na obcinanie „zgóry“ lub też niemiłosierne operowanie ich wewnętrzne w formie „redukcji materiału“.

Przyznać trzeba, że warunki są bardzo trudne. Jednak i tu może znalazłoby się wyjście. Rozpatrując program seminarjów, zdaje mi się — dojść można tylko do jednego wniosku, że bez daleko idących przesunięć, koncentracja materiału naukowego może pójść tylko w kierunku języka polskiego. W nauczaniu tego

¹⁾ Dyskusja: Wizyt. *Pieracki* stwierdza, że rzeczywiście zastał w niektórych seminarjach wprowadzony plan, przedstawiony przez referenta; między temi seminarjami jest również seminarjum warszawskie, w którym referent pracuje. Nie należy jednak uważać tego za zapowiedź przyszłego stanu, obowiązującego wszystkie seminarja. Są to tylko próby, których przyszłość zależna jest od wielu czynników.

przedmiotu znowu — lektura i literatura jest tą częścią, która może ująć całość zagadnień kształcenia w typie humanistycznym, jest jedyną podstawą, na której możemy oprzeć kulturę duchową naszego wychowanka. Układ programu przeto powinienby pójść taką drogą: wyposażenie języka polskiego w sposób odpowiadający potrzebom tego przedmiotu jako „podstawy wychowawczej” i ugrupowanie około niej całego materiału naukowego w sposób koncentryczny.¹⁾ Przypuszczam, że w tych warunkach możnaby uzyskać wymiar tygodniowy 27 godzin na wszystkich kursach w rozkładzie 6—6—5—5—5. Uważam to za minimum, które jedynie zezwoli na racjonalne potraktowanie należycie postawionej nauki gramatyki i lektury.²⁾

W tym okresie pięcioletnim podział materiału naukowego w porównaniu ze stanem dzisiejszym nie doznałby żadnej zmiany. Dwa pierwsze kursy służą do nauczania i pogłębienia umiejętności analizy, ugruntowują pojęcia z zakresu faktury utworu. Na tym stopniu analiza jest celem samym w sobie, ujęcia syntetyczne dotyczą tylko materiału, zdobytego drogą analizy i to w niewielkim zakresie.

Elementarną umiejętność w zakresie analizy fabularnej wynoszą uczniowie już ze szkoły powszechnej, względnie z kursu wstępnego, który w nowym projekcie organizacji szkolnictwa zyskuje podstawy ustawowe. Kursy pierwszy i drugi umiejętność tę rozszerzają i pogłębiają, rozwój zależny jest od częstości i jakości ćwiczenia.

Głównie zwrócić musimy uwagę na jakość analizy. Aby analiza była czynnością celową, t. j. prowadziła do pewnych trwałych wartości, musi się odbywać ściśle programowo. Przyjmuję za prof. Kleinerem trzy fazy badania analitycznego:

- 1) ujęcie intuicyjne całości (Sądy o wartości hipotezy);
- 2) oparte o odczucie całości badanie szczegółów (Sprawdzenie, zmodyfikowanie, rozszerzenie sądów. Zbliżenie się do naukowej pewności);
- 3) Skonstruowanie i odczucie możliwie najbogatszej całości psychicznej, jaką wytworzyć zdoła zawartość tekstu — całości, jak najściślej z tekstem związanej i jak najbliższej dziełu w świadomości twórcy.

¹⁾ Dyskusja: Ważność koncentracji i znaczenie łączenia nauki języka polsk. z historią i pedagogiką podkreśla kol. Gliwicz..

²⁾ Dyskusja: Wizyt. *Pieracki* wyraża przekonanie, że decydującem o wartości nauczania jęz. pol. nie jest zakres — lecz metody, jakie zastosujemy. Złe metody nauczania zastosowane w większej ilości lekcji tem większą wyrządza szkodę. Kol. *Klemensiewicz* łącząc zagadnienie ilości godzin z zagadnieniem metody stwierdza, że właśnie na zastosowanie metody samodzielnej pracy ucznia wymiar obecny jest za mały; wymiar lekcji jest wystarczający albo może nawet za duży, jeżeli w nauczaniu zastosować metodę werbalistyczną. — Kol. *Suchan* zwraca uwagę na to, że wymiar lekcji nie powinien być jednakowy w całym państwie, raczej przestosowany do warunków miejscowych. Ilość godzin, przeznaczonych na język polski w Warszawie, nie jest wystarczająca dla seminarjów kresowych, do których przychodzi młodzież, nie władająca wprost językiem polskim.

Ujęcie intuicyjne całości — niema. ono nic wspólnego z metodą estetyzowania czy psychologizowania w badaniu literackim — jest wynikiem pierwszego wrażenia, impresji wywołanej przez dzieło. Jest to przeniesienie dzieła do duszy czytelnika. „Uzyskawszy je, czytelnik uświadomić sobie usiłuje zasadnicze rysy, stanowiące o istocie jego przeżycia i w taki sposób zyskuje pierwszą próbę pojęciowego rozumienia całości”. (Str. 156)

Tak pojęte intuicyjne odczucie dzieła stanowi dopiero punkt wyjścia dla późniejszej czynności analitycznej; w stosunku do dwóch punktów następnych odgrywa rolę kierunkową; jej wartość i właściwość okazuje się dopiero w porównaniu z danymi, osiągniętymi drogą sprawdzania analitycznego.

Dotychczasowe programy i wskazówki metodyczne zbyt małą uwagę przywiązują do tego właśnie punktu. Rolę określenia kierunkowości badania pozostawiono nauczycielowi; czy samodzielnie zdobytą, czy też na podstawie opracowań osiągniętą — on nosi tajemniczą celowość dokonywanego rozkładu, on święci triumfy duchowe, że się mu udało, lub łamie przeszkody, utrudniające „udanie się dzieła”. Uczniowie wykonują czynność analityczną bez świadomości celu, osiągając wyniki ostateczne, nie odczuwają wartości osiągnięcia prawdy drogą ciężkiego muzu. Umiejętność analizy musi położyć nacisk na kształcenie owej wrażliwości, o ile chce należycie przygotować czytelnika. Początkowo niech wyznacza cel analizy nauczyciel po dokładnem zaznajomieniu się uczniów z dziełem — niech wyznacza go jednak tak, by uczniowie zdali sobie sprawę z celowości dokonywanej analizy — później winni to robić uczniowie sami. Dyskusja winna ustalić hipotezy — analiza stwierdzić prawdziwość jednych — bezwartościowość drugich.

Przedmiotem badania na tym stopniu jest tekst, tekst jako całość sama w sobie w oderwaniu od epoki; osoba autora interesuje tylko o tyle, o ile tekst do tego zainteresowania zmusza. W tekście rozróżniamy trzy czynniki składowe: treść, formę i fakturę utworu. Przez treść rozumiem i treść istotną dzieła i całą stronę fabularną — przez formę obrany rodzaj poetycki i jego budowę — przez fakturę zewnętrzną postać, w jakiej dwa poprzednie czynniki zostały ujęte. Podstawę do postępowania analitycznego może dać schemat; za najlepszy uważam schemat Woycieckiego.

Na podstawie danych, osiągniętych drogą analizy formy chwytamy cechy. Cechy te drogą porównań z dotychczasowo osiągniętymi danymi łączymy, wyznaczamy podobieństwa i różnice; łączymy typy i na tej podstawie uzyskujemy pierwszą syntezę: teorię literatury.

Badanie faktury musi się odbyć ściśle w łączności z badaniem treści i formy. A więc nie jakaś oderwana stylistyka, poetyka, czy prozaika, choćby jej zasady i właściwości wydobyte zostały na przykładach wziętych z literatury. Badanie faktury, to badanie sposobu ekspresji, badanie, w jakim stosunku pozostaje

zasób słowny, jego zorganizowanie i sposób użycia, jego dobór i znaczenie, jego treść i jego forma do treści i formy czytanego utworu. W określeniu tem mamy implicite zawarte uwzględnienie strony pojęciowej symbolu słownego, jego znaczenie dosłowne i przenośne oraz całą stronę dźwiękowo-muzyczną: rym, rytm i cechy melodyjności brzmieniowej w szerszym znaczeniu.¹⁾

Materiał do lektury na tym stopniu winien być tak dobrany

- 1) by zawierał stopniowanie trudności w dokonywaniu analizy;
- 2) by zezwolił na uświadomienie przynajmniej zgrubsza rodzajów wypowiedzenia literackiego;
- 3) by stanowił dostateczną podstawę do rozważań w zakresie faktury;
- 4) by mógł być w znacznej części, o ile nie w całości, zużytkowany przy nauczaniu historii literatury.

Wszystkie te cztery punkty winny być wzięte pod uwagę jako równorzędne, przede wszystkim przy układaniu podręcznika dla seminarjów. Już w programie jednak winny być one jako postulat dostatecznie podkreślone. Przesądzają one z góry również i układ; o następstwie lektury decydować będzie przede wszystkim punkt pierwszy. Również i dobór lektury wyłania się z tego ujęcia dość wyraźnie. W stosunku do dzisiejszych programów domaga się prócz „Pana Tadeusza” — jeszcze jednego większego utworu powieściowego; przyczem „stopniowanie trudności” można rozumieć dwojako: albo jako układ genetyczny, albo układ koncentryczny. W pierwszym powieść i Pan Tadeusz stanęłyby tuż obok siebie, w drugim byłyby zakończeniem nauki na dwóch kursach.

Trzy kursy końcowe poświęcone być winny nauce historii literatury. Po wyjaśnieniach zasadniczych należałoby rozstrzygnąć zagadnienia, dotyczące zakresu, stopnia i jakości jej potraktowania.

Najważniejszą podstawą, na której zbudować należy historię literatury, jest lektura. Ona też powinna stanowić punkt wyjścia główny, jakkolwiek nie jedyny. Charakter jednak jej opracowania obecnie się zmieni. Dążyć będziemy do ujęcia dzieła na tle epoki, a więc do rozpatrzenia, w jakim stosunku pozostaje do życia historycznego; nie znosi się tem samem aktualizowania zagadnień, nasuniętych przez lekturę. Jednak lektura na tym stopniu uwzględni przede wszystkim te zjawiska literackie, które najwyraźniej charakteryzują epokę, czy to z powodu pierwiastków formalno-estetycznych w nich tkwiących, czy też z powodu walorów etycznych, społecznych i t. d.

W lekturze tej ponadto powinno się wartości, nasunięte przez analizę, ujmować drogą właściwego poprowadzenia dyskusji i odpowiedniego naświetlenia, ujmować „sine ira et studio” bądź to jako zalety o wartości aktualnej, bądź jedynie historycznej.

Dla uzyskania szerszego podkładu w syntezie, tudzież dla lepszego zrozumienia zjawisk winni uczniowie uzyskiwać materiał

¹⁾ Dyskusja: Wizyt. *Pieracki* podkreśla istotną wartość analizy, pojętej w należyty sposób i jej ujemne cechy, o ile zostanie w sposób niewłaściwy użyta. Analiza zmienia się wówczas w ćwiczenie arytmetyczne, nie mające z humanistyką nic wspólnego.

przez lekturę arcydzieł obcych. Uważam jednak za niedopuszczalne wprowadzanie już do szkoły zagadnienia wpływów indywidualnych. Lektura literatury obcej powinna być uwzględniona o tyle, o ile to jest potrzebne do zrozumienia charakteru epoki czy kierunku; kwestja wpływów, podobieństw, zależności i t. d. indywidualnych jest kwestją zbyt trudną i zawiłą nawet wśród specjalistów; przypominam polemikę o „Ode do młodości“ i wpływ na nią Helvetiusa; tematy to nie nadające się zupełnie do rozważania w szkole średniej. Do przeprowadzenia porównań znajdziemy dość sposobności przy omawianiu podobieństw ideologicznych, treściowych formalnych i t. d. w literaturze polskiej.

Lektura nie może być tak wyczerpująca, by można było na niej oprzeć całość syntezy, ograniczyć się musi do poznania zjawisk i autorów, uznanych przez stan dzisiejszych badań za najwybitniejszych. Stąd też konieczność uzupełnienia jej drogą użytkowania opinii i wyników badań cudzych. Dążnością nauczyciela powinno być, by ta droga „pośledniejszych metod“ miała charakter jak najmniej niebezpieczny, by jak najbardziej oddalić i osłabić charakter werbalny.

O ile potrafimy należycie i poprawnie zorganizować czytelnictwo młodzieży, to, zdaje mi się, nie wielkie pozostanie pole do wystąpienia tych „pośledniejszych metod“. Przedewszystkiem winny programy, w myśl przyjętych przez siebie zasad określić dokładnie lekturę młodzieży, mniej pozostawić dowolnemu wyborowi nauczyciela. Lekturę na wszystkich kursach należałoby podzielić na 3 części: 1) utwory, które uczniowie muszą przeczytać a nauczyciel omówić w szkole; 2) utwory które uczniowie muszą przeczytać, które jednak nie muszą być omawiane w szkole i 3) utwory, które młodzież powinna poznać. W takim układzie możnaby uzyskać wiele ułatwień dla późniejszego kursu literatury. I tak np. odpadłyby nam jako utwory, których czytanie pochłania masę czasu: „Pieśni“ Kochanowskiego, Kazania Skargi, Poezje Morsztyna, Bajki Krasickiego i Trembeckiego, Ballady i romanse, Grażyna, Konrad Wallenrod Mickiewicza, Poematy pierwszego okresu, Ojciec zadżumionych, Lilla Weneda i Balladyna Słowackiego, Poezje Lenartowicza, Pola, Zaleskiego i t. d. Nie wyczerpuję i nie chcę dawać jakiegoś spisu obowiązującego; rzucam przykłady. Nawrót do dzieła na stopniu wyższym polegałby na przypomnieniu go, uświadomieniu wyników dokonanej analizy, wreszcie na naświetleniu historycznem¹⁾.

¹⁾ Dyskusja; Wizyt. *Pieracki*: Lektura w seminarjach nauczycielskich musi być ujęta w kanon, który przedewszystkiem uwzględni wartość wychowawczą lektury (zob. wyżej). Ilość lektury podstawowej powinaby być raczej jeszcze mniejszą niż dotychczas, ale w doborze pozostawić mniejszą swobodę nauczycielowi.

Kol. *Kłemensiewicz*: Lektura powinna być ujęta w kanon; zakres lektury pozostawiony powinien być niewielki, taki tylko, żeby uczniowie nauczyli się czytać. Należy przeto tak dobrać lekturę, by były reprezentowane różne typy ujmowania utworów literackich. Na podstawie, uzyskanej tą drogą, oprzeć się powinna lektura uzupełniająca i czytanie samodzielne nłożenie według wskazówek nauczyciela. Literatura uzupełniająca powinna być rozszerzeniem koncen-

[W układzie zaproponowanym brałem pod uwagę i chciałem zgodzić ze sobą dwa momenty, które, zdaniem mojem, muszą być uwzględnione w kształceniu ogólnem na poziomie średnim. Lektura, określona w punkcie I jest to materiał tak dobrany, żeby uczeń mógł na jego podstawie dojść do wszechstronnej umiejętności czytania, względnie poznać ogólnie epoki historyczne literatury polskiej. Trudno jednak w tym zakresie dobrać liczbę wystarczającą i odpowiednią dla wszystkich środowisk, dla wszystkich typów naszej młodzieży. Śluszem przeto jest żądanie, by ilość tej lektury była bardzo nieznaczna, ograniczona do minimum, do rzeczy koniecznych. Grupa druga pozostawiona być powinna dowolnemu wyborowi nauczyciela; wybór ten zależeć będzie w pierwszym rzędzie od potrzeb młodzieży, od stopnia jej rozwoju, umiejętności korzystania z książki i wogóle od warunków miejscowych. Wreszcie grupa III to duży zakres dzieł i książek, które powinna przede wszystkim posiadać biblioteka szkolna i pożyczać je uczniom bez ograniczeń; w dziele tym decydować powinien sam uczeń, wybierając książki, które mu odpowiadają bądź to ze względu na treść, bądź formą.

Różnica ogólna między dzisiejszym stanem a proponowanym dotyczy głównie grupy II. Tak zw. lektura uzupełniająca miała dotychczas charakter na wskrós nieobowiązkowy, jakkolwiek pomieszczała utwory o znaczeniu pierwszorzędem. Ponadto nastąpićby musiały w szczegółowych programach dzisiejszych pewne zmiany i przesunięcia; i tak: należałoby ująć w spis konkretny lekturę kursu I, dzieląc ją na owe trzy grupy, uwzględniając zasady wyżej przytoczone. Ponadto należałoby włączyć dość znaczną liczbę dzieł z epoki średniowiecza, baroku i pseudo-

trycznem materiału, uwzględnionego w lekturze obowiązkowej. Dyskusje uczniów pod kierownictwem nauczyciela pozwoliłyby później zbierać samodzielnie wyrobione poglądy. Lektura dodatkowa powinna odbywać się po porozumieniu z nauczycielem. Przede wszystkim nauczyciel dbać powinien o to, by lektura dodatkowa nie przeciążała uczniów.

Kol. *Patkowski*: Porównując zapal czytelniczy młodzieży w czasach rozbiórów z dzisiejszą apatią i brakiem zainteresowania mimowoli zadać sobie należy pytanie, czy winy tej zmiany nie ponosi w części szkoła. Bezwzględnie kanon lektury nie sprzyja rozwojowi zamilowania czytelniczego. Dlatego też za niewłaściwe uważa mowa tworzenie tego kanonu, spisu obowiązującego bezwzględnie wszystkich uczniów; tem bardziej niewłaściwe jest kierowanie lekturą dodatkową młodzieży. Lektura powinna być uzależniona od zainteresowań młodzieży, wtedy tylko może przynieść jej prawdziwą korzyść, wtedy tylko książka stanie się towarzyszem człowieka.

Kol. *Czarnkova*: Celem seminarjum jest właśnie wpojenie zamilowania do czytania utworów poważnych i wartościowych. I młodzież nie wykazuje braku zainteresowania czyto poszczególnemi epokami, czy ludźmi, czy dziełami. Kanon dzisiejszy lektury ma bezspornie pewne braki — ale i on wypełnić może dobrze rolę, o ile metody zastosowane będą dobre. Nudę bowiem tworzy nie dzieło, lecz błędna metoda.

Kol. *Przybyszewska* charakteryzuje młodzież wstępującą do seminarjów i jej braki w zakresie czytelnictwa a mianowicie brak przystosowania do lektury, jaką jej dajemy. Są to wyniki nieznamomości epoki i niski stopień kultury duchowej. Koniecznie przeto trzeba bardzo starannie pracować nad czytelnictwem młodzieży.

klasycyzmu na kursie III — przegrupować, częściowo uzupełnić a częściowo skreślić lekturę przeznaczoną na kurs IV; wreszcie skonstruować prawie w zupełności na nowo program lektury kursu V.

Z prac urzędowych należy z uznaniem podkreślić wydanie „spisów bibliotecznych“, które w tym roku szkolnym zostały rozesłane do szkół przez Ministerstwo; spisy te mogą odegrać rolę pomocniczą w doborze utworów, pomieszczonych u mnie w grupie 3. Odpowiada w zupełności zakres i rodzaj lektury, w nich uwzględnionej].

Historia literatury w seminarjach nauczycielskich objąć powinna całość od pierwocin średniowiecznych aż po rok 1914, t. j. do roku, który uważamy za początek nowej ery życia i literatury. Zgodzić się trzeba, że to, cośmy w czasie studiów uważali za literaturę współczesną przeszło już do historii. Samą siłą chronologizmu oddziaływanie jednak epok najbliższych na współczesność jest silniejsze, niż epok wcześniejszych, one kształtują dzisiejsze życie społeczne, narodowe, państwowe. Czy właściwe byłoby odsuwać od tych faktów młodzież, nie dopomóc jej w szkole do zorientowania się i dokonania wyboru wśród masy tłoczących się zjawisk, kierunków, indywidualności. Trudnością będzie, i to niepospolitą, brak naukowego opracowania epok najbliższych; ale też żywość bezpośrednia tej literatury, jej dostępność i prawie empiryczna dotykalskość ułatwi nam pracę. Naprawdę, nie na Przedświcie ani nawet nie na Lalce Prusa skończyła się literatura polska.

Może nie przyznają mi koledzy racji, twierdząc, że przecie programy dają podstawy do omówienia wielu zagadnień, bo pomieściły wiele dzieł w spisie lektury uzupełniającej. Przypominam w odpowiedzi owo „naturalne“ postępowanie, wykluczające zupełnie lekturę uzupełniającą z wszelkich zajęć obowiązkowych. Ponadto programy nie mówią nic zgola o kierunkowości i zakresie ujęć syntetycznych, stąd pozostawiają pole zupełnej dowolności postępowania.

Historję literatury należy ująć w program, wyznaczający jako obowiązek ujęcie syntetyczne, na podstawie i w uzupełnieniu obowiązującej lektury. Nauka historii literatury powinna dać dokładne zasadnicze pojęcie o następujących okresach literatury polskiej:

A) na kursie III: 1) Literatura średniowieczna, potraktowana ze stanowiska historyczno-literackiego, nie tylko jako materiał lingwistycznego badania; 2) literatura humanistyczna; 3) literatura barokowa wraz z epoką saską (1618—1776); 4) pseudoklasycyzm (1775—1822).

B) Na kursie IV literatura romantyczna (1822—1863).

C) Na kursie V literatura po roku 1863 a więc doba pozytywistyczna (1863—1890) i neoromantyczna (1891—1914); na tym kursie również powinno powtórzyć się całość, bądźto w tem

samem ugrupowaniu, bądź też ujmując ją po przeklasyfikowaniu na rodzaje literackie i t. p.

Przewiduję zarzut, że na romantyzm w tym układzie przeznaczam zbyt mało czasu. Oto i romantyzm uważam za kierunek, w którym wiele dawnych wartości stało się tylko historycznymi faktami. Stąd konieczność przeprowadzenia rewizji lektury romantycznej i jej zredukowanie w myśl powyżej wyłuszczonych zasad. Historia literatury w tem ujęciu, to historia prądów literackich, pojętych jako najkonkretniejszy i najdostępniejszy objaw prądów życia duchownego wogóle, jako ich wykwit i dokument. W poznaniu romantyzmu dążyć będziemy do charakterystyki romantyzmu zachodnio-europejskiego i na tem tle zarysujemy cechy specyficzne romantyzmu polskiego, wydobyte drogą lektury, rozszerzone drogą poznania pośredniego. Punktem wyjścia dla romantyzmu będzie życie, twórczość i działalność Mickiewicza, jedynej postaci pełnej i wyraziście w nauce zarysowanej: człowieka-epoki. Inne życiorysy zużytkować się winno tylko o tyle, o ile przyczyniają się do zrozumienia dzieł, czy charakteru prądu.

Modą dziś stało się wprowadzanie i łączenie z nauką języka polskiego pojęcie „heurezy“. Z heurezy uczyniono wyjątkową i jedyną „metodę heurystyczną“, przyznając jej wyjątkowe i niespotykane dotąd wartości wychowawczo-kształtujące. Pozwolę sobie stanąć na nieco innem stanowisku; przedewszystkiem chciałbym „heurezie“ przywrócić, czy nadać właściwe stanowisko pojęciowe.

Pojęcie „metody“ mieści w sobie nietylko formę odniesienia się nauczyciela do uczniów, lecz pewien kompleks, w skład którego wchodzi i charakter przedmiotu i stanowisko ucznia i stanowisko nauczyciela wobec przedmiotu nauczania. Jeżeli pojmimy „heurezę“ w tem szerokiem znaczeniu — to zgoda na termin; a jednak przejawia się tendencja coraz to silniejsza, zauważyć się dająca w zakresie praktyki i nauczycielskiej i wskazówek praktycznych, że „heureza“ jest to forma, polegająca na stawianiu pytań analitycznych, zadawanie przez nauczyciela rozmaitych w jakości i wartości zagadek, domagających się rozwiązania. Pojęcie „metody“ zacieśnia się wówczas do pojęcia „formy“; w tem leży niebezpieczeństwo.

Heureza jako forma nadużyta przez nauczyciela niesie w sobie, również, jak wszystkie inne formy stosowane wyłącznie, pierwiastek nudy i apatii, płynący z przyzwyczajenia, jednostajności. 100, 1000, 10.000, 50.000 pytań — w pięciu latach nauczania miliony pytań, zagadek. A ponadto, jak już zaznaczono niejednokrotnie, ogranicza heureza kierunki kształcenia duchowości przez to, że prawie wyłącznie jest narzędziem, którem operuje nauczyciel, przez co nie dopuszcza do wydławiania samodzielnych zainteresowań uczniów, powtórnie nie kształci i nie rozwija zdolności sprawozdawczej, co jednak jest i pozostanie jednym z głównych celów nauczania języka polskiego. Dodałbym

od siebie: metoda heurystyczna przekształca się w metodę werbalistyczną dla znacznej części klasy, która ogranicza się do biernego słuchania tego, co mówią wolniejsi koledzy; sama nie bierze natomiast czynnego udziału w nauce.

Modnej „metodzie heurystycznej” — z powodu tych właśnie tkwiących w niej niebezpieczeństw — przeciwstawiłbym metodę „samodzielnej pracy ucznia”, przyznając nauczycielowi prawo do wyboru form. Forma niech się indywidualizuje, niech będzie głównie i przede wszystkim wpływem doboru, określonego przez usposobienie, temperament, czy artyzm nauczyciela. Forma heurystyczna znajdzie i tak u każdego wielkie i szerokie zastosowanie; niech nie będzie jednak jedyną; równowartościowe a w pewnych wypadkach jako znacznie doskonalsze wykażą się, czy to dyskusje, mające za podstawę referaty kilku uczniów odnoszące się do tego samego tematu, czy wreszcie nawet ów pogardzony wykład, podany czy to jako wzorowa analiza, dokonana przez nauczyciela, czy jako referat syntetyzujący; byle tylko poruszał dusze wychowanków, rozbudzał i otwierał nowe dziedziny stworzył palące problemy. Czas nie będzie stracony. Albowiem tylko różnicowanie form jest warunkiem ożywienia i doskonalenia metod. Nie wyłączność metody stanowi o wartości nauczania, lecz szczerłość i rzetelność pracy nauczyciela i ucznia¹⁾.

Juljusz Saloni.

I-szy Polski Zjazd Wychowania Moralnego.

W kwietniu b. r. odbył się w Warszawie w sali Związku P. N. S. P. Zjazd nauczycielstwa, w sprawie wychowania moralnego, zwołanego przez Związek P. N. S. P. i Związek Zawodowy Nauczycieli Szkół Średnich. Zjazd otworzył prezes *Stanisław Nowak*, który po scharakteryzowaniu celów i zadań Zjazdu i znaczenia jego dla ogólnej kultury i rozwoju społeczeństwa i Państwa, stwierdził z ubolewaniem stronnicy zakaz Ministra W. R. i O. P. p. *Stanisława Grabskiego*, który nie zezwolił na urzą-

¹⁾ Dyskusja: Sprawę metody nauczania literatury poruszyli w dyskusji: wiz. *Pieracki*, kol. *Kłemensiewicz*, *Gliwicz*, *Patkowski*, *Czarnkowska*. Wszyscy podkreślają niebezpieczeństwa, jakie niesie za sobą wyłączne stosowanie lektury jako metody pytania jednostronnego; domagają się pozostawienia większej swobody nauczycielowi w doborze formy, jaka odpowiada jego cechom indywidualnym.

Ponadto łącznie z referatem na wniosek kol. *Patkowskiego* uchwalono następujący wniosek:

Zebrany w dniach 12 i 13 grudnia Zjazd Polonistów Sekcji kształcenia Nauczycieli uchwala powołać stałą Radę Zj. Pol. S. K. N. Z. P. N. S. P., która czuwać będzie nad całością zagadnień, związanych z rolą języka polskiego w kształceniu przyszłych nauczycieli szkół powszechnych, Rada składać się będzie z 5 osób, posiadających prawo kooptacji i doboru osób według swego uznania.

dzenie Zjazdu w gmachu Państwowego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych, przyczem odczytał tekst pisma skierowanego do Komitetu Organizacyjnego Zjazdu, który brzmi:

„Ministerstwo W. R. i O. P. odmówiło zezwolenia na użycie sali w Państwowym Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie na odbycie Zjazdu, ponieważ rezolucje przeznaczone do uchwalenia przez Zjazd noszą charakter jednostronnie partyjny i sprzeczne są z zasadami, które są uznawane przez bardzo poważną część społeczeństwa.

Ministerstwo W. R. i O. P. na takie Zjazdy w budynkach swych zezwolenia udzielić nie może“.

Następnie prezes Z. Z. N. S. S. *Dr H. Raabe* podkreślił doniosłe znaczenie tego Zjazdu nie tylko dla nauczycielstwa, lecz także dla stanowiska państwowego Polski na gruncie międzynarodowym, charakteryzując zaś zarządzenia Ministra Grabskiego, podkreślił z naciskiem, że jest ono wyrazem jego osobistych poglądów, a nie opinii publicznej i stanowi dowód partyjnictwa i wstecznicstwa, a przez to samo nie dotyczy nauczycielstwa, które idzie drogą myśli twórczej i wspólnego rozwiązywania nasuwających się zagadnień wychowawczych.

Oprócz prezesów obu organizacji powołano do prezydium pp. *Dra J. Joteyko*, *prof. S. Dicksteina*, *prof. A. Dobrowolskiego*, *sen. Dra Kopcińskiego*, *Prof. H. Radlińską*, na sekretarzy pp. *A. Mackiewiczową*, *Jędraszkę Cz.*, *Wawrzynowskiego M.*

„Po przyjęciu regulaminu obrad Zjazdu wygłosiła referat *p. H. Radlińska*: „Historja Międzynarodowych Kongresów Wychowania Moralnego“. Są one wolną trybuną dla wymiany myśli, przekonań i poglądów różnych ras, narodów i wyznań. Inicjatywa Kongresów wyszła z Anglii, gdzie też odbył się I Kongres, następny w Hadze, trzeci, zwołany skutkiem wojny, dopiero po 10 latach w Genewie. Zasadą Kongresów jest negacja wszelkich hasel i rezolucyj; biorący udział mają jedynie możność zgłaszania życzeń, jak np. na ostatnim Kongresie t. zw. *voeu de Genève*. Na czele Kongresu stoi Międzynarodowy Komitet Wykonawczy, w skład którego wchodzi przedstawiciele poszczególnych Komitetów Narodowych.

Następnie w imieniu obu organizacji wygłosił referat na temat możliwości ogólnoludzkiej podstawy wychowania moralnego *p. Forelle*, uzasadniając deklarację, zgłoszoną na Zjazd przez oba Związki.

W referacie została podkreślona konieczność przeobrażenia szkół w instytucje wychowawcze, mające na celu obok kształcenia umysłu wychowanie moralne młodzieży. Cel takiego wychowania, jeśli ma mieć widoki powodzenia i przyczyniać się do postępu ludzkości, powinien być w zgodzie z panującymi tendencjami społecznymi, które kształtują się w chwili obecnej pod wpływem wielkiego kataklizmu dziejowego, jakim była wojna światowa 1914—1918. Wyszła ona na czoło zagadnień społecznych ideę powszechnego pokoju, solidarności ludzi i ludów.

W dziedzinie polityki znajduje to swój wyraz w koncepcji Ligi Narodów, Locarno, konferencji rozbrojeniowej i innych poczynaniach międzynarodowych, w dziedzinie moralności w urzeczywistnianiu odwiecznego ideału miłości bliźniego i zdolności współczucia. Kształcenie środkami, jakimi rozporządza szkoła, a więc za pomocą jej programu, metod i organizacji takich elementów psychiki, któreby stały się podstawą urzeczywistnienia tych ideałów stanowi szczytne zadanie szkoły i nauczycieli.

Referat *Dra Chrupka*. Wspólna ogólnoludzka podstawa wychowania moralnego jest nie tylko rzeczą możliwą, ale koniecznością, jeżeli nie ma się zniszczyć w walce wszystkich przeciw wszystkim. Podstawę tę ze stanowiska współczesnej etyki naukowej określić można jako dążenie do powszechnej pomyślności całego gatunku ludzkiego.

Aby ten ideał realizować, wychowanie powinno się stać, w większej mierze, niż dotąd ogólnoludzkim. Należy budzić ducha międzynarodowego, który powinien stać się równie silny, jak dzisiejszy narodowy.

Prof. *Ettinger* wygłosił referat na temat korrelacji, jaka istnieje między moralnością, ustrojem społecznym, a religią, wyciągając wnioski zastosowania wychowania moralnego w szkole. Prof. I. Myślicki wyjaśnia w swym referacie pojęcia moralności, etyki i nauki moralności i przyczyny ich rozbieżności, poczem przeszedł do zasad ukształtowania nauki moralności w duchu ogólnoludzkim. Nauka moralności jako praktyczna winna się opierać na etyce jako nauce teoretycznej i wskazywać cel, do którego trzeba przygotowywać młodzież. Prelegent wskazał, że tym celem jest kultura społeczeństwa przemysłowego, do której daje też przygotowanie t. zw. szkoła pracy. To są wymagania moralne, którym przedewszystkiem sprostać należy. Jednakże nie zamykając oczu na istniejące w tej kulturze zło moralne, należy w nauce moralności wskazywać drogi poprawy obecnego stanu rzeczy. Prelegent dodał, że nauka moralności nie wystarcza, a trzeba ćwiczeń i sposobności do dyscyplinowania i koordynowania woli młodzieży, co daje szkoła pracy. W końcu prelegent podniósł, jakie są przeszkody do wprowadzenia nauki moralności ogólnoludzkiej, mianowicie separatyzm polityczny, gospodarczy i religijny.

Wreszcie nastąpił referat *prof. Wł. Tatarkiewicza* p. t.: „Kanon y moralne”. Posługiwanie się w wychowaniu moralnym „kanonami”, tj. przepisami obowiązującymi powszechnie i bezwzględnie, wywołuje dwa główne zagadnienia: czy kanony są 1) uzasadnione i 2) czy są niezbędne w wychowaniu? Z toku referatu stwierdził prelegent, że pierwsze jest zagadnieniem etycznym, drugie, ściśle pedagogicznym. Pierwsze może być rozwiązane w sensie przeczącym: nawet jeśli przyjmie się, że istnieją dobra bezwzględne, mogące być celem moralnego działania, to jednak i w ten sposób nie uzasadni się kanonów. Choć nieuzasadnione teoretycznie mogłyby jednakże być w wychowaniu niezbędne

jako zbawienne fikcje; ale na drugie zagadnienie niepodobna dać ogólnego rozwiązania, musi ono wypaść rozmaicie w zależności od charakteru i poziomu umysłowego wychowawcy.

Dyskusja, która wywiązała się po referatach była bardzo wszechstronna; poruszyła różne zagadnienia społeczne i moralne z zachowaniem swobody słowa. W czasie dyskusji uzewnętrzniło się kilka kierunków: żądający oparcia zasad moralności na pierwiastku społecznym, na zasadzie współżycia i współpracy ludzkości. Uwzględniano też szeroko znaczenie czynnika psychologicznego, społecznego i moralnego. Następnie przyjęto wnioski zgłoszone przez referentów i rezolucje:

- I. Zadaniem szkoły obok kształcenia umysłu winno być wychowanie moralne młodzieży.

Idealy moralne pozostają w ścisłej zależności od dążeń społecznych państwa, narodu, czy poszczególnych warstw społeczeństwa.

Powojenne prądy społeczne współczesnego świata cywilizowanego wysunęły na czoło wspólne dążenie wszystkich demokracji do realizowania ideału solidarności ludzi i ludów.

- II. Ideał ten, wyrażający się: 1) w dążności do stworzenia ze społeczeństw organizmów spółdzielczych, zapewniających jednostkom zaspokojenie ich potrzeb w równej mierze, wymagających natomiast od nich harmonijnej współpracy i ograniczenia popędów egoistycznych; zapewniających im w granicach więzi społecznej pełnię rozwoju indywidualnego, oraz 2) w dążeniu do stworzenia z ludzkości organizmu, w którym takie same zasady obowiązywały-by w stosunkach między narodami — znajduje oparcie w moralności świata pracy i jako taki winien być podstawą międzynarodowego wychowania moralnego.
- III. Szkoła współczesnej demokracji winna wszystkimi środkami, któremi rozporządza, zmierzać do oddziaływania na psychikę wychowanków w duchu tak rozumianego ideału moralnego. W tym celu przez program, metody i organizację powinna:

- 1) rozbudzać przeświadczenie, że wartość społeczeństw i jednostek zależy od ich wartości moralnej, zakresu i gruntowności ich wiedzy;

- 2) rozwijać czynny stosunek do życia i potrzebę współdziałania w realizacji tych ideałów.

Rezolucje te przekazano Komisji obydwu organizacji dla opracowania na ich podstawie też na Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego w Rzymie.

Wkońcu przemawiał p. *Makuch K.*, który treściwie i rzeczowo ujął zagadnienie związane z pracami Zjazdu, podkreślając, że tak w referatach, jak i w dyskusji przebiegała jedna i ta sama

myśl, stwierdzająca, że istnieje możliwość, a nawet konieczność stworzenia ogólnoludzkiej podstawy wychowania moralnego, a została ujęta w tezach obydwu organizacyj. Jako konkretne wyniki prac Zjazdu podkreślił, że zagadnienie to zostało po raz pierwszy poruszone wśród sfer nauczycielskich, co musi się także echem odbić wśród szerokich mas społecznych.

Zjazd zamknął *Dr H. Raabe* przemówieniem, w którym podkreślił znaczenie pierwszego Zjazdu Wychowania Moralnego w Polsce i jego wartość dzięki licznemu udziałowi uczestników, dzięki udziałowi uczonych i myślicieli. Głośnie echem odbijają się wśród naszych nauczycieli myśli tego Zjazdu, poruszające tak ważne sprawy wychowawcze. Drugi Zjazd w tej sprawie zwołany da nam już napewno bardziej konkretne rezultaty.

Projekt nowej ustawy o kształceniu nauczycieli w Republice Czechosłowackiej.

Komisja zajmująca się sprawą przygotowania nauczycieli opracowała główne zasady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i wydziałowych. Przyjęto jednomyślnie następujące zasady:

1. Celem pedagogicznego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i wydziałowych zakłada się Akademię Pedagogiczną dostępną dla tych osób, które z wynikiem pomyślnym złożyły egzamin dojrzałości w jednej z istniejących szkół średnich, lub też egzamin końcowy w jednej z sekcji klasy VIII szkoły średniej.

2. Akademię Pedagogiczną są zakładami państwowymi, które będą organizowane w miarę potrzeby przedewszystkiem w miastach uniwersyteckich.

3. Studja w Akademii Pedagogicznej trwają dla przyszłych nauczycieli szkół powszechnych conajmniej dwa semestry; obejmują one studjum teoretyczne filozofji, psychologii i pedagogiki z dydaktyką, tudzież przygotowanie praktyczne w szkole ćwiczeń połączonej z Akademią.

4. Studjum teoretyczne obejmuje wykłady i ćwiczenia, prowadzone przez profesorów Akademii Pedagogicznej, mianowanych w miarę możliwości z pośród docentów uniwersytetu. Zanim zorganizowane będą conajmniej trzy Akademię Pedagogiczne, możliwa też będzie habilitacja na Akademii Pedagogicznej, przyczem o dopuszczeniu docenta prywatnego rozstrzyga kolegium złożone z profesorów wszystkich Akademii Pedagogicznych. Przy wyborze kandydatów profesorskich dla Akademii Pedagogicznych należy o ile możliwości uwzględnić także ich praktyczną znajomość szkolnictwa.

Stanowisko profesorów i docentów prywatnych Akademii

Pedagogicznej jest w istocie równorzędne z docentami szkół wyższych.

5. Przygotowanie praktyczne i przedmioty dodatkowe powierzone będą nauczycielom szkoły ćwiczeń i rektorom.

6. Studja przyszłych nauczycieli kończą się nauczycielskim egzaminem dojrzałości przed specjalną komisją; po zadowalającej conajmniej rocznej służbie ma nauczyciel złożyć egzamin kwalifikacyjny, uprawniający do uzyskania stabilizacji w charakterze nauczyciela.

7. Kandydaci na nauczycieli do szkół wydziałowych muszą studjować jeszcze conajmniej przez dwa półroczna przedmioty fachowe na uniwersytecie, a nadto równocześnie uzupełniają swoje studja dydaktyczne w Akademii Pedagogicznej.

Kwalifikacje na nauczyciela w szkole wydziałowej otrzymuje się przez złożenie egzaminu przed specjalną komisją. Do egzaminu tego może też być dopuszczony nauczyciel w szkole powszechnej, który uczy z dobrym wynikiem conajmniej trzy lata i skończył wspomniane wyżej studja.

8. Przedmioty fachowe dla nauczycieli szkół wydziałowych obejmują następujące grupy: I. Język wykładowy, geografia, historia; II. Matematyka, przyroda, fizyka; III. Rysunek, rysunki geometryczne, roboty ręczne; IV. Wychowanie fizyczne w związku z jednym obranym przedmiotem (język wykładowy, język narodowości zamieszkujących państwo, matematyka).

9. Oprócz podanych wyżej głównych zadań spełniać mają Akademię Pedagogiczną jeszcze inne zadania, a mianowicie, organizowanie od czasu do czasu kursów dla dalszego kształcenia pedagogicznego nauczycieli, kształcenie nauczycieli szkół anormalnych, tudzież kształcenie nauczycieli szkół ćwiczeń.

10. Dotychczas istniejące seminarja nauczycielskie będą stopniowo zlikwidowane. Na czas przejściowy wydane będą specjalne zarządzenia.

Na podstawie tych zasad opracował Instytut Komeńskiego w Pradze projekt ustawy¹⁾.

Tołstoj o wychowaniu.

Charles Baudouin wydał przed paru tygodniami przekład listu *Leona Tołstoja*²⁾ do Bułgakowa, sekretarza starca z Jasnej Polany. Ponieważ napisał go Tołstoj kilka tygodni przed śmiercią, przeto może ten list uchodzić za jego testament pedagogiczny. W liście tym ujmuje wielki pisarz wszystkie poglądy pedagogiczne, rozsiane tak bardzo w jego pismach filozoficznych i powieściach.

¹⁾ *Schulreform* Nr. 1, r. 1926. Zob. art. „Reforma przygotowania zawodowego nauczycieli w Czechach i w Polsce“ (*Ruch Ped.* Nr. 2, 1926).

²⁾ Léon Tolstoï. Mémoire à Boulgakof sur l'éducation, traduit du russe par Sonia Lorie et précédé d'un essai de L. Charles Baudouin sur l'oeuvre éducative de Tolstoï. Paris. 1926.

Poprawia niektóre, inne modyfikuje lub rektyfikuje. Styl i układ listu trochę ciężki, czuć w nim starość, choć niejedna myśl młoda i świeża prześwieca.

„Powiem przedewszystkiem — pisze on — że rozróżnienie między wykształceniem a wychowaniem, jakie w moich poprzednich pismach pedagogicznych czyniłem, jest sztuczne. Nie można dać wychowania, nie udzieliwszy równocześnie wiadomości, i na odwrót, każda wiedza ma wpływ wychowawczy“. To jest dlań pewne, przynajmniej pod koniec życia. Ale czego się uczyć? Czego nauczać? Jak *Pascal* czuje się *Tołstoj* przytłoczony bezmiarem wiedzy, jak *Kartezjusz* staje zwątpiony wśród chaotycznego spłotu nieskończonej liczby wiadomości potrzebnych człowiekowi. Co dać dziecku? Co wybrać? Na podstawie jakich sprawdzianów dokonać wyboru? Spontaniczny wybór, dokonywany przez dziecko (nawet w niektórych typach „nowych szkół“) wydaje się *Tołstojowi* zbyt kapryśnym. Wybór, dokonany przez nauczyciela samego, wydaje mu się zbyt arbitralnym. Gdzie miara? Jakiś sprawdzian jest nieodzowny! W tragicznej walce sumienia decyduje się starzec z Jasnej Polany. Sprawdzian tkwi w odwiecznych podstawach religii i moralności. Nietylko jakiejs religii, ale religii w ogólności. „Sądzę — że pierwsze i zasadnicze wiadomości, które należy dać dzieciom i starszym, winny być poświęcone zagadnieniom wiecznym i nieuniknionym, wybuchającym z głębin duszy każdego człowieka. Pierwsze pytanie: Czem jestem, jaki jest mój stosunek do nieskończonego wszechświata? Drugie pytanie wypływa z pierwszego: Jak powinienem żyć, co mam uważać za dobre i złe i to zawsze i we wszystkich okolicznościach?“ Te odpowiedzi daje religia i moralność. A „oparłszy wykształcenie na religii i moralności będzie się studjowało przedewszystkiem życie naszych bliźnich — ludzi, to jest etnografię, następnie w związku ze stopniem ważności dla rabjonalnego życia, będzie się nauczało zoologii, matematyki, fizyki, chemii itp. Ponieważ atoli wykształcenie bez religii i moralności jako podstawy wszelkiej wiedzy, nie może być racjonalne i nie może racjonalnie dokonać wyboru wiadomości nieodzownie potrzebnych dla życia dziecka, przeto najważniejszą troską i jedynem dążeniem ludzi, zajmujących się nauczaniem, winno być opracowanie programu wykształcenia religijnego i moralnego, zgodne z wymogami naszej epoki“.

Krytycznie spogląda *Tołstoj* na wysiłki współczesnych sobie pedagogów (1910). Nie znają oni dziecka. Dziecko posiada dokładną świadomość rozpacz, mąk i rozdarcia duchowego. Nie łądzi się ono tak bardzo, jak się to nam zdaje. „Wiek szczęśliwy“ jest czasem gorzka ironją. Nie są ci pedagogowie powołani do wychowania.

Nauczyciel, zarówno jak i artysta nie powinni upatrywać swego zawodu jako środka do zdobycia chleba. Tylko ludzie poświęcający się całkowicie w ogniu całopalenia mogą być nauczycielami. Współcześni pedagogowie wychowują

fałszywie (a także i rodzice) są wobec dzieci hipokrytami. Dzieci sobie z tego sprawę zdają i oddalają się od swych nauczycieli. Cały zaś system wychowania zniekształca tylko dziecko. Przygotowuje bowiem dziecko do takiego życia, w którym stawia się pozór nad istotę, fałsz nad prawdę.

Pod względem dydaktycznym wyprzedził Tołstoj wielu teoretyków „nowej szkoły”. Domaga się bezwzględного stosowania zasady przechodzenia w nauczaniu od rzeczy nam bliższych do dalszych. „Ludzie — pisze on — posiadają wiadomości o gęstości i ruchach gwiazd odległych od nas o miljardy mil, posiadają wiadomości o życiu mikro-organizmów, o problematycznej genezie organizmów, o gramatyce języków martwych i o wielu innych głupstwach tego samego rodzaju, a nie wiedzą nic o przeszłości i o obecnym stanie swoich bliźnich, ludzi i to nietylko tych, którzy są oddaleni od nas o tysiące mil i stuleci, ale i tych co żyją obok nas; nie wiedzą nic o ich sposobach żywienia się, spania, ubierania, o ich pracach, małżeństwie, wychowywaniu dzieci, o ich obyczajach i zwyczajach i wierzeniach. Uczą się w szkole rozmaitych rzeczy o Aleksandrze Wielkim albo o Ludwiku XIV i jego kochankach, lecz nie mają pojęcia o życiu, o pracy, o cierpieniach własnych braci i siostr na wsi i w mieście we fabryce...” „W naszym społeczeństwie ludzie uchodzący za najbardziej wykształconych są największymi ignorantami. Znają rzeczy, których nikt nie potrzebuje”.

Po drugie: Metoda nauczania winna się niezwłocznie zmienić. Z werbalnej winna się stać „laboratoryjną”, praktyczną, dającą dziecku wiele swobody, dostosowaną do jego zainteresowań, pozwalającą mu pracować w sposób samodzielny.

Najważniejszym zagadnieniem współczesnej pedagogiki — zdaniem Tołstoja — winno przeto być oparcie nauczania i wychowania na niewzruszonych podstawach religii i moralności. Nie jednej religii wszystkich narodów i stuleci, albowiem każda z nich daje odpowiedź na najgłębsze zagadnienia nurtujące w naszej duszy.

Ten testament pedagogiczny Tołstoja jest w każdym razie bardzo ciekawym przyczynkiem do współczesnych dążeń, zmierzających do stworzenia „Nowej Szkoły”.

Edmund Semil.

Recenzje.

Maria Sadzewiczowa i Dr Wanda Dąszewska. *Metodyka ćwiczeń praktycznych do pogadanek.* Dla pierwszych klas szkoły powszechnej. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1925.

Książeczka p. Sadzewiczowej i dr Dąszewskiej daje udatną próbę zastosowania już w pierwszej klasie szkół powszechnych ćwiczeń praktycznych do pogadanek, objętych naszym planem szkolnym. „Ćwiczenia” obejmują dwa cykle: elementy nauk ścisłych i elementy żywej przyrody, razem 29 ćwiczeń. Lekcję zwykle poprzedza pokaz, potem następuje właściwe ćwiczenie, w czasie którego prócz intelektu pobudzane są do pracy zmysły i mięśnie dziecka. Od ćwiczeń łatwych, w których dziecko ma nauczyć się postrzegać, wyróżniać jedną cechę, n. p. barwę, dochodzi autorka stopniowo do ćwiczeń coraz trudniejszych, do obserwacji zespołu cech przy pomocy różnych zmysłów i obserwacji zmiany cech, t. j. zjawisk. Zastosowanie nabytej umiejętności obserwacji porównawczej do form i zjawisk żywej przyrody jest podstawą ćwiczeń drugiego cyklu. Ćwiczenia są bądź zbiorowe, bądź indywidualne. Przybory potrzebne do tych ćwiczeń: bryły, figury płaskie geom., różnokolorowe skrawki papieru, loteryjki i t. p. mogą być z łatwością sporządzane w miarę potrzeby przez nauczyciela. Istnieje nadto gotowy komplet (polecony przez Min. W. R. i O. P.) przyborów do ćwiczeń p. Sadzewiczowej i dr Dąszewskiej p. n. „Patrz, dotknij, porównaj”, wydany przez Pomoc Szkolną w Warszawie.

Ćwiczenia objęte *Metodyką* nie stanowią, rzecz oczywista, jakiegoś wyczerpującego, doskonałego podręcznika ćwiczeń obowiązujących w I kl. szkół powszechnych. Są to, poprzedzone krótkim teoretycznym wstępem, protokoły lekcji; przedstawiają nam więc wyniki pracy przemyślanej, wielokrotnie w praktyce przeprowadzonej i jako takie właśnie muszą budzić zainteresowanie uczących i mogą być dużą pomocą i podniętą w pracy dla nauczycieli, którzy sami szukają sposobów urzeczywistnienia bezpośredniego, czynnego udziału dziecka w badaniu przedmiotów nauki.

I. B.

B. Dyakowski. *Przyroda.* (Dla oddziału IV szk. powsz.). Arct. Warszawa 1925.

Jest to podręcznik szkolny dla nauczyciela i ucznia, dostosowany do programu ministerjalnego. Książka ta powstała jako przeróbka, dobrze wszystkim nauczycielom przyrody znanej, *Historji Naturalnej* Dyakowskiego, posiada zatem wszystkie jej zalety, a różni się od niej ograniczeniem materiału do potrzeb kl. IV szk. powsz. i odmiennym układem materiału. Dzieli się „*Przyroda*” na trzy części: I jesień, II zima, III wiosna. W jesiennych pogadankach (15 + 2 wycieczki) zajmuje się autor głównie budową i życiem roślin, wyjątek stanowi pogadanka o jedwabnikach i wzmianka o pochodzeniu wełny w związku z pogadankami o roślinach, dostarczających włókien. Zima (14 pogadanek)

poświęcona na zaznajomienie się z naszymi najpospolitszymi ssakami leśnymi, polnymi i ptakami, zaś 2 zimowe pogadanki, połączone z wycieczkami, zaznajamiają uczniów z wyglądem, korą i pączkami naszych drzew liściastych. Najobfitszy materiał zawiera część III wiosna (27 pogadań + 3 wycieczki).

Każdą pogadankę poprzedzają wskazówki dla nauczyciela, na co w danej lekcji należy położyć nacisk, jaki materiał do lekcji przygotować i jakie wykonać doświadczenia. Przy niektórych pogadankach dołączono też wskazówkę, że lekcję powinna poprzedzić wycieczka i jakie obserwacje mają być dokonane w czasie wycieczki. Po każdej lekcji zamieszcza autor po kilka t. zw. zadań dla ucznia. Są to najczęściej ćwiczenia praktyczne, wymagające samodzielnej pracy i obserwacji ucznia, oparte jednak ściśle na materiale przerobionym w czasie pogadań. Prace takie wykonane poza lekcjami przyczyniają się bardzo do bliższego i lepszego zapoznania się uczniów ze zjawiskami przyrody. Nadto szereg pytań umieszczony po każdej pogadance ułatwia nauczycielowi i uczniom dokładne powtórzenie materiału całej lekcji. Na szczególne uwzględnienie zasługują jeszcze zestawienia, powtarzające się, co pewną liczbę pogadań, a mające na celu uporządkowanie i podział na pewne grupy nabytych wiadomości — wprowadzenie w zasady systematyki. Przy przeprowadzaniu pogadań stara się autor przede wszystkim o to, by uczniowie, opartyszy się o własne obserwacje, zrozumieli związek pomiędzy budową a sposobem życia i poznali wzajemną zależność świata zwierząt i roślin. Ryciny w „Przyrodzie” dobrze dobrane, liczne, szkoda, że tak lichy wydane. W całości „Przyroda” Dyakowskiego, jak wszystkie jego prace, jest książką bardzo wartościową, dla uczących bardzo pożyteczną.

I. B.

Władysław Michalski. *Pracownia fizyczna i chemiczna w szkole średniej*. Stron 148. Książnica-Atlas. Warszawa 1925.

Książka ta według autora ma stanowić zeszyt wstępny części I jego podręcznika „Przyroda martwa”. Jak widać z przedmowy autor jest gorącym zwolennikiem ćwiczeń własnoręcznych z ograniczeniem pokazów tylko do przypadków, gdzie z powodu natury technicznej lub niebezpieczeństwa — ćwiczeń urządzić nie można. Podręcznik składa się z 3 części. W I części, obejmującej niespełna 5 stron druku, mówi o organizacji nauczania fizyki i chemii oraz pokazów i ćwiczeń. Druga część znacznie dłuższa, podzielona na 5 rozdziałów, obejmuje rozkład i urządzenie poszczególnych sprzętów i ubikacji, jak stołów, szaf, pokoju dla nauczyciela, kanałów, zbiorników na wodę, źródeł ciepła (rodzaje palników i lamp), źródeł prądu (ogniwa i akumulatory).

Część trzecia najdłuższa, podzielona na 7 rozdziałów, nosi tytuł „Technika doświadczalna”. Omawia warsztat i roboty ślusarsko-mechaniczne (stolarskie i tokarskie), rozmaite rodzaje narzędzi szklanych, kwarcowych, porcelanowych i metalowych, ob-

róbkę szkła, rury kauczukowe, doświadczenia z gazami, odczynniki chemiczne i wreszcie przepisy ogólne, warunkujące pomyślny przebieg doświadczeń i konieczne środki ostrożności.

Znajduje się tam mnóstwo cennych rad i wskazówek, potrzebnych zwłaszcza dla początkującego fizyka i chemika. Zrozumienie ułatwiają liczne dobrze wykonane ryciny. Wogóle książka wydana jest bardzo starannie przez „Książnicę Atlas”. Zasługuje ona ze wszech miar na rozpowszechnienie tembardziej, że wobec ubóstwa naszej literatury w zakresie wydawnictw tego rodzaju, może oddać znakomite usługi.

J. G.

Kronika pedagogiczna.

MIĘDZYNARODOWY RUCH PEDAGOGICZNY.

„*Rapprochement Pédagogique Franco-Allemand*” dąży pod kierunkiem p. Horace Thivet, twórcy „Szkoły Pokoju” w Paryżu, do zacieśnienia węzłów duchowych między nauczycielstwem niemieckim a francuskim, zyskując coraz więcej zwolenników w obu krajach. Jako podstawowe założenia współpracy uznano między innymi: zupełne usunięcie wszelkich kar cielesnych; zastąpienie starych metod wychowawczych, polegających na woli lub autorytecie nauczyciela metodą samowychowania; odpowiednie dla wieku dzieci dekorowanie sal szkolnych (łatwo zrozumiałe dzieła sztuki, krajobrazy, sceny z życia robotniczego); nadzór nad zabawami szkolnymi i pozaszkolnymi; usunięcie wszelkich zabaw w stylu wojskowym, zwłaszcza wszelkiej broni, choćby z kartonu, tembardziej prawdziwej, używanej do zabijania bliźnich; wychowawcy powinni walczyć przeciw lekturze imperjalistycznej, wojennej, kryminalnej, jakoteż przeciw kinu, będącemu rozsądnikiem tych złych pierwiastków; przeciw zawodom sportowym, walkom bokserskim; przeciw pojedynkom. — Ważną dla nauczycielstwa jest wymiana korespondencji między pedagogami i tworzenie małych wspólnot pracy (3—15 członków) celem wspólnych studiów naukowych.

Instytut Rousseau'a w Genewie odgrywa w międzynarodowym ruchu dla odnowy wychowania bardzo wybitną rolę. Instytut powstał z inicjatywy znanego psychologa Claparède'a, prof. uniw. genewskiego i jego kolegi Piotra Bovet, wyznaczając sobie cztery główne dziedziny działania: 1) jako szkoła, 2) jako środek badań nad dziećmi i młodzieżą, 3) jako centrum informacyjne w dziedzinie pedagogiki, 4) i jako centrum propagandy dla nowego wychowania. Instytut, jako szkoła, zgromadza nauczycieli różnych typów, krajów i języków, wciągając wszystkich w żywy kontakt z prelegentami i w badania naukowe. W centrum nauki stoi psychologia eksperymentalna, uczona teoretycznie i praktycznie przez prof. Claparède'a, jego współpracownika Dra Piageta i i. Badania eksperymentalne i teoretyczne obejmują tak dzieci normalne, jak i anormalne, tak duszę, jak i ciało. Lekarze wprowadzają słuchaczy kursów w fizjologię i biologię wieku młodocianego. Instytut posiada własny „ogródek dziecięcy” (Maison des Petits), prowadzony wedle wyników badań Fröbela, Montessori, Decroly'ego, Dewey'a i własnych. Poza tem szereg kursów z różnych dziedzin pedagogiki, metodyki i dydaktyki, odwiedziny różnych szkół nowych typów, biblioteka peda-

gogiczna, wspólne dyskusje słuchaczy i t. p. Najważniejszym atoli jest duch tam panujący: wiara w możliwość odnowy człowieka europejskiego, wiara w braterstwo ludzi i możliwość pokoju i wzajemnego zaufania. W tym duchu wychowani wychowawcy potrafią wychowanie u poszczególnych narodów pchnąć na nowe tory.

„Centralny Instytut dla Nauki i Wychowania” w Berlinie odbył w dniach 28—30 grudnia konferencję na temat: „Szkoła średnia”, zaś w dniach 2—5 stycznia br. konferencję na temat: „Szkoła a porada zawodowa”. Tenże instytut zajmuje się obecnie intensywnie zastosowaniem radja do szkoły i ruchu oświatowego. Informuje o tem wydawnictwo Instytutu z r. u. „Radjo a szkoła” (Nakł. J. Beltz, Langensalza) oraz miesięcznik „Der Rundfunk”. Instytut obchodził w marcu br. dziesięciolecie swego istnienia.

19 pedagogicznych seminariów i 28 psychologicznych instytutów znajduje się przy 31 uniwersytetach niemieckich wedle zestawienia z 15 paźdz. 1925 r. w „Preussische Lehrerzeitung”. Trzy nowe „Akademie Pedagogische” dla nauczycieli szkół powsz. zostaną otwarte w Prusach z początkiem maja br.

Kursy wakacyjne w Jenie (również dla cudzoziemców) rozpoczynają się w roku bieżącym dnia 4 sierpnia i obejmują, jak co roku: filozofję, pedagogikę, nauki przyrodnicze, ekonomję społeczną i socjologję wraz z nauką o państwie, historję kultury i literatury, sztukę, języki i i. Dokładne programy i warunki: Sekretariat der Ferienkurse, Jena, Carl Zeissplatz 3. *M. Fr.*

„Międzynarodowe Biuro Wychowania” („Bureau International D'Education”). Działalność „Ligi Nowego Wychowania” znacznie wzrosła przez utworzenie „Międzynarodowego Biura Wychowania” w Genewie, które współpracując z „Ligą Narodów”, będzie ogniskiem działalności wychowawczej. Na czele „Biura” staną „Instytut J. J. Rousseau’a”, który od r. 1912 wiele zdziałał na polu wychowania. Cele „Międzynarodowego Biura” są następujące:

1) Informacje. Przyjmowanie i udzielanie wszystkim krajom informacji, dotyczących prywatnych i państwowych szkół wszystkich stopni.

2) Badania naukowe. Badania nad psychologją dziecka i pedagogiką. „Biuro” będzie się również zajmowało takimi zagadnieniami nowego wychowania jak koedukacja, samorząd i t. p.

3) Koordynacja. Skoordynowanie pracy wszystkich pokrewnych stowarzyszeń w świecie.

4) Internacjonalizm. „Międzynarodowe Biuro Wychowania” chce dopomóc życzliwemu porozumieniu się wszystkich narodów świata, a przede wszystkim młodzieży całego świata.

Dyrektorem „Biura” został mianowany prof. P. Bovet, dyrektor „Instytutu Rousseau’a”; jego zastępcami są Dr Elżbieta Rotten i Dr Adolf Ferrière.

Nowe wychowanie a Pokój. Nowe wychowanie nie „uczy” pokoju, ono raczej stwarza pokój przez nauczanie nauczycieli w całym świecie, jak wychować ludzi, a nie tylko współobywateli lub współwyznawców w religiji lub zapatrywaniach politycznych. Nowe wychowanie oparte na współpracy i rozwoju charakteru kształci raczej wolę pokoju, niż wolę władzy i siły. Ono obala zapory, odgradzające narody, wykazując, że z powodu oddzielenia narodów powstają wojny i że pokój jest syntezą wzajemnego zrozumienia się wielu narodów.

„Liga Dobroczynności“ („Les Ligues De Bonté Pour l'Education Morale de la Jeunesse“). W Paryżu stworzyła *Eugène Simon* „Ligę Dobroczynności“, której oddziały rozpowszechniły się szybko w krajach łacińskich, gdzie są nawet popierane przez dyrektorów szkół państwowych. „Liga Dobroczynności“ została założona w r 1912 na „Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego“ w Hadze, który miał na celu wprowadzenie do szkół nowych zasad i metod moralnego wychowania. „Liga“ dąży do rozwinięcia w dziecku zalet serca i pielęgnowania idei obowiązku wobec bliźnich. Każde dziecko, wstępujące do „Ligi“, składa przyrzeczenie, że codziennie, skoro się tylko zbudzi, zada sobie pytanie, co dobrego chce zrobić w ciągu dnia. Co wieczór zaś pisze krótkie sprawozdanie z dobrych uczynków, które spełniło. Te sprawozdania nie podpisane składają dzieci codziennie do pudełka w klasie, później czyta się je głośno i stopniowo, dziecko uczy się cenić charakter jako najdroższy skarb człowieka.

Główne dobre uczynki, jakich wymaga się od dzieci są następujące:

- 1) Spełnić codziennie jeden dobry uczynek.
- 2) Wystrzegać się kłamstwa.
- 3) Chronić słabych i pomagać nieszczęśliwym.
- 4) Szanować starszych i kaleki.
- 5) Być grzecznym dla wszystkich.
- 6) Być dobrym dla zwierząt.

Tajemnica powodzenia „Ligi“ leży, zdaje się, w czynniku działania.

Dzieciom nie każe się słuchać długich opowiadań o złości i samolubstwie, ale każe się im coś „robić“. Dzieci są przede wszystkim istotami czynnymi i najlepiej uczą się przez działanie; konkretny czyn do nich przemawia. W krajach, gdzie w szkołach nie uczy się religii wprowadzenie tych stowarzyszeń było bardzo wskazane. Nauczyciele wyrażają się z ogromnem zadowoleniem o skutkach tej czynnej moralności w szkołach.

Niektóre ze sprawozdań pisanych przez dzieci są bardzo interesujące. Oto kilka z nich wybranych przypadkowo:

- 1) „Pomogłem starcowi, który dźwigał worek z węglami za ciężki dla niego“.
- 2) „Moja mała siostrzyczka zgubiła swoje cukierki, a więc dałem jej moje“.
- 3) „Dwoje dzieci się biło. Ja je rozdzieliłem, mówiąc, że teraz niema wojny“.
- 4) „Mały chłopczyk chciał uderzyć kamieniem kaczkę. Ja ją przestraszyłem, wątek czego uciekła i uniknęła uderzenia“.
- 5) „Dwóch wielkich chłopców chciało zbić małego chłopczyka. Ja przebiegłem między nimi i mały chłopczyk się wymknął“.
- 6) „Matka kazała mi wyjąć jajko z kredensu. Spojrzałem tam ciastka i już wyciągnąłem rękę, aby wziąć jedno — gdy sobie przypominałem o „Lidze“ i cofnąłem się“.
- 7) „Dzisiaj przeszkodziłem kilku chłopcom, którzy chcieli przywiązać tale-rzyk do ogonka małego pieska“.

(*The New Era*, Nr. 26).

Zapiski bibliograficzne.

Prof. Józef Lewicki. Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Nakł. M. Arcta. Kraków 1925.

Stanisław Konarski. Ustawy szkolne. Z języka łacińskiego przełożyła *Wanda Germain*. Nakł. M. Arcta. Kraków 1925.

Szymon Mariciusa z Pilzna O Szkołach czyli Akademjach Ksiąg Dwoje. Przełożył i objaśnił *Antoni Danysz*. Nakł. M. Arcta. Kraków 1925.

Hanna Polowska. Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Nakł. M. Arcta 1925.

Ks. W. Gadowski. Podręcznik psychologii wychowawczej dla seminarjów naucz. i wychowawców. Tarnów 1926.

Dr Ludwika Jeleńska. Metodyka pierwszych lat nauczania. Nakł. „Naszej Księgarni” Związku P. N. S. P. Warszawa 1926.

Stanisław Szober. Podręcznik do nauki języka polskiego w seminarjach nauczycielskich. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1925.

W. Ostoja Roguska. Przyroda w domu i szkole. Wyd. II. Wskazówki praktyczne dla młodzieży i nauczycieli. M. Arct. Warszawa 1925.

Ksawery Sporzyński. Fizyka do użytku szkół średnich. Wyd. VII. M. Arct. Warszawa 1925.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Stanisława Szczepanowskiego poglądy na wychowanie i szkołę.

(Z okazji 25 rocznicy Jego zgonu).

W genezie osobowości *Stanisława Szczepanowskiego* nie-trudno wyróżnić dwa pierwiastki ogólne i zasadnicze: idealny, a ściślej — polski idealizm mesjaniczny, i realny — w postaci pozytywizmu francuskiego. Gdy romantyzm polski, obdarzając Szczepanowskiego płomiennem sercem i duszą szlachetną, marzącą wciąż o bohaterstwie, triumfie dobra i prawdy, postępie i doskonałości ludzi i życia na ziemi, wskazał mu cele najwyższe, to znów dopełnienie tej „ewangelii narodowej“, t. j. środki, konieczne do jej realizacji, znalazł on — jak sam wyznaje — w pozytywizmie *Augusta Comte'a*.

Odrodzenie narodu polskiego było najbliższym celem wytężonej pracy i nieustraszonej myśli Szczepanowskiego. Szerokim i twórczym umysłem swoim starał się ogarniać całość życia narodowego i społecznego — jego potrzeby i dążności, niedomagania i braki, wzloty i klęski, jak również warunki i przy-czynny, z których one wyrastać mogły.

Na przejawy życia socjalnego patrzył zawsze z punktu przyczynowego i genetycznego, a ich wartość oceniał i mierzył ze stanowiska celowości, t. j. stopniem udoskonalania współ-życia i postępu cywilizacyjnego narodów i ludzkości. Na drodze do swych bliższych celów widział dwa konkretne zadania: pierwsze — podźwignięcie ekonomiczne społeczeństwa polskiego, drugie — to jego wzmocnienie moralne i podniesienie umysłowe.

Obok materialnej odbudowy kraju dążył do przebudowy „wichrowatej i nieokiełznanej“ duszy polskiej. „Skarb i oświata“ — to naczelne hasło jego pracy obywatelskiej. Tworząc z niczego prawie polski przemysł naftowy na Podkarpaciu, dał wspaniały przykład wartości pracy, organizacji i przedsiębiorczości

ekonomicznej. W dziedzinie drugiej był budzicielem sumień ludzkich i patriotyzmu, szermierzem sprawiedliwości, krzewicielem oświaty, propagatorem demokratyzmu, uosobieniem postępu i pracy dla społeczeństwa. I na tem polu zaznaczył się czynami realnymi. Wystarczy wspomnieć zakładanie szkół dla dzieci robotniczych, pracę w T-wie Pedagogicznem, którego przez pewien czas był nawet prezesem, popieranie T-wa Szkoły Ludowej, którego znów był obok Asnyka jednym ze współzałożycieli i czynnych jego członków, wreszcie wybitny udział w pracach sejmiku lwowskiego i parlamentu wiedeńskiego.

W obu kierunkach swej pracy widział wielkie zaniedbanie i braki, dlatego dążył do reform i to do reform gruntownych, od podstaw, t. j. od wychowania nowego pokolenia ludzi dzielnych. Nic więc dziwnego, że Szczepanowski z zawodu inżynier i ekonomista występuje jednocześnie jako gorliwy i twórczy pedagog i nauczyciel społeczny. Wiedział bowiem i wierzył święcie, że „zawsze takie rzeczypospolite będą, jakie ich młodości chowanie“.

Trzeba tu jeszcze zaznaczyć, że bezpośrednim terenem pracy odrodzeńczej oraz najbliższym przedmiotem obserwacji i krytyki twórczej, zwłaszcza na polu wychowania i oświaty, była dla Szczepanowskiego ówczesna Galicja, w której po kilkunastoletnim pobycie w Anglii osiadł na stałe (1879 r.), a z której na wzór Cavoura marzył uczynić Piemont Polski odrodzonej.

* * *

Nie będąc w dziedzinie pedagogii stosowanej zawodowcem, któregoby teren myśli ograniczał się — jak często bywa z rutynowanymi fachowcami — do ciasnego zakresu swej pracy i oddziaływań osobistych, Szczepanowski mógł, jako wybitny mąż stanu, wyjść poza sferę zainteresowań bezpośrednich i spojrzeć z perspektywy niejako w przyszłość, na wychowanie młodego pokolenia i stosunek szkoły do życia i reszty współczynników wychowawczych. Opierając się na olbrzymiem wprost wykształceniu i doświadczeniu osobistem, na długoletniej i wnikliwej obserwacji życia i szkoły na Zachodzie i w Polsce, wysnuł on dla współczesnego systemu wychowania publicznego smutne, bo odpowiadające rzeczywistości, lecz z drugiej strony dla postępu i życia społecznego ożywcze i płodne wnioski. I choć w teorii pedagogicznej nie były one zupełną nowością, to jednak w praktyce wychowawczej w znacznym stopniu są dopiero postulatami doby dzisiejszej.

Cały system współczesnego sobie wychowania publicznego uważa Szczepanowski z gruntu za fałszywy i zgubny. Przeważają w nim czynniki martwoty, skostniałości i biurokratyzmu, czynniki, które urabiają bierne jednostki, nieprzygotowane wcale do samodzielnego, czynnego i twórczego życia społecznego. Bo też — zdaniem Szczepanowskiego — całe społeczeństwa na kontynencie europejskim w przeciwieństwie do narodów anglo-

saskich — są tak zbiurokratyzowane, że otrzymanie jakiegoś stanowiska społecznego zależy nie od osobistych zdolności, inwencji i przygotowania życiowego, lecz od egzaminów i świadectw formalnych. „Nie zależy od tego, co ktoś umie, ale od tego gdzie i jak się uczyć“.¹⁾ Dlatego nie dziwi się Szczepanowski, że „rodzice już prawie od urodzenia dziecka przewidywać muszą, co się z niego ma zrobić“. O tem, kim kto ma być, jaki kierunek obrać dla przyszłej pracy, decydują nie zdolności i zamiłowania wychowanka, lecz najczęściej zewnętrzne okoliczności i upodobania osobiste opiekunów. Szczepanowski zaś chciałby widzieć społeczeństwo, utworzone nie jak martwy i skombinowany bezduszny mechanizm, lecz na wzór żywego organizmu, w którym każda komórka — człowiek nietylko wypełniałby sumiennie raz przyjęte na się obowiązki, lecz dążyłby jednocześnie do udoskonalenia i twórczości w pracy, do podniesienia przydatności swej funkcji, a przede wszystkim, aby umiał samodzielnie i skutecznie walczyć z trudnościami życia i opanowywać siły przyrody. Tymczasem dzieje się inaczej. „Martwość galicyjskiego systemu szkolnego — zdaniem Szczepanowskiego — pokazuje się najlepiej w tem, że większa część naszych dyplomowanych doktorów filozofii, teologii i obojga praw, chociaż wyběnili pewien zakres informacji przed otrzymaniem dyplomu, potem już się z życia uczyć nie umieją i nie okazują żadnego interesu dla spraw duchowych“.²⁾ Może być jeszcze gorzej. Szczepanowski przewiduje, że z naszą inteligencją zawodową — ludźmi najczęściej ze średnim lub wyższym wykształceniem — mogłoby się stać to, że, raz wytrąceni przez jakieś okoliczności lub katastrofę ze swych stanowisk stałej pracy, mogą sobie ginąć spokojnie i powoli z głodu, gdyż walczyć z przeciwnościami życia nie umieją, nie są przygotowani do samodzielnego bytowania. Czyż wojna światowa i czasy powojenne nie potwierdziły nieraz aż nadto jaskrawo tych smutnych przypuszczeń? Szczepanowski szuka przyczyn złego i znajduje, że ono tkwi w błędnej zasadzie wychowania: „...my wychowujemy ludzi nie na ludzi, tylko z góry na jakieś kółka i kółeczka w jakimś przyjętym raz systemie administracji czy wogóle pracy krajowej“.³⁾ Takie wady — zdaniem Szczepanowskiego — ma przede wszystkim system wychowania publicznego, system szkolny. Szkoły bowiem starają się urabiać stereotypowe indywidua według raz przyjętych i uznanych za autorytatywne szablonów, przystosować do istniejących funkcji i form pracy najczęściej przestarzałych. „W opinii publicznej — mówi — przyjmuje się cały system szkół, jako dany przez okoliczności, czy jakieś prawo natury, i wierzy się, że to musi być niezmiennie“.⁴⁾ A życie społeczne rozwija się stale, posuwa się

¹⁾ *St. Szczepanowski*: O polskich tradycjach w wychowaniu. Lwów, 1912. stron. 260 i nst.

²⁾ Tamże, 315. ³⁾ Tamże, 234; porów.: *Fl. Znaniecki*: „Szkice z socjologii wychowania“ w *Ruchu Pedagog.* r. 1925. ⁴⁾ Tamże, 232.

naprzód, potrzebując twórczych i dzielnych ludzi, zdolnych ujmować to zmieniające się życie w formy, bardziej odpowiadające nowym wynaganiom i dążnościom społecznym. Że tak nie jest, że „nieziemne“ szkoły przytłumiają w młodzieży zapał i inicjatywę, potrzebę twórczości i chęć łączenia myśli z czynem, którymi to zaletami „rasa polska“ — zdaniem Szczepanowskiego — jest tak hojnie wyposażona, wina między innymi leży i w tem, że „niema u nas tego poczucia oddziaływania społeczeństwa na szkoły i szkół na społeczeństwo“¹⁾ a „jednym z największych braków całego wykształcenia szkolnego jest brak zrównoważenia między uczeniem się — naśladownictwem obcej wiedzy, a siłą twórczą, która umie tę siłę przerobić na własną siłę i własną myśl“²⁾ Dopiero w naszych czasach w teorii pedagogicznej wyróżnia się jasno w pojęciu wychowania i zestawia zdecydowanie obok siebie dwie równorzędne funkcje społeczne, mianowicie — funkcję przystosowania (adaptacyjną) i funkcję przemiany (rekonstrukcyjną).³⁾ Obie te funkcje są niezbędne i mają dla życia socjalnego jednakową wartość. Analizując poglądy Szczepanowskiego, widzimy, że on właśnie w ostry sposób krytykuje jednostronność wychowania, polegającą na przesadnem uwzględnianiu dążności adaptacyjnych, które przecież w swej życiowej i logicznej konsekwencji prowadzą do martwoty i skostnienia. Żąda w wychowaniu większego udziału dla funkcji twórczej, rekonstrukcyjnej, opartej na wolności wewnętrznej, a nie na przymusie zewnętrznym. Ludzie bowiem twórczy i dzielni potrzebni są w pracy „przebudowy“ jednostkowej i zbiorowej, bez której nie można było nawet marzyć o odrodzeniu narodowem.

* * *

Domagając się kształcenia w młodzieży pierwiastków twórczych, Szczepanowski łączy z tym inny, nie mniej ważny postulat wychowawczy — kształcenia dzielnych charakterów. Jeżeli się bliżej przyjrzyć programom i metodom szkolnym, to — zdaniem Szczepanowskiego — dojrzymy tam jeszcze inną szkodliwą cechę jednostronności: zupełną przewagę w kształceniu intelektu z całkowitem prawie zaniedbaniem rozwijania uczuć i silnej woli, czyli tych właśnie objawów ducha, które przedewszystkiem potrzebne są w działaniu i wszelkim czynie świadomym. Kształcąc inteligencję wyłącznie, kształci się widzów życia, zdolnych w najlepszym wypadku do krytyki, gdy tymczasem każde społeczeństwo, a polskie w szczególności potrzebuje dzielnych i samodzielnych pracowników, współtwórców i „czynnych charakterów“. „Cały teraźniejszy system wychowania jest tylko jednym ciągiem tamowania i przytłumiania wrodzonych instynktów

¹⁾ Tamże, 232. ²⁾ 270

³⁾ Zygmunt Mysłakowski: *Rozwój naturalny i czynniki wychowania*. Kraków, 1925.
 „ „ „ *Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do t.zw. „celów wychowawczych“* Kraków, 1926.

i chęci czynu chłopca polskiego, podczas kiedy on powinien być pielęgnowaniem wszystkich zarodków czynności¹⁾. „System ten wywołuje krytykę, ale nie wywołuje pracy twórczej“²⁾. Dlatego wypowiada się Szczepanowski zdecydowanie za zmianą dotychczasowego systemu wychowania na system, „któryby pielęgnował i kształcił kierunek pracy twórczej“. W roku 1897 wygłosił Szczepanowski w Krakowie odczyt „O potrzebie kursów ludowych“, w którym ostro skrytykował martwość systemu szkolnego, przeciwstawiając mu „szkołę życia“ — autodydaktyzm, określając przytem trafnie stosunek szkoły do życia. Osobiste doświadczenie, przeżycie pewnych twórczych stanów psychicznych, powstałych przy rozwiązywaniu różnych problemów życia realnego i duchowego — to podstawa niezawodna wykształcenia dzielnego człowieka. Jako piękny przykład tego stawia społeczeństwo angielskie, gdzie się zwraca baczną uwagę na czynną i praktyczną stronę wychowania przez samo życie i łączność szkoły z życiem. Nasuwają się na myśl piękne słowa, wypowiedziane w tej sprawie w tym samym czasie przez jednego z największych amerykańskich pedagogów doby dzisiejszej — J. Dewey'a.

„Uczyć się?... — pyta Dewey. — Niewątpliwie, lecz żyć przedewszystkiem, uczyć się zaś przez to życie i w związku z niem“. A Szczepanowski, jako pierwsze „prawidło“ kształcenia umysłu, stawia pokrewne myślą twierdzenie, że „podstawą całego wykształcenia jest wykształcenie życiowe i autodydaktyzm, a zadaniem szkoły jest nie zagwoździć umysł, ale przeciwnie — przysposobić go, aby był otwarty, potrafił patrzeć na życie własnymi oczyma i uczyć się z życia“³⁾.

Szkoła, któraby była zorganizowana jak samo życie społeczne, byłaby — oczywiście — ideałem szkoły, byłaby samą „szkołą życia“. Czy dla Szczepanowskiego byłoby nowością mówić o dzisiejszym ideale szkoły — o „szkole pracy“? O takich właśnie szkołach mówił i marzył nasz pedagog z ostatniego dziesiętka ubiegłego wieku.

„Najlepsza szkoła jest ta, która zaopatruje w metodę uczenia, która uczy się uczyć, która wychowuje zdrową odporność, śmiałą dzielność i zaufanie do sił własnych — zamiast jezuickiego systemu ostrożności, posłuszeństwa, protekcji i protekczynek i rozdziału opatrnościowego na paniczów i pospółstwo“⁴⁾. Szkoła zaś współczesnej wyznacza Szczepanowski rolę pomocniczą, niemal podrzędną w osiągnięciu wychowania życiowego, gdyż „w wychowaniu szkolnem kształci się przeważnie tylko umysł, a znowu w rozmaitych obowiązkach życia przeważającą rolę odgrywa wola, zapał, sumiennosc, uczucia obywatelskie, charakter osobisty“. Takie byłyby dążności i główne tendencje pedagogiczne Szczepanowskiego.

* * *

¹⁾ Tamże, 104. ²⁾ Tamże, 242. ³⁾ Tamże, 313. ⁴⁾ Tamże, 315.

Najważniejszymi środkami, które najlepiej mogą pielęgnować i rozwijać instynkty, chęci i zarodki wszelkich czynów i twórczości w młodzieży są — zdaniem Szczepanowskiego — t. zw. prace ręczne w najszerszym znaczeniu tego pojęcia. Są one — a raczej być powinny — jak w szkole Dewey'a, kręgosłupem metody nowoczesnego wykształcenia szkolnego. Szczepanowski powołuje się przytem (jak zresztą przy wszystkich kwestjach społecznych) na piękne tradycje polskie — na Komisję E. N. i Liceum Krzemienieckie. To, co było charakterystycznym dla szkoły Czackiego i co ją chlubnie wyróżniało od innych, teraz w nowej szkole polskiej winno być stosowane jeszcze w wyższym stopniu — odpowiednio do postępu w naukach i wymogów społecznych. A więc, praktyka w muzeach, laboratorjach, na polu i w warsztatach; wycieczki, sport, rysunki i nauka zręczności — slöjd. To jest metoda naturalna, metoda kształcenia „czynnych charakterów“¹⁾. Pracy ręcznej przyznaje Szczepanowski wielostronne znaczenie wychowawcze, wpływ na wyrobienie samorządności i przedsiębiorczości jak i na charakter moralny wychowanków. Przez pracę własną młodzież uczy się oceniać i uznawać godność pracy wogóle, a wyzbywa się starego przesądu, jakoby praca fizyczna była czemś poniżającym. Ma też doniosły wpływ na szerzenie się prawdziwej demokracji.

Szczepanowski idzie jeszcze dalej i żąda, aby każdy wykształcony umysłowo umiał także jakieś rzemiosło, któreby w krytycznych chwilach uchroniło go od łaskawizny i żebrania, a nawet śmierci głodowej. „To jest — mówi Szczepanowski — pierwsza дума, którą każdy mieć powinien, to jest дума własnej osobistej niezależności“¹⁾. Na prace ręczne w szkole nie patrzy Szczepanowski z punktu utylitarnego, bezpośrednich korzyści, lecz — jak i Dewey — przede wszystkim z punktu pedagogiczno-psychologicznego i moralnego. Do tegoż zakresu przedmiotów należy i gimnastyka. Przyznaje jej dodatni wpływ na rozwój fizyczny i zdrowie, jak również i na charakter: przez gimnastykę wyrabiają się zarodki rygoru i dyscypliny; — ona też przez próbę własnych sił wzmacnia pierwiastki czynne²⁾. Zaleca też wiele innych przedmiotów, jak: modelowanie, grę w piłkę, cały sport angielski, wiosłowanie, śpiew i t. p. Praca ręczna i ćwiczenia cielesne mają dla polskiego społeczeństwa szczególną wartość. „Nie znam kraju — mówi Szczepanowski — gdzie warstwa wykształcona jest tak... zniewieściała, jak u nas, tak anemiczna i chorowita“¹⁾. Szybki zanik sił żywotnych u ludzi wykształconych jest spowodowany przede wszystkim brakiem silnego zdrowia i tężyzny fizycznej. Dlatego — to Szczepanowski z całym zapałem popiera wszystko, co tę „dzielność walki“, a nie tylko „dzielność przy egzaminie“ wyrabia i rozwija

Ogólnie rzecz ujmując, można nazwać pedagogię Szczepanowskiego (co już z dotychczasowych rozważań w zna-

¹⁾ Tamże, 235, 50, 212.

cznym stopniu wynika) -- dynamiczną. Jest to jej cecha naczelną¹⁾.

* * *

W związku z kierunkami i przedmiotami nauczania w szkołach średnich wysuwa się na czoło kwestja dwu różnych, często przeciwstawianych sobie wzajemnie, kierunków — humanistycznego („idealnego“) i przyrodniczego („realnego“). Szczepanowski nie przyznaje zasadniczo wyłącznej racji czy pierwszeństwa ani jednemu, ani drugiemu kierunkowi. On chciałby, aby szkoła rozwijała zarówno uczucia i wolę, jak i umysł; aby wskazywała ideały i cele szlachetne a jednocześnie dawała niezawodne środki do ich realizacji, co jest możliwe przy kształceniu zarówno w naukach realnych jak idealnych. Mówi Szczepanowski, że „ten rozdział studjów realnych i gimnazjalnych to jest tak, jak ten starożytny rozdział ciała i duszy, który nie uwzględniał stosunku wzajemnego duszy do ciała, nie uwzględniał, że każdemu objawowi duchowemu towarzyszy pewien objaw fizyczny, i że tylko ten potrafi zbadać całość natury ludzkiej, kto równocześnie bada i psychologię ducha i fizjologję ciała“²⁾. Jednostronny więc kierunek nie do pomyślenia. Nauki czysto realne i praktyczne nie kształcą duszy, „nie mogą nadać tego połotu myśli, wytworzyć tego nastroju ducha, który stanowi cechę naszej cywilizacji“³⁾. Tym mniej są wystarczające dla nowożytnych wieków same nauki humanistyczne. Oba kierunki muszą się łączyć w jednolitą całość tak, jak tworzy całość i jedność człowiek żywy — twór psycho-fizyczny, muszą obejmować człowieka z jego pragnieniami i aspiracjami i przyrodą z jej prawami i siłami. Choć w zasadzie i stanowczo opowiada się Szczepanowski za jednolitym typem szkół śr. bez podziału na realne i gimnazjalne (humanistyczne), to jednak przyznaje, że podstawą wszelkiego wykształcenia powinny być nauki matematyczno-przyrodnicze, których znów metodę chciałby widzieć stosowaną możliwie we wszystkich gałęziach nauk i umiejętności⁴⁾.

Przy całej jednolitości programów szkolnych w urzędzeniu i ustroju żąda Szczepanowski pewnej elastyczności, któraby pozwalała uczniom z wyjątkowymi zdolnościami i specjalnemi zamiłowaniami „pójść tak daleko, jak te zdolności uprawniają“, t. j. bez wszelkich ograniczeń. Aby więc uczynić zadość tak ważnej zasadzie i potrzebie indywidualizacji, radzi urządzić specjalne kursa dla poszczególnych kierunków czy też przedmiotów.

* * *

¹⁾ Wyrażenia „pedagogja Szczepanowskiego“ używam nie w znaczeniu odrębnego systemu, zanikniętego w jakimś większym dziele naukowo-pedagogicznem, lecz na oznaczenie szeregu poglądów, spostrzeżeń i przekonań, wypowiedzianych przez Szczepanowskiego tak obficie czy — to w przemówieniach sejmowych, czy w licznych odczytach i przemówieniach okolicznościowych, czy wreszcie w większych artykułach i rozprawach na ten temat pisanych.

²⁾ Tamże, 44 i nst. ³⁾ Tamże, 313

Dalszym rysem pedagogii Szczepanowskiego jest jej charakter społeczny. Nie rozdział i separacja szkoły i społeczeństwa, nie chiński mur, lecz łączność i wzajemne oddziaływanie winno się objawiać silniej; związek nie tylko ekonomiczny, jak dotąd bywało, lecz zainteresowanie głębszej natury. Idzie przede wszystkim o łączność z żywymi potrzebami i dążnościami społeczeństwa, o łączność z życiem. I w tej sprawie powołuje się Szczepanowski na tradycje polskie i czasy Czackiego, przypominając, że właśnie w Polsce reformy edukacyjne wychodziły nie od pedagogów zawodowych, ani od rządów, lecz od społeczeństwa, i dlatego „polska narodowa pedagogia, która czerpie z potrzeb żywego społeczeństwa, która kierunek obywatelski uważa za najważniejszy, ta polska pedagogia wytwarza nie tylko ludzi posiadających pewną dozę wiedzy, ale polega na wyrobieniu charakterów i przyucza do spełniania obowiązków obywatelskich¹⁾. Ile razy ten żywy kontakt istniał, szkolnictwo się rozwijało, gdy zanikał — upadało. Aby znów młodzież przygotowywać lepiej do obowiązków społecznych chciałby wprowadzić do programów szkolnych jako specjalny przedmiot naukę o prawach i obowiązkach obywatelskich. Jako wzór, do którego trzeba dążyć, stawia Szczepanowski ideał światłego obywatela-Polaka, który, jako wzniosły typ człowieka, — jest wytworem największych w narodzie, owocem pracy i cierpienia wielu pokoleń i wieków²⁾. Bo też pojęciu „obywatel, duch obywatelski“ nadaje Szczepanowski szczególnie szerokie społeczne znaczenie — w szlachetnym sensie współdziałania i troski o całość. Społeczny charakter wychowaniu szkolnemu nadają nie tylko nauki specjalne, lecz przede wszystkim metoda nauczania, metoda „naturalna“ przez wycieczki, pracę w laboratoriach, warsztatach, na polu i łące, przez wspólne zabawy i t. d. Szczepanowski wprowadzić nie rozwija szczegółów, jak winna być prowadzona nauka w nowoczesnej szkole, co nie było zresztą jego zadaniem, lecz daje przykład, że powinna być to szkoła taka i o tyle wyższa od najlepszych zagranicznych, o ile wyższą była szkoła królewska od siebie współczesnych.

Szczególne starania i dbałość o naukę i oświatę szerokich warstw produkujących jest inną cechą społecznego charakteru Szczepanowskiego i jego pedagogii. Nie dotyczy ta cecha wprowadzić szkoły bezpośrednio, odnosi się raczej do ustroju i administracji szkolnictwem, niemniej sądzę, że nie od rzeczy będzie przypomnieć te myśli i dzisiaj, kiedy ustrój naszego szkolnictwa znajduje się pod znakiem nowej reformy.

Z myślą o ekonomicznej odbudowie kraju stawia Szczepanowski następującą „zasadę kształcenia umysłu“: „... w wykształceniu panieć trzeba przede wszystkim o warstwach produkujących i zarabiających, przysparzających majątku publicznego, a nie o warstwach spożywających lub żyjących z grosza publicznego“).

¹⁾ Tamże, 66. ²⁾ Tamże, 24. ³⁾ Tamże, 313.

Do pierwszej warstwy zalicza: rolników, rzemieślników, inżynierów, przemysłowców, kupców itp., do drugiej — urzędników, księży, lekarzy, prawników i „inteligencję wszelkiego rodzaju“, która te zasoby konsumuje, trawi a nawet gorzej — bo często marnotrawi. Zastanawia się Szczepanowski nad ustosunkowaniem tych dwóch warstw w ówczesnej Galicji pod względem jakościowym i ilościowym. Stwierdza, że warstwa nieprodukująca jest stosunkowo za wielka, żyje i rozkoszuje na sposób europejski, zaś warstwa produkująca jest niewykształcona, żyje nędźnie, a „produkcja odbywa się po barbarzyńsku bez skutecznej wiedzy, techniki, maszyn i narzędzi“¹⁾. Wnioski jasne: 1) ograniczyć biurokrację ilościowo do minimum, do istotnych i koniecznych potrzeb; wtedy znaczniejsza część inteligencji przeźuci się do drugiego obozu wytwórców i nie będzie przygniatała ekonomicznie anemicznego społeczeństwa; 2) jakościowo — podnieść oświatę ogólną i wykształcenie fachowe warstw wytwórczych. Wiedział jednak, że z biurokratyzmem walka trudna, to też z bólem mówi, że „czujemy potrzebę administracji europejskiej, a zbywa nam na środkach, ażeby tyle łożyć na cele oświaty i robót publicznych, ile taka administracja wymaga“²⁾.

* * *

W bliskim związku powinowactwa z powyższymi poglądami pozostaje inna cecha pedagogii Szczepanowskiego — mianowicie — demokratyzm. „W prawdziwej demokracji tkwi niezmierzona siła, bo choć nie wybrani, to wszyscy są powołani, bo czerpie się geniusz z zasobów całego narodu“³⁾. Z tak pojętej siły demokratyzmu wypływają wnioski i dla życia społecznego i dla szkoły. „W społeczeństwie demokratycznym szkoła winna być w harmonii z ustrojem politycznym i główny nacisk łożyć na wychowanie równe, ludowe i obywatelskie całego ludu“⁴⁾. Czyni przytem przestrożę, że jeżeli w ustroju politycznym demokratycznym nie daje się oświaty, to tak się postępuje, „jak gdyby umyślnie chciano wywołać przewrót i rewolucję“. Demokracja dopiero przez oświatę staje się zdolną do pracy dla społeczeństwa i narodu. Oprócz ciemnoty biurokratyzm jest wrogiem demokracji, gdyż wytwarza nową kastowość, którą nazywa „mandaryńską“. — Ocenianie ludzi nie według książkowej uczoności — najczęściej martwej, — lecz według osobistych zdolności należy do zasadniczych postulatów demokracji. To też ostro występuje Szczepanowski przeciw fałszywym przekonaniom, które polegają na tem, że na całyni kontynencie Europy „każdego, kto macza pióro w kałamarzu, uważa się za coś bezwzględnie wyższego, na przykład, od dobrego maszynisty lub cieśli — którzy właściwie daleko więcej potrzebują wykształcenia i są użyteczniejsi w społeczeństwie“...⁵⁾ Oświadcza się też stanowczo za szkołę ludową „równą dla wszystkich“,

¹⁾ Tamże, 320. ²⁾ „Myśli o odrodzeniu narodowem“. I, 74. ³⁾ „O polskich tradycjach w wych.“ 318. ⁴⁾ Tamże, 313. ⁵⁾ Tamże 206.

gdyż tylko taka szkoła jest niewzruszoną podstawą społeczeństw prawdziwie demokratycznych, jak Szwajcaria i Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Wreszcie domaga się Szczepanowski zakładania różnych kursów dokształcających i uniwersytetów ludowych (na wzór Anglii) dla tych, którzy nie mogli ukończyć szkół średnich czy wyższych, a mają chęć do dalszego się kształcenia, aby stopień organizacyjny szkoły nie był przeszkodą dla nikogo do osiągnięcia takiego wykształcenia, jakiego kto pragnie¹⁾.

* * *

Rozpatrzyliśmy dotychczas ważniejsze poglądy Szczepanowskiego, dotyczące przede wszystkim praktycznej strony wychowania. Pozostała jeszcze idealistyczna część tego zagadnienia, którą rozpatrzmy choćby tylko pokrótce, aby uznać pełniejsze wyobrażenie o całości.

Nie jest wcale zwykłym i częstym zjawiskiem w psychologii typów osobowości takie ułożenie się i scharmonizowanie poglądów ideowych i tendencji życiowych w jednolitą, wyjątkowo wybitną osobowość, jaką mamy możność widzieć i podziwiać u Szczepanowskiego. Mimo całe swe uwielbienie i uznanie dla pozytywizmu w pracy odrodzeńczej, Szczepanowski należy do największych i najszlachetniejszych naszych idealistów. Bez skrupułu dzieli on ludzi na godnych i niegodnych nazwy człowieka. Dla niego „człowiek dopiero jest człowiekiem, jeśli żyje w służbie idei. Bez tego należy co najwyżej do bydła ludzkiego, choćby miał krew niewiedzieć jak niebieską i był ulepiony z niewiedzieć jak delikatnej marymonckiej maki²⁾“. Jako przyrodnik widział i uznawał twarde i niezmiennie prawo natury, ale w duszy ludzkiej, w uczuciu i woli człowieka widział jednocześnie „wieczny zarodek cudów“. Stąd jego silna wiara w postęp i zwycięstwo piękna i dobra nad złem i plugawem, wiara w możliwość uszlachetnienia rodu ludzkiego. Był idealistą i optymistą, ale optymistą krytycznym, opartym o niezawodne fundamenty materialne, nauki matemat.-przyrodnicze i ekonomiczne.

Dlatego też i pedagogii stawia jako przykazanie i święty kanon walkę niezmordowaną ze złem w jakiegokolwiek się ono postaci objawia. Idąc za Krasieńskim a przeciwstawiając się Niemcom, twierdzi, że ich treścią zapatrywań jest „zatarcie granic złego i dobrego“³⁾, że są bałwochwalcami autorytetu, przymusu i siły zwycięskiej, że najwznioślejsze idee są dla nich tylko pięknymi fikcjami, których nawet nie próbują wcielać w życie, gdy tymczasem Polak usiłuje łączyć teorię z praktyką, idee szlachetne wcielać w czyn realny. Z tego i innych względów radzi usunąć się od pedagogii niemieckiej możliwie najdalej. A dalsza część tego przykazania: „Wiara... w niechybne zwycięstwo pierwiastka dobrego i w to, że zamięłowanie szlachetności i doskonałości jest najpotężniejszą sprężyną wszelkiej siły,

¹⁾ Tamże, 307. ²⁾ Tamże, 137. ³⁾ Tamże 286.

bo wszelakiego geniuszu i bohaterstwa, oto druga zasada pedagogii polskiej¹⁾).

Z powyższemi zasadami łączy się ściśle rola religji, jako czynnika wychowawczego jednostki i grup społecznych. Religji, której „istotną treścią jest gorąca wiara w triumf dobrej sprawy”, przyznaje Szczepanowski wielką siłę moralną, tak że społeczeństwa bez religji wyobrazić sobie wprost niepodobna²⁾), — a w dziedzinie żywotności i kultury narodowej przyznaje jej siłę twórczą, wskrzeszającą narody z uśpienia. Za najwyższą religję objawioną ludzkości uznaje — oczywiście — chrześcijaństwo, a z wyznani pierwszeństwo oddaje katolicyzmowi w wielu dogmatach żywotnych, jak np. w dogmacie o wolności woli i in. Ostro jednak występuje Szczepanowski przeciw formalizmowi religijnemu. Religji żywej, w czyn się wcielającej, pierwotnemu chrześcijaństwu przeciwstawia martwą scholastykę — teologję. Mówi, że „religia traciła wpływ na bieg wypadków, i losy ludzkości wymykały się jej z ręki, ile razy brał górę prąd spekulacyjny i teoretyczny...”³⁾ Pozostając pod wpływem Prelekcij paryskich Mickiewicza, głosi, że od czasów Chrystusa, którego objawienie uznaje za najwyższe i wiecznotrwałe, w miarę rozwoju ludzkości „objawienie raz po raz zstępuje na ziemię”, jako przystosowanie objawienia Chrystusowego do potrzeb życia danego okresu. Takim objawieniem religijnem dla naszych czasów jest objawienie zawarte w literaturze mesjanicznej polskiej, „następującej jak zorza lepszej przyszłości po złowrogim panowaniu jezuitów, którzy na kilka wieków cofnęli kościół katolicki i dotknęli paraliżem mózgowym i sercowym całe narody, jak hiszpański, portugalski, południowo-włoski i polski”⁴⁾). Główny więc zarzut, skierowany przeciw katolicyzmowi, streszcza się w tem, że kościół „oficjalny i urzędowy” odwrócił się od życia, nie chce uznać postępu i rozwoju życia społecznego, a z żywej i czynnej religji usiłuje uczynić martwą wiedzę — teologję.

Ponieważ wiara bez uczynków jest martwą, przeto głosi Szczepanowski — jako trzecią zasadę „dzielności w dobrej sprawie”. Dzielność jest przeciwieństwem niedołęstwa, które znów uważa za „najgłówniejszy grzech śmiertelny”. Aby być dzielnym, potrzeba obok idei przewodniej — „umiejętności i wiedzy” oraz czynników niższych, jak punktualności i dokładności w wykonaniu — czyli musztry⁵⁾). Na nic się zdadzą wznieście myśli, zapał, szlachetność, najwyższe napięcie ducha, jeśli brakuje dzielności, — środków, prowadzących do realizacji — t. j. woli silnej, wiedzy, umiejętności i „musztry”.

Odwołuje się Szczepanowski do historii i z bólem wielkiego patrioty znajduje, że właśnie „pocziwe niedołęstwo” było narodowym grzechem polskim. A winę przedewszystkiem przypisuje jezuickiemu systemowi wychowania. „Ewangelja napro-

¹⁾ Tamże, 292. ²⁾ Myśli o odrodz. I. 233. ³⁾ Tamże, I. 239. ⁴⁾ O pol. trad. w wych. 294. ⁵⁾ Tamże, 297.

dowa“ powinna teraz — zdaniem Szczepanowskiego — „zastąpić w pedagogice polskiej strupieszalę scholastycyzmu, którym obecnie karmią spragnione młode umysły, a który daleko częściej wywołuje niestrawność, aniżeli wiarę“¹⁾).

Że teraz tak mało ludzi jest prawdziwie i głęboko religijnych, przyczyna między innymi leży w przedmiocie i metodzie nauczania religii. „Tylko ograniczeni księża potrafią niestrawnym katechizmem i niestrawniejszą dogmatyką przeskoczyć uwielbieniu i oddaniu się rzeczy tak wzniosłej, jak religia“²⁾. Aby przywrócić religii jej siłę twórczą i kierującą, trzeba dopuścić do kościoła powszechnego powiew „świeżego powietrza“, zbliżyć się do życia i prawdy świętej, nie obawiać się postępu, lecz oprzeć się na wolności ducha, a poszukiwanie prawdy i wiedzy przyjąć za święty obowiązek. Zestawiając czasy współczesne z dawnymi, zauważa, że ze strony klerykalizmu „i dzisiaj nie brak usiłowań, za często skutecznych, żeby nasze uniwersytety i szkoły ograniczyć do tej samej mizerji“³⁾. Dlatego też do dziś protestanci i sceptycy mają niezaprzeczoną przewagę i wyższość w „uzbrojeniu duchowem“ nad społeczeństwami katolickimi, które nie są tak przygotowane do walki z przyrodą i do jej opanowania.

Jako ostatnie przykazanie pedagogii polskiej Szczepanowski stawia obowiązek „ustawicznej i czynnej propagandy i idei narodowej przykładem, życiem i słowem“⁴⁾. Cechą patriotyzmu polskiego jest nie tylko miłość ojczyzny, lecz wrodzone Polakowi zamiłowanie bohaterstwa, które wytwarza siłę, aby „sprawa Boża“ mogła triumfować nad gwałtem i bezprawiem. Wszystkie dotychczas rozważane poglądy Szczepanowskiego były przez niego rozwijane z myślą o całości przyszłej odrodzonej Polski. Narodowość uważał on za najżywniejszą i najbardziej twórczą ideję, „około której obraca się historia nowożytna“. Religijność i narodowość są dla Szczepanowskiego jakby odwrotnymi stronami tej samej najwyższej idei — idei doskonałości, — przytem ideje narodowe wskazują niejako pozytywne środki i drogi, niezbędne do objawiania się strony drugiej — idei religijno-moralnej, zwróconej ku Bogu. Będąc w każdym czynnie i myśli Polakiem-patriotą, daleki był jednocześnie od wyłączności i egoizmu narodowego. Nationalistą nie był wcale, a szowinizm uważał za obłąd szkodliwy, uznając i głosząc za wielkimi mesjanistami, że celem ludzkości jest „nie zagłada narodów lub triumf jednego z nich, ale harmonijny rozwój wszystkich, każdego w służbie swojego posłannictwa“⁵⁾. Pielęgnowanie i rozwijanie tych idei — to zadanie pedagogii polskiej.

* * *

W ten sposób została uzupełniona podstawa do określenia pedagogii Szczepanowskiego mianem dynamicznej w szeroko-

¹⁾ Tamże, 295. ²⁾ Tamże, 321. ³⁾ Tamże, 298. ⁴⁾ Tamże, 301.

⁵⁾ Myśli o odrodz. narod. I. 231.

kiem i nieco swoistem znaczeniu tak silnie podkreślanego postulatu nowoczesnych prądów w wychowaniu. „Najuniwersalniejsza wiedza w służbie najgorętszej wiary, najskuteczniejsza umiejętność działania w służbie najszlachetniejszego charakteru“¹⁾ — powinno być — zdaniem Szczepanowskiego — dążeniem wszystkich, a przede wszystkim narodu polskiego. Już nie utopijnym ideałem, ale całkiem realnym i „moralnym“ typem byłby człowiek, jednoczący w sobie te dwa pierwiastki — wiarę z wiedzą w najwyższej potęgę, — wiarę w wielkie i szlachetne idee i ich zwycięstwo z nowoczesną nauką i umiejętnościami. Pierwsze wskazują cele życia i działania i stosują się do ducha, który winien zapanować nad światem materji, gdy drugie — dają niezawodne środki do realizacji, dają broń w walce z przyrodą i ze światem złego i upadku człowieka. Byłby to więc człowiek twórczego czynu, który staje się podobny — według pięknego porównania Szczepanowskiego — do „łuku napiętego, do pary zamkniętej w maszynie, staje się siłą ujętą w karby woli, która nie bucha i nie marnuje się daremnie, ale mierzy i trafia, niechybna jak błyskawica, skuteczna jak grom“²⁾.

Wzór to niewątpliwie wielki i piękny, pociągający umysł i serce nasze. Szczepanowski wierzył, że społeczeństwo polskie powinno i może ten typ zrealizować, jak to czynią coraz powszechniej społeczeństwa anglo-saskie. Ale zdawał sobie jasno sprawę z trudności, jakie temu stoją na przeszkodzie. Dlatego stawiał nasz pedagog, jako pierwszy i konieczny warunek tak pojętego wychowania narodowego, wytworzenie odpowiedniej, wysoce sprzyjającej atmosfery duchowej w społeczeństwie. Nawet najlepszy system szkolny, dobre programy i plany mało pomogą w tworzeniu się „szlachetnych i podniosłych charakterów“, jeśli wpływ społeczeństwa będzie takim, jakim jest t. j. wysoce ujemny. Ostro więc krytykuje Szczepanowski ówczesne, a — niestety — tak rażąco podobne do dzisiejszych, stosunki i atmosferę społeczną. „...Atmosfera nas otaczająca — mówi — jest stęchłą atmosferą plutokracji europejskiej, w której góruje ordynarność, dzieciństwo i nieuctwo, a pod wykwintnemi pozorami wszystko się skupia około kart, butelki i dziewczek“³⁾.

Dopóki taki stan istnieje, nie pomogą nawet najlepsze szkoły. Aby neutralizować ten deprawujący wpływ i wytwarzać atmosferę podniosłą, głosi za Platonem i Mickiewiczem potrzebę odrodzenia moralnego jednostkowego i zbiorowego, głosi i nawołuje, aby ludzie idei odłączali się od „ludzkiego bydlą, które nam obecnie przewodzi“ i tworzyli grona ludzi dzielnych ze szlachetnemi uczuciami i podniosłemi celami.

Ujemny wpływ plutokratycznej i biurokratycznej atmosfery najbardziej poniża stan nauczycielski. „Corruptio optimi pessima“. Nauczyciel karjerowicz i biurokrata, uczący tylko dla pieniędzy,

¹⁾ Tamże, 314. ²⁾ Tamże, 249, 316 ³⁾ Tamże, 307.

jest nie nauczycielem, ale korupctorem młodzieży, nieobliczalnym szkodnikiem społecznym. Stanowisko i godność nauczyciela Szczepanowski cenił bardzo wysoko. Ale też wielkie, piękne i słuszne wymagania i warunki stawiał dobremu nauczycielowi. Prawdziwy nauczyciel — to człowiek szlachetnych idei, człowiek o dużej wiedzy i doświadczeniu osobistym. Naważniejszym przymiotem jego ma być powołanie, miłość swego zawodu, inaczej mówiąc, ma to być nauczyciel „z urodzenia”. Taki nauczyciel oprócz wiedzy daje młodzieży to, „czego żadne skarby świata kupić nie mogą — daje swoją duszę, pobudza zapal do wszystkiego, co wielkie i szlachetne, „przejmuje własnym pragnieniem i wiedzy, zapala własnym ogniem i rozdmuchuje w duszy młodej iskrę nieśmiertelną”. „Nur der Hunger verdaut, nur die Liebe befruchtet“¹⁾. Taki nauczyciel nawet przy złych i krępujących go regulaminach i paragrafach potrafi przelać swoje idee i pragnienia w dusze wychowanków. Podobnie i równie pięknie charakteryzuje typ takiego nauczyciela J. Wł. Dawid w swej porywającej rozprawce. „O duszy nauczycielstwa“²⁾. Jako pierwszą i najważniejszą cechę powołania nauczycielskiego stawia Dawid — obok potrzeby doskonałości, poczucia odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrznej prawdziwości i moralnej odwagi — przede wszystkim miłość dusz ludzkich, polegającą na potrzebie i zdolności sympatyzowania, na „silnem poczuciu duchowej wspólności i jedności z innymi”. Takich nauczycieli spotykał nierzadko Dawid, o takim nauczycielu, jako typie powszechnym, mówił i marzył Szczepanowski, takiego nazywał on dobroczyńcą młodzieży i rodziców, który, choćby niewiedzieć jak był hojnie wynagrodzony, stokroć więcej daje, niż bierze.

* * *

Pozostała nam jeszcze jedna z ważniejszych cech omawianej pedagogii. Jest nią, mianowicie, rola tradycji narodowej, na którą zresztą niejednokrotnie już zwracano powyżej uwagę. Teraz należy tylko tę kwestję nieco szerzej oświetlić. —

Wszelką pracę społeczną czy narodową, z dziedziny ducha czy materji, ekonomji czy polityki starał się Szczepanowski nawiązywać do najświetniejszych momentów przeszłości narodowej, opierać na doświadczeniu, przekonaniach, poglądach i idejach minionych pokoleń i wielkich przewodników narodu polskiego.

Oddzielał on wyraźnie i przeciwstawiał zdecydowanie tradycje dobre — złym, pożyteczne — szkodliwym, piękne i szlachetne — brzydkim i niskim, domagając się nawiązywania, oczywiście, do pierwszych, bezwzględного tępienia drugich. W dobrych i pięknych tradycjach objawia się „natchnienie narodowe”, które jest niejako jedną ciągłą i stale się rozwijającą duszą narodu. Głosząc potrzebę i konieczność powrotu do naj-

¹⁾ Tamże, 309.

²⁾ J. Wł. Dawid: „O duszy nauczycielstwa” *Ruch Pedagogiczny*, 1912.

lepszyc tradycyji narodowych i propagując swojszczyznę, występuje jednocześnie przeciw naśladownictwu obcych wzorów i myśli, szczególnie przeciw wielkiemu wpływowi niemieckiemu ostatnich czasów na duszę i kulturę polską. Niemcy wprawdzie — zdaniem Szczepanowskiego — „światu przodują w dziedzinie myśli oderwanej“¹⁾, „ale w dziedzinie etyczno-społecznej i pedagogicznej Niemiec w porównaniu z Polakiem jest niemową — niemym, jak Słowianie kiedyś Niemców nazywali“²⁾. Toteż oburza się nasz pedagog na „pseudopedagogów polskich“, którzy, przesiąknięci duchem niemieckim, sieją tak wielkie spustoszenie na polu wychowania narodowego. Słusznie więc nawołuje do oparcia się na wiekopomnych wzorach polskich z tej dziedziny. „...W wychowaniu nie możemy stworzyć nic trwałego bez oparcia się o wzory Konarskiego, Komisji edukacyjnej, Czartoryskiego i Czackiego“³⁾. Nie znaczy to, aby Szczepanowski potępiał bezwzględnie całą pedagogię niemiecką i wszystkich Niemców. Wcale nie, — przeciwnie, radzi brać także i od Niemców wszystko to, co jest wspólne wszystkim narodom cywilizowanym. „...Ten grunt wspólny — mówi — znajdujemy w następującej prawdzie, że genjusz łączy wszystkie narody“⁴⁾. Genjalni pisarze, genialni filozofowie, genialni ludzie wszystkich narodów mają duchy pokrewne i są nawzajem zrozumiali dla siebie, „bo wszyscy zbliżają się do wyżyn prawd odwiecznych, trwałych“⁵⁾. Dlatego radzi germanizować się na wzór Schillera, Kanta, Herdera i Fichtego, a ze wstrętem i pogardą odsunąć się od współczesnych filistrów i junkrów niemieckich. I w pedagogii nawet można korzystać z „naturalnego“ systemu niemieckiego, który stworzyli — Pestalozzi, Herder i Fichte, ale jednocześnie cofnąć się i wyzwać od późniejszych majstrów szablonów, opartych na przymusie, a nie na wolności, którą Szczepanowski uznawał zawsze za najwyższą zasadę wszelkiego postępowania ludzkiego. Z tego też powodu potępia całą kunsztowną budowę intelektualnego systemu Herbarta i jego szkoły, która przez tak długi czas panowała oficjalnie i prawie niepodzielnie nad pedagogią niemiecką.

Z tradycjonalizmu Szczepanowskiego nie wynika bynajmniej, choć bywa często z nim łączony, konserwatyzm w ogólnym znaczeniu tego wyrazu. Szczepanowski był wielkim tradycjonalistą narodowym, lecz nie konserwatystą, co już szerzej było omówione w pierwszej części niniejszego szkicu. Według niego tradycje narodowe mają duże znaczenie nie ze względów wartości statycznej, lecz przede wszystkim przez to, że wskazują punkt wyjścia i kierunek postępowania pedagogicznego. Wystarczy na to przykład ujęcia przez Szczepanowskiego znaczenia i wartości szkoły krzemienieckiej. Opierając się na najlepszych tradycjach polskich, nie wahał się być propagatorem tego wszystkiego, co nowoczesna nauka i doświadczenie stwo-

¹⁾ Tamże, 279. ²⁾ Tamże, 34. ³⁾ Tamże, 56. ⁴⁾ Tamże, 56.

rzyły. Będąc tradycjonalistą, był jednocześnie śmiałym reformatorem społecznym i pedagogicznym.

* *

Chcąc teraz na zakończenie ująć całość pedagogii Szczepanowskiego w kilku zasadniczych rysach, można powiedzieć, że jest ona: po-pierwsze — dynamiczna (siła w karby wiedy i woli ujęta), po-drugie — społeczna (obywatelska i demokratyczna), po-trzecie idealistyczna (moralno-religijna i patryjotyczno-narodowa).

Na taką pedagogię mógł się zdobyć tylko człowiek, który sam był żywym wcieleniem stawianego ideału. Bo też istotnie, Szczepanowski łączył w sobie powyższe cechy w wysokim stopniu. Był on apostołem pozytywnej pracy ekonomicznej a jednocześnie gorącym romantykiem, był inżynierem i wychowawcą narodu w jednej osobie.

Stanisław Skalski.

Szkoła a wytwórczość pracy narodowej.

(Dokończenie).

VI. Katastrofa gospodarcza.

Życie gospodarcze państw europejskich nie układa się obecnie pomyślnie. Wzrasta niemal codziennie ilość bezrobotnych, przemysł i handel upada, nie układa się należycie i budżet państwowy. Ponieważ dobrobyt wsi jest uzależniony od rozwoju miasta, upada również i rolnictwo. Ostatnie wiadomości wskazują, że niemieccy rolnicy zarzucają gospodarkę intensywną i przechodzą do gospodarki ekstenzywnej. Czy mamy tutaj do czynienia ze zwykłym przesileniem gospodarczym? Czy jest to katastrofa, której przyczyny należy szukać głębiej, a której pomocą zwykłych metod nie da się usunąć?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy uświadomić sobie, że ustrój gospodarczy, społeczny i publiczny państw europejskich jest ściśle dostosowany do wymogów przemysłu i handlu, obliczonego na rynki wszechświatowe. O ile te rynki odpadają, tworzy się zamęt w całokształcie tego życia. Miasto zamiera, upadają wszelkie ośrodki przemysłowo-handlowe, gdyż wieś własna ich nie potrzebuje i tej ludności miast wyżywić nie jest w stanie. Katastrofa zagraża również i wsi na skutek wzrastającej tam ludności. Kiedy statystycy rosyjscy obliczyli ilość ludności wiejskiej w Rosji europejskiej, którą należałoby pozostawić na wsi, aby uprawiała zapomocą maszyn swą rolę, lecz która na skutek słabego rozwoju miast była zmuszona właściwie bez pracy i chleba pozostawać na wsi, to ilość takich bezrobotnych obliczono w zastraszającej liczbie, sięgającej wielu milionów ludzi, zdolnych do pracy.

Główną przyczyną upadku naszego życia gospodarczego jest ruch narodowościowy, który tak gwałtownie szczy się obecnie

w krajach pozaeuropejskich. Ruch narodowościowy, który zaczął się szerzyć w Europie na początku XIX w., objął obecnie świat cały. Ludy pozaeuropejskie nie chcą być przedmiotem eksploatacji. Nauczyciel, szkoła, zrobiły tam swoje. Wojna światowa przyspieszyła tylko ten proces uświadamienia na całym świecie, jak przyspieszyły go w Europie wojny napoleońskie. Ludy te tworzą swój własny przemysł. Wskazuje na to R. Dmowski, pisząc „Japonia... dziś już należy do największych potęg przemysłowych świata, a wyroby jej skutecznie konkurują z europejskimi, nie tylko w Azji, ale już nawet w samej Europie. Za Stanami Zjednoczonymi dziś idą w rozwoju przemysłowym Kanada, Australia, Południowa Afryka, nawet Brazylja i Argentyna. W ślad Japonii zaczynają iść Indje, co ważniejsza — Chiny, w których podczas wojny światowej zaczął się szybko rozwijać przemysł włókienniczy typu nowoczesnego, korzystając z tego, że przemysł europejski był nieczynny. Dalszemu temu rozwojowi sprzyjają hasła bojkotu towarów europejskich... święto przemysłu europejskiego już się skończyło. Europa w zetknięciu z innymi częściami świata cofa się na całej linii i politycznie i gospodarczo. Upada przedewszystkiem przemysł. Czy wobec powyższych przyczyn tego upadku można mówić o przemijającym kryzysie? Nie, to jest upadek, z którego nasza część świata już się nie podźwignie. Kwestja tylko, jak szybko katastrofa będzie się posuwała naprzód“.

Imperjalizm załamuje się na całej linii. I może nigdzie bankructwo imperjalizmu nie wykazało się tak w całej pełni, jak w czasie wojny w b. Kongresówce. Kiedy okupanci pod pozorem braku miedzi wywozili stąd maszyny fabryczne, aby przygotować dla siebie w przyszłości rynek zbytu, to czyż nie stworzył się tutaj ten niegdyś potężny ruch imperjalistyczny w... zwykłe złodziejstwo kieszonkowe. Ten nie nakarmi miljonów. W obliczu tej katastrofy stoją oczywista w pierwszym rzędzie państwa najwięcej uprzemysłowione (Niemcy, Anglja), lecz nie zmienia to zasadniczo sytuacji t. zw. państw rolniczych, czego najlepszym przykładem jest Rosja.

Jakież są środki ratunku? Nie wchodzi w zakres mojej kompetencji poruszać tutaj nadzwyczaj trudny i zawity całokształt zagadnienia. Zadaniem będzie wskazać, jaką winna być szkoła, aby przeciwdziałać mogła tej katastrofie gospodarczej.

VII. Szkoła twórcza (pracy), jako środek ratunku.

Szkoła przedwojenna miała charakter intelektualny, a więc deterministyczny. Kiedy ujmujemy zjawiska z punktu widzenia rozumu, ujmujemy je przyczynowo, a więc deterministycznie. Należy jednakowoż pamiętać, że ten determinizm XIX w., czy to w dziedzinie metafizyki, czy nauk społecznych, czy psychologii, przenoszony na życie praktyczne, wytwarzał nastrój optymistyczny, ponieważ dodatnio układała się dla ludów europejskich ewolucja życia gospodarczego. Obecnie deterministyczne ujęcie

życia łatwo może wytworzyć nastrój przygnębienia, pozbawie nas niezbędnej do walki energii.

Jeżeli uświadomię sobie, jak to stwierdza R. Dmowski, że „Europa cofa się na całej linii... (że) kapitalizm europejski w dzisiejszej katastrofie gospodarczej okazał się niewypłacalnym i likwiduje się szybko... (że) koniec kapitalizmu jest nieunikniony...“, jeżeli mój cały światopogląd sprowadzi się do przyczynowego ujęcia zjawisk, to gdzieś są bodźce do pracy i walki o nowe formy życia? Nie chcę przez to powiedzieć, że należy się wyzbyć przyczynowego, a więc naukowego ujęcia zjawisk. Przeciwnie, takie krytyczne ujęcie życia jest może więcej niezbędne obecnie, niż dawniej, gdyż chodzi o to, aby wiedzieć, czemu się mamy przeciwstawić. Należy więc o ile możliwości, głęboko, krytycznie, bez wszelkich przesądów ujmować to życie, ale tylko dlatego, aby przeciwstawić mu naszą zdecydowaną wolę. Kiedy szaleje burza, kiedy fale grożą okrętowi zatopieniem, kapitan i załoga bacznie śledzą przejawy tej burzy, o ile się wydaje groźniejsza, o tyle większe jest napięcie woli, o tyle mocniej prężą się mięśnie i to tak długo, póki okręt nie zawinie szczęśliwie do portu.

Woluntaryzm jest koniecznością chwili, zdecydowana wola winna nadać kierunek ewolucji społecznej, stać się jej zasadniczą przyczyną. Lecz jak rozumiemy tę wolę? Czy będzie to wola rządu, jak powszechnie to utrzymują to jeszcze obecnie? Czy nie jest to rzecz dziwna, oczy trzydziestu milionów ludzi zwrócone są w kierunku rządu, który ma usunąć wszystkie niedomagania życia społecznego. Naród, który zbyt długo znajdował się pod władzą monarchów, nabiera fałszywego i nadzwyczaj szkodliwego przekonania¹⁾, że jedyną twórczą siłą jest rząd. Rząd nie wytwarza przecież żadnych wartości materialnych, a o to nam przedewszystkiem chodzi. Szkolna nauka historii, która sprowadza się do biografii monarchów i wodzów utrzymuje naród w tem szkodliwym złudzeniu. Ustosunkowanie sił technicznych i gospodarczych w Europie i w krajach pozaeuropejskich, które ułożyło się w XIX w. tak pomyślnie dla Europy, jak wogóle całą ewolucję historyczną, pojętą jako nieustanny postęp ludzkości przedstawiono w podręcznikach historii, jako rezultat świadomej woli monarchów, wodzów i ministrów. Jeżeli obecnie ewolucja gospodarcza nie układa się po naszej myśli, to, rozumując przez analogję, jedyną przyczyną złego widzi naród w rządzie. Historia, pojęta jako biografia królów, w XIX w. była poparciem rządu, obecnie wytwarza nastrój względem rządu i konstytucji wrogi, stwarza ferment rewolucyjny, apatię i niechęć do pracy.

Czy będzie to wola poszczególnych narodów, organizujących życie gospodarcze kraju, jak szlachty w średniowieczu, burżuazji miejskiej w czasach nowożytnych? Upadek, przemysł, masy bezrobotnych wykazują nam, że tak nie jest. A więc środ-

¹⁾ P. o tem mój artykuł „O nauczaniu historii“, „Przegląd Pedagogiczny rok 1922.

kiem ratunku może stać się zorganizowana, skoordynowana wola całego narodu¹⁾.

Jeżeli cały naród przygotowany do pracy na polu gospodarczym, zorganizowany pod kątem widzenia tej pracy w samorządy wiejskie i miejskie, kooperatywy, związki zawodowe, stowarzyszenia oświatowe i t. d. w poczuciu jedności, sympatji czynnej stanąłby do pracy, to przy obecnym poziomie techniki i nauki, trudno wprost sobie wyobrazić ten postęp, który powstałby pod naciskiem takiej woli solidarnej. Mamy zresztą piękny przykład, jak wielką siłą jest wola zbiorowa. Wysiłkiem nauczycielstwa szkół powszechnych wybudowano sanatorium w Zakopanem i to wtedy, kiedy nikt nie buduje, kiedy panuje powszechnie apatia i zniechęcenie do pracy społecznej. Zadaniem więc nauczycielstwa z tego punktu widzenia byłoby jeszcze ściślej zespolić swoje szeregi, rozwinąć w sobie do jak najwyższej potęgi te pierwiastki ducha, dzięki którym ten czyn solidarny został dokonany, zorganizować następnie szkołę tak, aby kształciła ona te same wartości ducha w działwie i młodzieży szkolnej, a więc szkołę woli solidarnej, a wtedy sanatorium stałoby się wielkim symbolem uzdrowienia również naszego życia gospodarczego.

Jakąż więc winna być ta szkoła, aby mogła odpowiedzieć wymogom obecnego życia gospodarczego? Najistotniejszym celem tej szkoły winno być, jak mówi *J. Dewey*, wyzwolenie tych wszystkich popędów i instynktów które drzeźnią w duszy dziecka, a które w przeciągu istnienia ludzkości, parły ją do pracy konstrukcyjnej i dzięki którym wytworzył się cały nasz dorobek kulturalny i cywilizacyjny. Ponieważ czyn świadomie wyraża się w aktach woli, przeto kształcenie woli jest zasadniczym celem szkoły (*Binet*). Czyn w zależności od psychofizycznej organizacji dziecka wyraża się przede wszystkim w pracy jego mięśni, przeto metodyka na woluntaryzmie oparta, winna bezpośrednio łączyć spostrzeżenia i wyobrażenia dziecka z obrazami ruchowemi, czyli neurony czuciową z ruchowemi. (*Claparède*).

Przyroda dziecka, jak stąd widzimy, harmonijnie zlewa się z zasadniczym celem szkoły, pojętym jako przygotowanie do pracy na polu gospodarczym. Uczucie ujmując się w takiej szkole, jako „akompanjament działalności dziecka, oznaka jego zainteresowania... poznanie — narzędzie umysłowe, dostarczające najodpowiedniejszych środków do osiągnięcia celu działalności” (*J. Dewey*). „Przez mięśnie trafiamy do duszy dziecka... wie-dzieć coś, znaczy tyle, co umieć coś zrobić” (*O'Szey*).

W szkole *J. Dewey'a* zaczynają od tego, że dają uczniom len, bawełnę w takim stanie, w jakim dostarcza ich przyroda. Dzieci, pracując nad wydzieleniem włókien i łądygi i oczyszczeniem ich od ziarn „niebawem same wynajdują na nowo pierwszy

¹⁾ *Florjan Znaniecki*. Szkice z socjologii wychowania. („Ruch Pedagogiczny” r. 1925).

przrząd do gręplowania wełny, zrobiony z dwóch desek ze sterzącymi w nich gwoździami i gotowe są przyjąć z zainteresowaniem wszystko, co prowadzi do udoskonalenia mechanizmu pierwotnej tej maszyny". Historję przedstawiają im „jako ruch w sposób dynamiczny, jako pewną siłę, jako rzecz czynną". Nauczając historii znaczy „kreślić żywy obraz tego, jak ludzie działają, obraz ich powodzeń i niepowodzeń" a więc przede wszystkim „stronę techniczną i przemysłową życia", gdyż chodzi o to, aby dzieci nauczyły się „jak żyć, jak opanowywać i zużytkować przyrodę, aby ją zmusić z bogacać życie ludzkie". Już dzieci sześciolatek na lekcjach historii zaznajamia się z typowymi zajęciami w ich kraju lub miejscowości; dzieci siedmioletnie zaznajamiają się z rozwojem wynalazków i ich wpływem na życie społeczne; dzieciom ośmioletnim opowiada się o wielkich wędrówkach ludów, poszukiwaniach i odkryciach, co świat cały otwiera dla działalności ludzkiej". Szkoła, jaką chciałby widzieć Dewey, robi wrażenia niepowstrzymanego pędu w kierunku pracy twórczej na polu gospodarczym. Wsłuchajmy się w przesłanki psychologiczne i wskazówki metodyczne tej szkoły, a zrozumiemy, że szkoła ta powstała w kraju, w którym nieustannie pracują wielkie fabryki, kwitnie rolnictwo, z błyskawiczną szybkością poruszają się pociągi, tworzą się fortuny miliardowe, zrozumiemy również, że szkoła ta powstała w społeczeństwie, które całą potęgę swej kultury materialnej budowało nie tyle na polityce imperjalizmu, wyzysku, na armji i flocie wojennej, ile na energii swych obywateli.

My zaś uprawiamy jeszcze w całej pełni „siedzące nauczanie"; w naszej szkole „wieje wiatr słów tylko, to znaczy dla dziecka... lodowy wiatr śmierci". Słowo jest to przecież tylko symbol, dla dziecka jest to symbol w pierwszym rzędzie jego czuć dotykowo-ruchowych (*Lay*). „Symbol, który przychodzi z zewnątrz, który nie wytrysnął z uprzedniej działalności, jest i zostaje zawsze czemś pustem, nieużytecznym, martwym" (*J. Dewey*).

Czy jest to ta szkoła, która ma uzdrowić nasze życie gospodarcze, należy wątpić!

O ile wcześniej uświadomi sobie nauczycielstwo nader trudne zadania społeczne, które stoją wobec nas, a do których rozwiązania powołana jest również i szkoła, o ile prędzej wysiłkiem krytycznej i twórczej myśli stworzy szkołę, odpowiadającą tym zadaniom, o tyle współdziałać będzie w skróceniu okresu niepowodzeń i cierpień warstw pracujących.

Jeżeli dalej wyjdziemy z założenia, że podniesienie wytwórczości pracy narodowej może być dokonane stałym wysiłkiem zbiorowej woli, to musimy przyjść do przekonania, że woła poszczególnych jednostek musi być skoordynowana, że szkoła musi stać się „wspólnotą w minjaturze, społeczeństwem w zarodku" szkołą „czynnego altruizmu" (*J. Dewey*). Gry towarzyskie, wspólnie wykonywane prace ręczne, samorząd szkolny, wspólna praca naukowa — oto droga, która prowadzi do tego celu.

Podniesienie wytwórczości pracy narodowej jest najważniejszym zadaniem szkoły. Są oczywiście i inne, lecz tych nie poruszam tutaj. Obecnie wobec nieprzychylniej dla Europy, a więc i Polski, koniunktury gospodarczej, ten cel może być osiągnięty przez wysiłek woli solidarnej, przez czynny altruizm.

VIII. Ministerstwo W. R. i O. P. a rozwój szkoły współczesnej.

Zachodzi jednakowoż jedno pytanie, czy powyżej wyłuszczone myśli, dotyczące istoty naszego szkolnictwa, mogą być uzasadnione obiektywnie. Odpowiedzieć na to pytanie, to znaczy uświadomić sobie, w jakim kierunku rozwijała się myśl pedagogiczna polska od czasu odrodzenia Rzeczypospolitej do dnia dzisiejszego, a więc jaką jest ewolucja tej myśli, która znalazła swój wyraz w programach i okólnikach ministerjalnych, w postanowieniach zjazdów nauczycielskich, w ideologii i pracy związków nauczycielskich.

Poruszę tutaj to zagadnienie w najogólniejszych zarysach.

Na samym początku wydało ministerstwo programy szkolne. Jakkolwiek nie jest to jeszcze ta szkoła, której wymagają obecne stosunki gospodarcze, to jednakowoż rozpatrywana pod kątem widzenia celów i metod, stanowi ona duży krok naprzód. Jak uświadczyłem wykazać to gdzieśindziej¹⁾, program ministerjalny jest metodą nauczania psychologiczną, wylicza szereg cech psychicznych dziecka, które nakazuje kształcić, dostosowując się do duszy dziecka. W programie nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich wskazuje się na to, że najistotniejszą tą cechą jest wola, ponieważ „człowiek pojmowany jest, jako wola przedewszystkiem”. Wolę tę zaleca się kształcić „przez pobudzanie czynności”. Zaznacza się w programie jakkolwiek słabo, konieczność wychowywania „w jednostkach poczucia przynależności do gromady, (klasy, szkoły, narodu, państwa)”. Władze szkolne polecają do użytku w seminarjach nauczycielskich, do bibliotek szkolnych prace pedagogów nowoczesnych, jak Bineta, Titchenera, Claparède'a, Dewey'a i innych. Ogólnie mówiąc, będzie to więc kierunek od intelektualizmu do woluntaryzmu w pedagogice.

Ponieważ wytwarza się u nas świadomość, że tylko wysiłek świadomej i skoordynowanej woli warstw pracujących może podnieść wytwórczość pracy narodowej, przeto koniecznością się staje szkoła powszechna 7-klasowa, którą się obecnie wprowadza. O ile coraz trudniejszą staje się walka o byt, o tyle też trudniejszym zadaniem nauczyciela. Chodzi bowiem o to, aby w jak najkrótszym czasie wydobyć i rozwinąć do jak najwyższej potęgi wszystkie pierwiastki duchowe, dzięki którym człowiek staje się zdolnym do pracy konstrukcyjnej. Tylko odpowiednio wykształcony nauczyciel może sprostać tym zadaniom, dlatego wymaga

¹⁾ P. o tem moją pracę „Podstawy pedagogiczne i psychologiczne programów ministerjalnych”. „Życie szkolne” zeszyty 10—36 ciąg dalszy w druku.

się od nauczycieli szkół powszechnych studjów uniwersyteckich¹⁾. Jeżeli Ministerstwo, jak to czytamy w okólniku ministerjalnym, przeprowadza „głębokie zmiany metod nauczania“, jeżeli zmiany te idą w kierunku psychologii i pedagogiki woluntarystycznej, to i czynni nauczyciele, wychowani na pedagogice Herbaria, muszą się dostosować do nowych warunków, stąd konieczność dokształcania nauczycieli, a więc niezbędne się stają wyższe kursy nauczycielskie. Ci, którzy te kursy zwalczają, nie rozumieją tego, że po wojnie życie społeczne uległo raptownym i głębokim zmianom, szkoła jest funkcją życia społecznego, stąd i w życiu szkoły muszą nastąpić „głębokie zmiany metod nauczania“, sprawa więc dokształcania nauczycieli staje się sprawą palącą. Jeżeli dalej szkoła ma się stać „wspólnotą w miniatursze“, to odpowiednio do tego należy zreorganizować radę pedagogiczną i to na zasadach koordynacji, a nie, jak w starej szkole, subordynacji. Tylko rada pedagogiczna, złączona jednością przewodnich idei pedagogicznych, poczuciem odpowiedzialności, leżącej na niej, jako całości, może stworzyć szkołę woli solidarnej, szkołę twórczego i czynnego altruizmu. Takie właśnie hasło głoszą nasze związki nauczycielskie.

Oto w najogólniejszych zarysach ewolucja polskiej myśli pedagogicznej w przeciągu tych kilku lat, jako skutek czy to intuicyjnego odczucia potrzeb życia, czy wysiłku świadomej myśli. Możemy więc powiedzieć, że ogólny kierunek tej myśli ujęty jest prawidłowo. Z wielkim trudem, powoli tworzy się szkoła, której celem jest sprostać zadaniom społecznym, które coraz natręczywiej domagają się rozwiązania.

Redukcja budżetu Min. W. R. i O. P. wytwarza dla szkoły polskiej nader trudną sytuację. Bo wyobraźmy sobie, że w seminarjach, na wyższych kursach nauczycielskich będziemy kreślić wobec naszych uczniów i słuchaczy piękny obraz szkoły radosnej, w której „przez pobudzanie czynności“ kształci się uspołeczniona, czynna i twórcza jednostka, będziemy zarazem zwalczać starą szkołę, jako niedostosowaną do obecnych warunków życia. Co pocznie z tem wszystkim nauczyciel w szkole przeładowanej ilością dzieci, w szkole, w której ani budynek, ani urządzenia nie są dostosowane do takiej pracy pedagogicznej, w dodatku nauczyciel źle opłacany, nękany troską o byt. Następstwem takiego stanu rzeczy będzie tylko apatia, zniechęcenie do zawodu nauczycielskiego.

Więc cofać się na całej linii, do seminarjów przedwojennych, niech szkoła powszechna pozostanie jedynie szkołą czytania, pisanie i rachowania. Lecz czy naród, który przejdzie przez taką szkołę, będzie stał na tym poziomie, którego wymaga od niego obecnie życie społeczne?

¹⁾ Zob. art. H. Rowid: „Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. *Rocznik Pedagogiczny*. Tom I. R. 1921 oraz „Instytuty i Studja Pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych“ (*Ruch Ped.* 1925).

Niepodobieństwem więc jest cofać się na stare pozycje, zniszczone przez ewolucję życia społecznego, strzaskane przez wojnę światową.

Iść naprzód też nie możemy.

Jakież jest wyjście z tej sytuacji?

Min. W. R. i O. P., przeprowadzając redukcję swego budżetu, stało w sprzeczności z życiem gospodarczym kraju, a poniekąd i z samem sobą.

M. Orłow.

Koedukacja i koinstrukcja.¹⁾

I.

Problem koedukacji omawiano już tyle razy, że należy się tu ograniczyć tylko do zagadnień najważniejszych, wynikających ze swoistych cech charakteru dziewczęcego.

Rozróżnić należy koedukację, a więc wspólne wychowanie dziewcząt i chłopców, i koinstrukcję, a więc wspólną naukę dziewcząt i chłopców²⁾.

Trzy okresy należy rozróżnić w nauczaniu młodzieży w ogólności: 1) okres do 11-12 roku życia, w którym koedukacja i koinstrukcja odbywać się może zupełnie bezpiecznie ze względu na bardzo drobne tylko różnice płci; 2) okres od 12 do 18-20 roku życia, w którym różnice te najwybitniej się zaznaczają, z czego wynikałaby konieczność różnego traktowania młodzieży obojga płci; 3) okres po r. 18-20, a więc okres studiów uniwersyteckich, w którym o koedukacji niema już mowy, a w którym koinstrukcja odbywać się może normalnie ze względu na swoiste cechy nauki uniwersyteckiej.

Tu więc chodzi nam jedynie o okres drugi, okres fizycznego i psychicznego dojrzewania młodzieży.

Koedukacja wpływa w tym okresie bezwzględnie dodatnio. Jeżeli nawet w klasach najniższych szkoły średniej (I. i II.), względnie równorzędnych szkoły powszechnej, zauważyć można pewnego rodzaju ujemny wpływ chłopców na dziewczęta w tym kierunku, że mimo woli, nieświadomie starają się one naśladować chłopców w ich wybranych, uczą się od nich nawyczki podpowiadania lub podchodzenia nauczyciela, upatrując w tem pewnego rodzaju wyższość chłopców, to znika to odrazu w klasach wyższych, z chwilą, kiedy dziewczęta posiedzą tajemnicę płci, i dumne z niej, poczynają spoglądać na chłopców, zajętych jeszcze ciągle „głupstwami“, z góry.

¹⁾ Por. „Wychowanie duchowe dziewcząt“ N. 9/10 z r. 1925.

²⁾ Rozróżnianie to dopiero w ostatnich latach daje się coraz powszechniej zauważyć w odnośnej literaturze i zwykle zagadnienia, poruszane w pracach, poświęconych temu działowi pedagogii, to zagadnienia koedukacji, a w drobnej jednak mierze koinstrukcji. To też materiału dla tej ostatniej jest bardzo mało.

Z tą chwilą przewaga zaczyna być po stronie dziewcząt. Instynktownie wyczuwają one, co przystoi, a co nie, coraz rzadziej słysząc w ich rozmowach wyrazy nieodpowiednie, coraz bardziej razią ich pewne wybryki chłopców. A ci zaczynają świadomie czy nieświadomie przystosowywać swe zachowanie do zachowania się dziewcząt, nakładają sobie cugle w swych wybrykach, rzadziej używają wyrazu nieodpowiedniego, zaczynają rozumieć rolę uczucia i subtelności w myśleniu. Chłopak 15 letni rozumie już, że trzeba być czystym, schludnym i taktywnym i uprzejmym wobec koleżanek. Wobec nieprzystępności, jaką dziewczyna w tym okresie otacza swe życie wewnętrzne, nie dochodzi wprawdzie do przyjaźni między chłopcami a dziewczętami, nie spotkałem jednak jeszcze wyraźnej niechęci. Są to poprawne, a nawet serdeczne stosunki koleżeńskie, rozluźniające się nieco w klasach najwyższych, kiedy dziewczyna dojrzewa o wiele szybciej i jest już prawie kobietą, podczas gdy chłopak ciągle jeszcze jest młokosem.

O tem, ażeby koedukacja zagrażała moralności, nikt chyba na serio nie myśli. Przeciwnie — jeżeli stosunek kobiety i mężczyzny niema być stosunkiem elementów sobie obcych, jeśli obie płci powinny się poznać bliżej, aniżeli na to pozwala konwencjonalne towarzyskie obcowanie, jeśli się mają zrozumieć wzajemnie i na tem wzajemnem (dzisiaj — jakże powierzchownem jeszcze) zrozumieniu oprzeć moralność rodziny i społeczeństwa, — to powołaną jest tu jako czynnik wychowawczy w pierwszym rzędzie szkoła.³⁾ Przez to bowiem, że dziewczęta i chłopcy są razem, że mają wspólne zainteresowania i troski, że poznają wzajemnie swe upodobania i zdolności, zaczynają się czuć jakby w jednej rodzinie, między której członkami zanika wszelka obcość, wymuszoność, skrytość, u których miejsca niema na wzajemne pożądanie. Stosunki i obcowanie młodzieży obu płci stają się naturalne, szczerze, otwarte.⁴⁾

A takie właśnie obcowanie jest najlepszym talizmanem przeciw flirtowi, którego się tak obawiają przeciwnicy koedukacji. Flirt wymaga pewnych niedomówień, pewnego naprężenia stosunku. A tego tu niema. Dlatego flirt między kolegami i koleżankami tej samej klasy jest bardzo rzadki, tak, jak rzadko zdarza się flirt wśród członków rodziny, przestających ze sobą pod jednym dachem. Zdarzyć się może właśnie flirt między uczniami i uczenicami różnych klas (dziewczętom klas niższych imponuje zwykle obcowanie z uczniami starszymi, ich własni koledzy kla-

³⁾ „Dziewczęta muszą wyrastać z chłopcami razem; musi być koedukacja, ażeby radosne doświadczenie naturalnego, bezproblematicznego koleżeństwa złagodziło uświadomioną potem obcość, skoro się otworzy przed chłopcami i dziewczętami cudowna tajemnica życia.“ Hanna Link „Einfluß des Mannes auf Mädchenbildung“ str. 11.

⁴⁾ „Naturalne zmieszanie chłopców i dziewcząt wytworzyło atmosferę rodzinną i dopomogło im do zwalczania swych własnych, prawdziwych jaźni Powell Oswald: Co-Education at Bedales („The New Era“ October 1925, p. 111).

sowi są im za mało dorośli...);⁵⁾ i tu powinno wychowanie szkolne stępić obcość między uczniami i uczenicami różnych klas przez częste urządzanie wspólnych zebrań międzyklasowych w różnych instytucjach i kółkach szkolnych lub choćby — od czasu do czasu, nie nazbyt często — zebrań towarzyskich, herbatk w którejs sali szkolnej, nawet — z tańcami! Ma to swoje korzyści: z jednej strony nastąpi wzajemne zbliżenie obcych sobie dziewcząt i chłopców i pobudzenie poczucia społecznego, z drugiej nabranie ogłady towarzyskiej, pod którym to względem tak bardzo nasza młodzież grzeszy. Wobec rozluźnienia obyczajności i dzikich wprost dzisiaj zwyczajów towarzyskich w kołach domowych (pijatyka, karciarstwo, flirt salonowy, frywolność w rozmowie i t. p.) — zebrania i zabawy szkolne mogą być skuteczną ochroną przed — starszymi! Jednakże, jak pisze w odpowiedzi na ankietę jeden z uczniów kl. VIII, „trzeba zważyć, by koedukacja nie ograniczyła się do siedzenia w jednej klasie i urządzania herbatki szkolnych...“.

Jedynem niebezpieczeństwem może być w klasie obecność chłopców lub dziewcząt starszych, anizeli ogół klasy, a moralnie nisko stojących, zwykle przez ulicę zbyt „uświadomionych“, lub też wyjątkowo obecność tzw. hyperhedoników t. j. erotycznie nadmiernie rozwiniętych i wrażliwych. Poważny psycholog i pedagog niemiecki Theodor Ziehen powiada nawet: „już sam fakt istnienia takich hyperhedoników jest dostatecznym powodem, by odrzucić ogólną (generelle) koedukację obu płci.“⁶⁾ przyjmując, że przed podobnemi jednostkami, działającem destruktywnie, trudno się ustrzec. Wydaje mi się to jednak zbyt ostrożnem i powodem zbyt pochopnie uchwyconym, by potępić koedukację. Prawda, hyperhedonicy czy też moralnie zepsute dzieci mogą wpływać niekorzystnie, ale ostatecznie, czy można się przed nimi ustrzec na ulicy, w teatrze, w towarzystwie, czy nawet w domu (np. służąca!)? Sądzę, że prędzej ustrzeże się właśnie w szkole, gdzie jednostki takie zwykle się zauważa i ma się środki, by je bezwzględnie usunąć. Pedagog zajmujący się naprawdę swoją klasą, wnet pozna się na każdym z osobna i wyczuje wpływy nieodpowiednie, a z pomocą uczniów lepszych i swego instynktu psychologicznego dotrze rychło do ich źródła, by je zniweczyć.

Przeciwnicy koedukacji wysnuwają między innemi również to, że w spółzawodnictwo dziewcząt z chłopcami w wieku lat 15—16 zbyt wyteża dziewczęta, fizycznie w tym

⁵⁾ Ostatecznie „kochanie się“ w tym wieku jest objawem naturalnym, z którym się i wychowawca liczyć powinien i dążyć jedynie do tego, by i tę stronę życia wychowanka poddać oddziaływaniu wychowawczemu. A jest to możliwe. Mam uczennicę, która ze swej miłości do jednego z uczniów zwierzyła mi się drogą dość niezwykłą, bo w zadaniu szkolnem, i od-tąd swobodnie mogę z nią o tem mówić, nieć pod nadzorem, nawet „wykorzystać“ jej uczucie dla rozbudzenia jej zdolności i sił twórczych.

⁶⁾ Prof Theodor Ziehen. Das Seelenleben der Jugendlichen. Langensalze, Herm. Beyer & Söhne 1923.

okresie zwykle bardzo wrażliwe. Jest to zarzut wcale słuszny i wymaga bacznej uwagi przy układaniu planu nauki, nie może jednak zaważyć wobec przeważających cech dodatnich systemu koedukacyjnego.

Przy rozważaniu wszelkich „za i przeciw” koedukacji należy w każdym razie brać pod uwagę stosunki państwowe, cechy narodowe, rasowe i społeczne, przede wszystkim zaś ustalić cel wychowania narodowego. Z tego punktu widzenia sprawę roztrząsając, zrozumiemy zapewne prędzej fakt, że za koedukacją opowiadają się kraje północne, a więc germański i anglosaski (szkoła koedukacyjna jest typem normalnym w Ameryce północnej, Finlandji, Szwecji, Norwegji, Anglii) i że przeciw niej ostro występują kraje południowe, romańskie (Belgja, Francja, Hiszpanja).⁷⁾ Za mało mamy danych z krajów słowiańskich, za mało danych ze szkół naszych, choć jest ich tyle, że mogłyby dostarczyć materiału niezwykle cennego.⁸⁾ Nie wiem, czy i jakie wyniki przyniosła zainicjowana przed trzema laty oficjalna ankieta w sprawie koedukacji. Oficjalnie stwierdził dobre wyniki koedukacji w Polsce p. St. Kwiatkowski, delegat polski na IV. Międzynarodowym Kongresie Związków Nauczycielstwa Szkół Średnich w Luksemburgu (sierpień 1922), zajmującym się specjalnie sprawą koedukacji. Kongres zajął tu stanowisko niezdecydowane, innego, bowiem rzeczywiście zająć nie mógł; uchwalił mianowicie rezolucję, stwierdzającą, że sprawa koedukacji jest sprawą temperamentu narodowego. Przedstawiciele północy przemawiali za koedukacją, południa wypowiadali poważne zastrzeżenia.⁹⁾ Problem, wysunięty u nas w pierwszych latach życia państwowego przez momenty natury finansowej (zakładano szkoły koedukacyjne dla oszczędności), staje się wreszcie pierwszorzędnym problemem wychowawczym i w epoce organizacji naszego szkolnictwa należy i wobec tego problemu zająć zdecydowane stanowisko.

Zasada koedukacji stała się dziś jednym z podstawowych założeń programu Ligi Nowego Wychowania „Liga głosi system koedukacji, wspólne wychowanie i nauczanie obu płci, u których rozwijać się będą ich właściwości i, uzupełniając się, wywierać będą wzajemnie wpływ dodatni.”¹⁰⁾

We wszystkich więc nowych szkołach koedukacja jest wprowadzona, wydając znakomite rezultaty. Oczywiście, najlepsze

⁷⁾ Materiał faktyczny u T. Męczkowskiej „Szkoły mieszane, koedukacja” Arc. 1920 str. 6—50.

⁸⁾ W r. 1922/23 mieliśmy na 762 szk. śr. og.-kształcących, 217 koedukacyjnych z 51.449 wychowankami (29.535 chl., 21.914 dziewcz.) „Rocznik Pedag.” T. II, str. 294.

⁹⁾ „Rocznik Pedagogiczny” T. II, 1924, str. 382.

¹⁰⁾ „O szkole twórczej”, „Rocznik Pedag.” str. 61.

są one w szkołach-internatach, gdzie tworzy się atmosfera rodzinnego współżycia, gdzie dziewczęta i chłopcy wspólnie prowadzą zarząd szkoły i naprawdę współpracują, jak w Bedales w Anglii,¹¹⁾ w Les Roches (Verneuil sur Avre) we Francji,¹²⁾ w Odenwaldschule lub Wickersdorfie¹³⁾ w Niemczech i t. d.

Jeden musimy jednak postawić zasadniczy warunek wszelkiej koedukacji: wychowywanie (i nauczanie) przez obie płci przez nauczycieli i nauczycielki. Dziewczęta zupełnie stanowczo żądają nauczycielek, jak się o tem z ankiety w wyższych klasach gimnazjum przekonałem. A i dla chłopców byłoby takie wspólne wychowanie bardzo korzystne. Naturalnie, nauczycielki takie musiałyby odpowiadać wszelkim wymaganiom fachowym, tak naukowym, jakoteż dydaktycznym i pedagogicznym. Doświadczenia poczynione w tym kierunku w nowych szkołach, są bardzo pouczające.¹⁴⁾ Wtedy dopiero może nastąpić wychowanie wszechstronne, społeczne, ogólnoludzkie, jak je nazywa prof. Marcault „kosmiczne“.

Nie bez pożytku będzie — zdaje mi się — dla pewnego oświecenia zagadnienia, jeśli przytoczę parę głosów samej młodzieży, jako bezpośrednio tu zainteresowanej. Sądzę bowiem, że gdybyśmy w wielu sprawach szkolnictwa badali nastoje i zapatrywania młodzieży, zyskalibyśmy nader ważne punkty oparcia. Niżej przytoczone głosy pochodzą z ankiety, którą urządziłem w kl. VIII (obecnie 19 chłopców i 6 dziewcząt), wychowującej się od kl. I systemem koedukacyjnym.

Jedna z uczenic pisze: „Uważam, że koedukacja jest bardzo dobra. Wyrabia się pewna swoboda w stosunku między dziewczyną a chłopcem, pewna koleżeńskość i zbliżenie. Jest to doskonałe przygotowanie do życia przyszłego. Jeżeli kobieta uważa się za równą mężczyźnie, to powinna razem z nim się wychowywać“. Druga znów: „Koedukacja wytwarza koleżeński stosunek między chłopcem a dziewczyną. Może to „niekrepowanie się“ dochodzi zbyt daleko, nie można tego jednak chłopcom brać za złe. Jak kolega, to kolega, a nie pаниenka, na którą trzeba uważać i której nie wolno obrazić“.

Inna uważa, że na koedukacji „korzystają zwłaszcza chłopcy, którzy nabierają pewnej oglądy towarzyskiej i hamują różne dzikie wybryki“.

¹¹⁾ O. Powell „Co-Education at Bedales“; George Betier „L'Ecole des Roches“ w *The New Era* Oct. 1925.

¹²⁾ F. Wetzel „Pädagogischer Landstreicher w czasopiśmie „Junge Menschen“ wrzesień 1925.

¹³⁾ P. Oestreich. „Die elastische Einheitschule, Berlin 1923 str. 32.; „Einfluß des Mannes auf d. Mädchenbildung, E. Oldenburg, Leipzig, 1925, str. 43; wreszcie Lydia Stöcker „Frauentum als Erziehungsfaktor“ w zbiorowej książce „Der Neue Lehrer“, nakł. A. W. Zickfeldt, Osterwieck am Harz 1926, wydanej przez Oestreicha i Tackego.

Jeden z chłopców wychodzi z założenia, że „szkoła ma być zakładem wychowawczym, a nie naukowym” i uznaje koedukację w zasadzie za „bardzo dobrą”. „Należy tylko w szkole koedukacyjnej zastosować specjalne metody nauczania — nie trzeba obniżać poziomu umysłowego chłopców do dziewcząt, ale robić odwrotnie w zręczny sposób” (!)

(Dokończenie nastąpi.)

Michał Friedländer.

Recenzje.

„Pisma Pedagogiczne Stanisława Staszica”. Wydał i opracował Zygmunt Kukulski, przedmową poprzedził Ignacy Chrzanowski. Lublin 1926. (Wydawnictwo Lubelskiego Komitetu Obchodu setnej rocznicy zgonu Stan. Staszica.) — VIII str. 351 + XX.

Rok jubileuszowy stawiał nam przed oczy świetlaną postać jednego z najlepszych i najzasłużeńszych synów ojczyzny Stanisława Staszica. Liczne obchody pamiątkowe umożliwiły oświecenie wszechstronne tego wytrwałego aż do uporu pracownika na niwie odrodzenia narodowego. Mowy okolicznościowe przebrzmiały, obraz wywołany przez nie wcześniej czy później zetrze czas, my Staszica nadal będziemy chwalić, jako wielkiego człowieka, ale znać go nie będziemy.

Dlatego wdzięczność należy wyrazić Komitetowi obchodu jubileuszowego w Lublinie, że czcąc Staszica wydawnictwem dzieł jego, obdarzył nas książką, bogaczącą nie tylko naszą wiedzę o tym prototypie nowożytnie kochającego ojczyznę i dla niej pracującego Polaka, lecz pozwalającą nam na wgląd w pracę oświatową i ideologię pierwszych czasów porozbiorowych. Nieustrudzony wydawca tych pism Zygmunt Kukulski zebrał i opracował krytycznie w tym okazałym tomie wszystkie dostępne mu prace Staszica, dotyczące się wychowania i organizacji szkolnictwa. Praca nie była łatwa, należało już dawniej drukowane pisma porównać z autografami, uzupełniać teksty, oznaczać chronologię, wyjaśniać odnośniki tekstu, a wreszcie ograniczając się do pism pedagogicznych, wycinać z innych pism ustepy tej treści, aby nam dać, ile możliwości, zupełny obraz pracy Staszica na tem polu.

Poza autobiografią Staszica, która niejako daje nam klucz do zrozumienia całej działalności publicznej Staszica i stanowi jakby dowód, czego praca samowychowawcza i dobrze zrozumiana miłość ojczyzny dokonać może, mamy w XXIV rozdziałach umieszczone przyczynki Staszica do stworzenia nowego szkolnictwa, odrodzonego duchowo w myśl wskazań wielkiej Komisji Edukacji Narodowej. Mamy więc rozprawę „Edukacja”, poprzedzającą „Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego, łączy się z nią praca „O sposobie oświecenia się i szukania prawdy”.

potem szereg prac natury organizacyjnej, więc w sprawie „Izby Edukacyjnej“, „Raport o ustawie seminarjum nauczycielów wiejskich w Poznaniu“, liczne mowy z okazji otwarcia szkół lub zakończenia egzaminów w szkołach, mowa w „obronie funduszu edukacyjnego“, która świadczy o nieustraszonej pracy Staszica koło utrzymywania materialnej podstawy szkół (fundusze z dzierżaw skonfiskowanych dóbr poklasztornych) i uczy nas, że apetyty wzbogacania się kosztem dóbr publicznych, niszczenie skarbu państwa nie dzisiejszym są wynalazkiem; mamy krótki „zbiór główniejszych zasad wychowania publicznego w Polsce, Francji, w Austrii, w Prusiech, w Rosji i w Księstwie Warszawskim w r. 1814“, który nie tylko wykazuje wiekopomne zasługi Komisji Edukacji Narodowej, lecz drogą porównania pozwala na reformy i rozwój instytucji nauczania. Znajdujemy w tym tomie i „Myśli do ułożenia hierarchji stanu nauczycielskiego w Księstwie Warszawskim“ i „Plany edukacyjne w gminie Hrubieszowskiej“, wreszcie mowę Staszica „Pochwała Stanisława Potockiego“, najszczytniejsze elogjum, jakie można sobie pracą publiczną zasłużyć. Wiele drobniejszych ustępów i myśli dopełnia jeszcze bogatej treści wydawnictwa.

Zebranie tych wszystkich dotąd rozprószonych po różnych pismach i archiwach prac Staszica daje nam pełniejszy obraz jego działalności. Budzi w nas podziw, ile projektów w jego głowie się zrodziło i z pod jego pióra wyszło, zdumiewamy się, jak pracowicie i sumiennie studiował raporty, napływające do Izby Edukacyjnej, i jak troskliwą, wprost namiętną opieką otaczał szkolnictwo, jak walczył bez znużenia z wszystkimi, którzy chcieli czy to przywłaszczyć sobie fundusze szkolne, czy to istniejące już szkoły znosić lub redukować. Źródłem tej nadludzkiej energii była wiara, że odrodzenie Polski może tylko przyjść przez szkołę, przez oświecanie i wychowanie. Widział i rozumiał lepiej niż ktokolwiek inny, że ta rehabilitacja honoru polskiego, za jaką uważał słusznie „konstytucję 3 Maja“ tylko dzięki reformie Konarskiego i działaniu Komisji Edukacji Narodowej mogła przyjść do skutku. Bolał nad kruszeniem się samostannego bytu Polski, ale nie bolem, wyradzającym się w bezczynną melancholję, lub teatralną, bezsilną rezygnację; raczej tem usilniej zabiegał o ratowanie dusz, o tworzenie charakterów, o wychowanie ludzi, zdolnych do pracy i do bezinteresownej pracy dla Polski. Nie waha się wyrażać w swych mowach lojalności, ba! wdzięczności wobec ciągle zmieniających się „królów“ polskich w zaraniu XIX wieku, byle tylko miał możność pracować nad szkołą, bo szkoła tylko potrafi nowe stworzyć pokolenie. Dziwny to człowiek, doznał od Polski tylko przykrości, nie była matką dla niego i jego mieszczańskiego stanu lecz macochą, ale wini o to feodalny system, panujący nie tylko w Polsce, lekarstwo zaś widzi w oświacie. Syn swego wieku, racjonalista bez zastrzeżeń, występuje najgwałtowniej przeciw wszelkim zabobonom i przesądom stanowym, zabrania najsilniej

karmić dzieci baśniami i kłamstwami z potrzeby; najchętniej odebrałby wychowanie kobietom, które z natury ulegają fantazji a oddał, gdyby to było możliwe, mężczyznom, aby nowe pokolenie twarde było w pracy. Zabrania nawet w szkołach poezji, na stopniu niższym, bo znając naturę polską, jako marzycielską i miękką, chce odjąć od niej to, co tę miękkość podnieca. „Umiejętności nadają pewną dokładność i prawość rozumowi; a tak ukształcony rozum strzeże i kieruje prawość serca; nadaje człowiekowi własny wewnętrzny siebie szacunek, zawstydzia i karci go za wszelki czyn, któryby ten szacunek sam w sobie pokrzywdzał“ (str. 137). A w innym miejscu znowu powraca do tej myśli „tylko umiejętności dokładne nadają w działaniach umysłowych pewną, potrzebną stałość, tę spokojność i tę dokładność“, jakiej od obywateli wymagać potrzeba. Rzadko się skarży, czasem tylko na niechęć Polaków do pracy, ale i wtedy godzi się na wychowawcze idee Pestalozziego i przez zabawę każe Polaków wdrażać do pracy. Z ciężkim sercem na to przystaje, gdyż sam dla siebie był najsurowszym sędzią, najcięższej od siebie wymagał pracy i ofiarności. Widział, że niezgoda Polskę żąda, więc marzył o odrodzeniu przez miłość. I w tym względzie wierny syn swego czasu, w eudajmonizmie powszechnym widzi odrodzenie ludzkości. „Człowiek ma jeden nieodmienny przymiot: bojaźń cierpienia, czyli chęć życia; albo jak pospolicie nazywamy, być szczęśliwym koniecznie chce musi“.

„Ponieważ wspomniana szczęśliwość człowieka-obywatela jest nierozdzielna od szczęśliwości całego towarzystwa; ponieważ szczęśliwość towarzystwa wynika z użyteczności wszystkich mieszkańców jego: przeto końcem edukacji krajowej być powinna użyteczność obywatela...“ To też w autobiografii może o sobie pisać: „W takim przekonaniu przedsięwziętem całe moje życie na to poświęcić, abym mógł kilka lub kilkadziesiąt familij los polepszyć i swobodniejszem uczynić ich życie. W tej chęci wcześniej i stałe na całe życie ograniczyłem wszystkie moje potrzeby, abym z ich oszczędności mógł dla drugih, ode mnie potrzebniejszych, zrobić ofiarę. Szczupły majątek, jaki wziąłem, i to, co przez całe życie zebrać mogłem, z największą starannością ku temu raz powziętemu celowi obracałem nieprzerwanie. Byłem stały w przedsięwzięciu, raz obranego sposobu życia nie zmieniłem nigdy aż do śmierci“.

Czy wielu ludzi może powołać się na zgodność zasad i czynów swoich?

Lecz nie tylko wielki charakter, nadludzką niemal siłę woli u Staszica podziwiać chcemy. Także w swych uwagach o wychowaniu i nauczaniu, jakkolwiek nie teoretyczne rozważania lecz działanie jest jego siłą, wypowiada myśli, które i my dziś często głosimy jako nowość. Oparty na Rousseau'a pismach głosi, że „człowiek z urodzenia ani zły ani dobry“, że wychowanie zeń wszystko zrobić może; w radości i zadowoleniu widzi

najlepszy środek wychowawczy, pozwala więc dzieciom dużo się bawić. Wierzy, że „człowiek tem łatwiej się poprawia, im bardziej jest poważany, im z większą łagodnością i sprawiedliwością z nim się obchodzą“, że „dzieci, które najpierwszy raz otwiera swoje oczy, nic innego widzieć nie powinno nad ojczyznę, dla której samej zamknąć je niekiedy obowiązek będzie miało“, „historja narodowa najpierwej być uczona powinna“. — „Próżno dzieci męczymy, kiedy ich tego nauczamy, czego wykonać nie umieją“. „Same prawidła moralnej nauki — dobrze gadać, ale nie dobrze czynić nauczają“. „...im więcej wiemy, tem mniej umiemy; im więcej nabieramy znajomości, a im mniej poznajemy ich między sobą stosunek, tem bardziej oddalamy się od prawdy“.

Czyż w tych luźnych cytatach nie czytamy żądań najnowszej pedagogiki, znajomości dziecka, zrozumienia jego natury, łagodności w kierowaniu, a przy nauczaniu, potrzeby poglądu, koncentracji, unikania licznych a nie pogłębionych wiadomości.

Równie i na organizację szkolnictwa ma Staszic rozległy horyzont. Wyższość polskiego szkolnictwa za czasów Komisji Ed. Nar. widzi w ustąpieniu wszelkich szkół między sobą, które „składa jedno tylko dzieło, jeden z wszystkich szkół od elementarnych aż do szkoły głównej, jeden narodowej edukacji instytut“. Żąda usiosunkowania szkół do potrzeb społecznych, więc tworzenie szkół fachowych, odpowiadających różniczkowaniu społeczeństwa. Jednolitość szkolnictwa w idei i możliwości stopniowego przechodzenia chce pogodzić z jednolitością stanu akademickiego. Chciałby wszystkich wykształconych przejąć wspólnością myśli z przynależności wzajemnej. Także i w tych myślach możnaby i dziś niejedną praktyczną znaleźć radę.

O myśli o narodowości, o narodowym wychowaniu mogłoby głośniejszych i krzykliwych patryotów pouczyć, jak narodowość należy rozumieć. Może niejeden pomyślałby i nad tem, że Staszic nie dopuszcza do zwinięcia szkoły w Hrubieszowie z powodu, że tylko żydzi z niej korzystają, owszem żąda podniesienia szkoły przez wprowadzenie czwartej klasy i sam 3000 zł wiecejsze ofiaruje na roczną pensję nauczyciela do tej klasy.

Możnaby wiele jeszcze myśli przytoczyć, jakgdyby słowne objaśnienie do reprodukcji pięknego popiersia Staszica. Piękne jego czoło kryje niezliczone myśli, które wszystkie dobra Polski i jej odrodzenia pragną, usta zaciśnięte lekko zdradzają energję, nawet upór w dążeniu do wytkniętego celu, a oczy, w dal wpatrzone, zdają się, widzieć sen jego ziszczonej, odrodzonej i wolnej i szczęśliwej ojczyzny.

Dobra i pożyteczna książka zbliży nam Staszica, pobudzi do czynu, wzmocni wiarę w moc wychowawczej pracy dla Ojczyzny.

Czy znajdzie wielu nabywców?

Dr Miecz. Ziemnowicz.

Kronika pedagogiczna.

ANKIETA DOTYCZĄCA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.

1) W jaki sposób uzyskałem kwalifikacje do nauczania w szkołach powszechnych — przez ukończenie Seminarjum, czy Gimnazjum i kursów pedagogicznych — jakich i w którym roku?

2) Co mnie skłoniło do zapisania się do seminarjum nauczycielskiego względnie na kursy nauczycielskie, czy pedagogiczne? W jakiej szkole kształciłem się przed wstąpieniem do odpowiedniego zakładu?

3) W jakich środowiskach pracowałem dotąd — wiejskich, czy miejskich, ile lat?

4) Które przedmioty w programie Seminarjum względnie kursów nauczycielskich dały mi znajomość organizacji szkoły i metod wychowywania i nauczania w stopniu wystarczającym do wykonywania zawodu nauczycielskiego?

5) Czy moje przygotowanie naukowe było wystarczające do nauczania w szkole powszechnej, czy też wymagało stałego uzupełniania i w jakim kierunku?

6) W jaki sposób pracowałem nad uzupełnieniem swego teoretycznego i praktycznego przygotowania do zawodu — wymienić lekturę książkową i czasopismową najkorzystniejszą do tych celów?

7) Czy w środowisku społecznym tej szkoły znajdowałem pomoc, czy przeszkody w pracy — czy nauka w Seminarjum względnie na kursach dała mi metody postępowania z rodzicami dzieci, dozorem szkolnym i mieszkańcami gminy?

8) W jaki sposób ulepszałem stosunek swój do mieszkańców i rodziców dzieci, dozoru szkolnego, aby uzyskać pomoc w swej pracy szkolnej? Co w tej dziedzinie mają do zrobienia zakłady kształcące nauczycieli?

9) W jaki sposób należałoby zmienić program zakładów kształcących nauczycieli aby nowe ich generacje były lepiej przygotowane do wykonywania swego zawodu?

10) Czy połączenie przedmiotów ogólnokształcących z przedmiotami zawodowo-nauczycielskimi jak to ma miejsce w Seminarjach, nie obniża wyników przygotowania w obydwu dziedzinach. Czy pożądaną byłaby zmiana organizacji kształcenia nauczycieli.

11) Czy obecny ustrój seminarjów nauczycielskich odpowiada potrzebom przygotowania do zawodu nauczycielskiego?

- | | | | | |
|----|-------------------|--------------|--------------|----------------|
| a) | czy wykształcenie | przedmiotowe | jest | wystarczające? |
| b) | " | " | metodyczne | " " |
| c) | " | " | pedagogiczne | " " |

Zarząd Sekcji Kształcenia Naucz. prosi o wypełnienie kwestionariusza i nadesłanie odpowiedzi do końca czerwca b. r. pod adresem: Związek P. N. S. P. Warszawa, Marszałkowska 123.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Egzaminy wstępne do gimnazjum. (Przyczynek do problemu organizacji szkolnictwa.)

Na mocy tradycji warunkiem przyjęcia ucznia do gimnazjum jest egzamin wstępny. Formy tego egzaminu dawno już wywoływały sceptyczne uwagi zarówno ze strony nauczycielstwa szkół powszechnych jak i średnich. Pomijam już tę okoliczność, że egzamin ten jest, a raczej chce być niejako probierzem pracy w szkole powszechnej, że nawet do niedawna składano władzom wyższym relację nietylko z wyniku liczebnego tego egzaminu lecz także łączono ją z uwagami szerszemi na temat wykazanych braków w przygotowaniu uczniów. Pomijam, że świadectwa, przynoszone ze szkoły powszechnej do egzaminu, mają tylko znaczenie informacyjne dla szkoły średniej. Ale sam sposób odbywania tego egzaminu nasuwał zawsze wątpliwości co do jego wartości.

Gromadzi się sporą liczbę wystraszonych dzieci w obcym dla nich gmachu, w innych ławkach, przed innymi nauczycielami. Dzieci obce sobie, gdyż przypadek je razem złączył w obcym otoczeniu, przejęte są ważnością chwili, zwłaszcza, że magicznego słowa „egzamin” nadużywano wobec nich od dłuższego czasu. W tym nastroju, nie bardzo korzystnym dla swobodnego myślenia i odpowiadania, staje przed nimi profesor, którego ani z dykcji ani z usposobienia nie znają, tak jak i on tych dzieciaków nie zna. Czas nagli, egzamin musi się odbyć szybko, więc po dyktacie następuje egzamin ustny, szybkie pytania padają jedno po drugim i zanim się uczeń oswoił, egzamin skończony. Wynik.. ogólnie bardzo łagodny, ale jakżeś często... niespodziewany. Uczeń z notami bardzo dobrymi na świadectwie

ze szkoły powszechnej przepada czasem, a inny z notami słabymi wychodzi zwycięsko. Dlaczego? Bo dyktat wykazał tyle a tyle błędów, bo odpowiedzi na pytanie brakło itd. Zresztą wobec wielkiej liczby zgłoszeń nie warto się nad tem zastanawiać, reklamacje rodziców zostają bezskuteczne, zdziwienie dawnego nauczyciela niezaspokojone.

Ten obraz egzaminu, nie kreślony wcale przesadnymi barwami, musiał budzić refleksje i nawet pragnienie zupełnego zniesienia egzaminu wstępnego. Ale jak wtedy pomieścić w gimnazjum wszystkich zgłaszających się do szkoły? Zresztą niepodobieństwo przypuszczać, że wszyscy uczniowie mogą i powinni chodzić do gimnazjum. Tu dochodzimy do istoty zagadnienia, jako problemu organizacji szkoły. Egzamin wstępny był pierwotnie pewną barierą na przełomie szkoły „ludowej“, czy „pospolitej“ i szkoły „wyższej“, „średniej“, czy jak ją nazywano. Gimnazjum było pierwotnie szkołą warstw wyższych, posiadających, później, gdy wstępu do niego nie można było szerszym warstwom zamykać, szkołą, która przygotowywała wstęp do sfer wyższych i posiadających. Długi czas pokojowej pracy przed wojną światową, pomnożył znacznie dobrobyt ogólny i wywołał ogólne pragnienie przesuwania się po drabinie społecznej w kierunku klas wyższych. Stąd napływ, który spowodował, że liczba uczniów w gimnazjach w ostatnich 30 latach przed wojną zdwoiła się niemal w całej Europie i że gimnazja, straciły swój ekskluzywny charakter i stały się normalnym wyższym stopniem szkoły najniższej. O ile ten objaw ze stanowiska demokratyzacji powszechnej jest dodatni, o tyle ze stanowiska celu nauczania nie jest pożądany.

Gimnazjum ma za zadanie stworzenie inteligencji prawdziwej, przygotowanie pracowników na polu nauki, pomnożycieli ducha narodu. Dlatego nauka w gimnazjum nie jest i nie może być kierowana, celami praktycznymi i nie może przygotowywać do tego lub innego zawodu, lecz musi być bezinteresowna, kierowana raczej ku abstrakcyjnemu myśleniu¹⁾. Przedmioty umysłowe stanowią też fundament programów szkolnych a wyrobienie sprawności umysłowej powtarza się stale jako postulat. Nie ulega wątpliwości, że nie wszyscy uczniowie nadają się do

¹⁾ W uzasadnieniu reformy szkoły wyższej we Francji z roku 1902 (Leygues) określa się jako cel gimnazjum: „...préparer une élite éclairée et libérale, une aristocratie d'esprit, qui, s'élevant au — dessus du réalisme utilitaire, se voue aux recherches désintéressées, aux hautes spéculations et sauvegarde les intérêts permanents et supérieurs du pays...“

tej nauki, że duży procent młodzieży wykazuje wielkie uzdolnienie praktyczne, bystrość obserwacji, sprawność techniczną, których nie mogą zużytkować w nauce gimnazjalnej. Stąd wielki procent młodzieży przechodzi z trudnością z klasy do klasy i przepada w ciągu lat szkolnych. Statystyki polskie, które wykazują coło 80% młodzieży nie dochodzącej do klasy najwyższej, nie różnią się w tym względzie od powojennej statystyki szkół wyższych niemieckich¹⁾. Wysoki ten procent wykołajeńców nie można tłumaczyć ani surowością szkół gimnazjalnych, gdyż na ich zbyt małe wymagania żałą się powszechnie szkoły uniwersyteckie, ani też brakiem ogólnym zdolności u dzieci polskich, gdyż właśnie polskie dzieci odznaczają się żywością umysłu i bystrością. Jest to tylko pomyłka w doborze szkół, a potem zaś albo brak możliwości naprawienia tej pomyłki przez przejście do szkoły więcej odpowiadającej uzdolnieniu, albo też brak uświadomienia, że nastąpiła ta pomyłka, łamiąca często niezastłuszenie całe istnienia.

Podział funkcij społecznych i państwowych wymaga w znacznej mierze większego nacisku na praktyczne i techniczne zdolności, niż na spekulatywne. Życie ekonomiczne wymaga ogromnej ilości pracowników życiowo przygotowanych, a stosunkowo niewielkich do pracy umysłowej.

Przypomnienie tych prawd w teorii powszechnie uznawanych, jest konieczne, aby uświadomić sobie, że gimnazjum, jako takie, nie może być wyższą szkołą powszechną, w całym tego słowa znaczeniu, lecz musi być szkołą dla uczniów specjalnie uzdolnionych w kierunku abstrakcyjnego myślenia. Zasada ta nie sprzeciwia się w niczem duchowi demokracji, gdyż nie stanowi ani cenzusu majątku, ani pochodzenia lecz wyłącznie cenzus zdolności. Nawet jest w tej zasadzie więcej elementu demokratycznego, niż dotychczas, gdyż łamie ona faktyczny przywilej klas posyłających obecnie swe dzieci do gimnazjum na korzyść konkurencji ogólnej. Nikomu nie przyjdzie do głowy pomawiać np. szkół przemysłu artystycznego o niedemokratyczność, mimo że tylko małą garstkę prawdziwie uzdolnionych przyjąć mogą. O przyjęcie do szkół specjalnych ubiegają się jedynie uzdolnieni w tym kierunku, dlaczegoż ta sama rozumna zasada nie ma mieć zastosowania do gimnazjum?

¹⁾ Das preußische Schulwesen nach den Ergebnissen der amtlichen Schulstatistik vom 25 XI 1921 bearbeitet v. Dr. Keller und G. Menzel Beltz, Langensalza 1925.

Wracamy więc ponownie do problemu selekcji przy wstępie do gimnazjum. Egzamin dotychczasowy nie spełnia tego zadania i jest wogóle czemś przestarzałym. Wymagania przy egzaminie wstępnym w latach dawniejszych w Niemczech i Austrii, były wcale znaczne i wymagały pewnej sprawności umysłowej dziecka. Pomijając żądanie poprawności w piśmie, które możemy uznawać za sprawność techniczno-wzrokową, rozbiór na części mowy i zdania w języku ojczystym, biegłość rachunkowa i w rozwiązywaniu zagadnień w zakresie do miliona i działanie ułamkami dziesiętnymi — to wymagania znaczne od dziecka 10 letniego. Na ziemiach Małopolski przybywało nadto żądanie poprawnego napisania dyktatu niemieckiego i znajomości odmiany zasadniczych czasów słowa i form rzeczownika. Egzaminu był więc trudny. Obecne wymagania przy egzaminie są także do pewnego stopnia pomyłką, przynajmniej w Małopolsce. Przypuszcza się, dzieci do egzaminu po czwartym roku nauki szkoły powszechnej, a egzaminuje z materiału naukowego klasy trzeciej. Wystarczy więc znajomość działań w zakresie liczb całych do 1000, znajomość części mowy i możność odkrycia podmiotu i orzeczenia przy pewnej poprawności w pisaniu. Ale nam nie o to chodzi, aby wykazać pewną niekonsekwencję w warunkach dopuszczania i wymaganiach przy egzaminie, lecz aby podkreślić, że ten egzamin nie stanowi żadnej selekcji, opartej na psychologicznych podstawach.

Więc jakież powinien być egzamin wstępny do gimnazjum? Pytanie to łączy się poniekąd z drugim. Kiedy powinien się egzamin ten, czy inny odbyć. Wprawdzie nie mamy jeszcze ustawy organizacyjnej szkolnictwa polskiego, ale zwycięża powoli zasada, że trzy najniższe klasy dzisiejszego ośmioklasowego gimnazjum i trzy najwyższe klasy siedmioklasowej szkoły powszechnej mają mieć programy jeżeli nie identyczne, to przynajmniej tak zbliżone, aby możność przejścia z jednego typu do drugiego zawsze istniała.¹⁾ Nie chcemy tu poruszać a tem mniej

¹⁾ Autor wyraża zapatrywanie, że pierwsza selekcja nastąpić winna już po IV kl. szkoły powszechnej i że pożądane jest pewne zróżnicowanie w kształceniu dzieci od klasy V-tej (I-klasy gimn.) zalicznie od ich uzdolnień, w kierunku teoretycznym, względnie praktyczno-technicznym.

Stanowisko Związku P. N. S. P. w tej sprawie znane jest Czytelnikom Ruchu Pedagogicznego (zob. art. „Stosunek szkoły powszechnej do średniej” Rok 1921 Nr 6—8). Do szkoły średniej 5-klasowej powinny dzieci przechodzić po ukończeniu 7-klasy szkoły powszechnej. W obecnych jednak warunkach uwagi Autora są nader trafne; zmierzają one bowiem do uniknięcia pomyłek przy egzaminie wstępnym po klasie IV-tej, a temsamem do usunięcia ew. niesprawiedliwości wobec dzieci. (Prz. Red.)

rozstrzygać dalszego pytania, czy te trzy niższe klasy obecnego gimnazjum mają pozostać przy gimnazjum, jako podbudowa, czy przejść do szkoły powszechnej. Polemiki namiętne na ten temat wprawdzie przycichły ale nie zostały przerwane. My liczymy się ze stanem dzisiejszym, który jeszcze przez pewien czas, czy to ze względów ekonomicznych, czy organizacyjnych nie dozna zmian zasadniczych i szukamy środka, któryby już dzisiaj przygotowywał rozwiązanie problemu selekcji u wstępu do gimnazjum. Logicznie wnioskując, egzamin gruntowniejszy powinien się odbyć przed właściwym gimnazjum tj. po ukończeniu trzech najwyższych klas szkoły powszechnej, albo do czasu pewnego, podbudowy gimnazjum. Wtedy w 14 roku życia możnaby z wielkiem prawdopodobieństwem uniknięcia pomyłki, przekonać się na podstawie udoskonalonych metod psychotechniki, czy uczeń zdolny jest do pracy umysłowej, czy praktycznej i to w jakim kierunku. Dokonanie doboru młodzieży jest więc wskazane korzyścią dla szkoły i młodzieży. Sprawa pochodzenia i majątku nie może odgrywać dziś żadnej roli przy ocenie, więc jedynem kryterjum mogą być zdolności umysłowe.

Badania drogą dotychczasowych egzaminów nie dają żadnej pewności. Mogłby ją dać egzamin psychologiczny, ale tu nasuwają się poważne trudności. Egzamin taki jest jednostkowy i trwa długo 30 do 45 minut, więc technicznie nie jest do przeprowadzenia w naszych stosunkach. Wielka ilość młodzieży musi być zbadana w całym kraju, w czasie mniej więcej tysiącami. Brak także sił wykształconych psychologicznie i zdolnych do przeprowadzenia takiego egzaminu. Metody gromadnego badania wprowadzone z dobrym skutkiem już w czasie wojny światowej w Stanach Zjednoczonych dla celów armii, a po wojnie stosowane także w szkołach amerykańskich a częściowo i w Niemczech¹⁾, mogłyby być raczej brane w rachubę. Trudność stanowi tu także brak sił psychologicznie przygotowanych, ale trudność tę łatwiej pokonać wobec tego, że w egzaminie takim może brać udział większa ilość uczniów. Brak nam tylko odpowiednio ułożonych testów, które odpowiadałyby zdolnościom, tempera-

¹⁾ Dr. Decroly et R. Buyse „Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation" Bruxelles 1923.

O. Bobertag u. E. Hylla „Begabungsprüfung" Beltz Langensalza 1925.

Alfred Binet & Th. Simon „La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants, Paris 1922.

John Adams „Modern Developments in educational practice" III wyd. London 1924. str. 60—112.

Strayer and Norsworthy „How to teach" New York 1922 str. 234—294.

mentowi i charakterowi polskiemu. I ten więc sposób egzaminowania przedstawia dla nas, na dziś, względną wartość.

W Niemczech, gdzie technika pracy pedagogicznej jest po Stanach Zjednoczonych najwięcej rozwinięta, jeszcze nie wprowadzono oficjalnie badania inteligencji uczniów drogą test tylko ze względu na brak sił wykwalifikowanych. Biją się tam ze sobą dwa systemy, jeden egzaminów jednostkowych — reprezentantem tego kierunku jest W. Stern, oraz gromadnych, które forsują O. Bobertag i E. Hylla. Rozporządzenie z 12. III. 1924 r. w sprawie egzaminów wstępnych do szkół średnich i wyższych pozwala na używanie metod testami, ale „tylko w tych zakładach, gdzie nauczyciele rzeczywiście opanowali tę metodę“ i tylko „o ile z tego powodu nie wyniknie nowe obciążenie dla uczniów“. Licząc się zaś z góry z niewykonawalnością rozporządzenia w najbliższej przyszłości, poleca inne środki, które muszą nas także zainteresować. Środkami takimi są 1) porozumienie ze szkołą powszechną (Grundschule), 2) wspólne przeprowadzenie egzaminu z nauczycielami szkół powszechnych, 3) wreszcie sam egzamin z materiału naukowego.

Egzamin obejmuje naukę o kraju rodzinnym, (Heimatkunde) język ojczysty, rachunki i rysunki. Zakres wiadomości o kraju ojczystym jest następujący: znajomość otoczenia, podań i historii, o ile wiążą się z miejscowością w zrozumieniu najważniejszych pojęć geograficznych, dla których materiału poglądowego dostarcza okolica, znajomość planu miejsca rodzinnego, mapy powiatu, znajomość najważniejszych roślin i zwierząt ojczyzny.

Z języka ojczystego wymaga się napisania krótkiego zadania na temat zaczerpnięty z wyobraźni lub doświadczenia dziecka, bez większych wykończeń ortograficznych i budowy zdania. Przy wyborze tematu i opracowania należy dziecku zostawić pewną swobodę. Płynne, rozumne czytanie, w łacińskim i gotyckim alfabecie. Opowiedzenie treści przeczytanego ustępu, o ile się do tego nadaje. Deklamacja dowolnego wiersza. Rozpoznawanie najważniejszych części zdania i mowy. Odmiana rzeczownika i czasownika. W rachunkach ocenianie długości, znajomość pieniędzy, miar długości, powierzchni i wag. Rozumowe rozwiązywanie małych zagadnień z życia dziecka. Pewność w tabliczce mnożenia, dodawanie, mnożenie, rachowanie w pamięci łatwymi liczbami. Znajomość najzwyczajniejszych ułamków, rozwiązywanie odpowiednich zagadnień. Cztery działania na piśmie w zakresie

do miliona. Z rysunków wymaga się pamięciowego rysunku ołówkiem lub węglem jakiegoś przedmiotu znanego uczniowi.

Wymagania egzaminu przypominają więc dawniejsze przepisy i w naszych szkołach; nowością jest świeżo wprowadzona nauka rzeczy ojczystych, jest to wynik ogólnie uznanych dążeń, by dziecko kształcić przede wszystkim na tem, co widzi i wprowadzać w znajomość otoczenia, w którym ma żyć. Podkreślić wypada wymaganie znajomości podwójnego alfabetu w słowie i piśmie oraz rozwiązywania zagadnień rachunkowych, na dowód rozwoju umysłowego i zdolności logicznego myślenia. Dla ułatwienia sądu o dziecku zdającym egzamin polecono obserwowanie dziecka i jego sprawności w czasie godziny zabaw.

Ważniejsze może jeszcze jest rozporządzenie, że egzamin ten mają wspólnie przeprowadzać nauczyciel szkół powszechnych i średnich pod przewodnictwem trzeciego nauczyciela ze szkół średnich. Postanowienie to oświeśla odrazu wszystkie niedomagania dzisiejszych egzaminów. Brak znajomości metod pracy szkoły powszechnej, naogół więcej postępowych i dostosowanych do natury dziecka, nie pozwalał nauczycielom szkół średnich na właściwe poznanie wiadomości zastraszonych uczniaka. Według tego rozporządzenia egzaminują naprzemian nauczyciel szkół powszechnych i wyższych i nawzajem protokołują wyniki egzaminu. Pociągnie to za sobą potrzebę wzajemnego odwiedzania szkół, aby zbliżenie metod pracy mogło nastąpić. Nowością jest również polecenie obserwowania dziecka w godzinie zabawy. Jest to poniekąd namiastką egzaminu psychologicznego a celem jej poznanie usposobienia i żywości umysłowej dziecka.

Przeprowadzenie takiego egzaminu jest już nieco racjonalniejsze od obecnej formy obowiązującej u nas. O krok naprzód poszły niektóre szkoły Hamburskie (np. Lichtwarkschule). Egzamin odbywa się tu w formie nauki przez kilka dni, przy wspólnej pracy nauczyciela szkół powszechnych i gimnazjum. Tok nauki niemal zwykły, przeplatany przechadzką i zabawami. Dzieci mają np. po przechadzce napisać swe wrażenia, jedne wiele widziały, obserwowały i umieją to wyrażać na piśmie — błędów ortograficznych nie ocenia się mechanicznie — inne nic nie zauważyły. Przy zabawie podane reguły gry jedne dzieci w lot zrozumieją, inne nie mogą się zupełnie zorientować itd. Albo dzieci dostają zadanie rachunkowe, pozornie łatwe, ale kryjące pułapkę dla bezmyślnych techników rachunkowych. Ci

na pewno wpadną. Wybiera się więc na mocy takiego badania z pośród kandydatów szereg dzieci, bystrych, o ruchliwym umyśle i wyobraźni, chociaż często piszących błędnie. Przyjęcie do szkoły na pierwszy rok jest warunkowe i kierownictwo szkoły ma prawo na wniosek uczących odesłać każde dziecko bez apelacji w ciągu pierwszego roku do szkoły powszechnej z powrotem, naturalnie do klasy korespondującej. W następnych latach już nie ma potrzeby segregowania uczniów, zwłaszcza że chodzi o wytworzenie zespołu pracującego. Po takim egzaminie można mieć mniej więcej gwarancję, że do szkoły przyjęto uczniów, którzy się do niej nadają.

Inne wymagania żądają psychologicznego opisu ucznia ze strony nauczyciela szkoły powszechnej, więc charakterystyki jego zdolności, pojmowania, sądu, pamięci, wyliczenia jego właściwości zarówno fizycznych jak psychicznych. Że napisanie takiego świadectwa dla tych dziesiątków i setek uczniów zgłaszających się do egzaminu wstępnego do gimnazjum nie byłoby u nas rzeczą łatwą a nawet technicznie wykonalną, możemy sobie łatwo wyobrazić. Zresztą świadectwo takie mogłoby mieć raczej negatywne znaczenie tzn. nie dopuszczałoby ucznia do egzaminu wbrew woli, względnie wbrew najgłębszemu przekonaniu nauczyciela szkoły powszechnej.

Wszystkie, podane powyżej sposoby egzaminowania, wyrażają znaczny postęp i starają się uniknąć pomyłki w ocenie na szkodę lub korzyść ucznia. Podobny cel mają egzaminy testami, dające niemal zupełną gwarancję bezstronności. Połączenie egzaminu opartego nie na zdobytej wiedzy szkolnej, lecz na inteligencji, z egzaminem szkolnym i opinią nauczyciela, wysyłającego ucznia do egzaminu, byłoby dopiero ideałem. W każdym razie należałoby czynić przygotowania do wprowadzania egzaminu testami, choćby drogą próby w tym lub innym zakładzie, aby przekonać się, czy dobór młodzieży tak dokonany da te korzyści, których oczekujemy.

Binet i Simon, na których badaniach opierają się wszelkie testy we wszystkich krajach, proponują jako egzamin dla 10 letniego kandydata następujące zagadnienia: 1) uporządkowanie pięciu ciężarków według ich ciężaru (np. 5 pudełek jednej wielkości i wyglądu a różnej zawartości więc i ciężaru np. od 3 do 15 gr.), 2) narysowanie z pamięci dwóch pokazanych wzorów ornamentu linearnego itd. (np. pryzmat i meander itd.), 3) wykazanie niedorzeczności w podanych kilku zdaniach, 4) odpo-

wiedź na trzy trudne zagadnienia (np. co należy czynić, gdy mamy się spóźnić do szkoły; co należy zrobić, zanim zabierzemy się do czegoś ważnego; dlaczego łatwiej przebacza się zły czyn wykonany w gniewie, niż zły czyn, wykonany bez gniewu; co powinienes zrobić, gdy cię ktoś pyta o zdanie o osobie, którą mało znasz; dlaczego należy oceniać ludzi raczej według ich czynów niż słów?) i wreszcie 5) z podanych trzech słów utworzyć dwa zdania.

Widzimy, że do dania dobrej odpowiedzi i to w czasie krótkim, z góry oznaczonym, trzeba nie wiadomości zaczerpniętych z nauki szkolnej, lecz bystrości umysłu, nawet pewnego doświadczenia życiowego, oraz wyrobienia zmysłu obserwacji i ciężaru. Przy gromadnym egzaminie testowym podaje się uczniom po odpowiedniem pouczeniu gotowe zeszyty z pytaniami, na które w czasie oznaczonym (3 do 8 minut) należy wpisać odpowiedzi. Często odpowiedź polega na wpisaniu jednego słowa, często tylko na przekreśleniu tego, co nie jest potrzebne. Zasadniczo i takie testy muszą opierać się na schemacie Bineta i Simona.

Dla przykładu opiszemy testy wspomnianych wyżej propagatorów testów Bobertaga i Hylli, gdyż one są przeznaczone dla egzaminu wstępnego do gimnazjum, a zatem najwięcej odpowiadają naszemu założeniu.

Dziela się one na 6 grup. Pierwsza obejmuje 20 zadań rachunkowych łatwiejszych i trudniejszych (między innemi 20-te: „Karol jest trzy razy starszy od Henryka. Henryk jest o 8 lat młodszy od Karola. Ile lat ma Henryk?“) 8 minut na rozwiązanie wszystkich zadań.

Druga grupa to 30 zadań z logiki i znajomości języka: zestawione są grupy wyrazów; należy z pośród 4 słów dobrać do danego słowa takie, aby oba wyrażały podobny stosunek jak dany przykład np.: 1. nóż: kraje, igła... (ostra, łamie, kłuje, żelazo) albo: 3. zima: lato, zimno... (marznąć, ciepło, mokro, lipiec), 23. człowiek: żołądek, parowóz... (pociąg, jechać, kociół, koło) itd. Słowo potrzebne należy podkreślić. Czas przeznaczony na wykonanie zadania 5 minut.

Trzecia grupa zawiera 24 pytań złożonych z poprzestawianych słów. Trzeba słowa uporządkować, aby myśl zrozumieć i podkreślić odpowiedź, „tak“ lub „nie“. Np. „Miastach żyją w ludzie?“ albo „być czyny powinny wynagradzane dobre?“. 5 minut czasu.

Wydaj Główna grupa przedstawia trudności i polega na tem, że uczeń do przedstawionego szeregu liczb ma dodać dwie dalsze na tych samych zasadach następstwa:

szereg: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000, 1001, 1002, 1003, 1004, 1005, 1006, 1007, 1008, 1009, 1010, 1011, 1012, 1013, 1014, 1015, 1016, 1017, 1018, 1019, 1020, 1021, 1022, 1023, 1024, 1025, 1026, 1027, 1028, 1029, 1030, 1031, 1032, 1033, 1034, 1035, 1036, 1037, 1038, 1039, 1040, 1041, 1042, 1043, 1044, 1045, 1046, 1047, 1048, 1049, 1050, 1051, 1052, 1053, 1054, 1055, 1056, 1057, 1058, 1059, 1060, 1061, 1062, 1063, 1064, 1065, 1066, 1067, 1068, 1069, 1070, 1071, 1072, 1073, 1074, 1075, 1076, 1077, 1078, 1079, 1080, 1081, 1082, 1083, 1084, 1085, 1086, 1087, 1088, 1089, 1090, 1091, 1092, 1093, 1094, 1095, 1096, 1097, 1098, 1099, 1100, 1101, 1102, 1103, 1104, 1105, 1106, 1107, 1108, 1109, 1110, 1111, 1112, 1113, 1114, 1115, 1116, 1117, 1118, 1119, 1120, 1121, 1122, 1123, 1124, 1125, 1126, 1127, 1128, 1129, 1130, 1131, 1132, 1133, 1134, 1135, 1136, 1137, 1138, 1139, 1140, 1141, 1142, 1143, 1144, 1145, 1146, 1147, 1148, 1149, 1150, 1151, 1152, 1153, 1154, 1155, 1156, 1157, 1158, 1159, 1160, 1161, 1162, 1163, 1164, 1165, 1166, 1167, 1168, 1169, 1170, 1171, 1172, 1173, 1174, 1175, 1176, 1177, 1178, 1179, 1180, 1181, 1182, 1183, 1184, 1185, 1186, 1187, 1188, 1189, 1190, 1191, 1192, 1193, 1194, 1195, 1196, 1197, 1198, 1199, 1200, 1201, 1202, 1203, 1204, 1205, 1206, 1207, 1208, 1209, 1210, 1211, 1212, 1213, 1214, 1215, 1216, 1217, 1218, 1219, 1220, 1221, 1222, 1223, 1224, 1225, 1226, 1227, 1228, 1229, 1230, 1231, 1232, 1233, 1234, 1235, 1236, 1237, 1238, 1239, 1240, 1241, 1242, 1243, 1244, 1245, 1246, 1247, 1248, 1249, 1250, 1251, 1252, 1253, 1254, 1255, 1256, 1257, 1258, 1259, 1260, 1261, 1262, 1263, 1264, 1265, 1266, 1267, 1268, 1269, 1270, 1271, 1272, 1273, 1274, 1275, 1276, 1277, 1278, 1279, 1280, 1281, 1282, 1283, 1284, 1285, 1286, 1287, 1288, 1289, 1290, 1291, 1292, 1293, 1294, 1295, 1296, 1297, 1298, 1299, 1300, 1301, 1302, 1303, 1304, 1305, 1306, 1307, 1308, 1309, 1310, 1311, 1312, 1313, 1314, 1315, 1316, 1317, 1318, 1319, 1320, 1321, 1322, 1323, 1324, 1325, 1326, 1327, 1328, 1329, 1330, 1331, 1332, 1333, 1334, 1335, 1336, 1337, 1338, 1339, 1340, 1341, 1342, 1343, 1344, 1345, 1346, 1347, 1348, 1349, 1350, 1351, 1352, 1353, 1354, 1355, 1356, 1357, 1358, 1359, 1360, 1361, 1362, 1363, 1364, 1365, 1366, 1367, 1368, 1369, 1370, 1371, 1372, 1373, 1374, 1375, 1376, 1377, 1378, 1379, 1380, 1381, 1382, 1383, 1384, 1385, 1386, 1387, 1388, 1389, 1390, 1391, 1392, 1393, 1394, 1395, 1396, 1397, 1398, 1399, 1400, 1401, 1402, 1403, 1404, 1405, 1406, 1407, 1408, 1409, 1410, 1411, 1412, 1413, 1414, 1415, 1416, 1417, 1418, 1419, 1420, 1421, 1422, 1423, 1424, 1425, 1426, 1427, 1428, 1429, 1430, 1431, 1432, 1433, 1434, 1435, 1436, 1437, 1438, 1439, 1440, 1441, 1442, 1443, 1444, 1445, 1446, 1447, 1448, 1449, 1450, 1451, 1452, 1453, 1454, 1455, 1456, 1457, 1458, 1459, 1460, 1461, 1462, 1463, 1464, 1465, 1466, 1467, 1468, 1469, 1470, 1471, 1472, 1473, 1474, 1475, 1476, 1477, 1478, 1479, 1480, 1481, 1482, 1483, 1484, 1485, 1486, 1487, 1488, 1489, 1490, 1491, 1492, 1493, 1494, 1495, 1496, 1497, 1498, 1499, 1500, 1501, 1502, 1503, 1504, 1505, 1506, 1507, 1508, 1509, 1510, 1511, 1512, 1513, 1514, 1515, 1516, 1517, 1518, 1519, 1520, 1521, 1522, 1523, 1524, 1525, 1526, 1527, 1528, 1529, 1530, 1531, 1532, 1533, 1534, 1535, 1536, 1537, 1538, 1539, 1540, 1541, 1542, 1543, 1544, 1545, 1546, 1547, 1548, 1549, 1550, 1551, 1552, 1553, 1554, 1555, 1556, 1557, 1558, 1559, 1560, 1561, 1562, 1563, 1564, 1565, 1566, 1567, 1568, 1569, 1570, 1571, 1572, 1573, 1574, 1575, 1576, 1577, 1578, 1579, 1580, 1581, 1582, 1583, 1584, 1585, 1586, 1587, 1588, 1589, 1590, 1591, 1592, 1593, 1594, 1595, 1596, 1597, 1598, 1599, 1600, 1601, 1602, 1603, 1604, 1605, 1606, 1607, 1608, 1609, 1610, 1611, 1612, 1613, 1614, 1615, 1616, 1617, 1618, 1619, 1620, 1621, 1622, 1623, 1624, 1625, 1626, 1627, 1628, 1629, 1630, 1631, 1632, 1633, 1634, 1635, 1636, 1637, 1638, 1639, 1640, 1641, 1642, 1643, 1644, 1645, 1646, 1647, 1648, 1649, 1650, 1651, 1652, 1653, 1654, 1655, 1656, 1657, 1658, 1659, 1660, 1661, 1662, 1663, 1664, 1665, 1666, 1667, 1668, 1669, 1670, 1671, 1672, 1673, 1674, 1675, 1676, 1677, 1678, 1679, 1680, 1681, 1682, 1683, 1684, 1685, 1686, 1687, 1688, 1689, 1690, 1691, 1692, 1693, 1694, 1695, 1696, 1697, 1698, 1699, 1700, 1701, 1702, 1703, 1704, 1705, 1706, 1707, 1708, 1709, 1710, 1711, 1712, 1713, 1714, 1715, 1716, 1717, 1718, 1719, 1720, 1721, 1722, 1723, 1724, 1725, 1726, 1727, 1728, 1729, 1730, 1731, 1732, 1733, 1734, 1735, 1736, 1737, 1738, 1739, 1740, 1741, 1742, 1743, 1744, 1745, 1746, 1747, 1748, 1749, 1750, 1751, 1752, 1753, 1754, 1755, 1756, 1757, 1758, 1759, 1760, 1761, 1762, 1763, 1764, 1765, 1766, 1767, 1768, 1769, 1770, 1771, 1772, 1773, 1774, 1775, 1776, 1777, 1778, 1779, 1780, 1781, 1782, 1783, 1784, 1785, 1786, 1787, 1788, 1789, 1790, 1791, 1792, 1793, 1794, 1795, 1796, 1797, 1798, 1799, 1800, 1801, 1802, 1803, 1804, 1805, 1806, 1807, 1808, 1809, 1810, 1811, 1812, 1813, 1814, 1815, 1816, 1817, 1818, 1819, 1820, 1821, 1822, 1823, 1824, 1825, 1826, 1827, 1828, 1829, 1830, 1831, 1832, 1833, 1834, 1835, 1836, 1837, 1838, 1839, 1840, 1841, 1842, 1843, 1844, 1845, 1846, 1847, 1848, 1849, 1850, 1851, 1852, 1853, 1854, 1855, 1856, 1857, 1858, 1859, 1860, 1861, 1862, 1863, 1864, 1865, 1866, 1867, 1868, 1869, 1870, 1871, 1872, 1873, 1874, 1875, 1876, 1877, 1878, 1879, 1880, 1881, 1882, 1883, 1884, 1885, 1886, 1887, 1888, 1889, 1890, 1891, 1892, 1893, 1894, 1895, 1896, 1897, 1898, 1899, 1900, 1901, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1909, 1910, 1911, 1912, 1913, 1914, 1915, 1916, 1917, 1918, 1919, 1920, 1921, 1922, 1923, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934, 1935, 1936, 1937, 1938, 1939, 1940, 1941, 1942, 1943, 1944, 1945, 1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960, 1961, 1962, 1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100, 2101, 2102, 2103, 2104, 2105, 2106, 2107, 2108, 2109, 2110, 2111, 2112, 2113, 2114, 2115, 2116, 2117, 2118, 2119, 2120, 2121, 2122, 2123, 2124, 2125, 2126, 2127, 2128, 2129, 2130, 2131, 2132, 2133, 2134, 2135, 2136, 2137, 2138, 2139, 2140, 2141, 2142, 2143, 2144, 2145, 2146, 2147, 2148, 2149, 2150, 2151, 2152, 2153, 2154, 2155, 2156, 2157, 2158, 2159, 2160, 2161, 2162, 2163, 2164, 2165, 2166, 2167, 2168, 2169, 2170, 2171, 2172, 2173, 2174, 2175, 2176, 2177, 2178, 2179, 2180, 2181, 2182, 2183, 2184, 2185, 2186, 2187, 2188, 2189, 2190, 2191, 2192, 2193, 2194, 2195, 2196, 2197, 2198, 2199, 2200, 2201, 2202, 2203, 2204, 2205, 2206, 2207, 2208, 2209, 2210, 2211, 2212, 2213, 2214, 2215, 2216, 2217, 2218, 2219, 2220, 2221, 2222, 2223, 2224, 2225

dziecka. Przedewszystkiem zaś musi się dążyć do ściślejszej współpracy szkoły powszechnej i średniej, do wyniainy myśli między niemi na temat usposobienia i uzdolnienia dziecka, a wyrazem tego będzie wspólny egzamin, dokonany przez przedstawicieli tych obydwóch szkół. Ten ostatni postulat nie wykracza poza rany wykonalności niemal natychmiastowej. Współpraca zaś taka doprowadzi do sumienniejszej oceny, wolnej od pomyłek pośpiechu. Konsekwencją takiego postawienia sprawy będzie też zrozumienie metod pracy na tych stopniach nauki i taki rozwój programów naukowych, który zbliży i uzgodni odpowiednie klasy w obu typach szkół ogólnokształcących.

Podniesienie poziomu wymagań na miarę innych państw kulturalnych nie wyjdzie na szkodę naszego szkolnictwa. W każdym razie należy dążyć do wprowadzenia metod pracy i badania, opartych na żmudnych badaniach psychologów a wprowadzonych już w krajach zachodnich. Nie chodzi tyle o wyprzedzanie innych w wprowadzeniu nowinek, ile raczej o dotrzymanie kroku w postępie. Od organizacji zaś pracy i nauki przyszłość nasza zależy.

Dr Mieczysław Ziennowicz.

Koedukacja i koinstrukcja.

(Dokończenie).

Inni podnoszą dodatni wpływ dziewcząt na „ogładzenie” zachowania się chłopców, oraz uznając ogólnie dobre strony i korzyści wzajemnego poznania się obu płci, zaznaczają, że koedukacja wnosi „do klasy pewien ferment”, płynący stąd, że „profesorowie odnoszą się do uczenic delikatniej”, a nawet łagodniej je klasyfikują. „Jest to straszne” — dodaje jeden — „bo naogół kobietom nie potrzeba tyle nauki, co nam”. Drugi jest zdania, że koedukacja jest gorsza dla dziewcząt, gdyż w gimnazjum koed. wynaga się od nich tyle, co od chłopców, a to być nie powinno. Jakiś pesymista (jedyne) widzi u dziewcząt znaczne zepsucie, przypisując je bezpośrednio koedukacji: „To, co u chłopców jeszcze nie musi być złem lub zepsutem, a tylko czemś naturalnem, to u dziewcząt świadczy o zepsuciu. A mnie się zdaje, że to zepsucie jest dość wyraźne...” Poza tym jednym uczniem, wypowiadają się wszystkie dziewczęta i wszyscy chłopcy za koedukacją, mają natomiast cały szereg zastrzeżeń przeciw koinstrukcji, żądając ograniczeń w wymaganiach wobec dziewcząt z pewnych przedmiotów i wogóle jak najdalej idącego indywidualizowania.

Jeden uważa zupełnie trafnie, że koedukacja w zwyczajnej półdniowej szkole jest tylko połowiczną i zewnętrzną i że ideałem koedukacji powinno być wychowanie internatowe.

Głosy te są znamienne i dla nas nauczycieli niezmiernie ważne. Słusznie zaznacza Kaz. Kulwiec, mówiąc o podobnej ankiecie, że gdyby wychowawca „otoczył się całą istniejącą literaturą z tej dziedziny i zechciał sądzić na jej podstawie sobie wyrobić, to różnorodność i głębokość rozumowań nie byłyby większe, niż te, jakie znalazł w tych zbiorowych odpowiedziach uczniowskich.“¹⁴⁾

Dochodzimy więc do wniosku, że koedukacja, tj. wspólne wychowanie młodzieży obojga płci jest możliwe i wskazane.

Ale koinstrukcja, tj. wspólne nauczanie? Nie tak łatwa tu odpowiedź. *Oestreich* mówi: „Koinstrukcja powinna tylko wtedy mieć miejsce, kiedy młodzież sama nie żąda rozdziału.“¹⁵⁾ Takie postawienie kwestji leży wprawdzie w temperamencie tego zasłużonego bojownika o nową szkołę, jest jednak zbyt ogólnikowe. Racjonalnem wydaje się nam rozpatrzenie tej kwestji na podstawie wyników psychologii eksperymentalnej co do różnic w czynnościach umysłowych obu płci. *Thorndike* powiada: „Różnice indywidualne w obrębie jednej płci tak bardzo przeważają nad różnicami istniejącymi pomiędzy płciami pod względem — intelektualnych i półintelektualnych rysów, że w praktyce różnica płci może być pominięta.“ Do podobnego wniosku dochodzi i *Meumann*. *Burt i Moore* twierdzą: „Z małemi wyjątkami wrodzone różnice płci co do organizacji psychicznej są zdumiewająco małe — daleko mniejsze, aniżeli można przypuszczać na podstawie utartych poglądów i praktyki życiowej...“¹⁶⁾ Jeśli się przyjmie te zapatrywania, to zagadnienie koinstrukcji przestaje być zagadnieniem. Koinstrukcja staje się jedną z normalnych form nauczania.

Nie można się jednak bez „ale“ pogodzić z powyższemi zapatrywaniami, jakkolwiek wypowiadają je tak poważni uczeni. Prof. *Trzaskowski* uważa, że istnieją przeciw poważne „różnice w duchowie i usposobieniu młodzieży męskiej i żeńskiej“,¹⁷⁾ podnosząc mechaniczną pamięć dziewcząt, ich pilność i energję w pracy, ich ambicję, większą wrażliwość i uczuciowość. *Stefan Pogorzelski*¹⁸⁾ potwierdza te zapatrywania, akcentując „chwytliwość“ umysłu dziewcząt, większą łatwość wysłowienia się, dar wyobraźni. Przyznaje wielkie trudności w koinstrukcji w kl. IV.

¹⁴⁾ „Ankiety Szkolne“ cz. II. w „Przegl. Pedag.“ Nr. 5/1926 str. 127.

¹⁵⁾ *Oestreich* „Elastische Einheitsschule“ j. w.

¹⁶⁾ Rusk „Pedagogika Eksperymentalna“ tłóm. Z. Ziemiński, cyt. na str. 198.

¹⁷⁾ *Trzaskowski* w pracy pod powyższym tytułem, „Muzeum“ Nr. 12, 1904.

¹⁸⁾ *Stefan Pogorzelski* „Koedukacja...“ „Przegl. Pedagog.“ Nr. 7/8 1918,

i V. gimn., stwierdzając jednak z całą stanowczością, że przedmiot dla dziewcząt niedostępnego niema.

Nie mogąc z braku miejsca zająć się tu bliżej tem zagadnieniem, ograniczę się się tylko do podania paru własnych spostrzeżeń, nie wyciągając pozytywnych, stanowczych wniosków.

W kl. V. gimn. kazałem na lekcji j. niemieckiego dramatyzować bajkę Bechsteina p. t. „Das klagende Lied“. Dramatyzowanie polegało na wyszukaniu punktów zaczepienia akcji, zakończeń dla poszczególnych aktów i scen, na dokładnem odmalowaniu dekoracji i ubiorów poszczególnych osób (DIALOGÓW na tej lekcji jeszcze nie próbowałem). W próbach dramatyzowania wzięły udział same prawie dziewczęta, tylko jeden z chłopców dorzucił parę słów. Potrzebną tu bowiem była wyobraźnia i to wcale bujna, by odrazu rzecz przeprowadzić. Ale i na następnej lekcji, kiedy dramatyzowanie zadane było do przeprowadzenia w domu, zadania najodpowiedniejsze przedstawiły mi uczennice. One też odczuły sentyment w tej bajce, podczas gdy na chłopcach nie zrobiła ona prawie żadnego wrażenia.

W kl. IV. gimn., wykładając w historii o człowieku pierwotnym, kazałem klasie bez uprzedniego przygotowania przedstawić jeden dzień z życia człowieka pierwotnego. I tu również dziewczęta tylko wzięły udział w opowiadaniu. Opowiadanie było żywe, barwne, okraszone lekkim humorem i podobało się ogólnie.

W klasie VIII. gimn. dałem opisać na lekcji trzy obrazy: Feuerbacha „Ifigenję“, Böcklina „Wyspę umarłych“ i Milleta „Siewcę“. „Ifigenję“ wybrały wyłącznie dziewczęta i jeden z chłopców, obdarzony niezwykle bujną fantazją i bardzo uczuciowy, „Wyspę umarłych“ dwie dziewczęta (typy wybitnie intelektualne z domieszką silnej intuicji) i paru chłopców najzdolniejszych, „Siewcę“ wyłącznie chłopcy. Eksperyment bardzo pouczający. „Ifigenja“, w której właściwie niema co opisywać, a za to dużo trzeba wyczuć — inusiała zająć przede wszystkim dziewczęta typu uczuciowego. Böcklin pozwalał snuć myśli. Millet wymagał czystej obserwacji i ewent. podsunięcia łatwego symbolu (Siewca-rolnik: siewca-człowiek twórczy).

Zupełnie wyraźnie zarysowują się owe różnice we wszelkich dyskusjach w klasie, w analizie utworów literackich, w wynajdywaniu form dla wypracowań pisemnych. Uczennica czuje i myśli subiektywnie, egocentrycznie, uczeń patrzy krytyczniej i obiektywniej.

Znaną jest rzeczą, że dziewczęta zwykle słabsze są w geografii, zwłaszcza fizycznej i w topografii, oraz w chronologii historycznej. Byłoby może interesującym zbadanie, czy przypadkiem pamięć topograficzna i chronologiczna, rozwijająca się u młodocianych ogółem później, aniżeli się to ogólnie

przyjmuje,¹⁹⁾ nie jest u dziewcząt słabiej rozwinięta, jak u chłopców, na rzecz prawdopodobnie pamięci mechanicznej. Potwierdzą to z pewnością wszyscy nauczyciele geografii i historii, że tych przedmiotów uczą się dziewczęta zwykle na pamięć (Znów wyjątkiem. typ intelektualny).

Z łatwością za to uczą się języków. Śmiem twierdzić, że łatwiej, niż chłopcy. Może i dlatego, że są pilniejsze, zarazem i sumienniejsze w klasach niższych i wykonując dokładnie i regularnie wszelkie ćwiczenia, zyskują odpowiednią podstawę dla dalszej nauki w klasach wyższych.

Tu zaś zajmują się literaturą, zwłaszcza poezją o wiele chętniej aniżeli chłopcy. Badając zamiłowania i zajęcia domowe młodzieży, doszedłem do rezultatu, że czytelnictwo u dziewcząt obejmuje więcej literatury pięknej, niż u chłopców. W wypracowaniach wykazują większy polot i łatwość wyrażania się. Silniej reagują na pobudki estetyczne (obraz, poezja, muzyka). Łączy się to wcale wyraźnie z owym typowym dziewczęcym zachwycaaniem się jakimś jednym twórcą, jakimś jednym dziełem lub jednym rodzajem dzieł, idei, form twórczości i t. p. Byłoby wdzięcznym zadaniem nauczyciela tę właściwość dziewczęcia w nauce wykorzystywać, a nie — jak się to zwykle zdarza — ignorować, lub, co gorsza, tępić i wyśmiewać. Pożądanem jest wogóle silniejsze wciągnięcie sfery uczucia w metody wychowawcze wszelkiego rodzaju.

Co do pilności, to dziewczęta przewyższają zwykle chłopców w klasach najniższych, a więc przed okresem intensywniejszego dojrzewania. Początkowy okres dojrzewania zaznacza się czasową ospałością, ociężałością, nawet zubożeniem dla przedmiotów szkolnych, z równoczesnym zainteresowaniem dla podniet, które daje towarzystwo, lektura prywatna (przeważnie lekko erotycznie zabarwione powieści), teatr, nauka muzyki i t. p. Również uwaga i koncentracja podczas nauki szkolnej, sposób odpowiadania, wyniki wypracowań pisemnych w wyższym stopniu, niż u chłopców zależą u dziewcząt od stanu cielesnego.

Co do wyników nauki chłopców i dziewcząt i istniejących tu różnic, materiał faktyczny nie daje pewnych podstaw dla ich osądzenia. Ile ankiet i statystyk, ile obserwacji, i doświadczeń, tyle różnych i zdań i ocen.

Sądzę, że przyczyna tego leży przede wszystkim w różnicach rasowych, narodowych, społecznych itp. badanej młodzieży. Nie będzie chyba miała podobnych upodobań lub zdolności dziewczyna angielska i polska, szwedzka i francuska. Poza tem wyniki badań opartych na oficjalnej klasyfikacji uczennic i uczniów nie są wcale tak obiektywne, jakby się wydawało, nawet przy badaniu wielkiej ilości wypadków, przy klasyfikacjach bowiem tyle różnorodnych pod uwagę się bierze czynników, że bez-

¹⁹⁾ Ziehen: cit. op. str. 24.

względnie obiektywne one bycie nie mogła. Bardziej Tmiarodajne są może wypowiedzenia się subiektywne młodzieży samej o jej stosunku do poszczególnych przedmiotów i godzin szkolnych, jej zamiłowań i upodobań. Porównując np. wyniki osiągnięte metodą pierwszą i tę, które otrzymałem drugą, musiałem dać większą wiarę tym ostatnim, stwierdzonym zresztą przez raoczną obserwację moją i innych kolegów. I tu jednak dużą rolę odgrywa stosunek młodzieży do osobistości nauczyciela, który przedmiot uczynić może ulubionym, obojętnym lub zniechęcającym. Wypowiada to w odpowiedzi na ankietę jedna z uczennic kl. VII. „Jak ja się odnoszę do poszczególnych godzin, to zależy w znacznej mierze od profesora”. Na chłopców działa znowu zasób wiedzy nauczyciela i metoda nauczania. Toteż przy ocenianiu wypowiedzeń się młodzieży, czynnik ten ważną musi odegrać rolę. A dalej — pilność uczenia uczniów; jak młodzież sama przyznaje, niechęć do przedmiotu spowodowana jest częstokroć zaniedbaniami go w klasach niższych, a więc brakami w podstawowych wiadomościach (zwykle w językach, matematyce i fizyce).

Biorąc wszystkie te zastrzeżenia pod uwagę, musilny stwierdzić w każdym razie, że znacznie większe zainteresowanie dziewcząt dla przedmiotów humanistycznych, aniżeli dla grupy przyrodniczo-matematycznej. Jako przedmiot ulubiony podało w ankiecie (zob. tab. 112): język polski 78·37%, język obcy 70·28%, historia 67·58%, jęszcze łacinę 37·84% dziewcząt, podczas gdy na matematykę przypada tylko 18·92%, na fizykę jeszcze mniej, bo 11·11%. Dla uzupełnienia obrazu należy dodać cyfry dotyczące przedmiotu nielubianego, w której przeciw jęz. polskiemu nie wypowiada się żadna, przeciw jęz. łac. 16·21%, jęz. obcemu 10·80%, historii 8·10%, natomiast przeciw matematyce 64·86%, fizyce 40·75%²¹⁾. (Nie bierzemy pod uwagę cyfr z przyrody i geografii, jako wyników zbyt małej liczby badanych wypadków).

Zupełnie inaczej rzecz się przedstawia u chłopców. Tutaj procent przedmiotów nielubianych waha się między 4·30% a 26·10%²²⁾. A oto parę zdań młodzieży, samych uczniów kl. V. „nie lubię przyrody, bo jej nie rozumiem, mate-

²¹⁾ Dziwnem wydaje się podane u Mieczkowskiej (w ankiecie) na str. 65 twierdzenie Dr. Gleichena (Berlin), że „przeciętnie biorąc, zdolności do matematyki są większe u dziewcząt, niż u chłopców”. To samo mieli wypowiedzieć na Kongresie w Norimberdze w r. 1904 dwaj inni nauczyciele z Badenii i Wirtembergii.

²²⁾ Należy tu przytoczyć badania Williama Sterna co do zamiłowań do poszczególnych przedmiotów, przeprowadzone u 1461 chłopców, 1095 dziewcząt młodszych i 141 seminarzystek. Dochodzi on, np. do rezultatu, że język ojczysty (niem.) najmniej lubiany jest w szkole powszechnej (u chłopców na 15 miejscu, u dziewcząt na 9), prawdopodobnie z powodu nauki gramatyki, lecz że zupełnie zmiąną następuje w szkołach wyższych, w których staje się ten przedmiot jednym z najulubieńszych. (Literatura, idealy!). (Ulrich „Ideale der Jugendlichen“ str. 10/11, 1920).

Tab. 1. — Postępy uczenic i uczniów w poszczególnych prz

Przedmiot →		Rel.		Pol.		Łać.		Jęz. obcy		Hist.		Geogr.	
↓ Postęp		Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.
bdb.	%	31·67	28·41	25·00	5·68	13·33	6·82	20·00	15·91	8·33	7·96	14·81	7·6
db.	%	40·00	29·54	26·67	18·18	23·33	26·14	25·00	22·73	11·67	25·00	18·52	15·3
dt.	%	28·33	42·05	40·00	67·05	55·01	59·09	48·34	55·68	40·00	61·36	66·67	76·9
ndt.	%	.	.	8·33	90·9	8·33	7·05	6·66	5·68	10·00	5·68	.	.
Razem	%	100-	100-	100-	100-	100-	100-	100-	100-	100-	100-	100-	100-

Uw. Ogólna liczba uczenic: (kl. V. 27, kl. VI. 14, kl. VII. 8, kl.

Ogólna liczba uczniów: (kl. V. 26, kl. VI. 27, kl. VII. 22, kl.

Wzięto noty

Tab. 2. — Wyniki ankiety w sprawie stosunku uczen

Przedmiot →		Rel.		Pol.		Łać.		Jęz. obcy		Hist.		Geogr.	
↓ Stosunek		Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.
Przedmiot ulubiony	%	43·24	14·50	78·37	46·40	37·84	20·40	70·28	59·41	67·58	49·19	20·00	30·7
Przedmiot obojętny	%	48·65	81·20	21·63	39·18	45·95	64·95	18·82	30·43	24·32	40·64	20·00	46·1
Przedmiot nienielubiany	%	8·11	4·30	.	14·42	16·21	14·75	10·80	10·16	8·10	10·17	60·00	23·0
Razem	%	100-	100-	100-	100-	100-	100-	100-	100-	100-	100-	100-	100-

Uw. W ankiecie wzięło udział uczenic: 37 (kl. V. 10, kl. VI. 19, k
uczniów: 69 (kl. V. 13, kl. VI. 25, k

ch (kl. V.—VIII. gimn. hum. w Borystawiu, r. szk. 1924/25).

Przyr. ²⁾		Fiz. ³⁾		Mat.		Prop. filoz. ⁴⁾		Razem		UWAGI
Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	
28:95	23:07	.	4:84	6:66	11:36	.	7:69	16:63	12:28	1) tylko w kl. V.
31:58	41:03	21:21	17:74	11:67	11:36	18:18	.	27:08	22:16	2) tylko w kl. V. i VIII.
39:47	35:40	69:70	59:68	75:01	69:32	81:82	92:31	50:53	59:13	3) bez kl. V.
.	.	9:09	17:74	6:66	7:96	.	.	5:76	6:43	4) tylko w kl. VIII.
100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	

$\left. \begin{array}{l} = 60 \\ = 88 \end{array} \right\}$ razem badanych 148.
 acji rocznej.

zniów do poszczególnych przedmiotów (kl. V.--VIII).

Przyr. ²⁾		Fiz. ³⁾		Mat.		Prop. filoz. ⁴⁾		Razem		UWAGI
Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	Dz.	chł.	
40:00	38:46	11:11	37:50	18:92	40:57	.	54.93	.	.	1) tylko w kl. V.
20:00	38:46	48:14	44:64	16:22	33:33	100:-	37:19	.	.	2) tylko w kl. V.
40:00	23:08	40:75	17:86	64:86	26:10	.	7.88	.	.	3) bez kl. V.
100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	100:-	.	.	4) tylko w kl. VIII.

$\left. \begin{array}{l} 4, \text{ kl. VIII. } 4) \\ 4, \text{ kl. VIII. } 17) \end{array} \right\}$ razem 106.

matyki mimo pilności nie pojmuję"; ucznica kl. VI: „nużą szalenie i wyczerpują fizyka i matematyka..." „mimo wszelkich wysiłków i przerabiania lekcji z korepetytorem nie mam zasłużonej noty i to mnie zupełnie zniechęca..."; „muszę tracić tyle czasu na matematykę, zamiast rozwijać i kształcić moje zdolności muzyczne..."; inna tejże klasy: „nienawidzę matematyki — ten przedmiot strasznie nudny, suchy i ciężki, nie mogę go zupełnie pojąć"; inna znów: „fizyka jest czasem przyjemna, ale uważam ją za niekonieczną, tak samo matematykę; jest to nauka ścisłego myślenia, a jeśli ktoś nie jest zdolny do tego, czy nie powinien chodzić do szkoły? Nużą mnie te godziny...". Jedna przyznaje: „Przyczyną trudności w matematyce są u mnie braki dawniejszych rzeczy...". Ucznica kl. VII: „Jak się odnoszę do matematyki, tego konkretnie orzec nie mogę: owszem, zajmuje mnie czasem nawet bardzo, ale to zależy od sposobu wyłożenia i od tego, czy lekcję rozumiem... Fizyki tego roku nie lubię, bo nieszczególnie ją rozumiem, i nie wyobrażam sobie wszystkiego". Inna: „Do chemii czuję niechęć tak wielką, że nie mogę się jej wogóle uczyć". Na fizykę i chemię skarżę się prawie wszystkie, bardziej jeszcze, niż na matematykę. „Godziny fizyki nużą mnie, muszę oszukiwać siebie i profesora" — pisze jedna. Tasama dodaje: „Sądzę, że pożądanymby było, by od dziewcząt nie wymagać z całą bezwzględnością znajomości matematyki i fizyki... Oto ucznica, która przez cały czas szkolny nie rozwiązała samodzielnie ani jednego zadania matematycznego, stała się wybitną polonistką. Sądzę, że jeżeli ktoś nie umie matematyki, nie umie logicznie myśleć, nie trafia mi do przekonania..."

Chętnie uczą się tych przedmiotów dziewczęta typu intelektualnego. Ze pilnością odpowiedzieć mogą wymaganiom także przeciętnie uzdolnione dziewczęta innych typów²²⁾. rozumie się samo przez się. Należy jednak rozważyć, ile im ta praca zajmuje czasu, ile ten wysiłek pożera energii twórczej! Musimy zauważyć, że wyżej podane sądy dziewcząt pochodzą od uczennic przeważnie wybitnie uzdolnionych w kierunku humanistycznym.

Dosyć mało stosunkowo interesują się dziewczęta łaciną. 45-95% ich oświadczyło swoje desinteressement, 16-21% zdecydowało przeciw łacinie. Zapewne odgrywa tu rolę wybitnie logiczna, rozumowa budowa języka, zwłaszcza składni.

Zupełnie obojętnie zachowują się dziewczęta wobec logiki, więcej okazując zainteresowania dla poszczególnych godzin psychologii.

Ciekawe są niektóre odpowiedzi na pytanie ankiety: „Jakie zmiany w programie szkolnym byłyby ci pożądane?" Ogólnie żądają dziewczęta znacznego zredukowania materiału przyrody, fizyki i matematyki, lub też nawet zniesienia

²²⁾ Por. „Wychowanie duchowe dziewcząt" „Ruch Ped." Nr. 9/10 z r. 1925.

fiz. i mat. we wyższych klasach. Jedna uczenica kl. VI. proponuje, żeby stworzyć dwa oddziały, jeden z matematyką i szerszym zakresem łaciny, drugi bez matematyki i mniejszym zakresem łaciny. Kl. V. i VI. żądają robót ręcznych w szerszym zakresie w miejsce niektórych godzin nie ulubianych. Powszechnie wypowiedzane jest żądanie szerszego traktowania literatury powszechnej, względnie zaprowadzenia osobnych godzin tej literatury; głębszego ujmowania zjawisk kultury i cywilizacji przy historii, (niechęć do faktów, dat i wojen!); wiele z dziewcząt żąda kursów historii sztuki zamiast rysunku lub na godzinach rysunków; silnie występuje zaniżowanie do muzyki, której brak szczególnie dziewczęta żywo odczuwają. Niektóre żądają obowiązkowej nauki drugiego języka obcego, kilka pragnie nauki rytmicznego tańca, kilka higieny życia codziennego, kilka nauki gospodarstwa domowego, wszystkie więcej gimnastyki.

Ogólnie wypowiadają się dziewczęta (częściowo i chłopcy) przeciw nadmiernej ilości zadań szkolnych, które ich zdaniem „pożerają dużo nerwów i zdrowia“, zwłaszcza przy ograniczonym czasie wypracowania.

Z powyższych danych widocznem jest, że trudności koinstrukcji, które bezwątpienia istnieją, wymagają pewnych głęboko sięgających zmian w układzie programów nauczania dla szkół koedukacyjnych, oraz zastosowania metody jak najdalej idącego indywidualizowania, metody praktykowanej już zresztą we wielu szkołach nowego kierunku (Montessori, „Schools of To-morrow“ Dewey'a i i.).

Zmiany takie przyjść nie mogą z dziś na jutro. Podyktowane z góry, zostaną na papierze. Potrzebne są tu długie badania nauczycielstwa, gruntowniejsze zajęcie się psychologią i dydaktyką przedmiotów nauczania i dokładniejsze wglądanie w umysły i dusze młodzieży. Wtedy dopiero wyjaśnią się może różne anomalje w pracy uczniów, ujemne wyniki wyteżonej i sumiennej pracy nauczyciela i dzisiaj, dla wielu z nas niezrozumiałe, niezadowolnienie młodzieży.

Michał Friedländer.

Szkoła indywidualizująca.¹⁾

We współczesnej pedagogice dadzą się wyraźnie zaznaczyć dwa kierunki. Jeden polega na wysiłku naukowym zdążającym do ilościowego określenia pewnych zjawisk z dziedziny pedagogiki celem lepszego oznaczenia praw nauczania i tworzenia wzorowych warunków dla dzieci pobierających naukę. Czyni to pedagogika eksperymentalna. Jej inicjatorem był Binet, jej kontynuatorami uczeni niemieccy i angielscy. (Meumann, Fröbes,

¹⁾ E. Claparède. École sur mesure.

M. Dougall i t d) W tym kierunku działają rozliczne laboratoria amerykańskie.

Drugi kierunek sięga swym źródłem do Rousseau, do Pestalozzi'ego, do ich kontynuatorów szwajcarskich (Claparède, Bovet, Ferrière, Mlle Descoedres) i belgijskich (Dr Decroly) a jego prawdziwymi twórcami J. Dewey i H. Parkhurst w Ameryce, Kerschensteiner w Niemczech, Dr Decroly w Belgii. Polega on na próbach zdążających do zerwania w praktyce z dotychczasowymi, klasycznymi przyzwyczajeniami pedagogicznymi, a szczególnie do zmiany werbalnych metod nauczania na szkołę, w którejby zapewniono dziecku aktywny udział w nauce i zwrócono szczególną uwagę na samokształcenie. „Najlepszym wychowawcą jest ten, który wychowawcę samego coraz bardziej, czyni zbędnym“ — powiada G. Kerschensteiner¹⁾. Prąd ten, to szereg eksperymentów pedagogicznych, przedsięwziętych przede wszystkim w szkołach eksperymentalnych.

Oba te prądy do jednego zdążają celu, ujętego znakomicie przez Amerykanów: uzyskać w nauczaniu przy minimum wysiłku, maximum wyniku. ściśle mówiąc chodzi o tayloryzację pracy nauczyciela i ucznia. Jak przy wszelkiej tayloryzacji usuwa się z nauczania pewne zbędne, konwencjonalne „ruchy“ i upraszcza pozostałe, co zresztą jest zagadnieniem ciągle doskonalącej się dydaktyki. W rezultacie powinien uczeń przy najmniejszym możliwie wysiłku zdobyć maximum wykształcenia i wychowania. Atoli przez maximum należy rozumieć nie ilość, lecz jakość wiedzy. „Doświadczenia wieków poprzednich — powiada Kerschensteiner — nauczyły nas, że punkt ciężkości wszystkich szkół mniej polega na gromadzeniu wiedzy, aniżeli na rozwoju duchowych, moralnych i fizycznych zdolności“. Rozumie się, że zakres wiedzy zdobytej winien być możliwie najwyższy nie tylko pod względem materialnym lecz i formalnym, i że szkoła ma rozwinąć charakter i skłonności dziecka w ten sposób, by je najlepiej przysposobić do życia indywidualnego, społecznego, narodowego i państwowego. Charakter ma wyrobić dziecko przez jaknajdokładniejsze i systematyczne sposoby zdobywania wiedzy. Szkoła powinna mu pomóc do zdobycia możności korzystania z dobrodziejstw kultury współczesnej i doznawania jaknajwyższych form radości życiowej.

Przytem wystawia pedagogika współczesna dwa napozór sprzeczne hasła: obok najdalej idącej unifikacji szkół, co jest wynikiem demokratycznego ustroju społecznego, jaknajściślej stosowana zasada indywidualizacji wobec ucznia, co znowu jest wynikiem poczucia sprawiedliwości.

¹⁾ 9. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule. 1922 str. 12.

Tę sprzeczność pozorną godzi Ed. Claparède¹⁾, domagając się stworzenia t. zw. „*école sur mesure*“ — „szkoły na miarę“ (szkoły indywidualizującej).

Tak jak krawiec, który takie same ubrania szyje dla szeregu swoich klientów, a każdemu osobno na miarę, by odzież była dostosowana do kształtów ciała, tak też i szkoła winna umożliwić uczniom zdobycie wiedzy „na miarę“ przez przystosowanie sposobów podawania jej do właściwości duchowych każdego ucznia z osobna. W stosowaniu tej zasady nie może się szkoła współczesna obejść bez pomocy teoretycznych wyników pedagogiki eksperymentalnej. Bo jakże pozostawić nauczycielowi subiektywną ocenę zdolności ucznia i kierunku tej zdolności? Bowiem kierunek zdolności jest decydujący.

Pedagogika dotychczasowa była jednowymiarowa: szeregowała ucznia wedle zdolności nie zważając na to, jakie są te zdolności, tworzyła drabinę od najzdolniejszego do najslabszego. Pedagogika współczesna jest dwuwymiarowa — dyferencjalna: zdolności nie są jednorodne, lecz różnorodne, pedagogika współczesna nie tylko szereguje ale dyferencjuje (różniczuje) te zdolności. Potrzebny jest przeto obiektywny miernik rozmaitych kierunków zdolności ucznia, potrzebne poznanie profilu duchowego (i fizycznego) ucznia, by do niego dostosować i system, i czas potrzebny na naukę i wiedzę. Czyniąc to standaryzowane na wielu osobnikach testy psychologiczne. Przeto „szkoła na miarę“ często ich pomocy używa, a niektóre szkoły jak n. p. szkoła w Winnetke koło Chicago używa testów jako jedynego miernika przesuwania ucznia z grupy do grupy. (W tym wypadku „grupa“ oznacza zapisanie uczniowi daty ukończenia pracy i dostarczenie nowej). Kopernikańskim czynem współczesnej pedagogiki było to, iż w centrum zagadnień wychowawczych postawiła nie szkołę lecz dziecko.

Najbardziej zbliżone do idealnego typu szkoły „na miarę“ są szkoły publiczne w Winnetke koło Chicago, organizowane przez Washburna systemem Heleny Parkhurst w roku 1917. Lecz jeszcze dwanaście lat temu Burke tworzył w San-Francisco podobne typy klas.

Wychodząc z zasady, iż wychować dziecko znaczy — pozwolić mu zdobyć odpowiednie minimum wiedzy, bez którego niemożliwe jest wogóle wychowanie, rozwinąć do maximum jego osobność i nauczyć go spełniać obowiązki społeczne; wypracował Washburn w Winnetke: 1) Program minimum dla wszystkich obowiązkowy. 2) Podział godzin, w którym uwzględniono czas swobodnej twórczości i czas wspólnej pracy.

Każdą gałąź programu minimum dzieli się na „jednostki pracy“, które zgrupowane tworzą „cel“ (goal). Słowo „cel“ było wybrane dlatego, że wyraża ono naturę tego podziału programu,

¹⁾ Ed. Claparède. *École sur mesure*. Genève 1920.

Ed. Claparède: *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* Flammarion 1925 str. 22—24.

który jest dokładnie określony i ograniczony, a który dziecko musi poznać, zanim przejdzie do następnego „celu“. Sama praca w szkołach w Winnetce jest w ten sposób podzielona, iż 30% czasu przypada na pracę indywidualną, 11% na pracę w klasie, 42% na czynność wolną i grupami, 15% na wszystkie inne czynności.

Najwięcej czasu poświęca się w tej szkole na pracę wolną i pracę wspólną, obejmującą: wycieczki, przedstawienia, dyskusje wchodzące w zakres wychowania obywatelskiego, zebrania dotyczące spraw szkolnych, wytwarzanie w warsztatach szkolnych tego lub owego przedmiotu potrzebnego szkole, redagowanie czasopisma szkolnego. Wolność w szkołach w Winnetce nie jest anarchią, lecz zorganizowaną pracą. Nauczyciel podczas tych zajęć ma obowiązek notować spostrzeżenia dotyczące zachowania i charakteru ucznia. Podobnie jak w szkole daltońskiej istnieją tu sale historyczne, matematyczne, przyrodnicze itp., noszą miano „laboratorium“ i są pod zarządem profesora — specjalisty. 2) Uczniowie otrzymują zadania miesięczne (20 dni). Zadanie takie jest podane na kartce z podziałem na jednostki pracy. Dzieci mają swobodę użycia czasu i organizacji pracy. 3) Obowiązkiem nauczyciela jest nauczyć dziecko, w jaki sposób najmądrzej podzieli sobie czas, radami wspomagać i kontrolować pracę wykonaną. 4) Dzień pracy jest podzielony na okresy:

a) okresy pracy swobodnej (laboratory periods),

b) okresy pracy poświęcone kierowaniu uczniów, (organisation periods) i okresy nauczania (conference periods).

Zdobyte wiadomości wykazuje uczeń przez wykonanie odpowiednich testów specjalnie opracowanych. W podręcznikach ma testy próbne, które wskazują mu, czy materiał opanował.

W „katalogu“ pisze się datę wykonania pracy. Noty się nie podaje. Rozumie się, iż zadanie jest dostosowane do indywidualności ucznia i uwzględnia program minimum.¹⁾

Nowe szkoły nowego typu są mniej lub więcej zbliżone do „szkoły na miarę“. Doktrynerską poniekąd jest szkoła systemu Dra Decroly, albowiem program jej jest ułożony nie wedle zainteresowań ucznia lecz a priori według przyjętych spencerskich poglądów. Prócz tego szkoła ta wprowadza „ośrodki nauczania“, a usuwa podział na przedmioty. Szkoły sowieckie, grzeszą zbytniem narzucaniem dziecku zarówno poglądów, jak i zagadnień, które go jeszcze interesować nie mogą. Szkoły i szkoły Montessori zbytnio ulegają kaprysowi dziecka, mają atoli „zabawę milczenia“, która wiele się przyczynia do dyscypliny uczniowskiej. Niemieckie szkoły Lichtwarka w Hamburgu, obok indywidualizowania i współpracy z domem uwzględniają konieczność poznania języków staro-

¹⁾ Zob. art. „System Daltoński“ (Ruch Ped. Nr. 9—10 r. 1924, Mies. Ped. Nr. 3 r. 1926).

żytnych. Szkoły Kerschensteinera wprowadzają pracę ręczną jako zawodową i dążą do wyrobienia metodyczności i samodzielności uczniów, zwracają też uwagę na społeczne wyrobienie ucznia.

Nasze szkolnictwo, które postawiło sobie zasadę „nie wiele, lecz dobrze” uwzględnia tylko pewną część programu. „szkół na miarę”. Wprowadzone prace ręczne są jeszcze tu i ówdzie tylko zabawką dla ucznia — a nie poważną nauką. Wyrobą może sprawność palców, bystrość oka, ale przez brak zainteresowania do produktu pracy — nie wytworzą tej dyscypliny metodyczności i dokładności, o jaką chodzi w szkołach planu daltońskiego czy też Kerschensteinera. Pomoc grupowa jest często wprowadzona na godzinach poświęconych poprawianiu zadań. Na pogadankach wychowawczych, zebraniach gmin i sądów szkolnych pozostawia się uczniowi swobodę wypowiedziania się i tworzenia wspólnym wysiłkiem rzeczy potrzebnych szkole lub klasie. Przedstawienia szkolne — szczególnie w miasteczkach pozbawionych teatrów — są centrem kulturalnej rozrywki nieraz całej ludności. Są jeszcze i wielkie braki. Mimo zasady „niewiele lecz dobrze” programy nasze są jeszcze przedstawiane, podział godzin jeszcze za dużo skupienia od dziecka wymaga. Wskutek tego „bujanie”, owa plaga szkoły werbalnej, jest jeszcze dotychczas praktykowane w naszych szkołach. W każdym razie jesteśmy na drodze do „szkoły na miarę” wraz z innymi organizacjami przyjęliśmy na Kongresie w Belgradzie (sierpień 1925) „w układaniu podziałów godzin zdążać w kierunku planu daltońskiego i „Nowej szkoły”, w ten sposób, aby ilość godzin, poświęconych wykładowi nauczyciela była zmniejszona, by natomiast większą ilość czasu oddano osobistej pracy ucznia, odbywającej się pod kierunkiem nauczyciela w pracowniach lub odpowiednich laboratorjach“¹⁾).

Razem z innymi przyjęliśmy żądanie by „psychologia dziecka i młodzieńca stały się częścią programu studiów wymaganych od każdego nauczyciela szkół średnich”, chociaż u nas kwestja ta jest już od dawna załatwiona, ponieważ znajomość tej psychologii jest u nas wymagana przy egzaminach nauczycielskich.

Programy, chociażby jaknajlepiej opracowane nie rozwiążą atoli zagadnienia „szkoły na miarę”. Rozwiąże je życie. Stosowanie jednych metod w nauczaniu z wykluczeniem innych jest doktrynerstwem, które się mści na przyszłych pokoleniach. Doktrynerstwo nigdzie tak bardzo nie szkodzi jak pracy szkolnej. W szkole — o ile chodzi o podanie przedmiotu czy o sprawdzenie pracy ucznia, (ze stanowiska ucznia: obserwację czy też wyrażenie) musi panować oportunizm i eklektyzm. Ze stanowiska politycznego czy też filozoficznego oportunizm i eklektyzm, mogą słusznie czy niesłusznie, być uważane za rzeczy pogardy godne — w nauczaniu są one cnotą — albowiem chronią od rutyny.

*) Éducation — styczeń 1926.

Toteż szkoła „na miarę“ wszystkich sposobów i metod używa, zarówno wiedza autorytatywnie podana jak i własnym trudem zdobyta, zarówno dyscyplina „wewnętrzna“ narzucona uchwałą kolegów-ucniów, jak i dyscyplina narzucona autorytatywnie przez nauczyciela, zarówno pamięciowe ujęcie lekcji jak i opanowanie jej przy pomocy metody pogładowej, wszystko jest dopuszczalne, byle tylko służyło do wyrobienia umysłowego każdej poszczególnej jednostki i nie zeszytniało w rutynę.

Należy zauważyć, iż pedagogika idzie przez stosowanie zasady indywidualizacji śladem chemii, która w ostatnich dziesiątkach lat właściwie powróciła do alchemii. Pedagogika wraca do najpierwotniejszych sposobów nauczania, stosowanych w „szkołach“ starożytnych, gdzie nauczyciel nauczał jednego ucznia, a drugi czekał, milcząc na swoją kolej. *Corso e ricorso*. Powracamy dla odmiany do naukowej alchemii.

Edmund Semil.

Recenzje.

Juljusz Ippoldt. „Dydaktyka języka niemieckiego“, Warszawa, 1925. Wydawnictwo Komisji pedagog. Ministerstwa WR. i OP.

Nazwisko autora, znanego pedagoga i dydaktyka, oraz znamie oficjalne wydawnictwa usposabiają z góry przycyliwie do tej pracy. Rozmiary jej znaczne (str. 236 + II dużego formatu) wskazują, że to praca nie dorywcza, ale owoc zarówno długoletniego doświadczenia jak i teoretycznych rozmyślań. Podział pracy na część ogólną, zajmującą jedną czwartą objętości pracy i obszerną część szczegółową, wskazuje, że autorowi nie chodziło tyle o teoretyzowanie, ile raczej o podzielenie się z czytelnikiem bogactwem swej wiedzy. Część pierwsza zawiera rzut oka na historyczny rozwój metodyki nauki języków obcych, rozważania nad celem tej nauki i nad środkami, któremi rozporządza szkoła i nauczyciel. Część szczegółowa omawia w 13 rozdziałach, jak należy uczyć języka obcego w nauce szkolnej, podaje różne środki i półśrodki, zalecane i nakazywane, oświetla je krytycznie, by wreszcie zająć się problemem doboru lektury, sposobu jej uprzyściplnienia i uzyskania jaknajwiększej korzyści z nauki dla wychowania moralnego. Treść bardzo bogata i wszechstronnie oświetlana nie pozwala, by nad nią przejść do porządku dziennego przez zwykłą pochwałę lub dorywcze uwagi.

W pracy odróżnimy teoretyczne podstawy od wskazań praktycznych, te zaś zestawimy z współczesnemi prądami. Co do części teoretycznej, to musimy się zgodzić, że nie stanowi ona celu pracy. Autor zna podstawy naukowe psychologii doświadczalnej, zdaje sobie sprawę z ważności wyników tej nauki, ale nie zatrzymuje się przy nich, raczej — wyczuć to można — od teorii ucieka, zostawiając ją innym. Dlatego daremnie szukałby ktoś w książce wyników badań eksperymentalnych, tak licznie podejmowanych i głoszonych obecnie w Ameryce i laboratorjach

europiejskich w Genewie, Hamburgu, Brukseli. Autora interesuje strona historyczna problemu i tej poświęcił wiele pracy. Zestawił więc mnóstwo typowych podręczników głównie dla wieku XIX. i wykazał na nich zmienność praktyki i szukanie coraz to nowych dróg, aby nauczanie uczynić skutecznym i jak najmniej uciążliwym. W tem zestawieniu poznać nieznacznie odbłask rozwoju teorii pedagogicznej w ogólności, która zgodnie z rozwojem społecznych stosunków ulegała fluktuacji. Zmiana celów nauczania, później wychowywania, zmiana znaczenia szkoły w życiu społecznym, to wszystko wpływało również na stanowisko nauki języków obcych nowożytnych. Żałować należy tylko, że tych momentów autor w swej pracy prawie nie dotknął, traktując problem nauczania obcego języka w oderwaniu od całości kształtu zagadnienia. Może i historia tego ruchu zyskałaby na jasności, gdyby autor nie zespolił z nią ściśle bibliografii, tak że odnosi się wrażenie, że autorowi chodziło raczej o rozumowaną bibliografię niż o określenie szerokimi linjami rozwoju dydaktyki.

Nie wystąpił więc wyraźniej przewrót dokonany od bezdusznego logizowania pod hasłem formalnego kształcenia poprzez pogładową metodę do szukania zainteresowania a przez nie aktywności ucznia. Nie ulega wątpliwości, że autor uwypukliłby tę różnicę, polegającą i na naszym stosunku do ucznia — pierwotnie narzucaliśmy mu naszą rolę, później żądaliśmy współpracy, aż wreszcie apelujemy do jego samodzielności i inicjatywy, — gdyby nie uległ innemu pragnieniu, a mianowicie pobudzenia czytelnika do samodzielnej pracy, refleksji i dostarczenia mu potrzebnego i najlepszego materiału. Dlatego też wartość tej części polega na krytycznem oświeceniu obszernej literatury przedmiotu.

Przy omawianiu celu nauki języków obcych autor nie ulega hipnozie ostatnich czasów, które tylko stronę użyteczności tej nauki podkreślają, ale wymownie podkreśla także stronę wychowawczą nawet na stopniu niższym. Może nieco za silnie podkreśla wartość formalnego kształcenia, czemu w znacznej mierze wyniki psychologii doświadczalnej dziś przeczą. Rozdział o środkach do celu tej nauki wiodących, powinien być zatytułowany, jakim powinien być nauczyciel. Słuszne i mądre myśli.

Lecz nie część teoretyczna, jak wspomnieliśmy, lecz druga szczegółowa stanowi prawdziwą wartość dzieła. Tu autor czuje się w domu i czerpie śmiało ze skarbicy swego doświadczenia, popierając często swe wywody i myśli cytatami pedagogów niemieckich, francuskich i angielskich. Można się nie na wszystko bez zastrzeżenia godzić, ale w tem bogactwie myśli i pomysłów każdy znajdzie dla siebie to, co i temperamentowi i zapatrywaniu najlepiej odpowie. Podziwiać więc musimy autora, gdy nawet przy pozornie najpospolitszych tematach do rozmówek potrafi potrafić o strunę sentymentu lub aktualności, przykłaśniemy tylko, gdy tłumaczy jak gramatyka może i powinna

być przedmiotem zajmującym i pożytecznym, zgodzimy się na jego pomysły pobudzenia dobrej wymowy i uzyskania poprawności w piśmie i na tyle innych wywodów. Autor kroczy zupełnie pewnie i samodzielnie: ani nie potępia w czambuł wszystkiego, co dawniej było, ani też nie uznaje tylko tego, co ma firmę nowości. Krytycznie ocenia metodę naturalną w nauce, ostrzegając przed jednostronnością i wykazując, jak różne drogi do celu wiodą, a tę drogę uznaje za najlepszą, która najpewniej i najmniej mozolnie do niego prowadzi. Nigdy nie narzuca swego zdania, jak nie narzuca typów lekcyjnych, lecz pobudza do refleksji i szukania dróg własnych, oszczędzając swemi wywodami trudu ponownego odkrywania Ameryki.

Wiele miejsca zajmują uwagi autora o doborze lektury, raczej o tem jak powinien wyglądać podręcznik szkolny, jak uniknąć banalności i nudy przy doborze materiału szkolnego. Przypisać trzeba, że mówi tu nie tylko autor wielu książek szkolnych — w innych czasach i przy innych programach — ale przede wszystkim pedagog, który umie wznieść się ponad tradycję i pominąć wielu klasyków, którzy dotąd w szkole polskiej pokutują z uszczerbkiem nowel, obrazków z kultury i poezji z życiem związanych. Autor podkreśla tu znaczenie zainteresowania ucznia, jako konieczny warunek nauki i przez to staje na gruncie nowych wymagań. Szkoda, że autor nie poszedł w tych rozmyślanach dalej, że nie zajął stanowiska wobec nowego problemu metodyki, który powszechnie nazywamy szkołą pracy. Wprawdzie w odniesieniu do nauki nowszych języków „szkoła pracy” nie wywołała bogatej literatury, ale właśnie tem więcej interesujące mogłyby być wywody. Także nie wyraźnie wypowiada się autor w sprawie pracy domowej ucznia; jakkolwiek mówi o niej i o przeciążeniu, zagadnienia tego nie rozwiązuje, a jednak jest ono aktualne. Także pobeżnie, jakby od niechcenia, załatwił się autor z problemem koncentracji, nie biorąc go w tem znaczeniu, jakie on ma dla „szkoły pracy”. Szkoda! Autorowi chodziło o to, jak najskuteczniej można uczyć w istniejących warunkach tradycyjnej szkoły, języka niemieckiego i podał wiele znakomych wskazówek. Co prawda, to autor w zapale zapomina, że rezultaty obecnej nauki nie są i nie będą tak wielkie, jak on to sobie wyobraża. Czasami ma i on tę refleksję, ale prędko uniesiony zapałem snuje obrazy, jak w klasie będzie można swobodnie rozmawiać na temat rozwoju kultury, wypadków dnia, literatury itd. Oby rzeczywistość temu odpowiedziała!

W pracy prof. Ippoldta zyskaliśmy dzieło dydaktyczne pierwszorzędne, równe o ile nie lepsze od wielu cytowanych przez niego z literatury niemieckiej, bo i zakresem i wszechstronnem oświeceniem i podkreśleniem znaczenia ducha narodowego polskiego nad niemi góruje. Nie bawiąc się w teorię dał autor nauczycielstwu polskiemu książkę, z której skorzysta każdy, o ile będzie miał dobrą wolę dalszego kształcenia.

Dr Miecz. Ziennowicz.

Dr Ludwika Jeleńska. *Metodyka pierwszych lat nauczania* Nakł. „Naszej Księgarni” Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa 1926 Str. 288.

Jako tom II-gi „Biblioteki dzieł pedagogicznych” ukazała się książka dużej wartości dydaktycznej, która o krok naprzód posunie praktykę nauczania w naszej szkole powszechnej. W następnym zeszycie zajmimy się szczegółową oceną „Metodyki”, obecnie zaś z powodu braku miejsca podajemy na razie treść książki celem zainteresowania Czytelników *Ruchu Ped.* znakomitą pracą Dr L. Jeleńskiej. Część ogólna obejmuje sześć rozdziałów: Natura i zadanie nauczania, metody, zasady metodyczne, formy nauczania i organizacja lekcji. W części szczegółowej, zawierającej siedm rozdziałów, zajmuje się autorka metodyką poszczególnych przedmiotów, omawiając kolejno: język ojczysty, arytmetykę, geometrię, ćwiczenia artystyczne, historię, przyrodę i geografję.

„Metodyka pierwszych lat nauczania” Dr L. Jeleńskiej została pismem Ministerstwa W. R i O. P. z dnia 28 marca 1926 r. Nr. 2514 polecona, jako podręcznik dla uczniów seminariów nauczycielskich.

Henryk Rowid. *Szkola Twórcza — Podstawy teoretyczne „Szkoly Pracy i drogi jej urzeczywistnienia. Skład Główny w Księgarni Gebethnera i Wolffa. Kraków 1926. Str. 336—VIII.*

Książka ta ujmuje całokształt zagadnienia Szkoły twórczej (szkoły pracy). Na część pierwszą „*Podstawy teoretyczne szkoły twórczej*” składają się następujące rozdziały: I. Nowa era wychowania. II. Rozwój historyczny szkoły twórczej. III. Współczesne poglądy na szkołę twórczą. IV. Podstawy socjologiczne szkoły twórczej. V. Idea szkoły twórczej i jej związek z filozofją. VI. Rozwój psychologii pedagogicznej a szkoła twórcza. Część druga poświęcona jest *realizacji szkoły twórczej* i obejmuje cztery rozdziały: I. Rozwój samorządu w szkole twórczej. II. Program i metoda w szkole twórczej. A) Klasa elementarna. B) Nauka rzeczy ojczystych. C) Język ojczysty w szkole twórczej. III. Szkoła twórcza zagranicą i próby w Polsce. IV. Nauczyciel w szkole twórczej.

Przegląd czasopism obcych.

„*Pour l'Ere nouvelle* — Nr. 20. — kwiecień 1926”.

Numer ten przedstawia się, szczególnie dla nas, bardzo interesująco. Przynosi bowiem artykuł p *Anny Oderfeldówny*, współpracowniczki „*Ruchu Pedagogicznego*”, o nowem wychowaniu w Polsce. Autorka bardzo pochlebnie, może za pochlebnie scharakteryzowała nasze programy, podręczniki i metody nauczania w świetle „nowej szkoły”. Cudzoziemiec mógłby sądzić, iż wszystko u nas zdąży do nowego typu wychowania, do szkoły aktywnej, a tymczasem wiemy dobrze, iż pokutuje jeszcze w wielu wypadkach stary duch szkoły werbalnej. „Źródła

historyczne" jeszcze nie wyrugowały Lewickiego i Zakrzewskiego, a *Nanke* jest jeszcze zbyt przepełniony „polityką” i wojnami. Nasze podręczniki matematyki tak praktycznie urządzone i tak nowoczesne, zbyt mało jeszcze zniżyły się do dziecka. Nasze elementarze są znakomite, tego nikt nie zaprzecza, ale Szan. Autorka znakomicie wie, że podręczniki i książki to jeszcze nie szkoła. Zrobiliśmy dużo, nie możemy atoli naszego szkolnictwa jako wzór stawiać Europie. Obyśmy do tego doszli!

Poza tym artykułem dalszy ciąg opisu gimnazjum w Bogota (Kolumbja) pióra *Dra O. Decroly*. Gimnazjum w Bogota, to szkoła nowego typu. Zarząd szkoły spoczywa w ręku byłych uczniów gimnazjum. Pensje nauczycielskie wynoszą prócz mieszkania i wyżywienia 50—200 dolarów. W szkole niema ani kar, ani nagród. Poświadczenia o postępach uczniów wydaje się na podstawie zgodnej opinii nauczycieli i klasy.

P. M. *Nemes* pisze o nowej szkole na Węgrzech. Przedstawia jej rozwój w bardzo różowych barwach, chwali wysiłki Revesza i Laszlo. Wiele do sukcesów tej szkoły przyczyniła się Akademia Pedagogiczna w Budapeszcie.

O nowej szkole w Sarajewie pisze *Dr D. Trbojević* z Zagrzebia. Ma on na myśli szkołę zasłużonego nauczyciela-samo-uka Miljenko Vadovića. Uczniowie tej szkoły to dorośli (od 17—40 lat) robotnicy fabryczni, żołnierze, drobni urzędnicy, handlowcy, pisarze i t. d. Nie mają innego przygotowania jak 3 lub 4 klasy szkoły powszechnej. Chociaż uczęszczają do szkoły, nie porzucili zawodu, przeto odbywają naukę od godz. 6 do 9 lub 10 wiecz. Szkoła nie wydaje świadectw, w ciągu 4 lat istnienia szkoły 25 uczniów jej zdało egzamin dojrzałości przed państwowemi komisjami.

Artykuł *Milorada Vanlića* przedstawia całokształt stosunków szkolnych w Jugosławji. Autor nie ukrywa ciemnoty i niedostatecznego przygotowania nauczycieli. Widzi atoli przyszłość kraju w stworzeniu sieci szkół aktywnych (twórczych).

D. Kacarow przedstawia stosunki panujące w szkołach bułgarskich. Zwraca uwagę na fakt, iż wiele zdobyczy współczesnej pedagogiki, o które nauczycielstwo Zachodu stacza boje, już od dawna wprowadzono do szkół bułgarskich. Wiele ciekawych informacji z dziedziny szkolnictwa rumuńskiego, greckiego, indyjskiego, żydowskiego kończy ten bogaty w treść numer.

Biuletyn Instytutu J. J. Rousseau przynosi opis szkoły artystycznej w Stucku pod Leningradem. Szkoła ta prowadzona przez znakomitego malarza J. Michajłowa jest przeznaczoną dla chłopców wysoce utalentowanych w dziedzinie malarstwa, rysunku rzeźby. Uczniowie rekrutują się z całego obszaru Sowietów i przyjmowani są do szkoły na podstawie egzaminu konkursowego o bardzo wygórowanych wymaganiach. E. S.

* * *

Tegoroczny styczniowy zeszyt angielskiego organu „Ligi nowego Wychowania” „*The New-Era*” poświęcony jest zaga-

dnieniu utrzymania i odnowy sił twórczych nauczyciela (*„Recreating the Teacher“*). Parę interesujących myśli z artykułów tego zeszytu podajemy tu w krótkości:

W nowych szkołach osobistość nauczyciela o wiele większe ma znaczenie niż w szkołach starego typu, jest on bowiem tutaj tym żywym przykładem i bodźcem, który w młodzieży ma wzbudzić zapal do samodzielnej pracy, dla której niema w tej szkole innej nagrody, jak wewnętrzne zadowolenie z dokonanej pracy. Toteż utrzymanie osobistości nauczyciela w stanie żywej, młodzieńczej, twórczej aktywności jest bezwzględny warunkiem powodzenia i owocnej pracy każdego prawdziwego nauczyciela. Chodzi tu przede wszystkim o utrzymanie zdrowia fizycznego, o którym zwykle, w nawaie pracy, nauczyciel zapomina. W naszej epoce, stawiającej coraz wyższe wymagania naszym nerwom, musi się zastosować specjalne środki leczenia, jak np. rytmiczne oddechanie, ćwiczenia gimnastyczne, elektroterapię i t. p. Koniecznem jest oddalić się od czasu do czasu od pola codziennej pracy i wejść w zupełnie inne otoczenie i w środowisko ludzi o innych zapatrywaniach i innych zainteresowaniach. Pozostawanie w gronie kolegów zawodowych doprowadza do pewnego zacieśnienia horyzontów. Potrzebne są kilkudniowe urlopy w celu odwiedzania szkół innych typów i nowych metod, a co parę lat powinien nauczyciel spędzić 2—3 miesiące zagranicą, by się przypatrzeć tam pracy pedagogicznej i życiu społecznemu. Pożyteczną byłaby czasowa wymiana nauczycieli różnych krajów np. na wakacje. Nie obojętną powinna być dla nauczyciela kwestja zewnętrznego wyglądu. — Schludność, dobór linii ubrania i jego barwy, takt w zachowaniu się, zwłaszcza ruchy — wszystko to wpływa też na stosunek nauczyciela do klasy, która go dokładnie widzi i obserwuje. Powinno też być w klasie parę przedmiotów prawdziwie pięknych, jak obrazy, wazy, kwiaty itp.

Nader ważnem jest pielęgnowanie i rozwój życia uczuciowego. Dobremi do tego celu środkami są: gra amatorska dramatyczna, występy recytacyjne, czytanki, taniec rytmiczny, muzyka, malarstwo, śpiew chórally, praca ręczna, literatura itp. — W niektórych okresach i chwilach życia potrzebną jest samotność. Samotność jest orzeźwieniem i odświeżeniem ducha, wtedy zwłaszcza, gdy za wiele mamy do czynienia w naszym zawodzie. „Spędzić jeden dzień zupełnie samemu w ustroniu swego mieszkania jest tak samo orzeźwiającem dla niejednego jak cały tydzień na wsi...“ „Parę dni spokojnej samotności wśród przyrody powinno stanowić integralną część wakacyj każdego nauczyciela i przynosi więcej ożywienia, niżli cały miesiąc, spędzony razem z innymi...“ — lecz nie odnosi się to do wszystkich; recepty należy zapisywać indywidualnie. Dobrze jest też zaczynać dzień pracy paru minutami skupienia, milczenia i rozpatrywania czynności dnia poprzedniego pod kątem przekonań i ideałów. — Praca

umysłowa jest elementem życia nauczyciela. Ciągłe rozszerzanie horyzontu myślowego i zapasu wiadomości fachowych i ogólnych jest warunkiem utrzymania się i postępu w życiu. Inaczej fala życia wyrzuca nas na mielizny i przechodzi obok nas, a często ponad nami z szumem i hukiem wiecznie młodego życia. Nie zaniedbywać należy psychologii, poznawać wciąż siebie samego i innych, wczuwać się w młodzież, by jej móc pomóc. Są tacy, którzy mówią, że brak im czasu na pracę nad sobą; dni ich wypełnione są ciężką i wyczerpującą pracą; ich wieczory poświęcone są na przygotowanie lekcji i poprawę zadań; kiedy zamknęli ostatni zeszyt, jedynym ich życzeniem — spoczynek i sen. Takie życie pozostanie bez owoców, jakich godną jest taka praca. Musi być czas na pracę nad własnym umysłem i duszą, musi być i czas na pracę nad umysłami i duszami innych. Ci, którzy czują się na siłach i mają możliwość, powinni teoretycznie i praktycznie przyczyniać się do postępu ducha ludzkiego, do szerzenia ideałów Nowego Wychowania i Nowej szkoły. Nagrodą — poczucie spełnionego obowiązku.

Dr Mich. Friedländer.

Kronika pedagogiczna.

„Służba Obywatelska“. W b. r. powstało i zorganizowało się na terenie żeńskich szkół zawodowych towarzystwo pod nazwą „Służba Obywatelska“. Celem jego jest przygotowanie wychowanek do służby państwowej, a także budzenie świadomości obywatelskiej w społeczeństwie. Siedzibą Zarządu Głównego jest Warszawa, poszczególne Koła T-wa rozrzucone są po całej Rzeczypospolitej.

Staraniem Koła miejscowego odbył się w Krakowie, 28 maja, wykład Dr L. Dobrzyńskiej-Rybackiej o „Reformie nauki obywatelskiej“. Prelegentka jest docentką Uniwersytetu Poznańskiego, wyklada „Etykę społeczną“ i prowadzi proseminarium socjologiczne, pracuje od dłuższego czasu nad nowymi programami do „Nauki Obywatelskiej“ — wynikami prac swoich podzielić się chciała z nauczycielstwem krakowskim.

Na wstępie do wykładu swego zaznacza, że wprowadzona do szkolnictwa naszego „Nauka o Polsce współczesnej“, nie spełnia należycie swego zadania, wywołuje uzasadnioną krytykę i domaga się reformy. Zdaniem jej reforma ta zdążyć winna po drogach i kierunkach, wyznaczonych w Stanach Zjednoczonych A. Pn. Wpływ ich oddziałal już na kilka krajów europejskich, odbił się w szkolnictwie francuskim — czas aby i Polska w sprawie tej podjęła dyskusję, która rychło doprowadzić może do praktycznych wyników.

Kultura obywatelska, przygotowująca do życia społecznego i służby publicznej, oprzeć się winna na ściśle naukowej podstawie, na poznaniu niezmiennych praw rządzących życiem zbiorowemu, na uświadomieniu o następstwach, jakie pociąga za sobą odchylenie się od praw, ich naruszanie i łamanie. Nauka taka istnieje, a chociaż wiek jej jest młody i ma przed sobą dopiero zarysowujące się rozległe widnokręgi, zdobyć jej dotychczasowych lekceważyć nie można — rzucają one światło na zawile zjawiska społecznego życia, wyjaśniają je, tłumaczą, prostują. Zwie się socjologią.

Twórca nauki tej August Comte, podał podstawowe jej zasady w swej filozofii pozytywnej. Ułożona przezeń hierarchja nauk, wiedzie umysł szukający wiedzy od matematyki i astronomii, po przez fizykę, chemię i biologię, ku socjologii, szczytu i korony wszech nauki.

Socjologja. powstała we Francji, rozwija się dzisiaj najpomysłniej w Ameryce, ma tam najlichniesze warsztaty pracy, choć nie brak i w Europie instytutów, szkół, katedr, wydawnictw i pracowni wyłącznie jej poświęconych. W Polsce jedyna jej katedra istnieje w Uniwersytecie Poznańskim, zajmuje ją prof. *Znaniecki*. Współdziała z nim docentka Dr Dobrzyńska-Rybicka. Pod ich kierunkiem kształcą się pierwsze szeregi polskich socjologów.

W dalszym ciągu wykładu swego prelegentka charakteryzuje zmiany, jakie wprowadza do „Nauki obywatelskiej” socjologiczne ujęcie zjawisk życia zbiorowego. Ciekawą ich ilustracją było odczytanie sprawozdań z lekcji p. Hałasińskiego w szkołach zawodowych żeńskich w Poznaniu. Lekcje te omawiały zagadnienia pracy i poszanowania własności publicznej przez obywateli. Opracowane i przedyskutowane wszechstronnie w seminarjum socjologicznem, stanowią one twórczy wysiłek, nowy etap w rozwoju „Nauki obywatelskiej” w polskim szkolnictwie.

H. W.

Z RUCHU MIĘDZYNARODOWEGO.

Liga Nowego Wychowania uzyskała obecnie nową grupę w Belgii pod kierownictwem znanego pedagoga O. *Decroly'ego* (Bruksela, rue de l'Ermitage 60), oraz nowy organ we Włoszech pod nazwą „La Nuova Era” (Palermo, Casella Postale 75), którego redaktorem jest prof. Rag. Arcara Gaetano. Zeszyt pierwszy ukazał się w styczniu br. i przyniósł prace Dra Ferricere'a, O. F. Neilla, prof. Marcault'a, Dra Arundale i i.

Międzynarodowy ruch młodzieży, dążący do ułatwienia wymiany myśli i nawiązania współpracy w dziedzinie umysłowej wśród narodów, silnie rozwija się w Ameryce, Francji i Niemczech. W Anglii powstała niedawno organizacja „British Federation of Youth”. Światowy kongres organizacji młodzieży planowany jest na lato w roku 1928. W Niemczech pracuje w tym kierunku „Weltjugendliga”, propagująca zwłaszcza wymianę czasopism i listów z Ameryką, Anglią i Francją.

Amerykańskie koła pedagogiczne planują systematyczne podróże nauczycieli i studentów amerykańskich do Europy, celem poznawania europejskich narodów, ich kultury i życia. New-Yorska organizacja „The Open Road” (otwarta droga) ma te zamierzenia przeprowadzić.

Niemiecki „Ausschuss für Unterricht und Erziehung”, obejmujący szereg organizacji nauczycielskich różnych kierunków, postanowił pod kierownictwem Kerschensteinera i przy współudziale znakomitych osobistości świata pedagogicznego, zwołać w październiku br. niemiecki kongres pedagogiczny do Weimaru.

Belgijska „Ligue de l'Enseignement” powzięła w lutym br. na swem Walnem Zebraniu rezolucję, która wyraża jej stanowisko wobec współpracy duchowej wszystkich ludzi i narodów. Współpraca ta jest konieczną dla pożytku pokojowego narodów i obowiązkieną wszystkich kulturalnych społeczeństw jest rozpowszechnianie idei pojednania przez naukę i wychowanie; u wszystkich narodów, należących do Ligi Narodów, winny być pewne wspólne wytyczne w sprawie łączenia nauki i historii własnego narodu z historją ludzkości i wpajania obowiązków patriotyzmu na równi z obowiązkami solidarności i moralności międzynarodowej; należy żądać od wszystkich wychowawców wszystkich narodów, by wykreślali z książek

szkolnych wszelkie miejsca, podniecające systematycznie nienawiść lub niechęć do innych ras i narodów i by na miejsce takich książek wprowadzali inne, zaznajamiające dzieci z zasadami Ligi Narodów i ideą pokoju i współpracy.

Plan Światowej Biblioteki dla dzieci poczęto niedawno realizować, rozpoczynając we Wiedniu pod kierownictwem zasłużonej w pedagogice Heleny Scheu-Riess wydawnictwo tanich, a doskonałych zewnętrznie i wewnętrznie książeczek, mających objąć na razie w 220 tomikach najcenniejsze dzieła z 20 literatur narodowych. Biblioteka ma na celu zapoznanie dzieci różnych narodów z dorobkiem duchowym ludzkości, opierając się na zasadzie: międzynarodowa wymiana myśli i wzajemne poznanie się są warunkiem owocnej współpracy i przygotowania pokoju. Szereg książeczek wydano już w języku niemieckim i angielskim, zaczęto wydanie francuskie, planuje się następnie wydania włoskie, hiszpańskie, rosyjskie i szwedzkie. Druk odbywa się we Wiedniu (Sesam-Verlag). Książeczek używa się już jako lektury klasowej w wielu szkołach niemieckich, szwajcarskich i angielskich.

O polskich wydawnictwach pedagogicznych „Książnicy-Atlas”, o „Muzeum” i o wydawnictwie Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. „Ruchu Pedagogicznego” podaje garść wiadomości „Neue Erziehung” w rubryce „Aus Polen” w zeszycie kwietniowym z br.

W sprawie koedukacji i koinstrukcji powziął Zarząd Związku „Bund Entschiedener Schulreformer” w marcu br. rezolucję, żądającą rozwinięcia silnej działalności w kierunku radykalnej reformy nauczania i wychowywania dziewcząt. Rezolucja żąda nauczania i wychowywania obu płci przez siły nauczycielskie obu płci, opierając się w uzasadnieniu tego żądania na dotychczasowych praktycznych wynikach koedukacji i koinstrukcji. „Wspólne wychowanie nie oznacza bynajmniej szablonowego jednakowego wychowania.” Zależnie od zamiłowań, materiału nauczania, charakteru młodzieży mają się tworzyć dla tego lub owego celu osobne grupy dziewcząt i chłopców. „Zasadniczo jednak, z powodów życiowych i społecznych, odbywa się wychowanie przez koedukację i koinstrukcję” i to przez nauczycieli i nauczycieli, oczywiście odpowiednio przygotowanych i pedagogicznie kwalifikowanych.*)

Dr M. Fr.

GŁOSY CZYTELNIKÓW.

W ostatnim czasie coraz więcej pisze się w naszych czasopiśmie pedagogicznych o ideach „nowej szkoły”, coraz więcej się o nich mówi na odczytach, konferencjach i dyskusjach. Sądzę, że podłoże ideowe u wielu kolegów tak ze szkół powszechnych, jakoteż i średnich jest na tyle przygotowane, że możnaby zaryzykować urządzenie Zjazdu zwolenników „nowego wychowania” i „nowej szkoły” celem porozumienia się w sprawie współpracy ideowej i praktycznej. Zasady i cele „Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania” byłyby ogólnym ramowym programem tej współpracy, przystosowanej oczywiście do celów i potrzeb wychowania i nauki u nas. Stworzenie polskiej gałęzi „Ligi” oraz polskiego organu „Nowa Era” byłoby zewnętrznym wyrazem skupienia sił w tym kierunku pracujących. Czytelnicy „Ruchu Pedagogicznego” oraz wogóle sympatycy idei „nowej szkoły” powinni podać swe poglądy w tej sprawie lub przynajmniej zgłosić swe nazwiska do Redakcji „R. P.” Inicjatywę kol. M. Fr., współpracownika naszego pisma, Redakcja popiera jak najgoręcej).

Dr M. Fr.

*) Powyższe notatki opierają się na czasopiśmie „The New Era”, „Die Neue Erziehung”, „Das Werdende Zeitalter”.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Reforma szkolnictwa w Winnetce¹⁾.

Od lat kilku budzi w świecie pedagogicznym coraz większe zainteresowanie nowy system wychowania stosowany w Ameryce, t. zw. „metoda Winnetka” (the Winnetka Technique). Poczynione zapomocą tej metody doświadczenia i osiągnięte wyniki zwrócą niezawodnie uwagę naszego nauczycielstwa, które znajdzie tu silną podnetę w swej pracy wychowawczej. Dlatego też zajmiemy się treściwie scharakteryzowaniem „metody Winnetki”, na czym ona polega i do czego zmierza.

Winnetka jest to przedmieście Chicago, położone nad jeziorem Michigan, stąd nazwa „metody”, podobnie jak nazwa metody Daltonskiej, pochodzi od miasta Dalton. Ludność Winnetki, w liczbie około 10.000, znana jest ze swego silnego zainteresowania sprawami szkolnemi. Jak w innych miastach amerykańskich, tak i tu ster wychowania spoczywa w ręku gminy; istnieje pod tym względem zupełna autonomia. Ludność Winnetki wybrała przed kilku laty „Wydział wychowania”. (Board of Education), złożony z wybitniejszych i światłych obywateli. Na czele tego Wydziału stanął C. Washburne (czyt. Uoszberrn), dobry organizator i znawca nowych prądów wychowawczych. Jemu też Wydział polecił przeprowadzić reformę szkół miejskich w Winnetce.

Washburne zorganizował cztery szkoły doświadczalne; do trzech uczęszczają dzieci w wieku od 5 do 12 lat, a więc szkoły te obejmują wychowanie przedszkolne do VI oddziału włącznie. Czwarta zaś jest niższą szkołą średnią dla wszystkich dzieci, które ukończyły VI oddział. Ogółem uczęszcza do tych szkół około 1.600 dzieci; grono nauczycielskie jest liczne tak, że na jednego nauczyciela wypada 30 do 38 dzieci. Budynki szkolne urządzone nowocześnie, dobrze wyposażone, otoczone wspaniałymi boiskami i ogrodami. Dzięki tym sprzyjającym warunkom, a w szczegól-

¹⁾ Beatrice Ensor, The Outlook Tower. (Wrażenia ze Stanów Zjednoczonej Ameryki). Carleton Washburne, Winnetka — An Educational Laboratory. (The New Era, Nr. 27 r. 1926). Przekład p. H. K.

ności dzięki inteligentnemu gronu nauczycielskiemu o wysokiej kwalifikacji zawodowej można było szkoły w Winnetce przekształcić na szkoły doświadczalne, a system tu stosowany znajduje coraz więcej naśladowców w różnych krajach. Należy więc poznać podstawy, na jakich się opiera ten system, tudzież program i metodę pracy w szkołach Winnetki.

Wierzymy w to — pisze Washburne — że dzieciństwo jest samo w sobie bardzo ważnym okresem życia i nie należy nań patrzeć wyłącznie jako na okres, w którym dziecko przygotowuje się do życia w przyszłości. Wierzymy, że postęp ludzkości zależy od najpełniejszego rozwoju specjalnych właściwości każdego dziecka tak, aby ono przez to odchylenie od zwykłej normy przyczyniło się do ewolucji i postępu. Chcemy każde dziecko przygotować do produktywnego życia w takim świecie, jakim on jest dzisiaj — gdyż musi znać jego wady, aby je móc naprawić.

Zgodnie z tem założeniem filozoficznem dajemy dziecku dużo sposobności do niesystematycznej, twórczej i zbiorowej pracy, z drugiej zaś strony zdobywa dziecko swą pracą indywidualną wiedzę i zręczności, konieczne w życiu współczesnem. Przede wszystkim chodziło o ustalenie programu i wynalezienie metody, umożliwiającej ekonomję pracy, a mianowicie, aby dzieci uczyły się szybciej i z większym pożytkiem, niż w szkole tradycyjnej i aby miały więcej czasu na pracę zbiorową i twórczą. Po 7-mioletnich próbach wyniki okazały się zupełnie zadowalające.

Program nauk dzieli się tu na dwie części; pierwsza obejmuje przedmioty podstawowe, które każdy musi opanować (czytanie, pisanie, liczenie, ogólne wiadomości o świecie). Część druga obejmuje czynności społeczne i twórcze (sztuki piękne, literatura) i w pracach tych pozostawia się dzieciom zupełną swobodę, uwzględnia się ich zdolności i zainteresowania. Połowę dnia poświęca szkoła przedmiotom podstawowym, a drugą pracy twórczej. W związku z programem nauk zajęto się grono szkół w Winnetce opracowaniem bardzo dokładnych testów dla każdego przedmiotu. Testy te są ułożone w formie pytań, na które możliwa jest tylko jedna dobra odpowiedź, tak że nauczyciel może się stać dowiedzieć, czy uczeń opanował materiał. Testy stosuje się w tym celu, aby poznać słabe strony ucznia i przez odpowiednie zadania usunąć zauważone braki.

Dzieci biorą sobie testy indywidualnie, skoro im się zdaje, że są do nich dostatecznie przygotowane. Nic nie szkodzi, że jedno dziecko mówi drugiemu, co test zawiera; nauczyciel daje też z góry testy, mające na celu przerobienie i wyćwiczenie materiału, z którego uczeń następnie ma być egzaminowany. Testy zastępują właściwe egzaminowanie i recytowanie lekcyj, stosowane w szkołach zwykłych. Od czasu do czasu otrzymują uczniowie testy ogólne, które mają na celu powtórzenie całego materiału; każde dziecko odpowiedzieć musi na odpowiednią ilość testów.

Obok testów, ułożonych w wielkiej ilości przez psychologów i nauczycieli, wprowadza metoda Winnetki samouczki dla dzieci z zakresu poszczególnych przedmiotów. Obecne podręczniki są przeważnie tak ułożone, że wymagają ciągłych wyjaśnień i rozwinięcia tekstu ze strony nauczyciela. Podręczniki używane w Winnetce są pisane w ten sposób, że dziecko może sobie radzić samo bez pomocy i siebie kontrolować. Przy pomocy samouczków praca odbywa się indywidualnie — słabsi mogą postępować krok za krokiem, a zdolni uczniowie nie tracą czasu, jak to ma miejsce na zwykłych lekcjach, kiedy nauczyciel musi się nieraz długo zastanawiać, aby wyjaśnić kwestję, którą pojętni uczniowie w lot chwytają. Uczenie się przy pomocy samouczków zmienia oczywiście rolę nauczyciela, który w tym wypadku kieruje tylko pracą uczniów, tłumaczy, gdy się doń zwracają, zachęca i pobudza. Oprócz pracy indywidualnej odbywa się praca zbiorowa, przy której niema określonego programu. Tu chodzi o oryginalne i samorzutne wyrażanie się dzieci i dlatego mają pozostawioną zupełną swobodę. Nauczyciel powinien tylko umieć wynajdywać podmioty, na któreby dzieci odpowiednio reagowały.

Podstawą prac zbiorowych i twórczych są tu przeważnie nauki społeczne, a mianowicie historia i geografia, które stanowią jeden przedmiot i obejmują życie człowieka na ziemi, oddziaływanie otoczenia na człowieka i jego wpływ na otoczenie. Z naukami społecznymi łączy się wiele innych przedmiotów, a także muzyka, sztuki piękne i wychowanie fizyczne. Oto przykład pracy, opartej na naukach społecznych, gdzie dzieci mogą pracować twórczo i zbiorowo.

Na stopniu V-tym przypada „rzymski dzień“. Dzieci czytały i rozmawiały o Rzymie, zdobyły pokój widokami Rzymu, urządziły rzymskie gry i zabawy, śpiewały łacińskie pieśni, dowiedziały się nieco o muzyce rzymskiej, sztuce i architekturze, rysowały i sporządzały togi, budowały z gliny i piasku koloseum, robiły rydwany, urządziły wyścigi, przedstawiały sceny z historii starożytnego Rzymu. Niektóre z dzieci udają, że są Rzymianami. Washburne opowiada, że córeczka jego, uczenica V-go oddziału, przybiegła rano do matki, aby się dowiedzieć, czy Rzymianie jadali na śniadanie chleb z masłem. Miała właśnie zamiar spożyć „rzymskie śniadanie“, a więc miód, oliwę i daktylę, a tylko miała skrupuły co do masła, ponieważ nie wiedziała, czy je Rzymianie spożywali.

Aż do czasu, gdy dziecko przechodzi do szkoły średniej, niema specjalizacji i aż do skończenia VI oddziału, zazwyczaj jeden nauczyciel zajęty jest dziećmi danego stopnia. W ten sposób poznaje dobrze uczniów i może zastosować pracę do ich zdolności i zainteresowań. Dopiero w szkole średniej zaczyna się specjalizacja w postaci kursów, przyczem dzieci mają zupełną swobodę w wyborze przedmiotów, które je najwięcej interesują.

W szkołach doświadczalnych w Winnetce jest też doskonale

zorganizowany samorząd uczniowski. Z powyższego przedstawienia „metody Winnetki” widzimy, że zmierza ona do połączenia pracy indywidualnej i zbiorowej, tudzież do osiągnięcia jaknajlepszych wyników w przedmiotach podstawowych w możliwie najkrótszym czasie. Dzięki właśnie temu, że na opanowanie tych przedmiotów potrzeba mniej czasu, niż w zwykłej szkole, dzieci mają dość sposobności, aby oddawać się pracy twórczej, która przyczynia się do rozwoju sił i zdolności, tkwiących w duszy dziecka. Taka organizacja pracy budzi też w dziecku zrozumienie, że postęp ludzkości zależy od jego rozwoju, a zarazem, że jego własny rozwój zależy znowu od postępu ludzkości.

Poglądy pedagogiczne Bertolda Otto.

Z początkiem XX stulecia ukazały się dzieła *B. Otto*, jednego z przodowników pedagogiki współczesnej. Zwróciły one na siebie powszechną uwagę i wywołały żywy ruch wśród młodych nauczycieli niemieckich, dążących do reform pedagogicznych, jak i wśród rodziców tęskniących za nową szkołą. Dzieła te stały się niejako punktem zwrotnym w dziejach pedagogiki w Niemczech¹⁾.

Od szeregu lat istnieją w różnych miastach niemieckich stowarzyszenia pedagogiczne imienia *B. Otto*, prowadzące propagandę w duchu szkoły nowego typu. Wzorowa szkoła tego typu istnieje w Berlinie pod kierownictwem samego *B. Otto*. Naczelną jego zasadą jest uwzględnienie indywidualności ucznia i swobodny rozwój jego zdolności. Zasada ta uznana w nowej pedagogice jest tu w szkole w czyn wprowadzona. Szkoła ta uwzględnia również moment społeczno-wychowawczy, tworząc gminy szkolne i sąd uczniów a ponadto urzeczywistnia zasady szkoły twórczej, dając w ten sposób syntezę trzech panujących prądów pedagogicznych doby obecnej.

System pedagogiczny *B. Otto* opiera się na jego praktycznym doświadczeniu, popartem długoletnimi psychologicznymi studjami. Był on uczniem znanego filozofa i pedagoga *Fryderyka Paulsena*, który kładł nacisk na to, że w nauczaniu nie chodzi tyle o przedmiot nauczania, ile o dziecko, pobierające naukę. *Otto* nawiązując do tej zasady, dodaje, że wiek dziecięcy jest nie tylko okresem przygotowawczym do przyszłości, lecz ma swoistą wartość, której nie wolno lekko myślnie ztracać. Te jego poglądy pokrywają się z poglądami współczesnego amerykańskiego pedagoga i psychologa *Stanley Halla*, zawartymi w jego dziele „O wieku młodzieńczym” (*Adoles-*

¹⁾ Do znaczniejszych prac pedagogicznych *B. Otto* należą *Lehrgang der Zukunftsschule*, *Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule*, *Beiträge zur Psychologie des Unterrichtes*, *Die Reformation der Schule*, ponadto liczne artykuły w czasopiśmie przez niego założonem „*Der Hauslehrer*”.

cense). Tak Hall jak i Otto uznają w dziecku wrodzony popęd do wiedzy i popęd do rozwoju sił fizycznych. Zadanie wychowawcy polega na obserwowaniu dziecka i zaspakajaniu jego popędu do wiedzy, o ile się przejawia. A więc zaleca naukę przygodną stosownie do zainteresowania — naukę, która stanowi odpowiedź na pytanie dziecka, słowem zaleca sposób nauczania, jaki stosuje a raczej stosować winno wychowanie domowe. Jak Pestalozzi i Ellen Key, uważa i Otto nauczanie domowe za najodpowiedniejsze dla dziecka. Szkołę swoją nazwał też „szkołą nauczyciela domowego”. (Hauslehrerschule).

Zadanie nauczyciela. Na pierwszy plan wysuwa się tu sumienne przygotowanie do zawodu. W tym celu winien nauczyciel poznać duszę dziecka, jego rozwój fizyczny i umysłowy, pracować w laboratorjach psychologicznych i na klinikach psychiatrycznych, oraz uczyć się wcześniej obserwować dzieci w żłóbkach i ogródkach dziecięcych. Studium psychologiczne ma się też przyczynić do obserwowania własnych czynności i ich motywów, wogóle do dokładnego poznania siebie. Oprócz psychologii teoretycznej i stosowanej winien nauczyciel znać psychologię dziecka anormalnego, a celem zapoznania się z tą dziedziną ma pracować w instytucjach dla dzieci niedorozwiniętych. Wiele się tu nauczy, i dla przyszłej swej pracy w szkole dla dzieci normalnych, a przede wszystkim cierpliwości i opanowania siebie. Nie gniewać się, umieć się opanować, zainteresować się wszelkimi objawami aktywności dziecka w dobrym i złym kierunku, oto cechy nauczyciela-psychologa.

Nie należy na występki ucznia odpowiadać naganą lub moralizowaniem, ale zastanowić się, jak usunąć przyczynę złego postępowania. Otto jest przeciwny wszelkiej teoretycznej nauce moralności, a uznaje jedynie oddziaływanie moralne. Występując przeciwko obecnemu systemowi szkolnemu, poddając ostrej krytyce dzisiejsze zakłady naukowe, szczególnie gimnazja, które nie uwzględniają naturalnych praw rozwojowych dzieci i nie liczą się z wymaganiami ich organizacji psychicznej, wyraża on pogląd, że nauczyciel tych zakładów jest zazwyczaj biurokrata, który trzyma się ściśle przepisów, tembardziej, że sam nie był przyzwyczajony do samodzielności. Nauczyciel nowoczesny uwalnia się z tych krępujących więzów. Ma on dzieci obserwować, ułatwiać im nabycie tych wiadomości, dla których okazują zainteresowanie i tak się zachowywać, by mógł być przykładem dla dzieci, swem postępowaniem na nie oddziaływać, słowem swą osobowością ustawicznie wywierać na uczniów silny wpływ. Ponadto nauczyciel prowadzi często z pomocą kierownika szkoły tak zwaną kartę indywidualności, w której zapisuje spostrzeżenia dotyczące zdolności i skłonności ucznia, oraz notuje dane dotyczące jego rozwoju fizycznego i umysłowego²⁾. Nie tyle jest rzeczą nauczyciela przyswoić

²⁾ O karcie indywidualności uczniów por. art. Rowida w *Ruchu Ped.* listopad — grudzień 1923.

uczniowi pewną sumę wiadomości, jak zbadać, czy istnieje silny popęd poznawczy, jak dalece uczeń samoistnie się rozwija, w czasie pobytu w szkole.

Otto zaleca też baczną obserwację rozwoju dziecka, radzi rejestrować zasób słów i liczne rozmowy dzieciinne, wyrażając pogląd, że na tej podstawie da się stworzyć gramatyka i słownictwo poszczególnych okresów życia dziecięcego i młodocianego. Obok nauczyciela-pedagoga występuje w szkołach Otta nauczyciel-specjalista. Uznaje też potrzebę studiów fachowych, ponieważ jedna osoba nie jest w stanie naogół oddać się i specjalnym studjom psychologiczno-pedagogicznym, obejmującym i studia anatomji, fizjologii psychologii i psychjatrii i zarazem studjum z innego działu nauki. Dzieli więc Otto grono nauczycielskie w swych nowych szkołach na dwie grupy: na pedagogów i na nauczycieli specjalistów: przyrodników, matematyków historyków filologów i t. d., którzy równie są zaznajomieni z zasadami pedagogiki. Zachowując swą odrębność i samodzielność, obie grupy działają zgodnie i harmonijnie. Na wyższym stopniu nauki przeważają specjaliści, na niższym pedagogowie. Są oni też nazwani pomocnikami, gdyż ich głównym zadaniem nie jest nauczanie, choć udzielają zazwyczaj początkowej nauki języków, ale raczej pomaganie dzieciom w ich własnym rozwoju n. p. przez podanie lub wskazanie stosownych książek do czytania.

System szkolny Otta. Charakterystycznym jest brak wszelkiego z góry określonego celu wykształcenia. Brak też tak zwanego programu nauk. Nakreślenie takiego programu jest już właściwie szematem, a tego chce Otto uniknąć. Obecnej idei „szkoły życia” przeciwstania on szkole przyszłości, która wychodzi z założenia, że życie duchowe jednostki rozwija się pomyślniej przy zupełnem uszanowaniu samodzielności wewnętrznego życia, bez przymusu lub sztucznej przynęty. Punktem wyjścia rozmaitych poczynań pedagogicznych winny zatem być przejawy zainteresowań dziecka.

Pierwszą instytucją, która stwarza warunki takiego rozwoju jest poza domem rodzinnym (w idealnym tego słowa znaczeniu) tak zwana szkoła wiejska dla dzieci od lat pięciu do piętnastu. Wyrażenie szkoła wiejska wywołać może pewne nieporozumienie. *Otto* rozumie tu nie tylko szkołę na wsi, lecz również szkołę położoną poza obrębem miasta. Wedle jego planu ma to być budynek piękny, wystawiony według wszelkich wymogów higieny, wśród zieleni, gdzie dzieci bawią się lub uczą według upodobania: początkowo niema określonego podziału godzin³⁾

³⁾ Podział godzin powstaje czasem dla uporządkowania przedmiotów nauki, należy dać możność bawienia się i obserwować dzieci podczas zabawy. W dziele wydanem 1924 roku p. t. „*Volksorganisches Denken*” powtarza B. Otto swą zasadę. Wenn ich also an Eltern, Erzieher und Lehrer immer wieder die Mahnung gerichtet habe: „spielen lassen, vor allen Dingen spielen lassen“ so glaube ich damit das Beste für geistige Entwicklung der Kinder getan zu haben.

Urządza się wycieczki w okolice, obserwuje przyrodę i jej zjawiska, a do tego nawiązuje się rozmowy o spostrzeżonych zjawiskach jak n. p. o burzy, wietrze, deszczu i t. p. Okazuje się przy tem potrzeba badania termometru, barometru, a ta okoliczność i wiele innych zwraca uwagę dzieci nie umiejących czytać i liczyć na ich braki, budzi się chęć posiadania tej wiadomości i wtedy zaczyna się nauka czytania i rachunków. Z inicjatywy wychowanków tworzą się też w późniejszym wieku kółka naukowe: przyrodnicze, historyczne, filologiczne, nie ma natomiast dzisiejszego podziału na klasy.

Szkoła staje się zakładem naukowym, stworzonym przez dzieci. Przeważna część okazów roślin czy owadów jest zebrana przez wychowanków. Oni to wraz z nauczycielem, kierownikiem Kółka przyrodniczego, tworzą odrębną organizację dla zbierania i wymiany zbiorów, oraz dla spostrzeżeń poczynionych w każdej okolicy, tyjących flory, fauny, stosunków gospodarczych, opisu domów i t. d. W korespondencji, jaka się zawiązuje w tym celu z innemi miejscowościami, biorą czynny udział starsi uczniowie. Oni też pod odpowiedniemi kierownictwem pracują nad ułożeniem historii danej miejscowości, zestawiają najważniejsze zdarzenia, przy wspólnej pracy nauczycieli i uczniów. Poszczególne odpisy wysyła się do miasta, w którego archiwum zebrane są historie różnych wsi, czy też dzielnic do niego należących. Także i tu jest dla pedagoga pole do obserwowania wychowanków i ich samorodnego rozwoju duchowego. A muszą oni być dobrymi psychologami i starannie rejestrować poszczególne spostrzeżenia. Rejestracja ta może dać podstawę do sformułowania nowych zasad i stanowi ważny materiał do prac psychologicznych. Tak staje się szkoła laboratorium dla psychologa, ważnym zakładem naukowym dla studentów, przyszłych nauczycieli-wychowawców, którzy w obcowaniu z dziećmi poznają duszę dziecięcą.

Od czasu do czasu odbywają się konferencje, na których się podaje charakterystykę ucznia. Przy osądzeniu ucznia należy podnieść to, co stanowi o jego dzielności i wartości społecznej, zresztą niema stopni kwalifikacyjnych z poszczególnych przedmiotów. Zespół nauczycielski składa się z dyrektora, pedagogów i z nauczycieli egzaminowanych do poszczególnych przedmiotów. Oprócz tych są hospitanci, t. j. studenci kształcący się na nauczycieli i nauczyciele wędrowni, którzy na kilka miesięcy zwiedzają poszczególne szkoły, gdzie prowadzą odrębne kursy, n. p. języków obcych lub też narzecza krajowego, kursy przyrodnicze, przyczem na podstawie odbytych podróży udzielają ciekawych wiadomości o stosunkach w różnych prowincjach, o zwyczajach

Vom wissenschaftlichen Standpunkte aus wünsche ich allerdings, dass wir die Spiele immer sorgfältiger beobachten lernen, nicht um in sie einzugreifen und sie zu stören, sondern um an ihnen die Gesetze der Entwicklung des menschlichen Geistes zu lernen. por. Dr. M. Ziemiłowicz: Egzaminy wstępne do gimnazjum. Przyczynek do problemu organizacji szkolnictwa. Ruch Pedagog. 1926 r. Nr. 6 szczeg. str. 167.

ludu i utrzymują kontakt między uczniami różnych dzielnic. Uczniowie zaś mają możność zwiedzania innych krain dzięki wymianie dzieci na pewien czas.

Atrakcją dla uczniów i dla nauczycieli jest godzina t. zw. nauki ogólnej. Kilka razy w tygodniu po zakończeniu różnych kursów i kółek naukowych zbiera się cała młodzież i nauczyciele w wielkiej sali. Jest to rodzaj posiedzenia pod kierownictwem jednego z nauczycieli lub dyrektora, na którym przedewszystkiem zabierają głos uczniowie. Podają pod dyskusję kwestje, jakie ich zajmują lub stawiają pytania, na które sami nie umieją sobie odpowiedzieć. Na te pytania odpowiadają przedewszystkiem inni uczniowie. Na sali jest kilku nauczycieli-specjalistów różnego działu, którzy potem wiadomości podane uzupełniają, prostują lub o ile nikt na pytanie odpowiedzieć nie umie, od razu zaspakajają ciekawych, udzielając wyjaśnień. Tak więc uczniowie podają temat, który jest tak długo przedmiotem dyskusji, dopóki zainteresowanie nim jest dość żywe. Czasem omawia się w jednej godzinie trzy do czterech tematów, czasem jeden temat. Taka nauka przyczynia się najlepiej do samodzielnego rozwoju duchowego ucznia, jej wprowadzenie jest już częścią reformy szkolnej. Do tego zmierza i nowa metodyka w nauczaniu. Na czele swej dydaktyki stawia Otto zasadę wyodrębnienia poszczególnych trudności, które przedmiot nauczania nastręcza uczniom. Zauważyć należy, że ten pogląd przejęty jest z psychologii (t. zw. prawo pojemności świadomości, sformułowane przez Wundta i Höflera).

Główną zaś podstawą psychologiczną dydaktyki Otta jest zasada apercpej, przejęta z psychologii Wundta. Nauczyciel ma sobie zdać sprawę, pód jakim względem przedmiot, który uczeń ma sobie przyswoić, nie jest dla niego łatwo dostępny i na czym polega trudność.

Ciągła i wszechstronna obserwacja siebie i uczniów prowadziła do pomyślnego rezultatu w nauce. Wskazanem jest wedle Otta, by dzieci na godzinie języka obcego, nie tylko reguł gramatycznych i przykładów się uczyły, ale niekiedy i słówek. Odrębne zadanie, polegające na szukaniu pewnej ilości słówek w słowniku, może posłużyć do obserwacji, ile czasu zużywają na to poszczególni uczniowie. Inne znowu zadanie ma stwierdzić, ile czasu potrzeba do nauczenia się pewnej ilości słów lub pewnej formy gramatycznej (czasownika lub rzeczownika). Oczywiście znajomość języka ojczystego winna poprzedzić naukę języków obcych.

Powszechnie uznaną zasadą dydaktyczną jest poglądowość w nauczaniu, szczególnie na pierwszym stopniu nauki. Należy pokazywać nie obrazy, lecz same przedmioty; pokazywanie obrazów zamiast rzeczy samych jest błędne, gdyż dokładne pojęcie ma się dopiero przez spostrzeganie rzeczy, przez prowadzenie do warsztatów pracy, oglądanie i opis różnych narzędzi, roślin, zwierząt itd. Potem można porównać obraz z rzeczywistym przed-

miotem w naturze, po omówieniu najważniejszych cech pokazanego przedmiotu. Fizyczna obecność omawianych przedmiotów jest nieodzowna, inaczej bowiem tworzą się fałszywe pojęcia. Otto nazywa je „pojęciami pozornymi”. Jednostki, wyposażone w takie pojęcia, zadawałają się tylko brzmieniem słów, a pozbawione są wiedzy prawdziwej, a także radości poznania. To piękne i przyjemne uczucie zatracą się wskutek wadliwej nauki.

Słowa i pojęcia pozorne nie stanowią też trwałej podstawy świadomości. Powinniśmy się przede wszystkim starać o to, by dzieci przyswoiły sobie większy zasób poglądów gruntownie. Jeżeli dziecko poznało istotnie wszystkie sprzęty domowe i narzędzia pracy, najważniejsze zwierzęta i rośliny swego kraju, najważniejsze cechy wewnętrznej ich budowy i to w ten sposób, że odnośne wyobrażenia oparte na poglądzie weszły w sferę apercepcji, wtedy dopiero można je pozostawić wpływowi lektury. Wtedy dopiero przyswoi sobie mnogość słów nasuniętych przez lekturę, spostrzeże odrazu, skoro mu dla jego słowa zbraknie odpowiedniego poglądowego wyobrażenia. Odróżni wtedy wiedzę pozorną od faktycznej i będzie się starało, tylko faktyczną wiedzę nabywać. — Początkowa nauka Otta przygotowuje do tego rodzaju poznania. Rozkłada każde spostrzeżenie na elementy składowe i stara się je uświadomić.

Od najwcześniejszej młodości ma się dziecko przyzwyczaić do porównań przy spostrzeganiu, do wynajdywania cech wspólnych spostrzeżonego przedmiotu z przedtem już oglądanymi przedmiotami, oraz uchwycenia różnic. Tak przejdzie do poznania rodzaju, do odróżnienia cech istotnych i nieistotnych przedmiotów, a to jest początkiem naukowego poglądu na świat. Jeśli należyte wykształcenie uzdolni wszystkich ludzi normalnych do samodzielnego myślenia, do doznawania tej przyjemności w dziedzinie duchowej, wtedy pedagogowie spełnią ważne zadanie społeczne.

W udzielaniu tego wykształcenia ważną jest współpraca matek, głównie w dzieciństwie. Matka pierwsza obserwuje autonomiczny rozwój fizyczny i duchowy dziecka, zatem i rozwój mowy i może dostarczyć materiału ważnego do poznania frazeologii wieku dziecięcego. Ma mu podać nazwy przedmiotów gospodarstwa domowego, które sama znać powinna, wskazać ich części, ich właściwości i ich znaczenie, oraz przy okazji pomóc dziecku je opisać. Przytem winna matka uważać, by nie podawać dziecku kilku nowych słów naraz, gdyż to byłoby za dużo; opisywanie jednego przedmiotu należy zaś przerwać, o ile dziecko traci dlań zainteresowanie. Można to poznać po wzroku dziecka.

Otto czynił takie spostrzeżenia przy nowej zabawce. Najpierw pokazywał ją, kazał nazwać poszczególne części, a dziecko otrzymywało ją za drugim lub trzecim razem, kiedy umiało ją należycie opisać. W ten sposób przyzwyczajał dzieci swe do opisów. Należy dziecko uczyć patrzeć i mówić, oprowadzać je po podwórzu i po mieście, po polach i ogrodach, notować py-

tania na które się nie umie samemu odpowiedzieć, a to dla własnych poszukiwań i nauki. Matka może być pomocną w nauczaniu języka — ucząc dzieci początków gramatyki w codziennych rozmowach. Już u niemowlęcia wskazaniem jest dla obserwacji, tak jak pokazanie się pierwszych zębów, notowanie pierwszych słów dziecka, a potem pierwszych zdań. Młodsze dzieci zaznajamia się ze zgłoskami, które powtarzają, przyczem zdają sprawę skąd głoska pochodzi, lub w jaki sposób powstaje, np. **a** przez otwarcie ust, **m** zamknięcie ust wargami, **n** zamknięcie końcem języka i zębami. I te szczegóły bowiem są ważne dla późniejszego dokładnego pogładowego poznania.

Jako pobudkę poznania można dać uczniom książki do dyspozycji. Każda szkoła winna też mieć swą bibliotekę; nie należy zmuszać do czytania, czytane zaś książki należy omawiać. Należy tworzyć odpowiednią literaturę dla młodzieży, wedle Otta prócz Robinsona Kruzoa, opowiadań biblijnych niewiele jest dzieł nadających się do tego celu.

Urządzenia i życie w szkole. Życie w szkole wiejskiej jest niejako dalszym ciągiem życia rodzinnego. Poszczególne grupy dzieci po kilka z każdego wieku tworzą tak zwaną rodzinę szkolną, mogą mieć wspólny kawałek gruntu w ogrodzie, który wspólnie uprawiają. Dzieci mają się przyzwyczaić i do życia społecznego i do samodzielnego działania. Dlatego panuje tu samorząd uczniów, sądy uczniowskie, gmina szkolna, która daje możliwość wyżycia się dobrym skłonnościom, a osłabia lub tępi złe. W rękach uczniów leży też nadawanie uprawnień. Oni rozstrzygają, kto ma prawo wypożyczać książki, czy tylko te dzieci, które się już dobrze czytać nauczyły, lub które nawet pisać umieją; oni też poddają młodsze dzieci egzaminowi. W tej szkole zazwyczaj koedukacyjnej wychowują się dzieci do lat 15, bez odczucia jakiegokolwiek przymusu, pobierając naukę na własne życzenie, mając prawo wybrania sobie odpowiedniego działu. Dalszy ciąg edukacji pobierają wychowankowie w innej szkole t. zw. (szkole okręgowej (szkoła II-go stopnia). Tu ma się rozpocząć wedle Otta przygotowanie do zawodu. Jest to wedle jego projektu szkoła wyższa dla młodzieży od lat 15 — 19, która łączy młodzież różnych gmin lub dzielnic. Podczas gdy do szkoły wiejskiej uczęszczała młodzież bądź z domu rodzicielskiego, bądź to z internatu, jaki z tą szkołą jest złączony, stanowi szkoła okręgowa kolonję młodzieży, której życie upływa zupełnie poza domem rodzicielskim. Każdy okręg szkolny posiada jakoby własne szkolne miasto okręgowe, z wszelkiem urządzeniem i niezbędnymi warsztatami. Miasto zamieszkuje młodzież kształcąca się wraz z nauczycielami prowadzącymi różne kursy dokształcające i kierownikami różnych warsztatów rzemieślniczych. Uwzględnia się bowiem w wychowaniu tak pracę ręczną jak i naukową. Każdy mieszkaniec miasta szkolnego uczy się rzemiosła, zazwyczaj według własnego wyboru. Nauczyciele znają dobrze swych uczniów, gdyż oprócz własnych spostrzeżeń, mają

ze szkół wiejskich przesłany opis psychologiczny ucznia, t. zw. „status psychiczny co do charakteru i rozwoju umysłowego”. Pracę w warsztatach krawieckich, szewskich, stolarskich, introligatorskich i t. d., pracę na roli, w przedsiębiorstwach rolniczych oraz instytucjach gospodarczych wykonuje młodzież. Pobiera ona naukę w grupach 25—30 uczniów. Miasto szkolne jako pedagogiczna prowincja, ma zgoła odmienny charakter od miasta współczesnego. Posiada wiele ogrodów i pól, jest niejako miastem ogrodowym. Zamieszkuje je trzy do 10 tysięcy uczniów, uczęszczających bądźto do szkół dokształcających lub gimnazjów, a zarazem do jednego z istniejących warsztatów. Tu pracują też i kwalifikowani starsi rzemieślnicy. Podział pracy jest taki, że uczniowie w wielkiej mierze przyczyniają się do zaspokojenia potrzeb ogółu ludności tej prowincji pedagogicznej.

W takich to instytucjach, które zaleca Otto, wychowuje się młodzież dla społeczeństwa, wcześniej staje się świadomym jego członkiem. Otto nie wskazuje nam jednak, w jaki sposób odbywa się przejście ze społeczeństwa młodocianych do społeczeństwa dorosłych, brak też młodocianym łączności z życiem tego społeczeństwa. Nagłe przejście z kolonii młodocianych do życia innego, dorosłych, oddziaływać może niekorzystnie na duszę młodzieńca. Można by temu zapobiec przez wysyłanie uczniów na pewien czas z prowincji pedagogicznej do miast leżących poza ich obrębem, dla pracy wśród innych warunków. Dorosli zaś powinni też zapoznać się z pracą i wychowaniem nowego pokolenia. Ten system da się pomyśleć w państwie, które wiele kosztów łoży na wychowanie młodzieży. Wtedy dopiero możliwą będzie zupełna reforma szkoły. Przygotować tę reformę można już obecnie, głównie na polu dydaktyki i metody¹⁾.

Poglądy pedagogiczne B. Otta odpowiadają duchowi i wy-mogom czasu, a zarazem nawiązują do poglądów wielkich pedagogów przeszłości. Podstawy jego pedagogiki można bowiem znaleźć po części już u Montaigne'a, Komeńskiego, Rousseau i Pestalozziego, pokrewne poniekąd idee głosili w Polsce Piramowicz, Śniadecki, Trentowski i Estkowski, znaleźć je można (po części) w Ustawach Komisji edukacyjnej²⁾.

Z początkiem 20-go stulecia i publicystyka staje w obronie reformy pedagogicznej w duchu Otta i Ellen Key, przedstawicielki radykalnego indywidualizmu na czele³⁾. Realizują zaś obecnie te idee nowego wychowania i szkolnictwa, twórcy

¹⁾ B. Otto radzi, by dyrektor szkoły przychylny reformie wprowadził w porozumieniu z gremiem nauczycielskim i rodzicami naukę powszechną do szkoły (Gesamtunterricht), by uwzględnił niechęć jaką nieraz uczniowie do zadań domowych okazują, a zastąpił je lekturą. Poleca urządzenie warsztatów pracy dla wprowadzenia poszczególnych kursów zamiast podziału na klasy.

²⁾ Zob. „Ruch pedag.” wrzesień—październik 1923 Rowid: Komisja Edukacji narodowej a obecne prądy w wychowaniu i nauczaniu.

³⁾ W Polsce: Baudouin de Courtenay.

Rowid: Szkoła Twórcza. Kraków, 1926, str. 110 i nast.

nowych instytucji wychowawczych Cecil Reddie w Anglii, Demolins we Francji Lietz, Wyneken i Geheeb w Niemczech. W Polsce stosuje analogiczne zasady w internatach dla sierót Janusz Korczak w Warszawie.

W tym też duchu działa w ostatnich latach czasopismo pedagogiczne „Nowa Era” publikowane w języku angielskim, francuskim i niemieckim, a instytucje w tym duchu stworzone promieniają na współczesne szkolnictwo.

Dr Anna Brossowa.

Liga Postępowego Wychowania.¹⁾

Organizacja ta spełnia to samo zadanie w Ameryce, co „Liga Nowego Wychowania” (*New Education Fellowship*) w Europie. Nowy ruch pełen nadziei ożywia wychowanie i w ostatnich 25 latach spowodował znaczne zmiany. W historii pedagogii nie było w żadnym okresie tak powszechnego zainteresowania celami i podstawowymi zasadami wychowania, jak obecnie. Z powodu ogromnego postępu w nauce biologii, psychologii i socjologii zmieniły się nasze zapatrywania na naturę i potrzeby dziecka, a temsamem na cały system wychowania. Przekonano się, że dawne metody oparte tylko na autorytecie i przypuszczeniach, musi się zastąpić nowymi, opartymi na doświadczeniach.

Pierwszą próbą w wprowadzeniu w życie nowych metod, była szkoła doświadczalna, założona przy uniwersytecie w Chicago, przez prof. Jana Deweya w r. 1898. Od czasu jego doświadczeń, liczba szkół nowego typu gwałtownie wzrosła. Są one teraz rozsiane w całych Stanach Zjednoczonych, a wszystkie szukają nowych dróg w wychowaniu. Szkoły te przedstawiają ogromną różnorodność metod, poczynając od powszechnie znanych, jak Francis W. Parker School w Chicago i Lincoln School w Nowym Yorku, aż do małych szkółek, nieznanych poza miejscowością, w której się znajdują. Zwiastują one erę, w której z warunków wychowania przystępnych jedynie dla wybranej liczby dzieci, będą mogli korzystać wszyscy.

Twórczy wychowawcy pracują w całym kraju i wprowadzają nowe metody do szkół publicznych wielkich miast. System szkół Winnetki pod kierownictwem *Dra Carletona, Washburne'a* jest znanym przykładem pracy twórczej w szkołach publicznych. Jest prócz tego wiele innych typów szkół, gdyż trzeba zrozumieć, że nie ma jakiejś jednej metody, lecz są różne interpretacje nowej filozofii.

Wiele z nowych szkół, zakładają zrzeszenia rodziców, którzy czują, że jest coś bardzo złego w dawnym systemie, zmierzającym do przystosowania dzieci do jednego rozkładu nauk. Przekonali się, że z takich szkół przeważnie nie wynoszą dzieci

¹⁾ G. Hartman. The Progressive Education Association. (The New Era Nr. 27). Przekład p. H. K.

zamiłowania do nauk, ani potrzeby dalszego kształcenia się, że mało mają tego praktycznego doświadczenia, które jest podstawą życia społecznego, a pod względem fizycznym i pod względem rozwoju charakteru stoją poniżej normy, która jest potrzebna dla ich własnego szczęścia i dobra społeczeństwa. Pragnęli takiego wychowania, które zapewni pełniejszy rozwój indywidualnych zdolności ich dzieci. Tacy właśnie rodzice wywołali obecny ruch pedagogiczny.

Coraz bardziej się przekonujemy, że nowa filozofja wychowania, nie może się nigdy zamienić w rzeczywistość, bez zrozumienia i czynnej współpracy ze strony rodziców i całego społeczeństwa.

Ażeby skoncentrować pracę nad nowem wychowaniem, odbył się zjazd niewielu przedstawicieli nowych prądów w Waszyngtonie w roku 1918 pod przewodnictwem *Mr. Stanwood Cobb*, a w r. 1919 formalnie zorganizowano Ligę Postępowego Wychowania, na czele której stanął *Dr Charles W. Eliot*.

Celem tego stowarzyszenia nie jest obrona jakiejś jednej metody, ale chce ona być pośredniczką w podawaniu do publicznej wiadomości nowych ideałów, zasad, i doświadczeń. Są jednak pewne podstawowe zasady, od których Liga nie odstępuje, a są one następujące:

I. Swoboda naturalnego rozwoju. Każdemu dziecku powinno się dać sposobność do rozwinięcia inicjatywy i swobodnego wyrażenia się i stworzyć dla niego otoczenie bogate w materiały umożliwiające im osiągnięcie tego celu.

II. Pobudką każdej pracy ma być zainteresowanie. Zainteresowanie powinno się rozwijać przez bezpośrednią i pośrednią styczność ze światem i przez zużytkowanie doświadczeń w ten sposób zdobytych.

III. Nauczyciel powinien być tylko przewodnikiem. Jest zasadniczą rzeczą, aby nauczyciele wierzyli w cele i główne zasady nowego wychowania i mieli otwarte pole dla rozwoju swej inicjatywy i oryginalności.

Postępowi nauczyciele będą zachęcali do posługiwania się w nauce wszystkimi zmysłami, będą ćwiczyli uczniów w obserwacji i wydawaniu sądów i zamiast słuchać tylko recytacji, poświęcać więcej czasu na uczenie, jak się posługiwać wiadomościami zdobytymi z książek i z życia i jak się logicznie wyrażać.

Warunki nauczania wymagają małej liczby dzieci w klasie, szczególnie na stopniach elementarnych.

IV. Naukowe studjum rozwoju dziecka. Sprawozdania szkolne nie powinny się ograniczać do uwag o postępach ucznia w nauce, ale powinny również zawierać charakterystykę pod względem jego rozwoju fizycznego, umysłowego, moralnego i społecznego. Sprawozdania te są dla nauczyciela drogowskazem w postępowaniu względem dzieci. Nauczyciel powinien zwracać uwagę więcej na rozwój dziecka, niż na wyczerpanie materiału naukowego.

V. Kłaść należy większą wagę na wszystko, co dotyczy fizycznego rozwoju dziecka. Jednym z pierwszych zadań nowego wychowania jest zdrowie dziecka. Trzeba dać dziecku więcej przestrzeni i powietrza, czyste mieszkanie i dużo miejsca do zabawy. Nauczyciele powinni dokładnie obserwować zdrowie dziecka i pod tym względem współpracować z domem.

VI. Współwraca między domem a szkołą, w zaspakajaniu potrzeb dziecka. Dom i szkoła powinny o ile możliwości stworzyć warunki, w którychby dziecko mogło rozwijać swe naturalne zainteresowania, szczególnie w pierwszych latach nauczania. Ten cel może być osiągnięty tylko przez inteligentną współpracę rodziców i nauczycieli.

VII. Nowa szkoła powinna być przewodnikiem ruchu pedagogicznego. Szkoła nowego typu powinna być laboratorium, gdzie rozwijają się nowe idee, gdzie nie rządzi tradycja, lecz to, co najlepsze z przeszłości, stapia się z nowoczesnymi odkryciami i wchodzi w skład wiedzy pedagogicznej.

W kwietniu 1924 r. „Liga Postępowego Wychowania” zaczęła wydawać kwartalnik p. t. „*The Progressive Education*”, poświęcony kwestji nowego wychowania.

Corocznie członkowie „Ligi Postępów. Wychow.” i ci, którzy interesują się nowymi prądami, zjeżdżają się na konferencję, a na ostatnim zjeździe w *Bostonie* było przeszło 2.000 osób. Między nimi było bardzo dużo cudzoziemców, a wśród nich redaktorka „*The New Era*” p. *Beatrice Ensor*, która nawiązała ścisłe węzły współpracy z bratnią Ameryką¹⁾.

Na zjeździe wyrażono nadzieję ściślejszej pracy „Ligi Nowego Wychowania” i „Ligi Postępowego Wychowania”, które to stowarzyszenia stoją na czele współczesnego ruchu wychowawczego.

Rola „opisu” w nauczaniu geografji.

Opis odgrywa w nauczaniu geografji rolę bardzo ważną. Nauczyciel geografji winien być mistrzem w opisywaniu krajobrazu, do czego dojść może drogą długoletnich ćwiczeń. W szkole powszechnej, z chwilą przekroczenia terenu bezpośredniej obserwacji, zwracamy się bardzo często do opisu jako do ważnego środka naukowego. Opis nauczyciela może być empiryczny lub genetyczny.

Empiryczny opis ma na celu poznanie wyglądu powierzchni, ugrupowania zjawisk i ich wymiarów, a geograf usiłuje podać opis obserwowanych przedmiotów tak, jak je widzi. Każde zjawisko geograficzne traktuje odrębnie, każdy składnik krajobrazu przedstawia jako swego rodzaju zamkniętą całość. Aby dać obraz

¹⁾ Szczegółowe sprawozdanie z tego zjazdu znajduje się w lipcowym numerze „*Progressive Education*”.

opisu empirycznego, zacytuje tu opis Karpat z Geografji Polski Majewskiego (Łódź-Warszawa 1917).

„Karpaty mają postać potężnego łuku, długiego na 1300 kilometrów. Są one dalszym ciągiem Alp. Obydwa końce łuku opierają się o Dniaj, wygięta zaś jego strona zwraca się ku Polsce. Karpaty zaczynają się nad Dunajem pod Preszburgiem i ciągną się najpierw jako Karpaty Małe w kierunku północno-wschodnim. Po dojściu do Bramy Morawskiej rozszerzają się na 5 łańcuchów równoległych, które skręcają ku wschodowi pod mianem Karpat Zachodnich. Od przełęczu Duklańskiej i Łupkowskiej zaczynają się Karpaty Wschodnie; skręcają one łukowato na południowy wschód, załamują się dalej dwukrotnie pod kątem ostrym, tworząc górzystą krainę Siedmiogrodzką.

W tem miejscu, gdzie się łączą Karpaty Zachodnie i Wschodnie, pasma górskie są najniższe i najwęższe, nizina zaś Węgierska najdalej wdziera się w kierunku północnym. W Karpatach Zachodnich rozróżniamy 5 pasm równoległych, z których do Polski należy tylko najbardziej północne, zwane Beskidami i część drugiego pasma pod nazwą Tatr.

Beskidy nie są ani tak strome, ani tak wysokie jak Tatry, chociaż ciągną się na znacznie dłuższej przestrzeni. Najwyższy szczyt w Beskidzie — Babia Góra — wznosi się do 1725 m. i jest porosły skarłowaciałą sosną. Wszystkie inne wierzchołki mają postać rozplaszczonych albo zlekka tylko zaokrąglonych, łagodnie na boki spadających kopuł. Są one porosłe lasem lub zajęte przez pastwiska, usiane krzakami jałowca. Łagodne kształty Beskidów zależą od materiału, z jakiego są zbudowane. Góry te składają się z piaskowca, który łatwo się kruszy“.

* * *

Powyższy przykład mógłby uchodzić za klasyczny wzór empirycznego opisu. Przy czytaniu podobnego opisu zdobywa się tylko wrażenie samego istnienia i umiejscowienia faktów geograficznych, równocześnie jednak nic nie wskazuje na to, że pomiedzy poszczególnymi elementami krajobrazu istnieją głębokie związki przyczynowe, niema żadnego uzmysłowienia życia krajobrazu, jego dziejów i ewolucji, co więcej niema nawet zupełnie zewnętrznego, malarskiego opisu całokształtu krajobrazu.

Zdarza się jednak, że opisy empiryczne przechodzą niejedenkrotnie w parodię wszelkiego opisu. Taką np. parodią jest zacytowany przez W. M. Davisa opis Dniestru i Dniepru. Przytaczam go tu w całości:

„Dniestr jest rzeką, która wypływa w Karpatach i po upływie 400 mil angielskich uchodzi pod Odessą do morza Czarnego, odwadniając około 30.000 mil kwadratowych powierzchni Europy wschodniej.

Dniepr jest rzeką znacznie potężniejszą i przepływa wielką część Rosji Europejskiej. Jego długość w prostej linii wynosi 623 mil, a wraz ze skrętami przeszło dwa razy tyle. Odwadnia 226.000 kwadratowych mil powierzchni“.

Nazwanie takiego opisu parodią nie jest przesadą. Amerykański geograf, notując ten cytat, nie dziwi się, że przy takim nauczaniu staje się geografia przedmiotem suchym i bezdusznym, a uczeń po wyjściu ze szkoły zapomina wszystko, czego się z wielkim mozołem nauczył.

Zasadą opisu genetycznego jest traktowanie krajobrazu jako żywej całości, której wszystkie składniki żyją, przekształcają się, wpływają na siebie wzajemnie i we wzajemnej od siebie pozostają zależności. „Życie” krajobrazu trwa długie wieki, stąd krajobraz ma swoją historję, swoją ciekawą przeszłość. Przeszłość krajobrazu wycisnęła pewne piętno, pewien wpływ na teraźniejszość krajobrazu, stąd trzeba ją poznać — oczywiście o tyle, o ile jest nam potrzebna do zrozumienia chwili dzisiejszej. Chwila dzisiejsza to jeden moment w historii krajobrazu i tak ją należy rozumieć, pamiętając, iż obecna, chwilowa faza rozwojowa jest dziełem a raczej wypadkową długowiekowego procesu ewolucyjnego. Krajobraz nie jest więc ani czemś stałym, ani czemś niezmiennym i to jest zasadnicze prawo geograficzne, które poznać i zrozumieć winna młodzież już w pierwszych latach nauczania.

Drugą zasadą opisu genetycznego jest traktowanie krajobrazu jako całości. Nie można wyjąć, wyodrębnić żadnego szczegółu i traktować go odrębnie i samodzielnie jako element o własnym, samodzielnym życiu i własnej, od nikogo niezależnej historii. Przeciwnie — każdy szczegół, każde geograficzne zjawisko rozpatrujemy na tle środowiska fizyczno-biologicznego, z którym dane zjawisko jest nieodłącznie związane. Ten sposób rozpatrywania krajobrazów i studjowania zjawisk na tle i w zależności od środowiska fizyczno-biologicznego jest specjalną i prawie że wyłączną własnością geografji, jest geograficzną metodą, która stworzyła i dała podstawy dalszemu prawu geograficznemu: każde zjawisko na ziemi jest wytworem tego środowiska fizyczno-biologicznego, w którym istnieje. Od tego prawa już tylko krok do zrozumienia zasady wzajemnej i powszechnej zależności zjawisk i ich wzajemnego na siebie wpływu.

Na każdy krajobraz składają się elementy organiczne i nieorganiczne. Które z nich są ważniejsze? Oczywiście te, których żywot jest dłuższy, które podlegają zmianom bardzo powolnym i prawie niedostrzegalnym. Mowa tu o składnikach nieorganicznych, do których zaliczamy skały, wody i atmosferę. Elementy nieorganiczne można uważać za czynnik prawie stały, gdyż zmiany dokonują się tu tylko w bardzo znacznej przestrzeni czasu, stąd jest to równocześnie czynnik decydujący, bo decydująco wpływa na stan, wygląd i historję krajobrazu. Niezmiernie ważnym elementem jest atmosfera, która w związku z innymi czynnikami klimatycznymi jest motorem i źródłem działania sił zewnętrznych.

Sily zewnętrzne odgrywają w historii rozwoju krajobrazu rolę bardzo wybitną. Działalność ich jest powolna i prawie niedostrzegalna, lecz istnieje ciągle i stale. Uchwycić ją, poznać i zro-

zumieć — a stąd już niedaleka droga do uzmysłowienia sobie dalszej prawdy, iż nawet bardzo drobne lecz ustawicznie gromadzące się zmiany, dokonywane w znacznej przestrzeni czasu, doprowadzają do zmian olbrzymich. Ta sama zasada odnosi się jednak i do działania sił wewnętrznych, a zwłaszcza do zmian w ukształtowaniu lądów i oceanów, a więc do działania ruchów epetrio-genetycznych, w znacznej mierze także do górotwórczych, wulkanicznych i seismicznych.

Krajobraz możemy uważać niejako za wypadkową wzajemnych zmagających się czynników zewnętrznych i sił wewnętrznych. Zmagania dokonują się nie tylko w przestrzeni ale i w czasie, stąd dla opisu geograficznego ważnym jest uwypuklenie i wyjaśnienie tej prawdy, w jaki sposób przeszłość krajobrazu wpłynęła na jego teraźniejszość. Ważnym składnikiem geograficznego opisu jest zatem geneza krajobrazu. Geograficzny opis musi tej genezy dotknąć i ją wyświetlić. Oczywiście nie można iść zbyt daleko, a pamiętać należy o celu głównym. Geneza kraju w opisie geograficznym nie jest celem, lecz tylko środkiem: przez oświetlenie przeszłości mamy wyjaśnić teraźniejszość.

Geografia — to teraźniejszość, stąd zasadniczym celem opisu geograficznego jest przedstawienie teraźniejszości, do czego zaliczmy przedewszystkiem ukształtowanie krajobrazu poziome i pionowe. Nieodłączną częścią opisu plastyki krajobrazu i jego hipsometrii jest geneza i jej wyjaśnienie.

Omawiając morfologię, porusza opis stosunki klimatyczne i hydrograficzne danego obszaru, z którymi w przyczynowym związku pozostaje życie organiczne. Wszystkie powyższe elementy krajobrazu, zarówno fizyczne jak biologiczne, stanowią przyrodzone podstawy gospodarki człowieka. Gdy one są dla usiłowań człowieka korzystne, mówimy o przyrodzonych bogactwach kraju, w których pierwszorzędną rolę odgrywają bogactwa kopalne.

Człowiek, jego zależność od warunków przyrodzonych i umiejętność ich wykorzystywania, wreszcie jego praca kulturalno-gospodarcza i wpływ na zmianę krajobrazu — to dalsza, niezmiernie ważna i istotna część składowa każdego opisu geograficznego.

W nauczaniu geografii odgrywa opis bardzo ważną rolę. Podając barwne obrazy życia i natury, ożywia naukę, wzbudza zainteresowanie, zachęca do obserwacji przyrody i człowieka, oddziałuje twórczo na myśl i wolę ucznia. Uważamy opis za pośredni środek poglądowy. Nie jest on zawsze potrzebny, koniecznym jest jednak wszędzie tam, gdzie niemożliwa jest autopsja a zawodzą mapa, gdzie zatem z samej karty lub obrazu nie można odczytać charakteru krajobrazu. Posługujemy się opisem tylko w miejscach pożądanym, przyczem wiążemy opis z mapą i innymi pomocami poglądowymi, odwołujemy się często do dawniejszych obserwacji, używamy porównań. Szczególnie cenną wartość dydaktyczną przypisać należy opisom krajobrazów, form i zjawisk typowych.

Nie każdy człowiek został obdarzony darem pięknego i dobrego opowiadania. Jest to sztuka, którą trzeba wyrobić drogą częstych ćwiczeń, częstych obserwacji i rozczytywania się w opisach malowniczych. Opis winien odznaczać się piękną i poprawną formą, prawdą rzeczową, jasnością i prostotą, lecz równocześnie żywością w przedstawieniu. Popisy retoryczne i przesada w malowaniu stanowią ujemną stronę opisu. Najlepiej wypadnie i najwięcej zainteresowania wzbudzi opis tych krain, które geograf zna z autopsji. Stąd niezmiernie ważnym elementem wiedzy geografów są częste podróże i studia krajobrazów mu nieznanych, a już najmniejszym jest wymaganie, by nauczyciel geografii znał możliwie dokładnie z własnej obserwacji wszystkie typowe krajobrazy polskie i wszystkie główne centra naszego życia kulturalnego i gospodarczego.

W polskiej literaturze geograficznej zdobywa opis genetyczny zwolenników wśród całego szeregu geografów nowożytnych. Czytelników odsyłamy zwłaszcza do następujących prac:

Dr Jerzy Smoleński: Krajobraz Polski.

Dr Stanisław Pawłowski: Geografia Polski.

Blіszsze omówienie zasad geografii genetycznej znaleźć można w studjum wodza geografów amerykańskich Prof. W. M. Davisa w tłumaczeniu niemieckiem Dra A. Rühla „Die erklärende Beschreibung der Landformen“.

M. Mścisł.

Recenzje.

Robert E. Park i Ernest W. Burgess. „Wprowadzenie do nauki socjologii“. Przekład z angielskiego, pod redakcją prof. Dra F. Znanieckiego. Tom I. Stron 518. Poznań 1926 r. Fiszer i Majewski. Księgarnia uniwersytecka.

Każda nowa dziedzina wiedzy zwraca uwagę na zjawiska długo niedostrzegane, rozszerza zakres pojęć i zainteresowań, a niejednokrotnie w zastosowaniu praktycznym oddziałuje na urabianie i kształtowanie życia. Prawdy i prawa, zrazu dostępne dla garstki wybranych, czasem rozpowszechniają się, przenikają w świadomość ogółu, wywierają wpływ na pojęcia i stosunki. Uwagi te nasuwa zetknięcie z jedną z naj młodszych gałęzi wiedzy, mianowicie z socjologią. Tworzy się ona i rozwija szybko i zdaje się nieść z sobą potężne, życiotwórcze siły. Samouk, któryby zechciał z nią się zapoznać, niech przestudjuje dzieło amerykańskich pisarzy, wymienione w tytule. Dzieło to, które w ciągu trzech lat doczekało się kilku wydań i trzech przekładów na różne języki, lepiej od wielu dzieł mu pokrewnych przedstawia dzisiejszy stan wiedzy socjologicznej. Może być ono dla wielu przewodnikiem i drogowskazem. Autorowie unikają starannie kategoriycznych określeń i dogmatycznych twierdzeń, ukazują natomiast czytelnikom swoim szerokie pole samodzielnych badań, zachęcają do obserwowania zjawisk, zbierania spostrzeżeń, gro-

madzenia materiałów, jakich dostarczyć mogą zarówno poszczególne jednostki, jak i tęgające dokoła nas życie zbiorowe.

Každy rozdział książki Park'a i Burgess'a, po za wprowadzeniem czytelnika w istotę i dzieje poruszanych zagadnień, podaje klasyfikację odnośnych materiałów, a także starannie dobrane wyjątki z dzieł specjalistów w tej dziedzinie. Nader cenne dla samouka są tematy do prac piśmiennych, w liczbie 105 i pytania do dyskusji, w liczbie 334, na podstawie których stwierdzić on może, czy przyswoił sobie należycie treść rozdziału, czy orientuje się w niej, może snuć wnioski i rozwiązywać problemy. Tak np. wśród pytań do dyskusji są następujące: Czy zjawiska społeczne dają się przewidywać naukowo? porównać je ze zjawiskami fizycznymi. Czy określenie wielkich miast jako „laboratoriów społecznych” jest przenośnięm czy faktycznem? Co znaczy przekształcanie natury ludzkiej? Doniosłość tej zasady w polityce, przemyśle i postępie społecznem. Różnice pomiędzy społeczeństwem ludzkim a zwierzęcem? Na czym polegała wartość klasztorów? Wyłomaczyć nadzór grupy nad zachowaniem się jednostki w gminie wiejskiej. Dlaczego chłop europejski, który nie czytywał gazet w kraju, zaczyna je czytać po wywędrowaniu do Stanów Zjednoczonych? Co to znaczy, że osobistości historyczne „są wcieleniem wzruszeń i pragnień mas”? Co rozumiesz przez ducha czasu, prąd czasu? Czy opinia publiczna jest tem samem, co suma opinii członków grupy? Co to jest konflikt umysłowy? Nakreślić tablicę, wskazującą różnicę interesów sześciu osób, które znasz? itd. itd. Z pomiędzy tematów do prac piśmiennych, przytoczyć można następujące: Kierownictwo pracą, jako problem natury ludzkiej. Literatura źródłem dla badań charakteru. Wybitne osoby w określonej zbiorowości. Społeczeństwo a jednostka. Studja nad świadomością grupy: narodową, prowincjonalną, państwową, obywatelską. Typy odosobnione: pustelnik, mistyk, prorok, obcy i święty. Rewolucja przemysłowa i wielkie społeczeństwo. Publicystyka a świadomość społeczna. Wzajemne oddziaływanie a teoria atomów itd. itd. Przerobienie bodaj części zadań tych i rozwiązanie postawionych problematów, wprowadza samouka w dziedzinę zagadnień socjologicznych i rzuca światło na zjawiska, rozgrywające się zarówno w nas samych, jak w bliższem naszym i dalszem otoczeniu.

Dzieło Park'a i Burgess'a podzielone jest na 7 rozdziałów, zatytułowanych następująco: I. Socjologia a nauki społeczne. II Natura ludzka. III Społeczeństwo i Grupa. IV Odosobnienie. V Styczność społeczna. VI Wzajemne oddziaływanie społeczne. VII Siły społeczne. Do każdego rozdziału dołączono bibliografię, uwzględniającą wydawnictwa polskie i przekłady z obcych języków.

Człowiek współczesny często lepiej orientuje się w przyrodzie i w przeszłości dziejowej, aniżeli w środowisku, w którym żyje, na tle którego rozwija się jego działalność. Wynika stąd wiele niedomagań, krzywd, strat i nieporozumień. Wiedza społeczna mogłaby tu niejedno usunąć, poprawić, ulepszyć, pomóc do roz-

wiązania wielu zagadnień zbiorowego życia, nad którymi dotąd męczymy się daremno. Oby omówiona powyżej książka przyczyniła się do jej rozpowszechnienia.

Helena Witkowska.

„Biblioteka Polskich Pisarzy Pedagogicznych“ poświęcona jest „krytycznym wydaniom utworów pisarzy pedagogicznych oraz ważniejszych tekstów, ilustrujących rozwój szkolnictwa polskiego“. Wydawanie jej podjęła powołana przez Ministerstwo W. R. i O. P. Komisja do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, z siedzibą w Krakowie, nakładem M. Arcta i Ski w Warszawie, dzieląc swą pracę na trzy działy: 1) wymienioną wyżej Bibliotekę Polskich Pisarzy Pedagogicznych, 2) Prace Monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce i 3) Wydawnictwa materiałów rękopiśmiennych z tego zakresu.

Jako Nr 1 „Biblioteki“ ukazało się dzieło: *Stanisław Konarski „Ustawy szkolne“* (z języka łacińskiego przełożyła *Wanda Germain*, przepisami zaopatrzył prof. *Jan Czubek*, wstępem poprzedził prof. *Stanisław Kot*; Kraków 1925, nakładem M. Arcta i Ski w Warszawie, str. XVI + 511 + 1 nłb. Cena zł 8). „*Ordinationes visitationis apostolicae etc.*“ (taki był tytuł tego dzieła w języku łacińskim) z r. 1753, drukowane w 2 lub 3 lata później, to dzieło ciekawe, obejmujące wśród innych przepisów dla OO. Pijarów w Polsce, w cz. IV i V również szereg przepisów dla ich szkół. Obszerny wybór z tych właśnie części dzieła przynosi piękny przekład p. Germain. Przepisy te, wydane swego czasu bezimiennie, pochodziły prawie w całości z pod pióra wielkiego reformatora Stanisława Konarskiego.

Abstrahując od wartości historycznej, która sama już usprawiedliwia wydanie tego dzieła, musimy je ocenić przede wszystkim ze względu na jego wartość aktualną dla nauczyciela. Warte są bowiem niektóre przepisy, by je złotem wyrycić literami nad drzwiami klas i bramami szkół.

„Nauczyciel powinien się odznaczać uprzejmością, łagodnością i jak największą przystępnością...; muszą się (nauczyciele) pilnie wystrzegać popędliwości, nie unosić się, nie krzyczeć, nie obrzucać uczniów wyzwiskami, nie naigrawać się z łepśzych, unikać starannie wszelkiej szorstkości i wybuchów gniewu, słów ostrych i obelżywych, gdyż one jeszcze bardziej zaciemniają i ogłupiają umysły chłopiąt, którzy wtedy tracą poprostu przytomność...; ...barbarzyństwo i niepowściągliwość w mowie powinny być przez prefekta notowane jako najcięższe przestępstwa u nauczycieli i jak najostrzej skarcone, a przez przełożonych surowo karane...“ Jeszcze ciągle aktualny jest przepis: „tak postępujemy i tego przestrzegamy, by szkoły nie zasługiwały sobie na nazwę „katowni“ i „jatek dziecięcych...“ Niestety, są i dziś jeszcze szkoły, w których się dzieci bije po rękach i głowie, ciągnie za uszy lub włosy i t. p.; najboleśniejsem jest to, że czynią to nie tylko nauczyciele, „lecz także nauczycielki (!)“. Czyż nie słuszną znów inna uwaga autora: „Niema nic obrzydliwszego i bardziej tamującego postępy uczniów, jak ośpałość nauczającego, gnuśność, niechlujność, nawyk ciągłego siedzenia, zamierzające wciąż bąkanie, poziewanie i widoczny przymus, jakby

nauczyciel nie cierpiał swego obowiązku i wstręt czuł do niego — i to wszystko tam, gdzieby należało wytężyć całego siebie, płuca, głos, wszystkie siły, wkładać cały zapal duszy, uzewnętrzniony zawsze w odpowiednich ruchach, tak, że dobry nauczyciel powinien ze szkoły wychodzić zmęczony, jak atleta z areny lub rolnik z pola. Pracowitość, zwawość, śmiałość i ożywienie w działaniu, mówieniu i nauczaniu — oto najgłówniejsze warunki powodzenia...”

Uwagi godnym dla dzisiejszego polonisty jest spis tematów dla wypracowań pisemnych na kl. VI (Retorykę), co do których pisze autor, „aby takie tylko tematy były wybierane i zadawane młodzieży do wypracowań, które będą stosowne i pożyteczne dla zabierających kiedyś głos w sprawach publicznych”, wyśmiewając inne, „które poza progiem szkolnym nigdy się na nic nie przydadzą przyszłym mowcom i politykom...” i nawołując: „...zawsze trzeba dążyć do rzeczy najodpowiedniejszych i najpotrzebniejszych przyszłym obywatelom Rzeczypospolitej...”

Nie chciałbym wreszcie pominąć następującej uwagi: „Profesorowie-nieucy albo lekceważący swe obowiązki, lubią zwać winę na brak zdolności uczniów lub czas ograniczony, pokrywając tem własną nieudolność i niedbalstwo. Mogą oni zwać łatwo nieuczonych prostaczków lub swoich uczniów, ale nie tych, którzy znają naturę młodzieży i wiedzą, co wychowanie zdziałać może...”

Interesujące są ówczesne przepisy o metodzie nauczania poszczególnych przedmiotów, choć oczywista werbalistycznej i intelektualistycznej, oraz o ustroju wewnętrznym warszawskiego Collegium Nobilium.

Dzieło, zaopatrzone w indeks imienny i liczne przepisy, daje wystarczający pogląd na ducha i szczegóły reformy szkolnej Konarskiego i uprzystępnienie jego przez niniejsze wydanie powinno przyczynić się — jak pisze prof. Kot — do bliższego poznania jednego z najpiękniejszych arcydzieł pedagogiki polskiej i jednego z najpiękniejszych wysiłków w dziejach wychowania w Polsce“.

Jako Nr. 2 „Biblioteki Polskich Pisarzy Pedagogicznych” wyszło „Ustawodawstwo Szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej” (1773—1793) zebrane i wstępem poprzedzone przez prof. Józefa Lewickiego, str. LXXVIII + 456 M. Arct Kraków 1925, zł. 10.

Dzieło obejmuje nieznane dotąd przeważnie rozporządzenia i ustawy pedagogiczne i administracyjne z dziedziny szkolnictwa i chce „uwydatnić choć w małej części różnolitą co do form, wielką twórczość umysłową i organizacyjną ówczesnych sterników naszej państwowości w dziedzinie spraw wychowawczych”. Jest to tylko część materiałów z tego zakresu, z powodu braku właściwego archiwum Komisji Edukacyjnej, będącego jeszcze w Petersburgu; ale i ogłoszenie tego fragmentarycznego materiału daje tyle ciekawych i cennych szczegółów dla fachowca-badacza, jak i dla każdego wychowawcy-nauczyciela, że wydawcy, jakoteż

ministerjalnej „Komisji do badania dziejów wychowania w Polsce“, organizującej to wydawnictwo, należy się prawdziwe uznanie i wdzięczność. Znajdzie tu jednak mnóstwo interesujących szczegółów nie tylko pedagog-teoretyk lub praktyk, — lecz i historyk kultury w. XVIII w Polsce i specjalista, badający stosunki higieniczne, towarzyskie, mody, horyzonty myślowe, sport i t. p. Komisja Edukacyjna bowiem obejmowała swojemi przepisami wszystkie te dziedziny, jako odnoszące się do całego życia młodzieży, co świadczy o rozległości i wszechstronności poczynañ K. E., tego pierwszego w świecie ministerstwa oświaty.

Wychodząc ze stanowiska, zajętego w pierwszym swym uniwersale z r. 1773, że „...ćwiczenie i edukacja młodzi jest jedynym dla państw ciągłego uszczęśliwienia warunkiem“, że Edukacja Narodowa powszechniej uznaną będzie! sprawą publiczną, gdy publiczność do niej interesować się będzie“, że „formują się dzieci dla rodziców, obywatele dla ojczyzny, niechże o nich sądzą rodzice, niech sądzą starsi synowie ojczyzny...“ — pragnie K. E. współpracy całego społeczeństwa, usiłując je wciągnąć do szkoły i zainteresować jej zagadnieniami. Jest w jej staraniach głębokie przeświadczenie o wysokim i świętem powołaniu stanu nauczycielskiego, o konieczności objęcia edukacją szerokich warstw narodu, o potrzebie współdziałania wszystkich w tem dziele, o nawiązaniu kontaktu z zagranicą przy równoczesnem pogłębieniu wykształcenia obywatelskiego, o „związku edukacji fizycznej z edukacją moralną“, — słowem: w tych ustawach naprawdę „rzucone są nasiona zdań najsprawiedliwszych i najszlachetniejszego uczucia“...

Prof. Lewicki podjął się tej moralnej, lecz wdzięcznej pracy wyszukania, skollacjonowania, zebrania i wydania ogłoszonych tu materiałów, które objaśnia pojedynczo i grupami w 78-stronicowym wstępie, każdy dokument zaopatrując ponadto wiadomościami bibliograficznymi, dla badacza nader cennymi.

Dzieło znaleźć się powinno w każdym gronie nauczycielskiem wszelkiego rodzaju szkół oraz we wielu bibliotekach prywatnych nauczycielskich.

Dr M. Friedländer.

C. H. Henderson „**Nowe Wychowanie**“ (What is to be educated), tłumaczyła I. Moszczeńska, Gebethner i Wolff, Warszawa 1925, str. 405.

Ton amerykański. Nie ściśle naukowy, nie zbyt popularny; mniej wywodów teoretycznych, więcej zdrowej, codziennej życiowej praktyczności. Książka przeznaczona jest dla rodziców i wychowawców, jakoteż i nauczycieli dla pouczenia ich o sposobie wychowania młodzieży w duchu wymagań i ideałów epoki. Czytając tę książkę, czuje się serdeczną troskę autora o przyszłość młodego pokolenia, ukochanie młodzieży i otwartość, z jaką do tyka drażliwych zagadnień wychowawczych.

Wychodząc z założenia, że aby dobrze wychowywać, „trzeba nam w naszych własnych duszach dokonać tych przeobrażeń, jakie chcemy przeprowadzić w duszach dzieci“ i że nauczyciel

„może prowadzić dziecko, gdy je za rękę trzyma, nie zaś, gdy mu tylko drogę pokazuje“, uważa kształcenie i wychowanie za dwie strony ogólniejszego pojęcia: wychowanie, które określa jako „proces wewnętrzny, duchowy wzrost, wyzwolenie wszystkich sił wrodzonych“. Celem wychowania jest „rozwój i udoskonalenie ducha ludzkiego przez objawienie indywidualnym душom prawidłowego, moralnego i estetycznego obrazu wszechświata“. Sam proces wychowawczy opiera autor na równomiernym rozwoju obu pierwiastków: ducha i ciała. Uwzględniając płytkość myślenia przeciętnego Amerykanina, oraz dzisiejsze zmaterializowanie życia w Ameryce, specjalny nacisk kładzie Henderson na pierwiastek duchowy, żądając oparcia wychowania na fundamencie religijnym, przyczem religją nazywa wogóle „stosunek człowieka do życia“; „religji nie można utożsamiać z jakimś wierzeniem lub z jakąś czynnością i stanowi ona raczej najwyższy, najsilniejszy ton duszy, który kieruje wiarą i czynami człowieka“; „głębiej niż wszelkie poszczególne wierzenia tkwi w naturze ludzkiej ta religja powszechna, która nie jest wyznaniem, nie jest odrębnością i różnicą dzielącą ludzi, lecz wewnętrzną treścią każdego ludzkiego serca: dążność do służenia bliżnim i oczyszczenia siebie samego“. Równie ważnem w wychowaniu jest ciało, t. j. materialna strona życia, o której się w szkole za mało mówi. Uszanowanie dla wszelkiej pracy, zrozumienie podstawowych kwestyj ekonomicznych, pogląd na stosunek kapitału do pracy i jej organizację — wszystko to dać musi wychowanie dorastającemu pokoleniu, ażeby ono mogło dokonać potrzebnych zmian w zakresie stosunków gospodarczych, którym autor przypisuje poważny wpływ na kształtowanie się dziejów ludzkości.

Że Amerykanin specjalną opieką otacza rozwój fizyczny ciała — to się rozumie. „Jeśli mamy wyhodować rasę ludzi silnych i zdolnych, musimy mieć na oku ten niezmienny cykl organicznego życia: tajemniczą zagadkę narodzin, praktyczne zadanie odżywiania, statystyczną kwestję wzrostu, zagadnienie gatunku — rozmnażanie, doniosły i poważny problem śmierci“. Nie pomija naturalnie nowe wychowanie kwestji seksualnej, traktując ją subtelnie, ale otwarcie. Ciekawym jest rozdział „Najwdzięczniejsze lata“, w którym autor przedstawia swoje obserwacje i doświadczenia z praktyki wychowawczej w Kalifornji i New Hampshire, gdzie prowadził internat i kolonie wakacyjne chłopców w wieku dojrzewania. Mnóstwo drobnych szczegółów, na które się zwykle nie zwraca uwagi, odgrywa w praktyce wychowawczej doniosłą rolę (ubiór, urządzenie pokoju, porządek zewnętrzny, kąpiel, jedzenie i t. d.). Doniosłą rolę przydziela H. psychanalizie w wychowaniu, jako środkowi do wykrywania ułomności w strukturze duchowej dziecka. Najważniejszym w wychowaniu jest pozostawianie samodzielności dziecku. „My nauczyciele i rodzice nie możemy urabiać duszy ludzkiej. W naszej mocy leży jedynie wyzwolić duszę, która się rozwija i sama

kształtuje... Właściwym zadaniem wychowania nie jest napominać, poskramiać, naginać i zmuszać; raczej chronić od szkody i uszczerbku z zewnątrz; karmić, krzepić, cieszyć — duszę dziecięcia, by ona mogła swobodnie się poruszać wpośród nowego dla niej świata własną swoją ścieżką". A w innym miejscu: „Musimy pracować razem z uczniem, a nie nad nim. Właściwe wychowanie rozwija, lecz nie narzuca". Przytoczone słowa dają pojęcie o przekonaniach autora i o duchu książki. Zagadnienie nowego wychowania ujmuję autor nie jako zagadnienie metod nauczania, ani poszczególnych środków i „zabiegów" wychowawczych, lecz jako zagadnienie głębokiego, twórczego życia. „Życie duchem, utożsamiać siebie z życiem, z bujnym, pulsującym, bogatym życiem — to znaczy być wychowanym. To znaczy — poznać Boga".

Warto dać tę książkę wychowawcom, a zwłaszcza rodzicom do ręki. Posłuży ona, odpowiednio czytana, nie tylko jako wskaźnik i pomoc w pracy wychowawczej nad młodzieżą, lecz także w pracy i kontroli nad sobą samym. A o to przecież chodzi: doskonalić siebie samych, możemy prowadzić innych.

Dr M. Friedländer.

Lucjusz Komarnicki: Teatr szkolny; Ogólne założenia. — Z praktyki teatru szkolnego. — Teoria teatru szkolnego, z 12 ilustr. i nutami. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1926 — zł. 5.50.

To, co się u nas zwykle grywa z młodzieżą 2—3 razy do roku z okazji rocznic lub uroczystości, nie jest tem, co Komarnicki nazywa teatrem szkolnym. Mianem tem określa autor realizację istniejącego w dziecku wrodzonego instynktu teatralności, realizację, służącą wraz z innymi środkami pedagogicznymi sprawie rozwoju duchowego młodego człowieka. Teatr szkolny — to nie naśladowanie teatru zawodowego, to nie zabawa w aktorów i artystów, to nie hodowanie zarozumiałości „artystycznej" młodzieży — lecz specjalna instytucja, „posiadająca własny repertuar, własny styl gry i oprawę sceniczną". Wszystko to musi sobie młodzież w swem szkolnem „laboratorjum teatralnem" wraz z nauczycielem znaleźć. Jako materiał inscenizacji poleca K. piosenki ludowe, liryki, ballady, opowieści, nowele, fragmenty większych powieści, fragmenty wielkich klasycznych dzieł dramatycznych, przyczem środki ekspresji powinni sobie znaleźć i sporządzać sami uczniowie. K. podaje w części II swej książki przykłady inscenizacji polskich pieśni ludowych, bajek i utworów lirycznych i pieśni ludowych francuskich, oraz zadania do inscenizacji. Zupełnie słusznie uważa K. przedsięwzięte przedstawienia jako sposobność do koncentracji nauki w zakresie paru przedmiotów. np. języka polskiego, śpiewu, rysunków czy t. zw. robót, nie widząc celu praktycznego swej pracy, skoro tę pracę można ożywić, podporządkowując ją od czasu do czasu teatrowi?" Odrzuca też K. wymaganie wielkiej sprawności technicznej czy wyuczonego artyzmu, a kładąc nacisk raczej na grę

improwizatorską, twórczą, w rodzaju *commedia dell'arte*. Albowiem nie samo przedstawienie jest rzeczą najważniejszą i celem pracy, lecz przygotowanie w „laboratorjum teatralnem“, eksperymentowanie z recytacją, sceną, kostjumami, oświetleniem. Tu pokaże się pomysłowość, inicjatywa, rozmach twórczy młodzieży. Teatr szkolny staje się tak integralną częścią systemu wychowania i nauki w szkole twórczej. Książka zmarłego przedwcześnie znakomitego pedagoga oddać może znakomite usługi każdemu wychowawcy i nauczycielowi w samej praktyce teatru szkolnego, zainteresować zaś powinna każdego pedagoga, który szuka nowych dróg dla nowej szkoły. Starannie opracowana bibliografia wskazuje drogę do dalszego studjum. (mfr.)

K. Kaffka „*Podstawy rozwoju psychicznego*“ („Die Grundlagen der psychischen Entwicklung“ 2. Aufl., Verlag A. W. Zickfeldt, Osterwick am Harz 1925, plpł, Mk. 7-80. str. 303.

Dzieło zajmuje się psychologią dziecka we wieku przedszkolnym, wykazując, że problemy psychiczne, z którymi spotyka się nauczyciel w szkole, tkwią w zarodku już w początkach rozwoju duszy ludzkiej. Kaffka upatruje istotę psychicznego rozwoju w powstawaniu i rozwoju kompleksów duchowych, których zrozumienie ułatwi pedagogice i pedagogom zastosowywanie odpowiednich środków w nauce i wychowaniu. Niezwykle ciekawym jest dla pedagoga rozdział „Dziecko w swym świecie“. Dzieło, pisane stylem bynajmniej nie łatwym, jest obok dzieł Karola Bühlera („Die geistige Entwicklung des Kindes“, G. Fischer, Jena) i W. Sterna („Psychologie der frühen Kindheit“) jednym z najpoważniejszych w tej dziedzinie. Ostatnio przetłumaczono je na język angielski.

A. Herget „*Najważniejsze prądy w życiu pedagogicznym współczesności*“ („Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart“ 2 tomy, 5 nakł. Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase, Wiedeń, 1925, Mk 3 + Mk 4).

Dzieło znanego pedagoga, w 5 już nakładzie się pojawiające, powinno i u nas znaleźć wielu czytelników. Pisane stylem łatwym i jasnym, również dla cudzoziemca zrozumiałym, daje ono pogląd na prądy, nurtujące dzisiejszą pedagogikę, jej twórców i jej praktyków. Tom I obejmuje wychowanie estetyczne, szkołę twórczą, wychowanie obywatelskie i pedagogikę moralności; tom II: pedagogikę eksperymentalną ze specjalnem uwzględnieniem badań nad uzdolnieniem, oraz porady zawodowej, pedagogikę społeczną, pedagogikę indywidualną (biorącej z jedną strony indywidualność ucznia, z drugiej nauczyciela pod uwagę), pedagogikę narodową, szkołę jednolitą i pomniejsze. Dzieło to nadaje się znakomicie dla wszystkich, którzy chcą zaznajomić się orientacyjnie i źródłowo ze współczesną pedagogiką. Dr M. Fr.

Przegląd czasopism francuskich.

Education Nr. 10 — lipiec 1926. Paryż.

Numer dziesiąty Education, poświęcony wychowaniu i nauczaniu zagranicą, zawiera artykuł p. *Cigetona* o Komitetach Rodzicielskich w Niemczech. Należy zaznaczyć — pisze Cigetona — że władza centralna Rzeszy ma bardzo małe znaczenie w kwestjach wychowawczych. Konstytucja niemiecka pozostawia poszczególnym krajom, wchodzącym w skład Rzeszy szeroką autonomję. Taką samą autonomję posiadają też poszczególne gminy, a nawet same szkoły. Wszędzie, we wszystkich szkołach, mają natomiast wielki wpływ rodzice oraz zrzeszenia religijne i społeczne. Wpływ ten wywierają one przez komitety szkolne oraz rady rodzicielskie. Toteż rozmaicie rozwijają się szkoły niemieckie i rozmaitym podlegają wpływom. W Prusiech (30 milj. mieszk.) istnieje szkoła wyznaniowa, toż samo w Bawarii (8 milj. mieszk.) w b. ks. Hessen nie ma szkoły wyznaniowej, to samo w Turynji, w Saksonji zaś nawet nauka religiji była wykluczona ze szkół do roku 1925, mimo § 149 konstytucji niemieckiej, która uznaje naukę religiji za jeden z przedmiotów obowiązkowych szkół niemieckich. Tak samo przedstawiają się sprawy w Ham-burgu.

Autor podaje w dalszym ciągu statut szkolny b. ks. Hessen, ponieważ szkoły nie są tam ani wyznaniowe, ani bezwyznaniowe. Szkoły powszechne są tam szkołami wspólnymi dla wszystkich dzieci bez względu na wyznanie. Niewykluczone są natomiast i szkoły wyznaniowe. Powszechny obowiązek szkolny obowiązuje dzieci od lat 6-ciu do 7-u, czyli że trwa lat jedenaście. Szkoły dzielą się na powszechne elementarne (od 6—14 roku życia) i 3-letnie szkoły dopełniające obowiązkowe.

P. *Hénon* informuje czytelników o szkolnictwie w Rumunji. Jak Polska, Czechosłowacja, jak wszystkie wogóle państwa europejskie, które po wojnie światowej uzyskały lub odzyskały niepodległość, tak też i Rumunja przeprowadziła reformę szkolną w duchu nowoczesnym. Autor kreśli wysiłek twórczy szkół rumuńskich wedle exposé ministra oświaty Dr. C. Angelescu. W Rumunji istnieje przymus szkolny dla dzieci od lat 7—18. Oryginalność reformy, zdaniem autora polega na tem, że szkoła zwraca uwagę na wychowanie społeczne uczniów (nauka moralności, higjenu, nauk społecznych i ustroju państwa). Ponadto inny jest rozkład godzin w szkołach wiejskich, inny natomiast w szkołach miejskich. Punkt ten należy podkreślić. Podczas miesięcy letnich dzieci wiejskie są zajęte pracą na roli, a szkole poświęcają tylko 6 godzin tygodniowo, podczas gdy nauka szkolna trwa porą zimową 20—24 godzin tygodniowo. Jest to forma, o której dałoby się dużo powiedzieć. Dzieci wiejskie stają się przez nią upośledzone i wyjęte z pod prawa o ochronie pracy, jakkolwiek czas poświęcony pracy na roli spędzają w ogrodach i rolach należących do szkół (4 ha), albowiem plon pracy dzieci przechodzi na

własność dyrektora, wzgl. kierującego nauczyciela. Pan Hénon zastrzeżeń tych nie robi, może też w praktyce niema tego wyzysku pracy dzieci, czego przy podobnem prawodawstwie należałoby się obawiać.

P. *Adolph Lima* przedstawia całokształt szkolnictwa w Portugalji, a p. *Apolinazy Rudnicki* pisze o stosunku rodziny do szkoły w Polsce. P. *Julien Fontègue* omawia pracę Kerschensteina: Charakter und Charakterziehung, a podpisany podaje przegląd polskich czasopism pedagogicznych, w szczególności Ruchu Pedagogicznego i Miesięcznika Pedagogicznego. Poza tem podaje redakcja kronikę pedagogiczną, w której, Polsce poświęcono dość pokaźne miejsce.

Pour l'Ère Nouvelle Nr. 21 — lipiec 1926. Genewa.

Bardzo bogaty — jak zwykle — w treści numer „Pour l'Ère Nouvelle” przynosi ciekawy artykuł p. *Delaunay* o wysiłku pedagogicznym w Rosji. Przedewszystkiem trudno jest sobie wyrobić obiektywny obraz stosunków pedagogicznych w Rosji, ponieważ wszelkie prace, zarówno dodatnio przedstawiające sprawę, jak i odnoszące się do sprawy krytycznie grzeszą w większej lub mniejszej mierze tendencyjnością. Wobec tego p. *Delaunay* podaje dla charakterystyki głosy zarówno jednych jak i drugich. Szkoły sowieckie, zdaniem p. *Delaunay* — są owiane duchem amerykańskiego pragmatyzmu, a równocześnie wiarą i entuzjazmem płynącym z filozofji Tołstoja.

Szkoły sowieckie dzielą się na szkoły pierwszego i drugiego stopnia. Istnieje powszechny obowiązek szkolny dla dzieci od lat 7-iu do 14-tu, aczkolwiek wiele wsi jeszcze wogóle szkoły nie posiada. Drugi stopień szkół — nieobowiązkowy — ma charakter techniczny. Wszystkie szkoły są koedukacyjne. W ogródkach dziecięcych (do lat 7-iu) praktykowane są metody Froebela i Lesshafta, natomiast system Montessori — jako zbyt „anarchiczny” jest w Rosji zwalczany. Wyższe szkoły nie są bezpłatne. Liczne szkoły zawodowe stosują system Taylora i Ermańskiego. Należy zaznaczyć, iż taylorizm jest zwalczany — jako niehigieniczny. Seminarja nauczycielskie nazywają się tu technikami pedagogicznymi. Nauka trwa 4 lata. Pierwszy i drugi rok poświęcone są kursowi ogólnemu, trzeci i czwarty specjalizacji: a) w wychowaniu przedszkolnem, b) szkolnem, c) dorosłych. W Rosji istnieje 22 szkół eksperymentalnych o różnorodnych programach i różnorodnych metodach nauczania.

Wielką rolę odgrywają miesięczne, powiatowe zebrania nauczycielskie, na których dyskutuje się sprawy metod nauczania. Nawiasem mówiąc, należałoby i u nas takie obowiązkowe zebrania zaprowadzić. Pisze o tem zresztą Dr Rowid w znakomitej swej książce p. t. „Szkoła Twórcza”. Wielką pomoc w pracy szkolnej otrzymuje nauczycielstwo od „pionierów” t. j. organizacji młodzieży szkolnej na wzór naszych „harcerzy”.

Pani Philippi Reesema poświęca artykuł poprzednikom

Stopień nauczania	Wiek uczniów	Czas trwania studiów	Obowiązkowy czy dobrowolny	Nazwa szkoły	Podział	Dyplom	Uprawnienia po ukończeniu szkoły
Pierwszy stopień	6—11 lat	5 lat	obow.	Szkoła elementarna Klasy przygotowawcze do kolegium	Jednolity program	Certificat d'études élémentaires	
Klasy przejściowe do drugiego stopnia	11—13	2	obow.	Kurs dodatkowy Klasy przygotowawcze do kolegium	bez łaciny, z pracą ręczną bez łaciny, praca ręczna z łaciną	Brevét élément. Brevét élément. sans latin avec travail manuf. Brevét élément. avec latin	Upoważnia do wstępu szkół drugiego stopnia
Drugi stopień	13—16	3	dobr.	Kolegia	A. łacina - greka B. łacina + 1 jęz. nowożytny C. 2 jęz. nowoż. D. 1 jęz. nowoż. + nauki ścisłe	Pierwsza matura (Premier baccalauréat)	Upoważnia do wstępu trzeciego stopnia, do szkół specjalnych, do nauczania
Trzeci stopień	16—18	2	dobr.	Liceum klasyczne	łacina + greka łac. + jęz. nowoż.	Druga matura	Wymagany dla wstępu do szkół 4-go stopnia
	16—18	2		Liceum nowoczesne	łacina + nauki ścisłe 2 jęz. nowoż. + nauki ścisłe		
	16—19	3		Liceum nauczycielskie	nauki ścisłe + łac. " " + 1 jęz. nowoż. trzeci rok liceum nauczycielskiego poświęcony praktyce pedagogicznej	Świadectwo ukończenia pedagogicz.	Prawo nauczania
Klasy przygotowawcze do szkół 4-go st.		1	dobr.	Przy uniwersytetach	P. C. N. (Fizyka, chemia, przyroda) obowiązkowa dla wstępu na medyc. i farm. M. P. C. (Matem., fiz., chemia) wstęp na wydz. nauk ścisłych. Przygotowanie do literatury, Przygot. do Prawa	préparation aux études supérieures	Prawo wstępu do szkół 4-go stopnia
Czwarty stopień		4—6		Szkoły wyższe	Wydział: nauk ścisłych, literatury, prawa, medycyny i farmacji politechnika Inne szkoły wyższe	Licencja agregat doktora inżynierat	

systemu Montessori, D-rowi Bourneville, Itard i Séguin oraz krytyce jaka spotkała szkołę w Bicêtre ze strony Bineta.

Współpracowniczka „Ruchu Pedagogicznego” p. *Anna Oderfeldówna* wygłosiła w Strassburgu referat o pomocach szkolnych w szkole twórczej.

Bardzo ciekawe dane zawiera rubryka „Wiadomości bieżące”, kronika francuska oraz przegląd czasopism. Biuletyn Międzynarodowego Biura Nowego Wychowania kończy numer. Należy zaznaczyć, iż biuro wyda w najbliższym czasie polskie cyrkularze i że zwracano się do biura z Polski w sprawie orjentacji zawodowej.

L'internationale de l'Enseignement (Paris X — 33 Rue de la Grange aux-Belles) Nr. 9 — czerwiec 1926.

Jest to miesięcznik socjalistycznego i komunistycznego nauczycielstwa, wychodzący w Paryżu od roku 1924 pod redakcją Leona Vernochet. Pierwszy artykuł omawia przyszły zjazd wiedeński (9—12 sierpnia 1926). Wielka część numeru poświęcona jest ekonomicznemu położeniu nauczycieli na całym świecie. Ciekawe jest sprawozdanie ze zjazdów w Arnheim i Gdańsku.

Revue Pédagogique. Paris — Delagrave — Nr. 7 — lipiec 1926.

Pan *Leon Bourriel* podaje kilka uwag krytycznych odnoszących się do reformy szkolnej we Francji. Jak wiadomo, została tam wprowadzona szkoła jednolita. Wogóle szkolnictwo francuskie po przeprowadzonej reformie przedstawia się w sposób, jak podaje tablica na str. 220.

Pozatem zawiera *Revue Pédagogique* ciekawy artykuł p. *P.-H. Besseige'a* o logice dziecięcej. Autor omawia w nim prace Duthil'a i Piaget'a o charakterze myślenia dziesięcioletniego. Podane w nim są niektóre testy, nadające się i dla naszych dzieci (6—8 lat).

P. M. Prot pragnąłby wykorzenić t. zw. „akcent szkolny” przede wszystkim przez zbliżenie się nauczyciela do ucznia, a tem samem do usunięcia tonu oficjalnego i sztucznego charakteryzującego odpowiedzi uczniów w szkole tradycyjnej.

P. Embrun pragnąłby usunąć dyktat ze szkół, a na jego miejsce wprowadzić „auto-dyktat” t. j. pisanie dyktatu z pamięci. Zaleca tę metodę, ponieważ szczędzi ona czas i skłania uczniów do baczniejszego zwracania uwagi na ortografię wyrazów ustępów zadanych „napamięć”.

Edmund Semil.

Kronika pedagogiczna.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w r. 1926. Podobnie jak za lat poprzednich, odbywały się także i w tym roku w miesiącach lipcu i sierpniu Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie Zw. P. N. S. P., a mianowicie: VI-ty na Pomorzu w Wejherowie, który trwał od dnia 5 do 31 lipca b. r. i IX W. K. U. w Zakopanem od 3 do 27 sierpnia. W b. r. znalazł kurs pomorski bardzo wygodne pomieszczenie w gmachu państw. seminarjum naucz., a to dzięki życzliwości zarówno Ministerstwa Oświecenia jak i Kuratorjum pomorskiego.

Program kursu w Wejherowie:

Prof. Dr. J. St. Bystron: a) „Czynniki irracjonalne w życiu społecznem”, b) „Zagadnienia psychologii społecznej”; Prof. St. Czarnowski: „Solidarność społeczna, a różniczkowanie społeczeństwa”; Dr. M. Janik: a) „Metodyka języka polskiego”, b) „Sybir w historii i literaturze polskiej”; Prof. Dr. W. Kulesza: „Szkielet roślinny Pomorza z uwzględnieniem momentów ochrony przyrody”; Prof. Dr. E. Kucharski: „Polska pierwotna i jej sąsiedzi w VIII i IX w.”; Prof. Dr. K. Nitsch: „Geografia wyrazów polskich, ze szczególnym uwzględnieniem Pomorza”; Prof. Dr. M. Siedlecki: a) „Warunki życia i życie w morzu”, b) „Naukowe podstawy rybactwa morskiego”; Prof. Dr. T. Sinko: „Cztery wieki liryki polskiej (rozbiory i uwagi metodyczne)”; Prof. Dr. W. Sobieski: „Z dziejów Pomorza”; Prof. Dr. M. Szyszko: „Odrodzenie i jego najwybitniejsze objawy w literaturze XVI wieku”; Prof. Dr. Florjan Znaniecki: „Stosunki społeczne”.

W związku z wykładami odbyły się wycieczki naukowe i krajoznawcze pod przewodnictwem prelegentów, a mianowicie: do Wielkiej Wsi i Przylądka Rozewskiego, do Gdańska, Sopotu i Oliwy, na Hel, a wreszcie do Kartuz. Uczestnicy w liczbie około 70 pochodzili ze wszystkich województw Rzeczypospolitej. Kierownictwo kursu w b. roku powierzył Z. Gł. p. Wł. Sieńce, prezesowi Komisji krakowskiej Związku P. N. S. P.

Dnia 3 sierpnia rozpoczęły się w sali Sokoła wykłady na IX. W. K. U. w Zakopanem.

Program kursu składał się z następujących cyklów 6—8 godzinnych:

Prof. Dr. J. St. Bystron: Jak na kursie w Wejherowie; Prof. Dr. St. Czarnowski: j. w.; Prof. Dr. W. Goetel: „Budowa geologiczna i przeszłość Tatr”; Dr. M. Janik: j. w.; Prof. Dr. Józefa Jotejko: „Prawo do nauki i selekcja uzdolnień”; Prof. Dr. W. Kulesza: „Szata roślinna Tatr z uwzględnieniem ochrony przyrody”; Prof. Dr. K. Nitsch: „Geografia wyrazów polskich, ze szczególnym uwzględnieniem Podhala”; Prof. St. Posner: „Pedagogia polityczna”; Wład. Radwan: „Zagadnienie ustroju szkolnictwa w Polsce”; Prof. Dr. M. Siedlecki: „Wybrane rozdziały z zoologii ogólnej”; Prof. Dr. T. Sinko: j. w.; Prof. Dr. M. Sobieski: „Psychologia twórczości artystycznej”.

Oprócz wykładów odbywały się bliższe i dalsze wycieczki w Tatry pod przewodnictwem członków sekcji turystycznej. Kierownikiem W. K. U. w Zakopanem był prof. sem. naucz. Karol Makuch.

Studjum Pedagogiczne w Uniwersytecie warszawskim. W mniejsze zwiniętego w ub. r. Państw. Instytutu Pedagogicznego w Warszawie powstaje obecnie Studium Pedagogiczne organicznie złączone z uniwersytetem. W b. r. akademickim przewidziane są tu cztery katedry, a mianowicie: pedagogiki i organizacji szkolnictwa (prof. Dr B. Nawroczyński), historii wychowania i doktryn pedagogicznych, psychologii pedagogicznej (dotychczas nieobsadzone), filozofii (prof. Dr Łukasiewicz). Oprócz tych katedr istnieją jeszcze t. zw. wykłady złączone z zakresu dydaktyki poszczególnych przedmiotów (*Przegl. Ped. Nr 24*).

IV-ty Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego, projektowany zrazu na wiosnę, odbędzie się Rzymie od 28 września do 2 października 1926. Przedmiot obrad stanowią dwie zasadnicze kwestje: 1. Możliwość wspólnej, ogólnoludzkiej podstawy wychowania moralnego; 2. Osobowość — warunki jej rozwoju w rodzinie, szkole i w społeczeństwie. Na temat pierwszy referować będą między innymi: Gould i Spiller (Anglja), Simon i Corra (Francja) Cornelius (Niemcy), Kowalewski (Rosja), Ferrière (Szwajcarja), Myślicki (Polska); na temat drugi zaś:

Chavez (Peru), Laird (Irlandja), Rabindranath Tagore (Indje), Valli, Vidari (Włochy). W związku z Kongresem urządził Komitet, na czele którego stoją Prof. V. Scialoja i Prof. Fr. Orestano; wystawę książek z zakresu wychowania, pomocy naukowych, Czerwonego Krzyża Młodzieży i inne. W Kongresie biorą udział delegaci 39 państw, licznych uniwersytetów, stowarzyszeń naukowych i pedagogicznych w ogólnej liczbie przeszło 400 osób. W skład Komitetu Wykonawczego wchodzi m. in.: Buisson, Bellot, Mackenzie, Pollock, Foerster, Oestreich, Rotten, Kacawow, Claparède, Ferrière, Radlińska.

IV. Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego odbywa się pod protektoratem rządu włoskiego, który uczestnikom Kongresu przyznał liczne korzyści, a mianowicie 50% zniżkę kolejową, wolny wstęp do muzeów, galerii i t. p. w Rzymie, Turynie, Medjolanie, Wenecji, Neapolu, Palermo i w Syrakuzach.

Z okazji IV-go M. K. W. M. przygotowuje czasopismo „*Rivista Pedagogica*” (redaktor prof. Luigi Credaro) specjalną publikację. Informacyj udziela Sekretariat Kongresu (adres: Prof. Tarquinio Armani, Via degli Scipioni, Nr 292, Roma).

Studjum Wychowania Fizycznego w Uniwersytecie Poznańskim.

W roku akademickim 1926/1927 będą czynne następujące kursy: 1. Kurs trzyletni pełny, uprawniający do stopnia „magistra wychowawcy fizycznego” (nadto zaś, po dwuletniej praktyce, do egzaminu nauczycielskiego dla szkół średnich i seminarjów nauczycielskich). 2. Kurs trzyletni uproszczony, uprawniający do egzaminu nauczycielskiego z wychowania fizycznego jako przedmiotu dodatkowego (przy jakimkolwiek przedmiocie głównym). 3. Kurs dwuletni, o programie odpowiadającym przepisom, dotyczącym Państwowych Instytutów wychowania fizycznego (Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P. z 15 listopada 1924). Spodziewana zmiana na Państw. Inst. Wych. Fiz., dającym po dwuletniej praktyce prawo przystąpienia do egzaminu naucz. dla szk. śr. i sem. naucz. 4. Wykłady higieny szkolnej i zasad wychowania fizycznego dla kolokwistów, wymaganych przy egzaminach na nauczycieli szkół średnich (tylko w trymestrze jesiennym i zimowym). 5. Ćwiczenia cielesne dla studentów(ek) wszystkich Wydziałów (bezpłatne). Gimnastyka, lekka atletyka, gry, szermierka, rytmika, plastyka, tańce narodowe, ćwiczenia harcerskie, pływanie, wioślowanie. Dla dopuszczenia do ćwiczeń wymagane: wiek 18—30 lat, dobry stan zdrowia i odpowiednia sprawność fizyczna. Zgłoszenia osobiste i pisemne (z załączeniem matury, metryki, świad. zdrowia, życiorysu ew. świad. sokołich, harcerskich i t. p.) do Dyrekcji Studium (Poznań 3, Ogród botaniczny). Nauczyciele szkół publicznych zgłaszają się nadto za pośrednictwem swej władzy przełożonej.

Kształcenie pracowników opieki społecznej nad dziećmi i młodzieżą. W porozumieniu i przy pomocy Polskiego Komitetu Pomocy Dzieciom i Towarzystwa Pedjatrów Polskich podjęło Studium Pracy Społeczno-oświatowej zadanie pedagogicznego przygotowania pracowników opieki społecznej. Od roku akademickiego 1926-7 do istniejących specjalizacji w dziedzinach: nauczania dorosłych i młodzieży pracującej, organizowania pracy kulturalnej, (samorządowej, spółdzielczej, instruktorskiej, oświatowej) i bibliotekarstwa przybywa — opieka społeczna nad dziećmi i młodzieżą. Nowa grupa (D) przygotowywać będzie: kierowników i wychowawców dla instytucji t. zw. opieki zamkniętej, półotwartej i otwartej, nauczycieli projektowanych seminarjów dla wychowawców młodzieży opuszczonej, pielęgniarzy społeczne.

Sluchacze są przyjmowani, podobnie, jak na inne grupy Studium — na

podstawie uprzedniego przygotowania naukowego i uprzedniej praktyki. Przewidywane są dwie grupy: opiekuńczo-wychowawcza i społeczno-sanitarna. Wykształcenie fachowe wymagane dla pierwszej: pedagogiczne (Wyższy Kurs Nauczycielski lub zdanie kolokwium wstępnego po dwuletniej co najmniej pracy w szkole i co najmniej rocznej pracy pozaszkolnej); dla drugiej — lekarskie lub pielęgniarские (ukończone lub nieukończone studia lekarskie, dwuletnia szkoła pielęgniarów i roczna co najmniej praktyka).

Osoby, nie czyniące zadość wszystkim warunkom, mogą być przyjęte za zgodą kierownika i wykładowcy główne przedmioty na słuchaczy wolnych, w niektórych przypadkach na rzeczywistych.

Program wykładów odrębnych grupy D. obejmuje przedmioty następujące: opieka społeczna nad dzieckiem, jej historia i organizacja, profilaktyka społeczna, higiena, opieka nad macierzyństwem i nad dzieckiem, wychowanie gromadne pozaszkolne. Luźne wykłady i konferencje przewidują m. in.: mieszkanie, jego higienę, tanie mieszkanie indywidualne i zbiorowe, miasta i ogrody, środki spożywcze, higienę odżywiania, ekonomję odżywiania zbiorowego. Dla grupy wychowawczej przewidywane są wśród zajęć praktycznych: prowadzenie chorów, gier, zabaw i robót ręcznych. Dla wszystkich uczestników obowiązkowe są zwiedzania, praktyki i hospitalacje, wyznaczane przez wykładowców główne przedmioty specjalizacji.

Z działu ogólnego: psychologia, socjologia, polityka społeczna, zarys pedagogiki, prawoznawstwo. Z działów specjalnych innych, zależnie od specjalizacji: teoria i praktyka samorządu, badanie życia robotniczego, organizacja wzasów robotniczych, ustawodawstwo pracy, ubezpieczenia społeczne, spółdzielczość, potrzeby kulturalne ludności wiejskiej i ich zaspakajanie, organizacja pracy, czytelnictwo oraz ćwiczenia z techniki pracy umysłowej, z bibliotekarstwa, biurowości, rachunkowości, w używaniu i sporządzaniu pomocy naukowych.

Wykłady, zwiedzania i hospitalacje wypełniają jeden rok akademicki. W drugim roku, spędzonym już na terenie własnej działalności praktycznej, następować będzie głębsze zapoznanie się z wybranymi zagadnieniami, w związku z samodzielnym przygotowaniem się do egzaminów według ogólnych przepisów Studium Pracy Społeczno-oświatowej.

Zapisy przyjmuje Wolna Wszechnica Polska, Warszawa, Śniadeckich 8.

Pierwszy film szkolny — jak donosi pismo „Die Neue Schule” w Nr. 4, wykazujący w przekonujący sposób istotę metod nauczania w szkole twórczej, wykonano w Mannheimie, zdejmując sceny z nauki w szkole znanego pedagoga M. Enderlina. Film powstał z inicjatywy zarządu miasta Mannheim, znanego z owocnej działalności na polu reformy szkolnictwa.

Peretiatkowicz Antoni Prof. Dr.: „Współczesna Encyklopedia Polityczna” — podręczny informator dla czytelników gazet, część druga (H—Z), Poznań, 1926, str. 300, Gebetner, cena 6 zł. (za obie części 9 zł.).

Wyszła część druga i ostatnia „Współczesnej Encyklopedii Politycznej” ułożonej w formie alfabetycznej i przystępnej. Zawiera ona pojęcia zasadnicze, najważniejsze dane polityczne, ekonomiczne i statystyczne, dotyczące państw współczesnych, dalej informacje o partiach, prasie polskiej i obcej oraz życiorysy polityków współczesnych. Ma charakter zupełnie bezpartyjny, naukowo-informacyjny.

Do P. T. Prenumeratorów „Ruchu Pedagogicznego”.

Administracja uprasza o **bezwzględne** wyrównanie należności za okres ubiegły oraz o wpłacenie prenumeraty za IV kwartał b. r.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Pol. Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko.**
Drukarnia „Szkolnicy”, Kraków, Grzegorzewska 30.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Romain Rolland a wychowanie.

Reforma wychowania i szkoły nie jest zagadnieniem, obchodzącym tylko fachowców-pedagogów i nie tylko oni są tu miarodajni. Obchodzi ono wszystkich, a głos ludzi duchem wysoko stojących — choć nie pedagogów, jest równie miarodajny i równie pożądany. Chodzi bowiem o wychowanie człowieka innego i lepszego, niż nim jest przeciętny Europejczyk dzisiaj. My, nauczyciele i wychowawcy młodego pokolenia, słuchać więc musimy nie tylko głosu i zapatrywać fachowców, lecz także tych, którzy otwarte mają oczy i widzą, otwarte uszy i słyszą i którzy nam z innego stanowiska ukażą drogę do jaśniejszej przyszłości, a dotykając konfliktów naszych dusz, rozjaśnią je, i rozwiążą niejednokrotnie i natchną wiarą w nasze powołanie i celowość naszych poczyną.

*Romain Rolland*¹⁾, wielki poeta francuski, jest dzisiaj jednym z przewodników i wychowawców nowej Europy. Cała pisarska jego działalność ma tendencję wybitnie wychowawczą. Z tą tendencją pisze olbrzymie dzieło o życiu Jana Krzysztofa, z tą samą tendencją tworzy swe bohaterские biografje Michała Anioła,

¹⁾ Urodz 29 stycznia 1866 w Clamecy, obchodził Rolland w tym roku 60-letnie urodziny. Nie obcym jest zawodowi pedagoga, uczył bowiem historii muzyki w Ecole Normale w Paryżu, potem (1903) w Sorbonnie. Z dzieł jego dla pedagoga nader cenne są: „Jan Krzysztof” i „Zaczarowana dusza”, dwie potężne powieści, (dające jedną rozwój męczyzny i drugą kobiety), oraz przepiękne biografje „Michelangelo”, „Beethoven”, „Życie Tolstoja”, i „Mahatma Gandhi”. Inne, to: wesoły „Colas Breugnon”, wojenny „Clerambault”, nowela „Piotr i Łucja”, cykle dramatyczne „Tragedje wiary” i „Dramaty Rewolucji”, satyra dramat. „Liluli” trag. „Gra miłości i śmierci”, studja teatralne i muzyczne, feljetony. Tłumaczone są one na wszystkie języki europejskie, niektóre i na egzotyczne (japoński, hinduski, chiński i i.). W języku polskim wydała „Biblioteka Laureatów Nobla” „Jana Krzysztofa” i „Zaczarowaną duszę”, J. Mortkowicz „Piotra i Łucję” ze wstępem H. Bermaskiego i „Beethowena”. Studium o „Krzysztofie”: Al. Stewe: „Romain Rolland i jego Jan Krzysztof” (Biblioteka Epoki, Drohobycz 1921) Biografia niemiecka: Stefan Zweig, „Romain Rolland, der Mann und das Werk” 3 wyd. 1926, francuska: P. Jouve, Romain Rolland

Beethovena, Tolstoja i Gandhiego, z tą samą tendencją komponuje cykl dramatów z Wielkiej Rewolucji i ogłasza szereg szkiców i artykułów dziennikarskich.

Zgłębiając duszę i oblicze epoki współczesnej, nie przeszedł też mimo problemów wychowawczych. Rzadko znaleźć można równie głębokie i trafne ujęcie psychiki dziecka i młodzieńca, jak u Rollanda w „Janie Krzysztofie”. Czytając to dzieło, wychowawca raz jeszcze, lecz głębiej, przeżyje swe własne dzieciństwo i własną młodość i spojrzy inaczej na swoich uczniów w szkole, rozumiejąc teraz ich spojrzenia, ruchy i słowa, krótko mówiąc: wszystko to, co się tak ogólnikowo i szablonowo traktuje w naszych świadectwach, jako „zachowanie”. Uzna, że dziecko, to nie materiał na dorosłego, lecz istota o własnym świecie, w który trzeba wglądać, by go zrozumieć; spostrzeże, ile to prawdziwych trosk, smutków i zagadnień trapi dziecko, których się dorosły ani nie domyśla; usprawiedliwi wybryki młodzieńcze, uwzględniając objawy wieku rozwojowego: budzenie się sił twórczych, podniecenie sfery seksualno-erotycznej, szukanie Boga i prawdy, idealizowanie rzeczywistości, egocentryzm. Przywilejem młodości — powiada Rolland — jest: być niesprawiedliwym i niewdzięcznym. Jest to epoka, kiedy ma się odwagę być niesprawiedliwym, kiedy się wyrzuca z siebie wszelki podziw i poszanowanie dla autorytetu, kiedy się zaprzecza wszystko i uznaje tylko to za prawdę, co się samemu zdobyło. „Dziecko wchłania w siebie przez całe wychowanie, przez wszystko, co wokół siebie widzi i słyszy, taką masę kłamstwa i głupoty, zmieszanej z istotną prawdą życia, że pierwszym obowiązkiem młodzieńca, który chce być mężczyzną, jest: „wszystko to wypłuć”...

Rolland stwierdza i pojmuje konieczność buntu młodej generacji i konieczność jej walki ze starą. W całym wychowaniu chodzi więc głównie o to, by buntujące się, żywiołowe siły młodości skierować umiejętnie a stanowczo w łóżysko celowej pracy, i dać jej ze skarbnicy zebranych doświadczeń wszystko, co by jej mogło drogę ułatwić i zbliżyć nieco do ostatecznych celów rozwoju.

Jakież są główne postulaty wychowawcze światopoglądu Rollanda? Przedewszystkiem: postulat wzbudzenia w jednostce świadomości tej doniosłej odpowiedzialności, jaką ponosi każdy z nas za życie i rozwój całej społeczności. Życie każdego z nas — powiada Rolland — jest walką Boga z nicością, dobra ze złem, piękna z brzydotą, ducha z materją, a każdy z nas jest bojownikiem pod sztandarem Bożym. Zdrajcą sprawy Bożej staje się ten, kto zboczy z drogi dobra i prawdy i choć na chwilę ustąpi z pola walki, od której wyniku zależy los wszystkich. Ten postulat Rollandowski: uspołecznienia jednostki, jest dziś ogólnie przyjętym w teorii postulatem pedagogiki i programów szkolnych, zbyt mało jednak jeszcze przeprowadzonym w praktyce.

„Szkoła twórcza“ jest krokiem do jego realizacji. Nauczyciel musi się wpięrować sam uspołeczniać, a więc zrozumieć, świętość swego powołania i uświadomić sobie swą odpowiedzialność społeczną, by wcielić w czyn żądanie programu.

Uspołeczniać, to nie znaczy jednak zabić indywidualność i kazać żyć życiem stada. „Wolne dusze, silne charaktery — tego dziś potrzeba światu!“ woła Rolland. Młodzież musi nauczyć się samodzielnie myśleć, myśleć dla dobra ogółu (choćby to było przeciw t. zw. opinii masy) i umieć wystąpić odważnie ze swym zdaniem i bronić go, jeśli jest przekonana, że w ten sposób najlepiej się ogółowi przysłuży, („Clerambault!“). Oto więc drugi postulat wychowawczy: kształcenie samodzielności i silnej woli. Nowa szkoła i nowy wychowawca wychowywać musi wolę, którą stara szkoła łamie, ogranicza, tłumi, wychowując poddanych, a nie obywateli, narzędzia, które miby się można w razie potrzeby wygodnie posługiwać, urzędników potulnie poddających się myśli i woli przełożonego. Owszem niech młodzież pozna granice woli, niech umie się w porę opanować, niech nauczy się pracować dokładnie i sumiennie, niech uszanuje organizację pracy, rozkaz i dyscyplinę — ale wszystko to pochodzić musi z głębokiego przeświadczenia o konieczności takiego postępowania w życiu ze względu na potrzeby ogólne i indywidualne innych jednostek.

Silnych charakterów żąda Rolland. Za jeden zaś ze środków wychowawczych, pobudzających rozwój charakterów w tym kierunku, uważa zapoznanie młodzieży z prawdziwymi bohaterami ducha. Wykorzystując tkwiącą w duszach młodzieży pęd do bohaterstwa i potrzebę oparcia się o postacie idealne, powinien nauczyciel pokazać jej takie postacie w różnych dziedzinach pracy i twórczości ludzkiej. Bohaterem — to nie zawsze wojownik. A i tu chyba odróżnić należy świetlaną postać Kościuszki od ambitnej zdobywczosci Cezara lub Aleksandra, zwanego Wielkim. „Nie nazywam bohaterami tych — powiada Rolland — którzy święcili zwycięstwo myślą lub siłą. Owych tylko nazwać należy bohaterami, co byli wielcy sercem...“ (Wstęp „do Beethovena“). Czyż nie warte podziwu ciche bohaterstwo Beethovena, głuchego, zbolątego, nieszczęśliwego człowieka niosącego ludzkości radość w darze, radość życia w swej potężnej symfonji, lub Michała Anioła, ciągle fizycznie i duchowo cierpiącego, a tworzącego nieśmiertelne dzieła dłuta i pędzla?!... Młodzież zrozumieć musi bohaterstwo powszedniego dnia. Dziś konieczniej, niż kiedykolwiek. „W atmosferze dusznej i zakażonej występkiem stara Europa zapada w odrętwienie. Materializm niegodny tłoczy myśl, hamuje działanie rządów i jednostek, Świat umiera od czadu, dławi się własnym egoizmem, przezornym i niskim. Dusi się świat. Otwórzmy okna. Świeżemu powietrzu dajmy przystęp. Odechnijmy tchnieniem bohaterów... Starajmy się ożywić

wiarę ludzką w życie człowieka". (Wstęp do „Beethovena“).

Rolland wie, że szkoła dotychczasowa grzeszy szablonem i zbytnim intelektualizmem i wysmiewa ją nawet w jednej ze scen swej satyrycznej, fantastycznej tragifarsy „Liluli“ w następujący sposób :

Gromada dzieci (otoczona nauczycielami z okularami na oczach, z laskami w ręku i małymi pieskami w płaszczkach na linewce). Dzieci klaszcząc w dłonie: O, co za piękne kwiaty! Nowe roślinki! Zielona jaszczurka. Pierwioski o żółtych, okrągłych oczkach! A co za kochany ptaszek z czerwoną czuprynką na głowie! Słuchajcie, jak ten mały urwis ćwierka pi, pi, pi!“

Nauczyciele: Proszę zostać w pośrodku gościńca! Do szeregu! Nie oglądajcie się! Patrzenie w wasze książki!

Dzieci: Ale mybyśmy chcieli przecie widzieć, którędy idziemy!

Nauczyciele: To jest całkiem zbyteczne! My wam to opowiemy. Czytajcie, czytajcie: „Kiedy Hannibal szedł przez Alpy“...

Dzieci: A my, a my, przez jakie góry idziemy?

Nauczyciel: Nie o was teraz się mówi. Czytajcie: „Kiedy Hannibal“...

Dzieci: A my, a my, kiedyż się o nas będzie mówić?...”

Trudno o dosadniejszą, a zwięźlejszą charakterystykę starej szkoły uczącej, książkowej, ślepej na życie i jego potrzeby ślepej na młode, radosne i tęskne dusze dziecięce, szkoły bezdusznego autorytetu i „drillu“, tłumiącej porywy i samodzielność dziecka. Przystosowanie do życia, życia czynnej pracy dać może tylko szkoła nowa, na samodzielności i porywach dziecka oparta, szkoła twórcza, radosna i wolna.

„A teraz kolej na Was, wy młodzi ludzie teraźniejszości! — woła Rolland we wstępie do ostatniej księgi „Jana Krzysztofa“. „Przejdźcie po naszych ciałach i stańcie w pierwszym szeregu. Większymi bądźcie i szczęśliwsi, aniżeli my!“ A rozumiejący młodość Krzysztof mówi: „Próbujmy teraz my starzy nauczyć się także czegoś od młodszych i próbujmy odmłodzić! A jeśli już u nas za mało soków żywotnych, by znów stać się młodym, to cieszymy się ich młodością. Czyż nie pięknem to jest — ta ciągle powracająca wiosna ludzkiej duszy, wiecznie się odradzającej? Czyż nie wielkiem to, że z cierpień naszych oni, młodzi — życie i radość czerpać mogą?“...

Dużo można się nauczyć u wychowawcy Rollanda.

Dr Michał Friedländer.

Szkoła powszechna a średnia.

(Uwagi w sprawie ustroju szkolnictwa).

Zagadnienie ustosunkowania szkoły powszechnej do średniej staje się w ostatnim czasie znowu nader żywotne i aktualne, podobnie jak w początkach budowania naszego systemu edukacyjnego, w okresie Sejmu Nauczycielskiego w roku 1919. Rząd wystąpił z pewnymi enuncjami w tej sprawie, pojawiają się coraz

częściej mniej lub więcej rzeczowe głosy na łamach prasy fachowej i codziennej, problem ten stanowi przedmiot żywych obrad w łonie poszczególnych zrzeszeń nauczycielskich. Obecny kierownik Ministerstwa Oświecenia Publ. *prof. Bartel* zapowiada w swoim exposé, że „w dziedzinie oświatowej będziemy dążyć przede wszystkim do organicznego ustosunkowania szkolnictwa średniego do szkolnictwa powszechnego” (Rząd Pracy, Exposé premjera profesora *Dra K. Bartla*. Warszawa 1926), tudzież „do uzgodnienia programów szkół średnich z programem szkolnictwa powszechnego”. Stanowisko Związku P. N. S. P. w tej sprawie jest znane i ustalone. Zgodnie z тезami i uchwałami wielkiego Sejmu Nauczycielskiego, w którym udział brało całe nauczycielstwo, wysunęliśmy postulat siedmioletniej co najmniej szkoły powszechnej, możliwie wysoko zorganizowanej, w której uczą się i wychowują wszystkie dzieci bez względu na pochodzenie, stosunki społeczne rodziców i wyznanie. Studium gimnazjalne winno się rozpoczynać najwcześniej z ukończonym 13 rokiem życia i winno trwać lat pięć. W razie istnienia (ewentualnie przez pewien czas jeszcze) 8-letniego gimnazjum, winno ono dzielić się na trzyletnią podbudowę z programem, zbliżonym do programu odnośnych klas 7-letniej szkoły powszechnej, normalnie zorganizowanej, oraz na 5-letnie studjum średnie. (Tezy wynikające z referatu *prof. B. Kielskiego*¹⁾).

Zasady jedności szkolnictwa bronił odąd Związek stale i konsekwentnie, w szczególności w znanej swej deklaracji na Międzynarodowym Kongresie Nauczycieli Szkół średnich, odbytym w Warszawie w sierpniu 1924 roku. Idea szkoły jednolitej, obejmującej 7-klasową szkołę powszechną i związaną z nią organicznie szkołą średnią 5-letnią ogólnokształcącą, względnie średnią zawodową, ma nie tylko zwolenników wśród nauczycielstwa szkół powszechnych, ale także poważny odłam nauczycieli szkół średnich, w szczególności Związek Zawodowy P. N. S. Śred. zajmuje w tej sprawie stanowisko identyczne z organizacją nauczycieli szkół powszechnych.

Opierając się na opinii Sejmu Nauczycielskiego w sprawie ustosunkowania szkoły powszechnej do średniej, dążyliśmy do nawiązania ściślejszego kontaktu z nauczycielstwem szkół średnich, w szczególności z T-wem N. S. W. W tym celu odbywały się w ciągu roku 1921 liczne posiedzenia Krakowskiej Komisji Referentów T. N. S. W. wspólnie z Komisją Szkolną Związku P. N. S. P., na których obradowano nad stosunkiem szkoły powszechnej do średniej, nad ujednostajnieniem programu naukowego dla klasy V, VI i VII szkoły powsz., tudzież I, II i III klasy szkoły średniej ogólnokształcącej. Wynikiem tych obrad były przyjęte zasady ogólne i szczegółowe wskazania, dotyczące ujednostajnienia programu naukowego. Zasady te brzmią (w streszczeniu) następująco:

¹⁾ Zob. O Szkołę Polską. Część III. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski w kwietniu 1919. Warszawa 1919.

1. „Warunkiem przejścia do klasy I pięcioletniego gimnazjum powinno być ukończenie 7-klasowej szkoły powszechnej.

2. Celem ułatwienia przejścia z jednej szkoły do drugiej, zwłaszcza zaś w celu zastąpienia w mniejszych miasteczkach i większych wsiach obecnego niższego gimnazjum, program naukowy gimnazjalnej podbudowy powinien być identyczny z programem trzech wyższych klas szkoły powszechnej. Oddziały V, VI i VII szkoły powszechnej powinny odpowiadać klasie I, II i III podbudowy gimnazjalnej.

3. Na czas przejściowy, dopóki szkoły powszechne nie posiadają odpowiednio przygotowanych sił nauczycielskich, trzy niższe klasy gimn. mogą być połączone z pięciu wyższymi, jednakowoż stan ten przejściowy nie powinien przeszkadzać tworzeniu odrębnych 7-klasowych szkół powszechnych, jakoteż właściwych 5-letnich gimnazjów¹⁾. W myśl tych postulatów opracowały połączone Komisje T. N. S. W. i Związku P. N. S. P. szczegółowy program, jednolity dla trzech ostatnich oddziałów szkoły powszechnej i trzech klas pierwszych obecnego gimnazjum. Program ten wydrukowano w Nrze 6—8 „Ruch u P e d a g o g i c z n e g o” z roku 1921.

Ta współpraca przedstawicieli obu organizacji należy dziś do przeszłości. Nastąpiła przerwa i odtąd nie było próby podjęcia wspólnych obrad i rzeczowego porozumiewania się w kwestji tak doniosłej, obchodzącej ogół społeczeństwa i nauczycielstwa. Częste enuncjacje T. N. S. W., artykuły w Przeglądzie Pedagogicznym, oficjalnym organie Stowarzyszenia, wykazują ostre i bezwzględne przeciwstawienie się koncepcji szkoły jednolitej, oświadczają się za utrzymaniem dotychczasowego 8-klas. gimnazjum, jako szkoły zupełnie odrębnej, nie złączonej organicznie ze szkołą powszechną.

Zanim przejdziemy do analizy istotnych przyczyn faktu, stwierdzającej w pewnych sferach uporczywą tendencję do utrzymania tradycyjnego formy szkolnictwa, przytoczymy najważniejsze argumenty zwolenników 8 klasowego gimnazjum, a zarazem przeciwników szkoły jednolitej: Po pierwsze „szkoła powszechna nie może uważać za swój cel przygotowanie młodzieży do szkół średnich; 2) Klasy niższe szkół średnich nie mogą być skutecznie zastąpione oddziałami szkoły powszechnej, spowodowałoby to bowiem obniżenie się poziomu szkół średnich; 3) Szkoła powszechna ma dać uczniom swoim tylko takie wiadomości, jakie są konieczne do należytego zrozumienia i wypełnienia obowiązków obywatelskich, a gimnazja nie mają określonego celu praktycznego, lecz dają wykształcenie ogólne, przysposabiając elitę narodu; 4) Na podstawie szczegółowego zestawienia liczby godzin różnych przedmiotów w gimnazjach 8-klasowych i 5-klasowych wynika, że w gimnazjach 5-klasowych nie starczyłoby

¹⁾ Stosunek szkoły powszechnej do średniej. (Ruch, Ped. Nr 6—8 1921 rok).

godzin na etaty dla specjalistów; 5) Wskutek różnicy wykształcenia pomiędzy nauczycielstwem szkół średnich, a nauczycielstwem szkół powszechnych jest rzeczą niemożliwą osiągnięcie jednolici szkolnictwa¹⁾. Wreszcie jako argument przeciw koncepcji szkoły jednolitej przytoczone zostały dane statystyczne, wykazujące nadmierny procent (od 56 do 83%) uczniów ze szkół powszechnych, reprobowanych przy egzaminach wstępnych do klasy II, III i IV gimnazjalnej¹⁾.

W przytoczonych tu argumentach przebija się dążność do utrzymania dawnego typu szkoły średniej ogólnokształcącej i oddzielenia jej od szkoły powszechnej, również szkoły ogólnokształcącej niższego stopnia. Przyczyn głębszych tego stanowiska niektórych sfer zawodowych i politycznych szukać należy zarówno w tradycji, w rozwoju historycznym obu rodzajów szkół, jak i w pewnym niezrozumieniu obecnych stosunków społecznych i potrzeb, tworzącej się dziś ery kulturalnej, wreszcie w błędnym ujmowaniu celów i zadań szkoły ogólnokształcącej, zarówno powszechnej jak i średniej.

Gimnazjum rozwijało się w ciągu wieków, jako instytucja przeznaczona dla kształcenia dzieci warstw uprzywilejowanych; to też t. zw. sfery niższe, społecznie słabe, nie miały tu dostępu aż niemal do czasów najnowszych. Gimnazjum uchodziło za szkołę, przeznaczoną wyłącznie dla sfer, górujących bądź to stanowiskiem socjalnem — bądź też majątkiem. Pogląd ten trwa dotąd pośród znacznej części nauczycielstwa szkół średnich, nawet pośród tych, którzy sami wyszli z warstw społecznie słabych. Obecna szkoła powszechna jest właściwie wytworem Wielkiej Rewolucji francuskiej, jest dziełem pedagogiki Rousseau'a i Pestalozziego i w miarę pogłębiania się demokratyzacji społeczeństwa obejmuje kształcenie coraz szerszych warstw bez względu na pochodzenie i stosunki socjalne. Wskutek podnoszenia się kultury życia społecznego widzimy tendencję do podnoszenia poziomu szkoły powszechnej i do jej organicznego zespolenia ze szkołą II-go stopnia, t. j. z gimnazjum i szkołą średnią zawodową. Ale naturalny ten rozwój historyczny natrafia na przeszkody, które płyną właśnie stąd, że oba te rodzaje szkół powstały z dwu różnych źródeł, rozwijały się na różnem podłożu socjalnem. Do utrzymania i pogłębiania tych różnic przyczynia się nadto dziś przedewszystkiem odmienny system przygotowania nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Wskutek tego utrzymuje się wciąż jeszcze sposób myślenia kategorjami minionej epoki kulturalnej i uporczywe konserwowanie form zakrzepłych, tradycyjnych, niedostosowanych do wymogów życia współczesnego.

Większość patrzy jeszcze wciąż na szkołę powszechną, jako na instytucję, która ma dać wychowankom swoim pewien zasób wiadomości, niezbędnych w życiu społeczno-obywatelskiem, przy-

¹⁾ T. Kaniowski. Dwa oświadczenia urzędowe. (Przegląd Pedagogiczny. Nr. 24 r. 1926). Iza Moszczeńska. W obronie szkoły średniej. (Przegląd Pedagogiczny. Nr. 29 r. 1926).

czem podkreślane bywa zastrzeżenie, że jej celem nie może być przygotowanie dzieci do gimnazjum. Jest to niewłaściwe pojmowanie istotnych zadań szkoły powszechnej, w której dzieci zdobyć winny warunki dalszego rozwoju, możliwości dalszego kształcenia, zależnie od ich uzdolnień i zainteresowań. A zatem szkoła średnia, zarówno gimnazjum, jak i szkoła zawodowa budować muszą na fundamentach, jakie położyła szkoła powszechna. Szkoła powszechna przygotowuje do życia, budzi i rozwija zdolności do pracy produktywnej, bądź to na polu kultury materialnej, bądź też duchowej, a więc przygotowuje i do gimnazjum, i do szkół zawodowych, i do szkół dokształcających. Życie zaś przybiera różne formy; ujawnia się zarówno w produkcji i twórczości technicznej, gospodarczej, jak naukowej i artystycznej.

O ile szkoła — czy to powszechna, czy średnia — nie wytworzyła warunków sprzyjających dalszemu rozwojowi, nie obudziła głębszych zainteresowań intelektualnych i artystycznych, technicznych i t. p., nie spełniła ona swego zadania. Byłoby zacieśnieniem zadań szkoły powszechnej, gdybyśmy jej wytknęli tylko jako cel, przygotowanie do zrozumienia i wypełnienia obowiązków obywatelskich. Jakkolwiek cel ten jest ważny — musi on też być zresztą uwzględniony i w gimnazjach — nie obejmuje on życia pełnego. Szkoła, zarówno powszechna, jak i gimnazjum przygotować muszą swych wychowanków do uczestniczenia w skarbach kultury narodowej i ogólnoludzkiej, musi obudzić trwałe zainteresowanie się zdobyczami ducha ludzkiego i pęd do korzystania z nich. Nietylko wybrańcom, ale i masom uprzystępnąć musimy wielkie dzieła genjuszu ludzkiego, uwiecznione w literaturze, malarstwie, rzeźbie, w muzyce i t. d. W przeciwnym razie kultura narodu, pozbawiona soków żywotnych, będzie wytworem sztucznym i suchotniczym. Rzeczywistymi podstawami państwa i społeczeństwa nowoczesnego są masy ludowe. „Co się z ich głębi rozwinie — mówi *Karol Libelt* — to jest narodowe. Obyczaje, charakter, literatura i sztuki, wszystkie korzeniami uciepione w tych szerokich rozłogach. Kwestje cywilizacji i postępu już nie u szczytu, ale wśród narodu rozstrzygać się będą“.

Celem należytego postawienia tak doniosłego problemu, jak ustosunkowanie szkoły niższego stopnia do szkół stopnia średniego i wyższego, jak idea szkoły jednolitej, musimy wprawdzie poddać rewizji nasz przestarzały sposób myślenia, przekształcić pewne pojęcia nawykowe, należące dziś do minionej epoki dziejowej. Twierdzenie, jakoby tylko gimnazjum było jedyną wylęgarnią „inteligencji“ i „elity“ duchowej, jest w „wieku elektryczności, radja i aeroplanów“ conajmniej zbyt śmiało i zbyt zarozumiałe. Takie stawianie kwestji jest ponadto szkodliwe dla rozwoju naszej kultury, jest zacieśnieniem życia duchowego. „Inteligencję“, i „elitę“ duchową, nawet przywódców narodu, kształ-

cić też będą i muszą liczne szkoły średnie zawodowe, dobrze zorganizowane — techniczne, rolnicze, górnicze, handlowe itd. — z których niezawodnie pewien procent młodzieży, o wybitnej inteligencji i zdolnościach konstruktywnych znajdzie się obok abiturjentów gimnazjalnych w akademjach górniczych, studiach rolniczych i akademjach handlowych, instytutach technicznych, w politechnikach i t. d., gdzie będą się oddawali studjom wyższemu. Trudno przecież odsądzać od „inteligencji” wszystkich tych, którzy gimnazjum nie skończyli, jak to czynią dzisiejsi bojownicy o utrzymanie tradycyjnej 8-kl. szkoły średniej.

Szkoły średnie zawodowe, dobrze postawione, kładą wprawdzie nacisk na „praktyczne myślenie”, praktyczne wyrobienie, ale to wcale nie przeszkadza obudzeniu się i rozwinięciu zdolności „myślenia teoretycznego” u pewnej odsetki wychowanków tych szkół, podobnie jak należyce zorganizowana praca w gimnazjum, prowadzona w duchu nowoczesnych metod, nie powinna tamować zdolności „myślenia praktycznego”, które ma donosić znaczenie w pracy teoretycznej. W jednym i drugim kierunku, które zresztą w życiu nieraz są ściśle ze sobą zespolone, stwarza szkoła powszechna warunki i możliwości zależnie od zdolności wrodzonych dziecka. Zdolności zaś te, skłonności i zainteresowania ujawniają się wyraźniej dopiero w 13 lub 14 roku życia — i wtedy dopiero jest właściwy moment dokonania odpowiedniej selekcji i skierowania młodzieży do odpowiedniej szkoły — czyto zawodowo-technicznej, do artystycznej, lub do średniej ogólnokształcącej. Szkoła średnia zawodowa 4-ro lub 5 cioletnia i ogólnokształcąca (5-letnie gimnazjum) jest więc organicznie złączona ze szkołą powszechną, nawiązywać powinna do jej pracy i nadal ją kontynuować z uwzględnieniem zdolności i zainteresowań dziecka.

Zagadnienie ustosunkowania szkoły powszechnej do średniej należy ujmować nie ze stanowiska potrzeb tej lub owej szkoły, albo też interesów poszczególnych kategorii nauczycielstwa, ale z punktu widzenia całokształtu edukacji narodowej. Stanowisko obywatelskie i troska o przyszłość kultury wymaga właśnie takiego spojrzenia na ten ważny problem. Chodzi nam o zapewnienie jak najkorzystniejszych warunków rozwoju zarówno szkole powszechnej, w której wychowuje się cały naród, jak i szkolnictwu średniemu wszelkich typów, gdzie odbywa się specjalizacja, (w szkole zawodowej) albo też przygotowywanie korzystnych warunków dla specjalizacji (w gimnazjum). Byłoby to objawem niepożądanym, gdyby w zawodzie nauczycielskim nadal utrwały się stosunki przedwojenne, t. j. istnienie kastowości, a nawet dwu zwalczających się wzajemnie obrazów, z których jeden stoi rzekomo wyłącznie na straży interesów szkoły powszechnej; a drugi na straży dobra gimnazjum i „kultry” narodowej. A przecież jedni i drudzy są nie tylko nauczycielami (profesorami) danego typu szkoły, ale i obywatelami i ojcami dzieci, które kształcą się i w szkołach powszechnych i w gimnazjach. Czyż można przy-

puszczać, że nauczycielom szkół powszechnych, jako obywatelom i ojcom, chodzi o zaspokojenie ambicji, czy też osobistych interesów, gdy wysuwają postulat szkoły jednolitej? Byłby to zarzut nieuzasadniony i szkodliwy, pogłębiłby tylko przepaść, jaka dziś istnieje między obu kategoriami nauczycieli, co chyba nie jest objawem pomyślnym dla rozwoju kultury narodowej.

Postęp i rozwój kultury wymaga właśnie wzajemnego porozumienia się i głębszego przedyskutowania problemu. Nawiązać trzeba do pracy, zainicjowanej w Krakowie przez Komisję referentów T. N. S. W. i Komisję Związku P. N. S. P. Problem ustroju szkolnictwa i wzajemnego ustosunkowania szkoły powszechnej i średniej nie może być rozwiązany ani drogą rezolucji na wiecach, ani drogą demagogicznego alarmowania społeczeństwa, ani wreszcie przez czynniki biurokratyczne przy zielonym stoliku, ale drogą gruntownych studjów. Należy powołać Komisję, złożoną z fachowców z pośród nauczycielstwa szkół powszechnych, średnich i wyższych, tudzież z wybitnych przedstawicieli społeczeństwa, któraby się zajęła tą kwestją i informowała ogół w sposób poważny, jak tego wymaga ważność sprawy.

Opracowanie i przygotowanie projektu reformy ustroju szkolnictwa przez fachową Komisję jest dopiero pierwszym stadium na drodze realizacji szkoły jednolitej. Dalszą fazą musi być wypróbowanie projektowanej reformy w tych miejscowościach, gdzie są korzystne warunki. Jeśli n.p. idzie o przekształcenie dawnego typu gimnazjum 8-letniego na 5-letnie i organiczne połączenie go z 7-kl. szkołą powszechną, musi być najpierw zapewnione należyte wyposażenie szkoły powszechnej (pomoc naukowe, pracownie, biblioteki, warsztaty i t.d.), a przede wszystkim przygotować trzeba wykonawców, t.j. nauczycieli. Każdą reformę w szkolnictwie rozpoczynać należy nie od opracowania mniej lub więcej doskonałych programów naukowych, ale od przygotowania nauczycieli w duchu potrzeb i zadań dzisiejszej ery kulturalnej — zarówno nauczycieli szkół powszechnych (pogłębienie wykształcenia naukowego i pedagogicznego), jak i średnich (uwzględnienie studjów pedagogicznych). Postulat ten pozostaje w ścisłym związku z realizacją idei szkoły jednolitej, którą dziś zwalczają tak bezwzględnie sfery reakcyjne, wysuwając właśnie, jako najpoważniejszy argument za utrzymaniem 8-kl. gimnazjum, niedostateczne przygotowanie naukowe przeważnej części nauczycielstwa szkół powszechnych.

Sejm Nauczycielski w Warszawie w r. 1919 i Związek Pol. Naucz. Szkół Powsz. wysunął postulat reformy studjów nauczycielskich. Na Sejmie warszawskim zgłosili przedstawiciele szkół wyższych następującą deklarację: „Zebranie delegatów Uniwersytetu Jagiellońskiego, Lwowskiego, Warszawskiego, Poznańskiego, Politechniki Lwowskiej i Warszawskiej, przy udziale reprezentanta organizującego się Uniwersytetu Wileńskiego, i reprezentanta Rady Szkolnej Krajowej na posiedzeniach w dniu 13 i 14

kwietnia r. b. uchwaliło jednogłośnie w sprawie szkoły powszechnej:

1. „Stworzenie w całym Państwie Polskim szkoły powszechnej, dającej wszystkim obowiązkowe, jednakowe wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne i obywatelskie na stopniu elementarnym, uważamy za pożądane i konieczne. Szkoła taka przyczyni się do podniesienia oświaty narodowej i upowszechni w szerokich warstwach kulturę umysłową i obywatelską“.

2. „Zebranie uważa zatem za nieodzowny warunek spełniania zadań szkoły powszechnej, żeby w jej klasach wyższych, odpowiadających klasom dawnej niższej szkoły średniej, uczyli nauczyciele o kwalifikacjach równoważnych kwalifikacjom nauczycieli szkół średnich“. (O Szkołę Polską, Część III str. 91).

W szczególności Związek P. N. S. P. głosi od początku swego istnienia konieczność reformy studjów nauczycieli szkół powszechnych. Obecny system kształcenia w seminarjach jest przeżytkiem minionej ery, podobnie jak anachronizmem jest dzisiaj „szkółka ludowa“, jaką chętnieby konserwować chciały czynniki wsteczne i wrogie prawdziwej oświacie i kulturze mas ludowych. Seminarjum nauczycielskie jest wytworem epoki, w której dopiero rozpoczął się proces demokratyzacji społeczeństwa, kiedy uważano sztukę czytania, pisanie i liczenia za główną treść wykształcenia „ludu“ a nie za środki, umożliwiające korzystanie ze skarbów kultury. W okresach reakcji w XIX stuleciu rządy przede wszystkim starały się skurczyć i obniżyć programy naukowe seminarjów naucz. i szkół elementarnych. Długoletnia walka ze strony zorganizowanego nauczycielstwa miała na celu nie tylko emancypację społeczną i uzyskanie korzystniejszych warunków materialnych, ale i podniesienie poziomu wykształcenia nauczycieli. Po wojnie światowej odbywa się też w wielu państwach europejskich likwidacja seminarjów nauczycielskich, a w ich miejsce powstają w związku z uniwersytetem Instytuty i Studja Pedagogiczne, dwu- lub trzechletnie, do których wstępuje młodzież po skończeniu gimnazjum.

Nasza polityka szkolna zaczyna również wchodzić na tory — jeszcze nieśmiało i połowicznie. Istnieją już w naszym państwie, w Warszawie, Krakowie, Lwowie i w innych miastach studia pedagogiczne, dotąd tylko roczne, dla abiturjentów gimnazjalnych, którzy mają zamiar pracować w szkolnictwie powszechnym. Trzeba te instytucje rozbudować, zapewnić im korzystne warunki rozwoju i przekształcić je na dwuletnie Instytuty Pedagogiczne w myśl postulatów Związku P. N. S. P. Czas już najwyższy zerwać z systemem zakładania seminarjów po miasteczkach, w otoczeniu prymitywnym, gdzie pomimo dość wysokiego programu ministerjalnego poziom z natury rzeczy utrzymany jest wcale nisko z powodu braku sił naucz. o kwalifikacjach uniwersyteckich i pedagogicznych i wogóle z powodu braku warunków, jakie dać może tylko środowisko wyższej kultury, jakim są przedewszystkiem miasta uniwersyteckie.

Drugą fazą więc w realizowaniu szkoły jednolitej jest przygotowanie doborowych sił nauczycielskich. Trzecią wreszcie fazą powinno być wypróbowywanie doświadczalne wyników pracy, jakie dają trzy ostatnie klasy szkoły powszechnej i istniejące w tejsamej miejscowości do pewnego czasu pierwsze trzy klasy dawnego typu gimnazjum 8-mio-letniego, przyjmując oczywiście, że oba rodzaje szkół pracują w podobnych korzystnych warunkach. Dane statystyczne, przytaczane na podstawie obecnych egzaminów wstępnych ze szkoły powszechnej do gimnazjum nie mogą być miarodajne. Sposób odbywania tych egzaminów atmosfery pełna strachu i obawy, zetknięcie się wystraszonych dzieci a nauczycielami bądź co bądź o odmiennej umysłowości (nieraz brak u nich i tego fragmentarycznego przygotowania pedagogicznego, jakie mają nauczyciele szkół powszechnych), każe przyjmować dane statystyczne nader ostrożnie, wartość ich jest w każdym razie problematyczna. Na temat ten wypowiada bardzo trafne uwagi *Prof. Dr M. Ziennowicz* w artykule „Egzaminy wstępne do gimnazjum” (*Ruch Ped.* Nr. 6, r. 1926). Wogóle operowanie tym argumentem jest bronią obosieczną, bo niezawodnie podobne wyniki byłyby, gdyby dziś, przy obecnym poziomie gimnazjów i wobec istnienia poważnej odsetki nauczycieli niekwalifikowanych, wprowadzono egzaminy wstępne młodzieży, zapisującej się na uniwersytet.

Zamiast wysuwania podobnych argumentów rozpoczniemy pracę poważną, opartą na studiach psychologiczno-pedagogicznych, na poznaniu i uwzględnieniu współczesnych sił społecznych i czynników społecznych, zbadajmy istotne potrzeby kultury współczesnej, których odzwierciedleniem musi być szkoła i wychowanie, jako jedna z najważniejszych funkcji życia społecznego, a dojdziemy niezawodnie do koncepcji szkoły jednolitej, której realizacja stopniowa staje się dziś koniecznością dziejową.

H. Rowid.

Szkoła ćwiczeń a t. zw. praktyka pedagogiczna.

Nikt prawdopodobnie nie ma wątpliwości co do tego, że zakład, kształcący nauczycieli, bez szkoły ćwiczeń — to budynek bez fundamentów. Z drugiej znów strony szkoła ćwiczeń wtedy dopiero staje się tym fundamentem, o ile jak najdokładniej ilustruje to, czego uczniowie dowiadują się na lekcjach teorii pedagogicznej, o ile spełnia należycie rolę środka poglądowego w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych. Czyż np. zagadnienia o współdziałaniu szkoły z domem nie należałoby omawiać na tle tych zebrań, jakie organizuje szkoła ćwiczeń, niekiedy w obecności uczniów seminarjum? Podobnie rzecz się ma, jeżeli chodzi o psychologiczną obserwację dzieci, wychowawcze oddziaływanie

na różne indywidualności, realizację samorządu uczniowskiego, kierowanie czytelnictwem młodzieży i t. d. To też t. zw. praktyka pedagogiczna powinna obejmować i te zagadnienia, które omawiamy na lekcjach psychologii bądź pedagogiki. A że ze względów wychowawczych to, z czym się uczniowie spotykają na terenie szkoły ćwiczeń, nie może zbyt odiegać od tego, co głosi teoria pedagogiczna, zachodzi konieczność ścisłego skoordynowania teorii z praktyką pedagogiczną. Jest to możliwe tylko wtedy, kiedy nauczyciel przedmiotów pedagogicznych pozostaje w ścisłej łączności ze szkołą ćwiczeń, kiedy bezpośrednio kieruje pracą tej szkoły. Wie wtedy dokładnie, co i jak się tam robi, co wpływa dodatnio zarówno na przebieg lekcji teoretycznych, jak i ich jakość, lekcje przestają być opowiadaniem o tem, co się dzieje gdzieś za górami, za morzami, przekształcając się w omawianie postrzeżeń, jakich dostarcza szkoła ćwiczeń. Łatwiej wtedy zastosować zasadę samodzielnej czynności ucznia oraz — analizując przykłady książkowe — wykazać uczniom, co jest w pedagogice dzisiejszej jeszcze śpiewką przyszłości, a co może być realizowane już obecnie. Lekcje teoretyczne pozbywają się tak bardzo szkodliwej zwłaszcza u nas frazeologii, nabierając prawdziwie wychowawczych wartości: wiemy przecież wszyscy, że daleko silniej działają na nas zdarzenia, których jesteśmy naocznymi świadkami, aniżeli te, które tylko znamy z opowiadania. Zagadnienie przeto kierownictwa szkoły ćwiczeń powinno być załatwione ustawowo w ten sposób, że nauczyciel przedmiotów pedagogicznych jest tem samem kierownikiem szkoły ćwiczeń. Będzie to pierwszy warunek, zapewniający ścisłą koordynację teorii z praktyką pedagogiczną.

Drugim warunkiem będzie uzgodnienie poglądów na kwestję zasadniczą pomiędzy nauczycielem szkoły ćwiczeń a teoretykiem pedagogiem. Uzgadnianie to powinno być tematem konferencji bądź odbywanych przez kierownika szkoły ćwiczeń z każdym z poszczególnych nauczycieli, bądź też na posiedzeniach tygodniowych zależnie od tego, czy zagadnienie dotyczy całej szkoły, czy też tylko jednego nauczyciela. By nie być złe zrozumianym, zaznaczam, że nie chodzi mi o identyfikowanie poglądów, co nieuchronnie prowadzi całą szkołę do zaskorupienia i pozbawia nauczyciela swobody myśli i działania. Np. zagadnienie rozkładu materiału może być różnie przez poszczególnych nauczycieli szkoły ćwiczeń pojmowane jeżeli chodzi o szczegóły, ale wszyscy muszą się zgodzić z tem, że: 1) planowość w pracy nauczyciela jest rzeczą konieczną i 2) rozkład materiału oraz koncentracja przedmiotów nauczania nie mogą być robione ani sztucznie, ani mechanicznie. Mówiąc zatem o konieczności uzgodnienia poglądów, miałem na myśli raczej to, by wszelkie poczynania nauczyciela szkoły ćwiczeń oparte były na podstawach naukowych, zgodnych z duchem dzisiejszej pedagogiki. Np. metody nauczania rachunków mocno zostały podważone przez Dewey'a. Nie może to jednak upoważniać żadnego nauczyciela do

zarzucania monografii liczb, dopóki gruntownie nie pozna nowych zasad i nie opracuje dokładnego planu postępowania według tych zasad. Plan taki powinien być przemyślany i przedyskutowany wspólnie z nauczycielem przedmiotów pedagogicznych. Będziemy wtedy mieli większą pewność, że próba nie zawiedzie i unikniemy rozbieżności między teorią a praktyką.

Trzecim warunkiem, zapewniającym koordynację teorii z praktyką pedagogiczną, będzie umiejętne powiązanie hospitacji z lekcjami metodyki elementarnego nauczania i dydaktyki. Skoro się godzimy z tem, że hospitacje to nic innego, jak tylko środki poglądowe w nauczaniu tych przedmiotów, musimy konsekwentnie przyjąć następujące zasady: 1) Temat każdej hospitacji powinien być opracowany w porozumieniu z nauczycielem-teoretykiem. 2) Tematy hospitacji wybiera nauczyciel przedmiotów pedagogicznych na cały rok zgóry w związku z zagadnieniami, jakie będą poruszane na lekcjach metodyki. 3) Ponieważ termin opracowywania wybranych w ten sposób tematów nie może się nie wiązać z całością zajęć w szkole ćwiczeń, na zebraniach tygodniowych — w związku z ustalaniem rozkładu materiału dla każdego oddziału — wybieramy na hospitację przyszłego tygodnia te z pośród „ogólnego wykazu“ tematów, które ściśle wiążą się z planem pracy w szkole ćwiczeń. 4) Nauczanie metodyki odbywa się nie systematycznie, a fragmentarycznie. Obawa, że spowodować to może chaos, nie jest uzasadniona, o ile mamy zgóry określony plan pracy, tematy hospitacji nie są przeto rzeczą przypadku i, o ile hospitacje jednego tygodnia mają wspólny temat. Mamy wtedy możność omówienia na lekcjach metodyki fragmentu, stanowiącego pewną całość. Jeżeli np. w klasie II ma być lekcja o obliczaniu powierzchni, dobrzeby było w tym samym tygodniu w kl. III wziąć na hospitację obliczanie powierzchni trójkątów i t. p. Dobrze jest również od czasu do czasu dawać identyczne tematy w dwu klasach — starszej i młodszej, np. pogadankę przyrodniczą lub historyczną na ten sam temat w kl. II, III i IV. Uczniowie wtedy widzą, na czym polega różnica w ujęciu lekcji zależnie od poziomu klasy. Pożądaną jest też rzeczą, by lekcje hospitacyjne danego tygodnia prowadzone były według różnych metod. Np. jeżeli na lekcji przyrody w jednej klasie przeważała obserwacja swobodna, w innej klasie można by zastosować obserwację kierowaną przez nauczyciela; jeżeli przy rozwiązywaniu zadań w jednej klasie uczniowie seminarjum obserwowali metodę analityczną, w innej powinni zapoznać się z metodą syntetyczną i t. d. Pozwoli nam to na szersze ujęcie tematu na lekcjach metodyki. Jeżeli temat jest obszerny, np. ćwiczenia ortograficzne, czytanie, czytanie mapy i t. p., dzielimy go na drobniejsze fragmenty i każdy z nich przerabiamy oddzielnie. Oczywiście, że zdobyty w ten sposób wiedzę w końcu roku w związku z powtórzeniami systematyzujemy. 5) Podział godzin na IV kursie, przeznaczonych na t. zw. praktykę pedagogiczną, musi być ruchomy, gdyż — w zależności od tematu — w jed-

nym tygodniu hospitacje mogą się odbywać tylko w jednej klasie, np. I-ej, może zająć również potrzeba większej liczby hospitacji, niż to przewiduje program i t. p. Zasadniczo hospitacje powinny się odbywać w dniach bezpośrednio po sobie następujących, najlepiej w poniedziałek i wtorek. Chodzi o to, by na lekcjach metodyki, które powinny mieć miejsce po wszystkich hospitacjach danego tygodnia, mieć możliwość operowania większym zakresem materiału. 6) Skoro nauczanie metodyki sprowadza się do omawiania konkretnych, jakimi są w danym wypadku hospitacje, przeznaczanie specjalnych godzin na t. zw. konferencje pohospitacyjne uważam za bezcelowe.

Nasuwałoby się jeszcze kilka uwag co do lekcji praktycznych: 1) Pierwsze lekcje praktyczne powinny być prowadzone w starszych oddziałach, gdzie łatwiej jest wzbudzić zainteresowanie i skupić uwagę dzieci, łatwiej utrzymać spokój na lekcji; pierwsze lekcje praktyczne mogą prowadzić już uczniowie IV kursu pod koniec roku szkolnego. 2) Jeżeli temat lekcji jest trudny, bądź opracowywany jest przez uczniów poraz pierwszy (nazwijmy taki temat zasadniczym), lekcja prowadzona jest w jednym oddziale w obecności uczniów całego kursu. Lekcję taką również omawiamy w obecności całego kursu. 3) Jeżeli temat jakiś się powtarza i sposób prowadzenia tego rodzaju lekcji nie budzi wątpliwości np. układanie i rozwiązywanie zadań, dzielimy kurs na grupy (ilość grup zależy bądź od liczby klas w szkole ćwiczeń, bądź od tego w jakich klasach lekcje na dany temat mogą być przeprowadzone), z których każda opracowuje i prowadzi lekcje w innej klasie. Powyższy temat np. można dać na lekcje praktyczne w klasie II, III i IV, kurs tedy dzielimy na trzy grupy, zyskując w ten sposób na czasie: na jednej godzinie, przeznaczonej na praktykę pedagogiczną, lekcje prowadzi trzech praktykantów. Dla przeprowadzenia krytyki takich lekcji (nazwijmy je grupowymi) konferencje organizujemy w ten sposób, że każda grupa oddzielnie omawia swoje lekcje z nauczycielem klasy, w której dana grupa lekcje prowadziła. I tu zyskujemy na czasie: na jednej godzinie można zupełnie dokładnie przeprowadzić krytykę szeregu lekcji. Omawianie lekcji grupowych z całym kursem zabiera wiele czasu, a pożytku daje niewiele; jeżeli doświadczonemu nauczycielowi trudno jest rzeczowo mówić o lekcji, której nie widział, to o ile trudniej jest to czynić uczniowi V kursu. Najczęściej też na takich konferencjach bywa czynną ta część uczniów, którzy na lekcjach byli obecni. 4) Każda grupa uczniów powinna prowadzić lekcje w danej klasie w ciągu tygodnia i to z zakresu jednego przedmiotu, co pozwoli nam na dokładniejsze omówienie tych lekcji w końcu tygodnia. Np. jeżeli na lekcje praktyczne wyznaczone mamy 3 godziny w tygodniu, możemy nimi rozporządzić w następujący sposób: 1 godz. przeznaczamy na lekcję kursową, na których przeprowadzony jest zazwyczaj temat zasadniczy, a 2 godz. na lekcje grupowe z tem, że grupa np. A prowadzi obydwie godziny w kl. II, grupa B — w kl. III

i t. d. W następnym lub po dwóch tygodniach następuje zmiana grup. W powyższym wypadku 1 godz. konferencji poświęcamy na omówienie lekcji kursowej, a drugą godzinę — na omówienie lekcji grupowych. Oczywiście, że zależnie od tematów lekcji kombinacje z lekcjami kursowymi i grupowymi mogą być różne: w jednym tygodniu mogą wypaść lekcje tylko grupowe, w innym — dwie kursowe i jedna grupowa i t. p. 5) Każdą godzinę lekcji w zasadzie powinien prowadzić jeden uczeń, gdyż tylko w ten sposób mamy możliwość należycie przeprowadzić krytykę lekcji; jest to pożądané również i ze względu na stan psychiczny praktykanta, który najczęściej odnajduje siebie dopiero po upływie pewnego czasu. 6) W pierwszym półroczu należałoby większą uwagę zwrócić na t. zw. konferencje przygotowawcze. Idzie o to, by lekcje praktyczne wypadły jak najlepiej i ze względu na praktykanta i ze względu na dzieci szkoły ćwiczeń. Tak jak przy nauczaniu ortografii i tu powinna być stosowana profilaktyka. To też dokładné omówienie konspektu z praktykantem jest jednym z zadań kierownika, bądź nauczyciela szkoły ćwiczeń.

Uwagi powyższe jeszcze nie wyczerpują zagadnienia, związanego z odbywaniem przez uczniów w szkole ćwiczeń praktyki pedagogicznej. Ponieważ jedna lekcja godzinna nie daje uczniom pojęcia „dnia szkolnego“ dobrze jest dla uczniów IV kursu urządzić hospitację całodienne, zaś dla uczniów V kursu całodienne lekcje praktyczne.

Zagadnienia poruszone przeze mnie były już omawiane przez L. Jeleńską (Szkoła Powszechna, r. 1923) i F. Arnoldową (Muzeum, r. 1924), nie zostały jednak całkowicie wyczerpane, tak jak ich nie wyczerpuje i niniejszy artykuł. Dalsza dyskusja powinna należycie wyświetlić kwestje sporne bądź też niedostatecznie jeszcze wyjaśnione.

B. Kubski.

Szkic lekcji języka polskiego w duchu szkoły twórczej.

Programy naukowe dla szkół powszechnych wykazują na ogół znaczny postęp w porównaniu z dawnymi planami. Widać, że uwzględniono postęp na polu wiedzy, uwagi metodyczne wprowadzają ulepszone metody nauczania, szkoła polska zdążyła pójść po drodze reformy. Atoli — stara to piosenka — jaki nauczyciel taka szkoła. Pewne niewielkie nowości, jakie wprowadzają programy, wymagają od nauczycielstwa odpowiedniego naukowego przygotowania zarówno na polu teorii, jak praktyki nauczycielskiej. A przecież mamy tysiące nauczycieli o bardzo słabych kwalifikacjach, a znajomość nauk pedagogicznych jest słabą — nie mówiąc o pedologii, która dopiero jest w zawiązku — a bez znajomości dokładnej duszy dziecka nie zbudujemy nigdy dobrego programu naukowego, musimy kierować się tradycją.

przywyczajaniem, uczuciem, ale nie podstawą naukową. Te uwagi nasuwają się z konieczności każdemu, kto chce uczciwie wypełnić postanowienia programów. Obok przyrody największej trudności sprawia nauczycielom nowy program z gramatyki polskiej. Materiał gramatyczny jest jak na szkołę powszechną dość obszerny: poraz pierwszy systematycznie ujęty i oparty na najnowszych zdobyczach naukowych. Godzimy się w zupełności na to, aby oświecony Polak wyniósł ze szkoły powszechnej elementarne znajomości zjawisk języka ojczystego, ale musimy zaznaczyć, że program nie jest przemyślany, a materiał nierównomiernie rozłożony. W klasach niższych ten naukowy program zostawia nauczycielowi za dużo dowolności, nauczyciel niedoświadczony, nieumiejętny, może wybrać materiał nieodpowiedni, uczyć za dużo lub za mało¹. Oddziały V i VI są przeładowane zwłaszcza oddz. V wymagałby 2 godz. tygodniowo na wyczerpanie programu. Z wielką szkodą dla dojrzałszej młodzieży programy nie przepisują gramatyki na oddział VII, bo pewne partie gramatyki dałyby się przerabiać w tej klasie z wielkim dla młodzieży pożytkiem (słowotwórstwo²). Przyszłe reformy programów zapewne te braki wyrównają — narazie musimy zdać sobie sprawę z ducha nowych programów i sposobu ich wykonania.

W czym leży postępek w nauce gramatyki polskiej i metodzie. Zmienił się mianowicie pogląd na cele tej nauki. Podczas gdy dawniej gramatyka była nauką języka, bo wyraźnie stare plany mówią, że celem tej nauki jest „nauczyć mówić i pisać po polsku“, teraz zajmuje odpowiednie stanowisko t. j. jako nauka o języku. Wartość lekcji gramatyki leży nietyle w materiale, który N. opracowuje, ile w odpowiedniej metodzie. Szkoła współczesna stawia wielkie wymagania od nauczycieli. cały ciężar nauczania przerzuca na jego barki, metoda decyduje o powodzeniu nauki. Samodzielny, twórczy wysiłek dziecka zastępuje teraz dawną metodę dogmatyczną — ustawiczne przebywanie nauczycieli i uczniów wytwarza atmosferę swobodnego obcowania i wzajemnej wymiany myśli.

Niema w programie szkolnym przedmiotu, któryby posiadał i łączył w sobie te wszystkie wymienione wartości. Język nadaje się znakomicie do ćwiczenia: w obserwacji, którą uiaławia znakomicie ta okoliczność, że nauczyciel nie potrzebuje narzucać dzieciom materiału doświadczalnego, jak to ma miejsce przy innych przedmiotach, bo dzieci, władając językiem, opanowały przedmiot obserwacji. Zapomocą metody heurystycznej, w ciągłym kontakcie z klasą, kieruje nauczyciel myślową pracą dzieci, które prawie mimowolnie uświadamiają sobie prawa językowe i same nie wiedzą, kiedy i jak „uczą się gramatyki“. Już Sokrates twierdził, że nauczanie przywołuje i budzi niejako wy-

¹) W jednej ze szkół zastał inspektor w kl. IV podział czasownika na konjugacje.

²) Pewno dlatego, że oddz. VII uważany jest jako wykończenie edukacji, a nie łączy się organicznie z całością.

obrażenia, które istnieją w podświadomości ucznia. Tę prawdę stwierdzamy z łatwością na lekcjach gramatyki, prowadzonych metodą twórczej pracy. Dodajmy do tego, że materiału językowego dostarcza nam najbliższe otoczenie dziecka i jego przeżycia, lektura, przedmioty naukowe, wreszcie rozmowa, a. przynajmniej, że wymagania nowoczesnej szkoły, aby nauka stała w związku z życiem, znajdują tu pełny wyraz. Taka metoda uwzględnia też mimowolnie i zasadę koncentracji, bo łączy naukę o rzeczach i wyrazach w jedną całość.

Największą wartość dla kształcenia zdolności obserwacyjnych ma głosownia opisowa. Wielka szkoda, że program nie poleca systematycznych ćwiczeń głosowych już od klasy pierwszej, która kładzie podwaliny dobrej wymowy i kiedy nauczyciel ma najwięcej sposobności do zwalczania wad wymowy. W oddz. V następuje systematyczna nauka głosowni oraz najważniejsze zjawiska wymian głosowych. Jest to rzeczywisty postęp w układaniu programu, bo ten dział był dotąd zupełnie w szkole zaniedbany — nauczano, że głosownia jest dla szkoły elementarnej za trudna, nudna, zresztą niepotrzebna. Sprawa ma się wręcz odwrotnie. Fonetyka opisowa opiera się wyłącznie na obserwacji zjawisk rzeczywistych, konkretnych, pozwala na kontrolę zapomocą eksperymentu, słowem doraźnej ilustracji zjawisk we własnych narządach mownych. Lekcja głosowni eksperymentalnej, wciągając do pracy, dopuszcza z konieczności pewną swobodę, wprowadza do klasy ruch, życie i radość, momenty niezbędne w szkole, jeżeli dzieci mają pokochać pracę umysłową i w niej zasmakować. Nauka staje się prawie rozrywką, a powoli wdraża dzieci do poważnej pracy umysłowej.

Aby naukę gramatyki na powyższe tory skierować, wydano we Lwowie podręcznik metodyczny dla nauczycieli, w którym autorowie próbowali wcielić wyżej wymienione zasady nauczania¹⁾.

Podręcznik określa w cz. I szczegółowo materiał w zakresie programów, nie dopuszczając dowolności, w cz. II daje praktyczne wzory prowadzenia lekcji metodą koncentracyjną i twórczą. Prof. Klemensiewicz podał cały program ćwiczeń głosowych dla oddz. I, który może nauczyciel przeprowadzić jeszcze przed rozpoczęciem właściwej nauki czytania i pisania — zaś głosownia w oddz. V przedstawia całość materiału w niewielu lekcjach bardzo dokładnie opracowanych. Wszystkie lekcje oparte są na doświadczeniu, mają odpowiedni wymiar czasu, każda lekcja była przerabiana w klasie lub demonstrowana dla kursów nauczycielskich lub pedagogicznych.

Podajemy tu w formie przykładu lekcję na temat „tryb rozkazujący“ przeprowadzoną w kl. VI szkoły powszechnej w Krakowie.

¹⁾ Klemensiewicz, Majewiczówna, Lehr-Spławiński: Gramatyka polska w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dla nauczycieli, Lwów 1926. Nakł. K. S. Jakubowskiego.

Podbudowa. Uczniowie znają zasadnicze postaci czasownika: 1) słowo osobowe, imiesłów, bezokolicznik. 2) Budowę czasu teraźniejszego. 3) Osnowę czasownika i najważniejsze wymiany głosowe. 4) Mają ogólną znajomość trybów. 2) Wiadomości o osnowie i wymianach głosowych otrzymują w oddz. V.

A. Obserwacja i gromadzenie materiału. Nauczyciel nawiązuje rozmowę do rozmaitych okoliczności i czynności życia szkolnego; wydaje uczniowi polecenia, rozkazy, rozporządzenia i t. d. Czyni to w formie powiedzenia: wstańcie, ucz się, uważaj, pisz i t. d.

Uczenice, obcując z sobą, także posługują się wyrażeniami w rodzaju: pożycz mi, chodź, posuń się, nie zapomnij itp. Uczenice wiedzą, że tego rodzaju wyrażenia nazywamy trybem rozkazującym na podstawie ustępów czytanych, względnie ćwiczeń pamięciowych, podają przykłady „pójdźcie o dziatki, pójdźcie wszystkie razem” — „oświecaj, chroń, tocz ze złym bój” — „wstrzymaj się synu” „śpij kolego”, „wstawaj wcześniej, sypiaj twardo, hartuj ciało, jadaj miernie, z bólem łam się z młodu hardo, a dochowaj słowa wiernie”.

B. Analiza i uogólnienie. Nauczyciel poleca uczenicom dyktować sobie pewną ilość przykładów, które współcześnie na tablicy notuje: pisz, ucz, chodź, hartuj, wstawaj, czytaj, chroń, dochowaj, śpij, tocz, sypiaj, ciągnij, łam, rysuj, pracuj, biegnij, stań, bierz, siedź, kwitnij. Nauczyciel przerywając lekcję na chwilę, daje uczenicom polecenia, aby przyjrzały się i porównały wypisane na tablicy formy i te formy zestawily w grupy do siebie podobne. Uczenice namyslały się może najwyżej 2 minuty i natychmiast zgłaszały do odpowiedzi. Wychodziły z ławki do tablicy, wskazywały i odczytywały formy podobne, które nauczycielka zanotowała na drugiej tablicy w 3 szeregach:

I. pisz
ucz
tocz
bierz
łam
stań
rysuj
pracuj
siedź
chodź

II. kochaj
wstawaj
czytaj
dochowaj
sypiaj
uważaj

III. ciągnij
biegnij
kwitnij
wspomnij

Nauczyciel wyjaśnia, dlaczego w ten sposób uporządkował wypisane czasowniki — jakie podobieństwo zachodzi w formach grup I, II, III. Grupa pierwsza obejmuje tryb rozkazujący zakończony na spółgłoskę twardą jak: pisz, ucz, łam, bierz, lub miękka jak: siedź, stań, chodź. Grupa druga kończy się na j, czytaj, dochowaj, rysuj — III kończy się na ij; jak kwitnij, ciągnij,

1) Tablic było dwie.

wspomnij. Nauczyciel zadawała się tem ogólnem spostrzeżeniem i wzywa uczennice, aby zastanowiły się i podały osnowy tych wszystkich czasowników. Dzieci wahają się, niektóre próbują odpowiedzieć, ogół ostrożny i niepewny, widocznie zaambarsowany. Nauczyciel musi ucz. naprowadzić, opierając się na wiadomościach z poprzedniej nauki. Przechodzi kolejno wszystkie czasowniki: każe powiedzieć bezokolicznik, a następnie czas teraźniejszy. wyodrębniając osnowę i końcówki. A więc: pisać: piszę, piszesz itd., (osnowa: pisz, końcówki: ę, esz, e, emy, ecie, a) siedzieć: siedzę, siedzisz, siedzi itd. (osnowy siedzi i siedź, końcówki: ę, isz, i, imy, icie, a) rysować: rysuję... (osnowa rysuj, końcówki jak wyżej), kwitnąć: kwitnę, kwitniesz, kwitnie (osnowy kwitn i kwitń, końcówki j. w.).

Po takim przerobieniu wszystkich czasowników uczennice stwierdziły, że 1) tryb rozkazujący i czas teraźniejszy mają tę samą osnowę. 2) Osnowa występuje bez końcówki w grupie I (pisz, ucz, bierz, stań, siedź, chodź, hartuj, pracuj). 3) Do osnowy dodaje się końcówkę j w grupie II (czytaj, dochowaj, sypiaj). 4) Osnowa przyjmuje końcówkę ij (kwitnij, biegnij, wspomnij). Nauczyciel uzupełnia 2 dalsze osoby trybu rozkazującego i dopisuje na tablicy:

pisz, piszmy, piszcie,
siedz, siedzmy, siedzcie,
bierz, bierzmy, bierzcie,
czytaj, czytajmy, czytajcie,
wstawaj, wstawajmy, wstawajcie,
kwitnij, kwitnijmy, kwitnijcie,
biegnij, biegnijmy, biegnijcie.

Z czego urabia się tryb rozkazujący? Która osoba czasu teraźniejszego jest podstawą trybu rozkazującego? W ilu postaciach występuje tryb rozkazujący? Którą z tych 3 postaci najczęściej spotykamy?

Na wszystkie pytania odpowiedziały uczennice poprawnie.

C. Zastosowanie: a) przykłady z życia codziennego, b) z literatury, c) samodzielne. Zastanawiamy się teraz, kiedy i w jaki sposób używamy trybu rozkazującego (rozkaz, życzenie, modlitwa, prośba etc.). Nauczyciel naprowadza uczniów do zrozumienia, że o znaczeniu decyduje sposób wypowiedzenia, ton, słowem modulacja głosu. Ta modulacja łagodzi przykre nawet rozkazy; dlatego powinniśmy starać się przemawiać do siebie uprzejmie i łagodnie. Dziewczynki przytaczają ćwiczenia pamięciowe, w których cała treść ujęta jest w formie trybu rozkazującego np.: Pozdrowienie Tetmajera (Reiter II).

I do tych śnieżnych skał się zwróć,
Ku stawom, halom gna j
I pozdrów mi po tysiąc kroć
Mój cały górski kraj.

Echo kołyski Asnyka.

Pomimo ciężkich prób
Zawsze, ach, dobrym bądź,
Z miłością ludzi sądzi,
I patrz z nadzieją w grób,
Nie zatrać dziecinnej wiary,
Nie żałuj twojej ofiary
Pomimo ciężkich prób.

W zeszytach gramatycznych pod napisem: Lekcja 22/XI 1926 zanotowały uczennice: „Tryb rozkazujący“ i otrzymały polecenie, aby wyszukały w Czytance i wypisały 15 przykładów trybu rozkazującego, uporządkowały podług znanego systemu i odnalazły osnowy.

M. Majewiczówna.

System Daltonowski w szkołach elementarnych¹⁾.

Zasada pracy indywidualnej, która jest podstawą Systemu Daltonskiego — nie jest nową. Datuje się ona jeszcze z tych czasów gdy uczeń siedział u stóp gramatysty — i w różnych odmianach przetrwała aż do dzisiaj. Nowym jest tylko sam system.

H. Parkhurst dała doskonały pomysł, który umożliwia indywidualną pracę przy wielkiej ilości uczniów w szkołach początkowych i średnich.

System Daltonski jest reakcją przeciw dawnym metodom masowego nauczania, gdzie jednostką była klasa złożona z 50—60 dzieci. Nie znaczy to, aby przy Systemie Daltonskim zupełnie usunąć nauczanie zbiorowe, bo jest ono konieczne dla niektórych przedmiotów, mianowicie tam, gdzie chodzi o wzajemny wpływ. Ale przyjmować — jak dawniej — że wszystkie dzieci pracują jednakowo, lub, że w tym samym czasie zajmuje je to samo — jest błędem.

Rozpowszechnienie Systemu Daltonskiego i zainteresowanie nim w całym świecie jest najlepszym dowodem, że nauczyciele poznali słabe strony masowego nauczania i starają się je usunąć.

System Daltonski jest zasadniczo systemem laboratoryjnym. Takim laboratorium staje się sala szkolna i zwykle dla każdego przedmiotu jest osobna pracownia. Miss Parkhurst mówi, że pracownia jest czemś więcej, niż salą szkolną. „Dobrze urządzone laboratorium, umożliwia dziecku (jeżeli np. chodzi o język angielski) zapoznanie się z oryginalnymi dziełami, pozwoli mu się przekonać, że Milton napisał więcej, niż jeden sonet i że auto-

¹⁾ A. J. Lynch. The Dalton Plan in the Elementary School. Published by The Dalton Association. London.

rowie różnią się w zapatrywaniach co do tej samej kwestji. Jednem słowem dowie się, że tajemnice świata są niezliczone i nigdy nie mogą się pomieścić w ramach podręcznika szkolnego“.

Przy Systemie Daltonskim dziecko ma zupełną swobodę w przechodzeniu z jednej sali do drugiej gdy się zmęczy lub ukończy swą pracę. Najlepsze rezultaty osiąga się, gdy każdy przedmiot ma swego specjalistę. Czasami jest konieczne, aby jeden nauczyciel był specjalistą w dwóch przedmiotach i łączył je w jednym laboratorium, lecz idealne warunki wymagają dla każdego przedmiotu osobnej sali.

Dzieci podzielone są na grupy według wieku, a więc od 9—10, 10—11, 11—12, 12—13, 13—14. Poniżej 9 roku życia nie wprowadza się pełnego Systemu Daltonskiego, jednak okazało się, że już nawet tutaj można stosować ten system z powodzeniem w niektórych przedmiotach i do dzieci, które umieją inteligentnie czytać.

Praca podzielona jest na dni, tygodnie i miesiące. W szkole elementarnej przypada tygodniowo 27½ godzin nauki, a z każdego przedmiotu, poświęca się jedną godzinę w tygodniu lekcji zbiorowej.

Zasadniczą a zarazem najtrudniejszą rzeczą w Systemie Daltonskim jest układanie tematów dla uczniów. Musi być w nich praca, odpowiednio podzielona na okresy (dni, tygodnie) i dziecko musi sobie dokładnie zdawać z tego sprawę, jakiej pracy wymaga się od niego w ciągu określonego czasu. Jeżeli jej dokonało szybciej, to na tem zyskało i czas ten może poświęcić innym przedmiotom, jeżeli się spóźniło, to na tem traci.

Temat powinien zawierać krótki wstęp, wskazówki dla ucznia i pewne pytania (testy). Pytania muszą być tak ułożone, aby uczeń nie mógł na nie odpowiedzieć, zanim nie przeczyta tego, co mu się poleca. Nie wystarczy, aby temat zawierał same tylko wskazówki, z których książek uczeń ma korzystać, lecz musi być sam dla siebie zajmujący i musi być pomocą dla ucznia. Nie można tego dość podkreślić, jak ważnem jest dla nauczyciela układanie tematów i jak wszechstronnie powinien je przemyśleć.

Oto dla lepszego zrozumienia Systemu Daltonskiego przykłady tematów opracowanych w szkole elementarnej.

Przykład z nauki literatury angielskiej.

Pierwszy okres.

Tego miesiąca przestudjujemy dokładnie dwa wiersze. Nasza praca się opłaci. Będziesz zdumiony, jak wiele można skorzystać z krótkiego wierszyka. Te wiersze to: „Kłęska Sennacheriba“ (The Destruction of Sennacherib) — Byrona „Lochinavar“ — Scott'a „Kłęska Sennacheriba“ — Wybór poezji, tom 4.

1. Przeczytaj życiorys poety na str. 36.

2. Byron wziął tę historję z biblij. Weź biblję, poszukaj księgę „Królów“ IV, rozdział 19 i przeczytaj wiersze 35—36—37. Jest to historia, która jest tematem wiersza.

U w a g a : Sennacherib był królem asyryjskim 700 lat przed Chrystusem. Znajdź Asyrję na mapie. Asyryjczycy byli potężnym narodem i mieli wielkie państwo, jeszcze przed rozkwitem Greków i Rzymian. Sennacherib zajął Palestynę, zniszczył kraj i oblegał Jerozolimę. W „Brytyjskim Muzeum” znajduje się kilka rzeźbionych płyt kamiennych, znalezionych w Asyrji. Przedstawiają one niewolników żydowskich, przechodzących obok asyryjskiego władcy. Na jednej z płyt jest następujący napis: „Sennacherib, władca narodów, król asyryjski, siedząc na tronie, przyjmuje łupy z miasta Lachisz”. W biblji jest mowa o zajęciu żydowskiego miasta Lachisz. Królem żydowskim był wtedy Hezekiah. Co się stało, że Asyryjczycy ponieśli klęskę, tego nie wiemy. Możemy jednak czynić przypuszczenia i wyszukać pewne analogje. Przypomnijmy sobie, że po wielkiem zwycięstwie Anglików nad hiszpańską Armadą, królowa Elżbieta wydała medal z następującym napisem: „On (Bóg) zesłał wiatr — i oni się rozbili”. Ilustrację tego medalu znajdziesz w dziele: „Sceny z czasów Tudorów”, str. 112. (Sala historyczna). Zapamiętaj, że wielka burza przyczyniła się do klęski Armady. Słusznie można przypuszczać, że coś podobnego przyczyniło się do zwycięstwa króla Hezekiah, gdyż Asyryjczycy zostali zupełnie pobici. (To jest praca przeznaczona na jeden dzień).

Przestuduj dokładnie tę uwagę. Koniecznem jest, abyś pamiętał co ona zawiera, jeżeli chcesz odnieść korzyść. Trzymaj się następujących zasad, kiedykolwiek będziesz czytał wiersz.

1. Przedewszystkiem przeczytaj wiersz gładko. Nie zatrzymuj się nad słowami, których nie rozumiesz. Staraj się tylko pochwycić główną myśl.

2. Następnie przeczytaj wiersz poraz drugi. Tym razem nie pomijaj nieznanych ci słów i zwrotów. W ten sposób tylko nauczysz się czegoś. Bardzo pomocnym będzie ci przy tem słownik. Jeżeli nie znajdziesz w słowniku tego, czego szukasz, zwróć się o wyjaśnienie do nauczyciela. Zapisz w notesie każde nowe dla ciebie słowo. Pomyśl nad zwrotami, które ci są niejasne. Staraj się odgadnąć myśli ukryte.

3. Gdy w ten sposób przerobisz wiersz, przeczytaj go jeszcze raz. Coraz ci się więcej będzie podobał i będziesz go czytał z coraz większem zrozumieniem. A teraz zanim przeczytasz wiersz, zwróć uwagę na jego miarę (—) = zgłoska nieakcentowana, (|) = zgłoska akcentowana.

— — | — — | — — | — — |

— — | — — | — — | — — |
„The Assyrian came down like a wolf on the fold”

(Asyryjczycy rzucili się, jak wilk na owczarnię)

Odpisz pierwszych kilka wierszy i oznacz zgłoski akcentowane i nieakcentowane. Najpierw oznacz akcentowane, następnie uzupełnij nieakcentowane. Nie sprawi ci to trudności. Wybijaj takt nogą. To nazywa się skandowaniem wiersza.

Zauważ, że rytm jest naśladownictwem tętentu koni. Ponownie przeczytaj wiersz i zwróć uwagę na rytm. (To jest praca przeznaczona na drugi dzień).

Trzeciego dnia przeczytaj wiersz kilkakrotnie, pamiętając o uwagach.

Są w tym wierszu pewne osobliwości językowe, które cię pewnie zainteresują. „Asyryjczycy rzucili się, jak wilk na owczarnię”. Ażeby to samo wyrazić, poeta mógł równie dobrze użyć takich słów jak: Asyryjczycy w nieładzie rzucili się do walki. Lecz przez porównanie nieprzyjaciela do wilka daje on o wiele lepsze wyobrażenie jego dzikości, niż przez samo powiedzenie, że był dziki. Jestem pewny, że się na to zgodzisz.

Jeżeli pomyślisz, przekonasz się, że ciągle używamy takich zwrotów, aby ożywić naszą mowę. N. p.

Moje nogi są jak lód.

Janek walczył jak lew.

Tomek biegł jak wiatr.

A czy moje nogi są naprawdę jak lód? Czy Janek jest podobny do lwa? Czy Tomek jest podobny do wiatru? Nie! Lecz poczekaj. W każdym wypadku jest prawdopodobieństwo pod jednym względem i dlatego my je odczuwamy.

Zimno moich nóg jest takie, jak zimno lodu.

Odwaga Janka jest taką, jak odwaga lwa,

Szybkość Tomka jest taką, jak szybkość wiatru.

Kiedykolwiek zestawiamy dwie rzeczy, które zupełnie się różnią, jednak mimo różnicy mają jakieś podobieństwo, nazywamy to porównaniem (simile). Słowo to pochodzi od łacińskiego słowa *similis* (podobny). Napisz 10 różnych porównań. (Jest to praca na czwarty dzień).

Piątego dnia przeczytaj uważnie wiersz. Znajdź wszystkie porównania i wypisz je. Zacytuj całe zdanie, które zawiera porównanie. Prócz tego porównania, o którym już była mowa, znajdziesz jeszcze pięć.

Drugi okres.

1 dzień. Naucz się 1 i 2 wiersza „Kłęski Sennacheriba”

2 „ „ „ 3 i 4 „ „ „

3 „ „ „ 5 i 6 „ „ „

4 dzień. Powtórz całość. Zwróć się do twego „nauczyciela i poproś, aby cię przesłuchał.

5 dzień. Przeczytaj jeszcze raz wszystkie moje uwagi, odnoszące się do tego wiersza. Sprawdź, czy znasz historję na której się wiersz opiera. Powtórz, co to jest porównanie.

(Na trzeci i czwarty okres przeznaczone jest przerobienie wiersza „Lochinavar” Scotta).

Przykład z nauki historii.

Pierwszy okres.

Literatura z czasów Elżbiety jest niezrównana i nigdy już w historii Anglii nie było tak wspaniałego okresu rozkwitu lite-

ratury. Żył wtedy Szekspir, największy dramaturg wszystkich czasów, Spenser, wielki poeta, Hooker, mistrz prozy i filozof Lord Bacon. Ten utalentowany zespół nazywano „gniazdem śpiewających ptaków“ („nest of singing birds“).

Przeczytaj rozdział: „Spenser i Wielki Szekspir“ — Podręcznik historii — str. 231—237.

Jest to praca przeznaczona na 1 dzień. Każde z niżej podanych pytań jest również przeznaczone na 1 dzień.

Pytania.

1. Co wiesz o Edmundzie Spenserze?
2. Co jest największym dziełem Spensera? Skąd bierze ono swą nazwę?
3. Napisz jaknajwięcej o życiu Szekspira? Nazwij sześć jego najślawniejszych dramatów.
4. Czemu różnią się poezje Spensera od poezji Szekspira?

Drugi okres.

Czasy Elżbiety wydały sławnych ludzi w różnych dziedzinach życia. Zeszłego tygodnia przekonaliśmy się, że literatura z tego okresu jest najbogatsza i najwspanialsza w całej naszej historii. Jest to również wiek odkryć, a odważni żeglarze nie tylko zapoznali nas z nowymi krajami, lecz otworzyli nowe rynki dla rozwijającego się w Anglii handlu. John Hawkins nawiązał stosunki handlowe z zachodnią Afryką w r. 1577—80. Franciszek Drake odbył swą sławną podróż naokoło świata. Następnie mamy Waltera Raleigh, który łączy swe zalety badacza, poety, historyka i męża stanu. Wiele odkryć geograficznych dokonali jeszcze inni dzielni żeglarze, tacy jak John Davis i Martin Frobisher. Musimy też o tem pamiętać, że w roku 1600 angielskie towarzystwo handlowe otrzymało przywilej wyłącznego handlu z zachodnimi Indjami.

Przeczytaj — „Powstanie angielskich żeglarzy“ — Piers Ploverman V. str. 56—66. — „Hiszpanja i korsarze“ — Podręcznik historii str. 173—178.

Te rozdziały musisz czytać uważnie i zapamiętać najważniejsze fakty. Będzie to praca na 3 dni. Musisz przytem mieć swój atlas geograficzny.

Każde z niżej podanych pytań, przeznaczone jest na 1 dzień.

Pytania.

1. Napisz krótką rozprawkę o Johnie Hawkins i o handlu niewolnikami.
2. Wyobraź sobie, że jesteś Franciszkiem Drake. Napisz coś o swojej młodości.

Trzeci okres.

Musisz sobie dokładnie zdać sprawę z różnicy między wyprawą celem odkryć geograficznych a wyprawą w celach wojennych. Głównym celem Franciszka Drake było rabowanie hiszpańskich okrętów, naładowanych kosztownościami, podczas gdy

Martinowi Forbisher nigdy to na myśl nie przyszło. Chodziło mu tylko o odkrycie nowych lądów i wślawienie się.

Przeczytaj — „Sławna podróż Drake’a naokoło świata” — Podręcznik historii str. 179—85. — „Inne odkrycia i kolonizacja” — Podręcznik historii str. 189—93. — To zajmie dwa dni czasu. Każde z podanych pytań zajmie 1 dzień.

Pytania.

1. Spróbuj sobie wyobrazić, że należysz do załogi Drake’a. Napisz zajmujące sprawozdanie z podróży.

2. Czem wślawił się Forbisher?

3. Nazwij pierwszą kolonję angielską. Opowiedz, w jaki sposób i kiedy dostała się ona w nasze posiadanie.

Czwarty okres.

W tym tygodniu przeczytasz coś, co będzie powtórzeniem dotychczasowej pracy. Sądzę, że cię to zajmie, gdyż zobaczysz, jak narazali się i cierpieli ci bohaterscy żeglarze w swych słabych łódeczkach, na nieznanych i niebezpiecznych morzach.

Przeczytaj — „Historję wielkich odkryć”. — Sceny z czasów Tudorów, str. 7—26. Jest to praca na 4 dni.

Na niżej podane pytania odpowiedz w 1 dniu.

Pytania.

Podaj dokładne daty następujących zdarzeń:

1. Odkrycie Nowego Świata.
2. Podróż Drake’a naokoło świata.
3. Pierwsza wyprawa Forbisher’a.
4. Śmierć Sir Humphrey Gilbert’a.
5. Założenie pierwszej kolonji Raleigh’a w Virginji.

* * *

Ścisłe związane z systemem Daltońskim, jest graficzne przedstawienie dokonanej pracy. Dokładne zapiski robi uczeń sam, prócz tego nauczyciel danego przedmiotu notuje postępy swych uczniów. Gdy uczeń ma swą kartę wypełnioną i podpisaną przez odpowiednich nauczycieli, przedstawia ją dyrektorowi, który odpisuje potrzebne dane do swej księgi. W ten sposób nauczyciele i dyrektor kontrolują swych uczniów.

Zalety Systemu Daltońskiego.

Przy Systemie Daltońskim dziecko pracuje samodzielnie i uczy się przedmiotu, który je w danej chwili najbardziej zajmuje. Jest to więc metoda naturalna, którą dorośli najczęściej stosują.

Zamiast jak poprzednio „być uczniem”, dziecko uczy się samo.

Dziecko jest bardziej swobodne, niż dawniej. Przy starym systemie dziecko było uciskane; mówiło i poruszało się na rozkaz, czyniło to, co mu się kazało i nic więcej. Przy Systemie

Daltoniskim zaś, dziecko może swobodnie pracować, rozmawiać i zaspakajać swoje zainteresowania.

Dziecko widzi tu całość swej pracy i jej cel. Zamiast przyjmować urywki wiedzy, które mu nie przynosiły żadnej korzyści, bo nie było między nimi żadnej łączności — dziecko dostaje temat, w którym wszystkie zadania prowadzą do pewnego celu.

System ten jest ekonomiczny, bo zdolniejsze dzieci nie tracą czasu z powodu mniej zdolnych.

Dzieci z różnych stopni pracują w jednej sali, przeznaczonej dla danego przedmiotu, co umożliwia współpracę.

Wyniki pracy według Systemu Daltonskiego są nadzwyczajne. Niektóre dzieci, uważane poprzednio za mniej niż przeciętne, okazały się bardzo zdolnymi.

System Daltonski jest również ekonomiczny, jeżeli chodzi o wyposażenie szkoły, szczególnie pod względem książek.

Oczywiście, że można też znaleźć pewne ujemne strony Systemu Daltonskiego, np. to, że przygotowanie i powielanie tematów jest pracą dosyć uciążliwą, lub to, że dzieci mają mało sposobności do ćwiczenia się w mówieniu, lecz trudności te można z czasem usunąć, a są one nieznaczne w porównaniu do korzyści, jakie przynosi System Daltonski.

H. K.

Recenzje.

Dr. Ludwika Jeleńska. *Metodyka pierwszych lat nauczania*. Biblioteka Dziel Pedagogicznych Nr. 2, wyd. „Naszej Księgarni” Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa, 1926.

Książka składa się z dwóch części. W części pierwszej ogólnej znajdujemy rozważania na temat natury oraz celów i wartości nauczania (rozdz. I i II). Wychodząc z założenia, że „istotą Szkoły Pracy jest wyrobienie w dzieciach zaradności umysłowej przez wdrożenie do umiejętnego użytkowania swych wiadomości” (str. 24) autorka słusznie podkreśla, że „nauczanie nie może polegać na przekazywaniu swoich wiadomości innym” (str. 17), ale na takim organizowaniu lekcji, by dzieci mogły zdobywać wiedzę drogą własnego wysiłku myślowego. Wobec tego, że zagadnienie szkoły twórczej, szkoły pracy staje się u nas coraz bardziej aktualne, godzi się podkreślić, że w pedagogice przeważa dziś pogląd, iż szkoła pracy — to realizacja zasady samodzielnej czynności dziecka. (Por. H. Rowid: *Szkoła twórcza*. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia szkoły pracy. Kraków 1926).

W dalszych rozdziałach (III, IV i V) autorka traktuje o metodach i zasadach nauczania, wykazując różnice między metodą i formą nauczania. Wydaje mi się to sztuczne i niezdrowe. Trudno sobie przecież wyobrazić lekcję, na której np. stosowana jest metoda wyświetlająca (autorka uznaje tylko dwie metody i daje im nazwy: pouczającej i wyświetlającej) i równocześnie inna forma nauczania, niż heurystyczna. Z drugiej znów strony nauczyciel, który wie, na czym polega zasada samodzielnej czynności dziecka,

nigdy nie przystąpi do obliczania powierzchni trójkąta bez uprzednich ćwiczeń, przygotowując w ten sposób materiał w podświadomości. Podobnie nie będzie prowadził lekcji o dżdżownicy bez odpowiedniej liczby okazów. Wynika to bowiem z samej zasady samodzielności. Stąd też należałoby w dydaktyce dzisiejszej dążyć raczej do syntezy. Takie zasady, jak: pogłębłości, ciągłości i stopniowania, tak ściśle wiążą się z zasadą samodzielności, że właściwiej może byłoby je nazywać warunkami tej ostatniej, a nie zasadami. Zasada koncentracji opracowana została dosyć fragmentarycznie. Niema tam np. wzmianki o próbach Decroly'ego, które wprawdzie nie rozwiązują zagadnienia, ale je posuwają znacznie naprzód. Pomysł, jaki daje autorka, koncentracji w osobie nauczyciela, wydaje mi się i niewystarczający i nierealny, jeżeli wziąć pod uwagę wyższe klasy szkoły powszechnej. Ale pomimo tych zastrzeżeń, pomimo iż niektóre zagadnienia zasługują na szersze ujęcie, każdy nauczyciel znajdzie w tych rozdziałach mnóstwo cennych wskazówek, przejrzyście ujętych dzięki liczным i trafnie dobranym przykładom. Że autorka zna szkołę i zna również jej braki, świadczy choćby to, że omawia takie zagadnienia, jak: znaczenie błędu, pozory samodzielności, czy nauka ma być zabawą, co to jest zainteresowanie a co ciekawość i t. p. Zagadnienia te, jako mniej od innych spopularyzowane i opacznie często pojmowane, nadają książce specjalną wartość. Kapitalnym też z punktu widzenia wychowawczego jest pomysł zadawania przez dzieci sprawy, czego nowego nauczyły się czy dowiedziały na lekcji. Bardzo trafnie również została określona heureka, która często utożsamiana bywa z formą pytańową.

Część ogólną książki kończy rozdział o organizacji lekcji. Znajdzie tam czytelnik praktyczne wskazówki, jak przygotować się do lekcji, o sposobach zadawania pytań i poprawiania błędnych odpowiedzi dzieci i t. p. Bardzo cenne i wiecznie aktualne są uwagi o karności i rozważaniu lekcji. Szerzej tylko może należało ująć zagadnienie rozkładu materiału.

W części szczegółowej rozważa autorka zagadnienia, dotyczące nauczania języka ojczystego, arytmetyki i geometrii, ćwiczeń artystycznych, historii, przyrody i geografii. Najwięcej miejsca poświęca arytmetyce i geometrii (rozdz. II i III). Od rozważań teoretycznych na temat zdolności matematycznych, kształcenia myśli matematycznej, pojęcia liczby przechodzi autorka do praktycznych wskazówek, jak prowadzić monografię liczb, jak zapoznać dzieci z systemem dziesiątkowym i pozycyjnym, mówi dalej o metodach działań, o nauczaniu ułamków i zadaniach, wprowadzając zarazem wiele ciekawych pomysłów, jak np. ćwiczenia rytmiczne przy monografiach liczb, tekturki cyfrowe, sposób zapoznania dzieci z pozycyjną wartością cyfr, wprowadzenie zera itp. Nasuwają się jednak i zastrzeżenia. Nic np. autorka nie wspomina o stosowaniu na lekcjach arytmetyki robót ręcznych. Nie zaznacza również wyraźnie, że punktem wyjścia dla wszelkich działań matematycznych (mam na myśli propedeutykę) powinno

być jakieś zagadnienie, najlepiej może trudność praktyczna. Decroly w Psychologii myślenia zwraca słuszną uwagę, że o ile dziecko nie rozumie celu, w jakim operuje liczmanami, lekcja rachunków pozostanie dla niego abstrakcyjną, choćby największa liczba konkretów znalazła na niej zastosowanie. Stąd wiele przypadków, podanych przez autorkę, należałoby uzupełnić wyjaśnieniem, że powinny się zjawiać na tle jakiejś potrzeby. Wówczas dziecko, operując nawet liczmanami, jako środkami zastępczemi, będzie rozumiało cel tych manipulacji. W tym też kierunku należałoby zdążyć przy monografiach liczb, o ile monografie wogóle mają być uwzględniane. Podobnie i z geometrią. W niższych oddziałach szkoły powszechnej mamy do czynienia z propedeutyką matematyki, podobnie jak i innych przedmiotów. Propedeutyka nie fałszuje wiedzy, ale ją uprzystępnia. O ile zaprzeczeniem tego jest rozpoczynanie nauki geometrii od linii prostej, o tyle nie będzie fałszowaniem wiedzy rozpatrywanie z dziećmi brył różnych kształtów w związku z lepieniem, wycinaniem z papieru jednej wielkości figur o różnych kształtach i t. p. Będą to ćwiczenia, przygotowujące materiał w podświadomości, o ile zjawiać się będą również na tle potrzeby. Czytając rozdział II i III części szczegółowej, odnosi się wrażenie pewnej sprzeczności w zestawieniu zwłaszcza z uwagami o metodzie wyświetlającej i zasadzie samodzielności. Nowością są tu figury liczbowe prof. Rusieckiego, które również budzą poważne zastrzeżenia. Dla ścisłości trzeba zaznaczyć, że wyodrębnienie piątki zaleca i potrzebę tego uzasadnia w swej niezastąpionej dotychczas metodyce rachunków prof. Zarzecki. W rozważaniach, poświęconych geometrii, znajdujemy uwagi o obliczaniu pól figur geometrycznych, przygotowaniu do kreślenia planów i t. d. Pomysłowy sposób zapoznania dzieci z linią prostą i krzywą, znajdzie niewątpliwie zastosowanie w starszych klasach.

Rozważania o nauczaniu języka ojczystego (rozdz. I) rozpoczyna autorka od krótkiego ustępu, w którym zaznacza, że w „nauczaniu języka należy mieć przedewszystkiem na względzie charakter mowy, jako wyrazu myśli, uczuć, woli“ (str. 93). Postulat ten występuje w interesujących uwagach, dotyczących wypracowań piśmiennych (przygotowań do wypracowań, tematy i formy wypracowań, poprawianie ćwiczeń piśmiennych), ćwiczeń językowych (kształcenie mowy dziecka, wzbogacenie słownika dzieci, kształcenie logiczne, poprawność formy) oraz pogadanka (pogadanki wstępne, rozpatrywanie obrazków, pogadanki sobotnie). Naukę wierszy i czytanie stataryczne radzi poprzedzać pogadanką wstępną, co zgodne jest z duchem najnowszych wymagań, stawianych metodom lektury (Por. Rowid: Szkoła Twórcza, str. 292 i Z. Ziemiński: Lektura a marzenie na jawie, Szkoła Powszechna 1926). Słusznie również zaleca naukę pisania rozpoczynać od razu piórem i używać zeszytów bez lineamentu. Dużą wartość praktyczną mają pomysły: loteryjki wyrazowej, rozsypanki sylabowej i uzupełniania zdań obrazkami. Natomiast pisanie listów przez dzieci I klasy sprzeczne jest z poglądem autorki, że zupełnie samodzielne

wpracowanie w niższych oddziałach mnożą jedynie błędy ortograficzne i gramatyczne. Nauczanie gramatyki ujęła autorka zbyt fragmentarycznie, mało również miejsca poświęciła lekturze, zaś rozdział o metodach nauki czytania nic czytelnikowi nie daje.

W rozdziale o ćwiczeniach artystycznych (IV) autorka zwraca uwagę na konieczność kształcenia w dzieciach zdolności odczuwania artystycznego. Do osiągnięcia tego celu radzi zmierzać trzema etapami. Zaleca rozpoczynać rzecz od korekty zbiorowej własnych prac dzieci; na drugim stopniu stawia ćwiczenia, pobudzające dzieci do patrzenia, a więc obserwacji pocztówek z obrazów malarzy polskich, i wreszcie ćwiczenia, pobudzające do wyobrażania, jako przejście do „estetycznego rozpatrywania natury“. Liczne przykłady czynią rzecz przystępną, a cały rozdział bardzo wartościowym.

Ostatnie trzy rozdziały (V, VI i VII) poświęca autorka historii, przyrodzie i geografii. Znajdzie w nich nauczycielstwo wiele wskazówek, jak uzmysłowić dzieciom czas, jak wykorzystać na lekcjach historii obrazy, jakie tematy z przyrody uwzględnić w I i II roku nauczania, jak prowadzić dzienniczki przyrodnicze, co i jak mają dzieci obserwować na lekcjach geografii i t. d. Punktem wyjścia w nauczaniu historii i geografii powinna być zdaniem autorki najbliższa okolica.

Na końcu książki podana jest konstrukcja obrazów liczbowych Rusieckiego.

Metodyka pierwszych lat nauczania Jeleńskiej — to pierwsza w naszej literaturze tego rodzaju książka. W powodzi innych wydawnictw zasługuje na specjalne wyróżnienie. Szkoda, że autorka nie mówi o nauczaniu religii, śpiewu oraz gier i gimnastyki. Metodyki nauczania tych przedmiotów w ujęciu specjalistów najczęściej wprowadzają dysharmonię do atmosfery nowej szkoły.

B. Kubski

Kronika Pedagogiczna.

Nowe wydawnictwo Związku polskiego nauczycielstwa szkół powszechnych: „Polskie Archiwum Psychologii“. Wobec niesłychanego znaczenia, jakiego nabrała psychologia w calokształceniu życia kulturalnego i konieczności oparcia jej na podstawach wszelkich poczyniła pedagogicznych i społecznych, wydawanie czasopisma naukowego, poświęconego wyłącznie psychologii teoretycznej i stosowanej staje się rzeczą wprost niezbędną. Wyjść ona powinna od rzeczoznawców t. j. od ludzi, którzy będąc psychologami z zawodu, z prawdziwego zamięśniania zajęli się problematami psychologii pedagogicznej, upatrując w nich fundamenty przebudowy naszego szkolnictwa. Poparcie zaś znaleźć powinna wśród tych zrzeszeń nauczycielskich, które stoją na straży naszej wiedzy i kultury, ile że kształcenie i wychowanie nowych pokoleń należy do czołowych zadań społeczeństwa. Rola nauczyciela nabiera czasem coraz większego znaczenia, stawiane mu wymagania wzrastają, co zaznacza się zwłaszcza dobitnie w chwili bieżącej, gdy postulat jednej szkoły staje się bliskim urzeczywistnieniem.

Związek, rozumiejąc głęboko zadania, jakie nakłada chwila obecna i chcąc zawczasu uzbroić nauczycieli w to narzędzie pracy, jakiego wymagać od nich będzie rozwój myśli pedagogicznej i szkolnictwa, przystępuje do wydawania naukowego kwartalnika, p. t. „Polskie Archiwum Psychologii”. Podobna inicjatywa spotkać się powinna z gorącym poparciem ze strony psychologów fachowych, lekarzy i nauczycieli. Pismo to będzie łącznikiem między laboratorjum a szkołą i życiem, między twórczą myślą naukową a twórczym urzeczywistnieniem szkoły współczesnej. Wszystkie działy psychologii będą tu uwzględnione, wszystkie bowiem ściśle się z sobą kojarzą i dopełniają wzajemnie, a więc prócz prac z psychologii pedagogicznej, będą tu umieszczane prace z dziedziny psychologii społecznej, ogólnej, psychotechniki, psychiatrii, antropologii psychologicznej i t. d. Pismo będzie wyrazicielem tych zagadnień życiowych, które znajdują oddźwięk w pedagogice i pracy społecznej.

Prócz tych artykułów oryginalnych, opartych na osobistych badaniach, „Polskie Archiwum Psychologii” zawierać będzie bogaty dział sprawozdawczy z literatury psychologicznej polskiej i zagranicznej, referaty sprawozdawcze, kronikę, i pilnie będzie śledzić za postępami nowych kierunków psychologicznych we wszystkich działach.

„Polskie Archiwum Psychologii” wychodzić będzie pod redakcją *prof. D-ra Józefa Joteyko*, wieloletniej kierowniczkii laboratorjum psychologicznego Uniwersytetu w Brukseli, *prof. b. Państw. Instytutu Pedagogicznego, doc. Un. Warsz.*, której nazwisko jest najlepszą rękojmią, zapewniającą pismu kierunek naukowy i żywotność poruszanych problemów. Redaktorka zwraca się za naszym pośrednictwem do autorów i wydawców z prośbą o nadsyłanie książek i broszur do sprawozdań (adresować pod nazwiskiem redaktorki, Wilcza 44, Warszawa, tel. 161-89).

Prenumerata kwartalnika, którego zeszyty zawierać będą 4—5 arkuszy druku, wynosić będzie 10 zł. rocznie. Pierwszy zeszyt ukaże się w listopadzie b. r. Prenumeratę przyjmuje: Administracja „Polskiego Archiwum Psychologii”, Warszawa, Świętokrzyska 30.

Czwarta Międzynarodowa Konferencja Ligi Nowego Wychowania odbędzie się w sierpniu r. 1927 w Locarno we włoskiej Szwajcarii. Głównym tematem Konferencji będzie „Istotne znaczenie wolności w wychowaniu”. Charakterystyczną cechą programu będzie szeroko zakrojona wymiana myśli między pedagogami europejskimi a amerykańskimi. Wykłady wieczorne będą przeznaczone dla plenum konferencji, przedpołudniowe zaś poświęcone poszczególnym zagadnieniom. Główny nacisk położony będzie na swobodną wymianą myśli między poszczególnymi uczestnikami zjazdu. Przewodniczącym będzie *prof. Pierre Bovet*. Znany psycholog *Dr Alfred Adler* przyrzekł swój współudział. Bliższe szczegóły w biurach Ligi oraz w Bureau International d'Education w Genewie.

Psychologia indywidualna a nowe wychowanie — to temat konferencji niemieckiej gałęzi Ligi Nowego Wychowania, odbytej 9 i 10 października w Monachjum przy współudziale psychologa Dra Alfreda Adlera, Dr Elżbiety Rotten, Dra K. Wilkera i i.

Nowy oddział Ligi Nowego Wychowania powstaje obecnie w Hiszpanii, tworząc dla celów propagandy i inormacyj wzorową szkołę nowego typu (senora Sola De Sallares Apartado 954, Barcelona). A my?

„**Progressive Education**” organ amerykańskiej „Ligi Postępowego Wychowania” (por. „Ruch Ped.” Nr 7) poświęca zeszyt 2 r. b. twórczości dzieci

w dziedzinie rysunku, barwy, wycinanki, modelowania i rzeźby, przynosząc na 100 stronach przepiękne ilustracje. Zeszyt 3 (wrzesień) podaje sprawozdanie z tegorocznej konferencji Ligi w Bostonie, dwa cenne artykuły o prądach nowego wychowania w Europie, bogatą pedagogiczną kronikę krajową i zagraniczną i t. d. („Progressive Education” Washington D. C. 10 Jackson Place, rocznie 2 dolary).

Redakcja „Ruchu Pedagogicznego” zwróciła się do amerykańskiej Ligi Postępowego Wychowania (*Progressive Education Association, Washington*) w sprawie wymiany czasopism. Podajemy tu odpowiedź na nasz list.

Waszyngton, 17 września 1926 r.

Szanowny Panie Redaktorze.

„Po objęciu urzędu sekretarza w „Lidze Postępowego Wychowania”, znalazłem Pański cenny list z propozycją wzajemnej wymiany naszego czasopisma „Postępowe Wychowanie” i Pańskiego „Ruchu Pedagogicznego”. Otóż proszę o przebaczenie za zwłokę decyzji do czasu, aż będę iniał sposobność lepiej się zapoznać z pracą naszej organizacji, a szczególnie z systemem wymiany naszego czasopisma. W najbliższej przyszłości przedłożę Pański list naszej „Komisji Wykonawczej”.

Proszę być pewnym, że gorąco się interesujemy tem, co się dzieje w Polsce, zarówno pod względem politycznym jak i pedagogicznym. Sądzę, że niema obecnie kraju w Europie, któryby bardziej zajmował Amerykanów niż Polska i będę niezmiernie rad, jeżeli znajdzie się jakiś sposób, w którybyśmy mogli się informować, jak rozwija się wychowanie w Polsce. Pozdrowienia — Sekretarz.

Stulecie śmierci Pestalozziego. Dnia 17 lutego 1927 przypada 100 rocznica śmierci wielkiego pedagoga szwajcarskiego i honorowego obywatela Rzeszy zypospolitej Francuskiej Pestalozziego.

Czasopismo włoskie „Educazione nazionale” wydawane przez Lombarda Radice przygotowuje specjalny numer dla uczczenia pamięci tej rocznicy.

Hiszpańska „Revista de Pedagogica” zamierza wydać studjum o Pestalozzi’em. Rozpisała już konkurs na najlepszą pracę.

Portugalska „Or novo” („Młodzi”) urządza 17 lutego p.r. obchód uroczysty na cześć Pestalozziego.

Redakcja „Ruchu Ped.” umieści obszerniejsze studjum o Pestalozzim i jego znaczeniu dla wychowania w Polsce.

L’Internationale de l’Euseignement Nr 6—7 1926 podaje prawie dołkładkã i całkowitã bibliografję dotyczącã szkoły twórczej we Francji. Na bibliografję składają się dzieła francuskie, oraz te z obcych, które na jęz. francuski zostały przełożone.

„Pädagogische Werte” (A. W. Zickfeld, Osterwick a/Harz) przynosi ciekawe artykuły w zeszycie 19 z 1 X o znaczeniu i używaniu obrazu, przełroczã i filmu w nauczaniu i wychowaniu.

Współpracowniczkã „Ruchu Pedagogicznego” pani *Anna Oderfeldówna*, zamieszcza ciekawy artykuł w „La nouvelle Education” p.t. „Właściwe miejsce metod testowych w nauczaniu”.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Pol. Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko**. Drukarnia „Szkolnicy”, Kraków, Grzegórzecka 30.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIAZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

System Daltoński.

(Wrażenia z wycieczki do Anglii i doświadczenia z własnej szkoły).

Wciąż naprzód szybkim krokiem postępująca demokracja stawia przed jednostką coraz to nowe wymagania, powołując ją do coraz to intensywniejszej pracy nad współtworzeniem życia społecznego i kulturalnego.

Warunki życia wymagają dziś od wszystkich członków społeczeństwa rozumienia dróg, jakimi ono kroczy i celu do jakiego dąży. Wyłaniające się zagadnienia np. ekonominizacji pracy, nie pozwalają na bezmyślne wykonywanie bodaj najprostszej roboty, bo każda praca ma swoje miejsce w ogólnym planie budowy społecznej.

Przyszłość kulturalna i społeczna każdego narodu wymaga najwyższego wytężenia od każdej jednostki poszczególnej, wymaga również świadomego zsolidaryzowania twórczej pracy poszczególnych jednostek. Do takiej intensywnej świadomej, twórczej pracy muszą być jednostki specjalnie wychowane. Czy mogą one być do niej przygotowane w dziś istniejącej szkole?

Szkoła dzisiejsza opiera się na systemie klasowym. W jednej klasie zbiera się 40—50 dzieci mniej więcej jednego wieku, mniej więcej jednego poziomu umysłowego. Ponieważ i wiek i poziom umysłowy wahają się i to nawet w szerokich granicach, nauczyciel przystosowywać musi materiał naukowy, na tę klasę przeznaczony, do abstrakcyjnego typu przeciętnego, czyniąc tem krzywdę zarówno tym dzieciom, które ponad tę przeciętność wybiegają, jak i tym, które, pomimo nadmiernego wysiłku, do tej przeciętności dociągnąć nie mogą.

Do wniosku tego, że szkoła obecna nie odpowiada wymagom stawianym jej przez życie, wszędzie już na Zachodzie doszli pedagogowie i kwestja reformy szkolnictwa jest wszędzie aktualną. Reforma ta musi iść po linii pozostawienia swobody dla pracy twórczej ucznia, po linii jak najdalej idącego zindywidualizowania tej pracy, tak, aby każdy z uczących się miał możliwość

dania ze siebie całego tego wysiłku, na jaki go stać. Musi pomóc młodzieży do poznania swych upodobań i skłonności, tak, aby jej ułatwić wybór zawodu, w którymby z całym zamiłowaniem, a więc i z największą wydajnością pracować mogła. Powinna też zaprawiać młodzież do samokształcenia, jako do istotnej drogi zdobywania wiadomości gruntownych i do wypracowania swej istotnej jaźni. Wreszcie musi uwzględnić zasadę stwarzania się w pracy, solidarnego wykonywania tejże.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania wypracowuje i dyskutuje sposoby przeprowadzenia reformy nauczania i wychowania. Jednym z tych nowoczesnych systemów szkolnych jest system podany przez p. Helenę Parkhurst, amerykańkę z Nowego-Yorku. Myśl reformy szkolnictwa powstała u niej już w 1912 r., od 1918 zaczęła wprowadzać ją w czyn, lecz dopiero w 1920 r. nowy ten system nauczania został w całej pełni zastosowany w mieście Dalton stanu Massachusetts¹⁾. Twórczyni tego systemu nauczania zastrzega się przed uważaniem go za jakąś nową metodę. Zdaniem p. Parkhurst „jest to prosta i ekonomiczna reorganizacja szkoły, przy której uczniowie i nauczyciele współdziałają celem otrzymania lepszych wyników. Braki wydajności pracy z obydwóch stron spowodowane są do minimum. Materiał naukowy nie został ani powiększony, ani zmniejszony. System ten nie wymaga specjalnego kosztownego wyposażenia szkoły; stwarza też jednakowe szanse zdobycia wiedzy, zarówno dla uczniów zdolnych jak i dla mniej zdolnych, bez poświęcania ich dla przeciętności“.

System ten uzyskał nazwę „systemu daltońskiego“ od miasta, gdzie po raz pierwszy został w całej rozciągłości zastosowany. P. Parkhurst rozmyślnie nie chciała wiązać tego systemu ze swem nazwiskiem, aby uczynić go bardziej plastycznym, umożliwić innym pedagogom zmienianie go i coraz lepsze przystosowywanie do warunków życia.

System daltoński, w postaci, w jakiej stosuje się w Ameryce, zrywa zupełnie z dotychczasowym sposobem prowadzenia lekcji jednocześnie z całą klasą. Sale klasowe zamienione są na sale przedmiotowe i odpowiednio do tego uposażone, a więc sala historyczna w mapy i atlasy historyczne, encyklopedje, zyciorysy, dzieła treści historycznej, obrazy o takiejże treści. Młodzież otrzymuje z każdego przedmiotu temat miesięczny podany na piśmie i rozbity na zagadnienia tygodniowe i na jednostki dzienne. Temat zawiera także wskazówki z jakich źródeł czerpać ma uczeń, aby go opracować. Każdy uczeń ma kartę uczniowską, na karcie tej codzień oznacza przerobioną część materiału. Codzień po sprawdzeniu listy obecności uczniów, nauczyciele poszczególnych przedmiotów przeglądają karty uczniów, aby przekonać się, jak daleko ci posunęli się w opracowaniu tematu. Jeśli

¹⁾ Zob. art. „System Daltoński“ (*Ruch Ped.* Nr. 9—10 r. 1924) oraz „System Daltoński w szkołach elementarnych“ (*Ruch Ped.* Nr. 8 r. 1926).

nauczyciel uważa pewną część tematu za trudną do opanowania dla ucznia, ogłasza, z podaniem dnia i godziny, że będzie miał wykład na dany temat. Na wykład ten mogą przyjść wszyscy uczniowie, dla których kwestja ta przedstawia trudności. Również i uczniowie mogą zwrócić się do nauczyciela z prośbą o wyjaśnienie im pewnej trudności w zbiorowej lekcji. Z reguły uczeń każdy może zwrócić się w każdej chwili do obecnego w sali danego przedmiotu specjalisty z prośbą o wyjaśnienie.

Zadany temat opracowują uczniowie piśmiennie. Nauczyciel może w każdej chwili powołać ucznia do ustnej odpowiedzi z przerobionego przezeń tematu. Tylko w razie jeśli nauczyciel jest zadowolony czy to z ustnej odpowiedzi, czy ze sprawozdania piśmiennego, podpisuje on uczniowi kartę. Jeżeli nauczyciel widzi, że uczeń jest nieprzeciętnie zdolny, może temat dla niego indywidualnie pogłębić i rozszerzyć. Niektóre szkoły amerykańskie uwzględniają nawet szybsze przerabianie tematów, a co zatem idzie wyczerpywanie materiału przez zdolniejszych uczniów w przeciągu czasu krótszego niż rok, pozostałe miesiące może taki uczeń poświęcić czy to studjom specjalnym nad swym ulubionym przedmiotem, czy też nawet opracowywaniu materiału wyższego stopnia, co umożliwi mu ukończenie szkoły w krótszym czasie.

System daltoński stosowany w bardzo wielu szkołach zarówno niższych jak i średnich w Anglii, różni się nieco od swego prototypu amerykańskiego. Podczas kiedy w ujęciu amerykańskim, lekcja z nauczycielem sprowadzona jest do doraźnie przezeń zwolanych pogadanek, mających na celu wyjaśnienie pewnej kwestji niezrozumiałej dla większej liczby uczniów, w szkołach angielskich lekcja jest z reguły zachowaną, a tylko ilość godzin na lekcje przeznaczonych jest bardzo ograniczona, zazwyczaj do jednej godziny tygodniowo dla danego przedmiotu. Na lekcji takiej nauczyciel stawia pewne zagadnienie, któremu pragnie, aby uczniowie poświęcili pracę samodzielną w danym tygodniu, na lekcji tej omawia z uczniami wyniki ich pracy z ubiegłego tygodnia, wyjaśnia trudności, jakie napotkali, pozwala młodzieży dzielić się z kolegami swemi spostrzeżeniami i nabytem doświadczeniem. Pozostawienie stałe jednej godziny lekcyjnej z każdego przedmiotu, uzasadniają pedagodowie angielscy także i tem, że często ujęcie pewnej kwestji w postać wykładu ma doniosłe znaczenie „inspiracyjne“.

Natomiast poza lekcją nauczyciel kontroluje, o ile każdy uczeń przerobił i przyswoił sobie zagadnienie wyznaczone na ten dzień. Nauczyciel stara się codziennie bodaj parę chwil poświęcić każdemu uczniowi, stara się zbadać, jak postępuje jego praca, ewentualnie poradzić w razie trudności. Przy takim stałym kontakcie nauczyciela z uczniem, uczącemu łatwo jest wyróżnić uczniów słabych, którym trzeba jaknajprędzej pomóc, aby nadążyli z przerabianiem zagadnień, nie ujdą też uwagi nauczyciela uczniowie blagierzy, traktujący rzecz powierzchownie, lub zgola nieucząc się.

System daltoński opiera się na trzech zasadniczych pod-

stawach, a mianowicie na: 1) swobodzie, 2) samodzielnej indywidualnej pracy, 3) na współdziałaniu grup.

Aczkolwiek przyzwyczajenie młodzieży do samodzielnej intensywnej pracy jest rzeczą niezmiernie ważną, to dla ustroju demokratycznego jeszcze bardziej ważnem jest takie współdziałanie grup, gdzie każda grupa i każda jednostka w skład tej grupy wchodząca, daje ze siebie tyle pracy na ile ją tylko stać. Nic tak nie zapala młodzieży do pracy, jak widok intensywnie pracujących kolegów, lub współzawodnictwo równych siłą grup.

Dzisiejszy system klasowego prowadzenia lekcyj zaprawia młodzież do biernej indolencji, przyzwyczajają ją do zostawiania dominujących stanowisk w szkole, a potem w życiu kilku jednostkom śmiałym, niezawsze intelektualnie i moralnie najlepszym, te zaś jednostki uzuchwala i demoralizuje łatwością w zdobyciu pierwszego miejsca. Przy dzisiejszym systemie nauczyciel poznaje w klasie tylko osobniki skrajne: bardzo zdolne i przytem śmiałe, albo bardzo niezdolne — przeciętne, albo tylko nieśmiałe, sprowadzone są przezeń do jednego abstrakcyjnego typu, niezrządkiem z wielką krzywdą dla jednostki.

Przy systemie daltońskim niemożliwa jest wszelka bierność, tak potem szkodliwa w życiu społecznym, niemożliwe jest również stałe wysuwanie się naprzód jednostek tylko głośnych, ale mało wartościowych. System daltoński wymaga bliższego zetknięcia się nauczyciela z uczniem jako indywiduum. Takie zetknięcie nie może pozostać bez zobopólnej wielkiej korzyści.

Wreszcie system daltoński, usuwając tę wielką stratę czasu, jaką jest odpytywanie ucznia wobec całej klasy, pozwala całym tym czasem dysponować na korzyść indywidualnej pracy uczniów, która to praca umożliwia pogłębienie zagadnień, poruszonych przez nauczyciela, a także wielostronne ujęcie każdego zjawiska.

System daltoński dostarcza doskonałego sposobu wyjścia w klasach licznych o poziomie różnym (klasy poszczególne w państwowych szkołach angielskich liczą od 40 do 45 uczniów lub uczenie), w takich klasach tylko przy tym systemie możliwem jest zająć wszystkich uczniów i dać sposobność każdemu z nich wydobyć z siebie tyle wysiłku, na ile go stać. Osiąga to nauczyciel w ten sposób, że do opracowania zagadnienia wyznacza mniej i łatwiejsze dzieła dla uczniów słabszych, więcej i bardziej źródłowych dzieł daje uczniom bardzo zdolnym, którym też może postawić zagadnienia dodatkowe.

Przeciwnicy systemu daltońskiego zarzucają mu, że przy zastosowaniu go niemożliwe jest wyczerpanie całego, na daną klasę przeznaczonego materiału naukowego. Pomijając już kwestję, czy materiał w całej swej rozciągłości jest tak nieodzowny w życiu, musimy podkreślić, że przecież nauki przyrodnicze już od lat wielu w przeważnej ilości szkół są prowadzone systemem laboratoryjnym, a jednak zakres materiału na tem nie ucierpiał.

pojęcie natomiast wiele zyskało. Dlaczegoż ta sama zasada nie miałaby być zastosowana do innych przedmiotów.

Inni przeciwnicy zarzucają znowu, że podobnie jak i przy samouctwie, przy uczeniu się systemem daltońskim, uczeń traci mnóstwo czasu, błędząc i gubiąc się w materiały, z którym ma się zapoznać. I ten jednak zarzut jest niesłuszny, gdyż system daltoński ma tę wyższość nad samouctwem, iż uczeń jest tu w badaniach swoich przez nauczyciela nieustannie kontrolowany, wspierany i kierowany. Nauczyciel wskazuje mu źródła właściwe, tak, że straty czasu, na jaką zawsze narażony jest samouk, tutaj być nie może.

Jak już zaznaczyłam, przytaczając słowa p. Parkhurst, system daltoński nie wymaga specjalnych adaptacji, ani wyjątkowego wyekwipowania szkoły. Wymaga natomiast, aczkolwiek pozornie zdaje się być przeciwnie, bardzo intensywnej pracy nauczyciela, który: 1) musi umieć wybrać i postawić zagadnienia do opracowania, tak aby one odpowiadały siłom uczniów, mogły być rozwiązywane przy pomocy dostępnych w szkole środków i pozwalały ująć gruntownie istotę danego zjawiska czy faktu; 2) musi czujnie kontrolować pracę ucznia, zawsze gotowy do pomocy; rady i wskazówki, ale nie narzucający ich przedwcześnie, 3) musi wiele czasu poświęcić na dokładne sprawdzenie drogą ustnej czy pisemnej odpowiedzi ucznia, o ile ten uczeń sumiennie postawione zagadnienie rozwiązał, o ile je sobie przyswoił; 4) musi być doskonale obeznany z literaturą przedmiotu, aby umieć wybrać dzieła, czy ustępy z dzieł najodpowiedniejsze dla poznania danego zagadnienia. To też wprowadzenie systemu daltońskiego do szkoły wymaga długiego przygotowania się nauczycieli. W szkole w Tottenham (pod Londynem) nauczyciele już od lat 5-ciu pracują tym systemem, wciąż go ulepszając i udoskonalając. Poznać jakiś system można, tylko wprowadzając go po odpowiednim przygotowaniu teoretycznym w czyn i wtedy można go stopniowo udoskonalić.

Wielką pomocą nauczycielowi są karty kontrolne, wydawane przez dyrekcję uczniom. Przy powierzchownym zapoznaniu się z planem daltońskim, wydają się te karty zgoła zbędne, raczej wypływające z dążenia ducha amerykańskiego do wszelkiego rodzaju ankiet i t. p. W rzeczywistości karty te są nieodzownym składnikiem planu daltońskiego. Szkoły angielskie zaprowadziły 3 rodzaje tych kart: kartę ucznia, kartę nauczyciela i kartę dyrektora. Na karcie ucznia (patrz załączony rysunek)¹⁾ zaznaczone jest nazwisko, imię i adres posiadacza, nazwa szkoły, wiek i klasa, numer tematu miesięcznego (assignment) zagadnienia tygodniowego (period), data rozpoczęcia pracy, data jej ukończenia, ilość tygodni, dni pracy, oraz dni przez ucznia opuszczonych. Karta podzielona jest w poprzek na dni czterech tygodni, wzdłuż na ilość przedmiotów do samodzielnej nauki przezna-

¹⁾ Zobacz str. 262.

KARTA UCZNIA.

Nazwisko		Szkoła		Data rozpoczęcia		Ilość tygodni		Ilość dni		Ilość dni nieobecny	
Adres		Wiek	Nr tematu	Data ukończenia	Ilość tygodni		Ilość dni		Ilość dni nieobecny		
		Klasa	Nr zagadn.								
4-ty tydzień											
3-ci tydzień											
2-gi tydzień											
1-szy tydzień											
Przedmioty											
Podpis nauczyciela											

czonych. U dołu, pod nazwą każdego przedmiotu jest miejsce na podpis nauczyciela. Tu podpisuje wtedy, kiedy uczeń z danego zagadnienia zdał mu wystarczające sprawozdanie.

Karta nauczyciela danego przedmiotu zawiera nazwiska uczniów, dalej podzielona jest na dwadzieścia rubryk odpowiadających 20 dniom (4 tygodnie po 5 dni każdy), przeznaczonym na opracowanie pewnej całości zagadnienia (assignment). Nauczyciel, sprawdzając codziennie karty ucznia zaznacza każdorazowo na swej karcie, część pracy jaką obliczoną w jednostkach uczeń wykonał. Wreszcie kiedy uczeń po miesiącu zwraca dyrektorowi kartę dla otrzymania nowej, dyrektor na specjalnej karcie danego ucznia zaznacza, który numer zagadnienia uczeń przerobił, kiedy praca została rozpoczęta, kiedy ukończona, ile dni na nią zużył, jak ją wykonał, ile dni opuścił. Tym sposobem praca ucznia może być w każdej chwili przez wszystkie czynniki do kontroli tej pracy uprawnione, zbadana. Karty ucznia, prócz kontroli, służą jeszcze jednej bardzo ważnej sprawie. Pouczają one mianowicie nauczycieli, jak uczeń sobie pracę rozplanował, dając w tym względzie, po przejściu pierwszego okresu chaosu wskazówki bardzo cenne. Mianowicie z kart uczniów w Tottenham widać, że np. nad rysunkiem, matematyką, jęz. angielskim uczniowie pracują codziennie przez krótszy czas, natomiast historii, geografii poświęcają od razu dłuższy czas, co świadczy, że uczeń woli opanować od razu cały materiał zadany, który tym sposobem daje mu łatwiej obraz całości, zarazem jest to dla nas sprawdzianem, że podawanie uczniom wiadomości z geografii, czy historii w ułamkach, objętych czasem 2 godzin na tydzień nie zgadza się z psychiką dziecka i może w tym należy szukać przyczyn trudności w opanowaniu tych przedmiotów, zwłaszcza historii, w szkole średniej.

Zważywszy zatem że: 1) system daltoński umożliwia intensywną pracę wszystkich bez wyjątku uczniów w klasie i daje nauczycielowi możliwość każdorazowego skontrolowania tej pracy, 2) system daltoński usuwa ze szkoły bierność, powierzchowność, nieuczciwy stosunek do nabywanej wiedzy, 3) daje uczniowi możliwość pracy twórczej, przez co odsuwa na dalszy okres czasu moment znużenia, wywoływany zawsze zachowaniem biernym, pociąga natomiast jednostki i grupy do zdrowego współzawodnictwa, tak cennego później w życiu społecznym, 4) jest jedyną możliwością w klasach licznych do oceniania ucni według ich istotnej wartości i pozwala normować trud do sił, 5) dopomaga uczniowi do zdobycia wiadomości trwałych, gruntownych i przemyślanych oraz do zdobycia własnego poglądu na świat, zważywszy to wszystko, system daltoński zdaje się wskazywać drogę, na jaką winno wkroczyć nowoczesne szkolnictwo.

Widząc w systemie daltońskim znakomity środek podniesienia wydajności pracy ucznia, wraz z jednoczesnem usunięciem panującego obecnie w szkołach przeciążenia, widząc w nim także znakomity środek wychowawczy, zwróciłam się po powrocie

z Anglii, gdzie widziałam zastosowanie tego systemu w licznych szkołach zarówno średnich jak niższych, do Ministerstwa W. R. i O. P. z prośbą o pozwolenie wprowadzenia tego systemu, tytułem próby na przeciąg 1-go półrocza, na trzy pierwsze kursy Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego Żeńskiego w Chelmie. Po otrzymaniu przychylniej odpowiedzi, wprowadziliśmy ten system początkowo dla ośmiu przedmiotów, a mianowicie: dla: języka polskiego, historii, geografii, matematyki, fizyki (ewentualnie chemii), biologii, robót i rysunków. Z języka polskiego i matematyki zostało zachowane po 2, z historii, geografii, fizyki i biologii po jednej godzinie tygodniowo wykładów. Pozostały czas (na I-ym kursie 17 godzin, na II im i III-im po 16, poświęcony jest samodzielnej pracy. Z reguły do dużej pauzy odbywają się lekcje, po dużej pauzie klasy zamieniają się na sale przedmiotowe, uczenie rozchodzą się już to do sal przedmiotowych, już to do laboratoriów. W każdej sali specjaliści czuwają nad pracą uczennic, wydają potrzebne książki, ewentualnie pytają zgłaszające się uczennice. Aby zapobiec ociąganiu się z odpowiedzią uczennic leniwych, każdy nauczyciel wywiesza na przeznaczonych ku temu tablicy nazwiska tych uczennic, które w danym dniu chce przepytać. Sposób ten zaprowadziliśmy na skutek skarg uczennic, że odrywanie jej nagle od pracy do odpowiedzi, wyprowadza ją z równowagi i nie pozwala skupić uwagi przy odpowiadaniu. Niezależnie od odpowiedzi ustnych, wszystkie uczennice obowiązane są opracować zagadnienia tygodniowe na piśmie. Zachowaliśmy kartę ucznia typu angielskiego (wzór podałam wyżej). Również jak tam, podpis nauczyciela na karcie jest dowodem dostatecznej z danego przedmiotu odpowiedzi. Nauczyciele, pracujący systemem daltońskim, zbierają się co tydzień, celem omówienia nasuwających się trudności i wątpliwości. Co pewien czas miewam również pogadankę z pracującymi według tego systemu uczennicami, na pogadance wysuwają one swe zarzuty i zalety, które potem omawiamy na sesji.

Dotychczasowe wyniki pozwoliły nam stwierdzić, że z historii, geografii, fizyki, biologii i robót dziewczęta przerabiają więcej materiału niż przy dawnym systemie, z polskiego i matematyki tyle co dawniej lecz gruntowniej. Nadszpodzieranie szybko uzyskaliśmy na salach przedmiotowych i w korytarzach ciszę i spokój (szkoła nasza była, niestety, dość krzykliwa). Odpowiedzi dziewcząt ustne i piśmienne z każdym zagadnieniem tygodniowym są lepsze. Wśród dziewcząt, naturalnie, zdania są różne, zdecydowanymi przeciwniczkami są uczennice zdolne lecz leniwe, którym dawniejszy system na lekcji wlewał całą wiedzę do głowy. Najprzychylniej odnoszą się do systemu te uczennice, które pracują wolno ale systematycznie. Ciekawem jest, że niektóre uczennice mniej zdolne do matematyki, które dawniej nie mogły podążyć za wykładem nauczyciela, teraz rozumieją matematykę i radzą sobie z nią. Wielkie trudności natrafiamy z powodu braku odpowiednich podręczników i dziełek popularnych z matematyki;

z innych przedmiotów udało się stworzyć biblioteczki podręczne celowi odpowiadające. Trudność stanowi również urządzanie wystawek przyrodniczych, na których musi się opierać nauka biologii; w ciągu zajęć samodzielnych urządzane, odbiegają uczniom czas wyliczony przez nauczycieli przy układaniu zagadnień, po południu urządzać ich nie pozwala szybko zapadający zmierzch i odległość mieszkania niektórych uczniów. Żadna jednak z wymienionych trudności nie jest tak wielką, aby miała przeważać dodatnie strony systemu.

J. Młodowska.

Spostrzeżenia nad psychologią dziatwy szkolnej.

Przeprowadzenie systematycznych badań nad psychologią naszej dziatwy szkolnej jest w warunkach, w jakich pracujemy, niemożliwe z powodu braku sal, przyrządów, odpowiednich protokółantów i czasu. Pozostają więc spostrzeżenia, czynione w toku nauki i podczas przerw, oraz testy i ćwiczenia, stosowane od czasu do czasu do całej klasy. Oczywiście, i spostrzeżenia tego rodzaju wymagają odpowiedniego przygotowania psychologicznego ze strony nauczyciela.

Drugi rok prowadzę te same dzieci, zajmę się więc przede wszystkim nimi, a uzupełnię moje uwagi spostrzeżeniami nad starszą dziatwą, z którą mam teraz mniej do czynienia. Zarówno w przeszłym roku jak i bieżącym liczba uczniów wynosiła 50. W pierwszej klasie na 43 pierwszorzoczne było 7 repetentek, tego roku jest tylko jedna repetentka. We wrześniu ubiegłego roku szkolnego zmierzyłam wszystkie przy pomocy odpowiedniego przyrządu. 39 uczniów miało wzrost normalny od 109 do 112 cm, a więc zgodny ze skalą Stefensona. Wzrost 6 uczniów, w tym jednej repetentki, był poniżej normy 109 cm, a 5 miało znacznie powyżej 112 cm. Normalnemu wzrostowi odpowiadała prawie we wszystkich wypadkach normalna waga. Z dzieci, o wzroście poniżej normy, wszystkie miały i wagę niższą od normalnej. Cztery dziewczynki o wzroście wybitnie dużym, ważyły dużo ponad przeciętnych 19 kg. Wiek uczniów pierwszorzocznych przekracza tylko w 4 wypadkach 7 lat. Z repetentek 5 było spóźnionych o rok, 1 o 2 lata i 1 o 5 lat z powodu choroby i kalectwa. Tego roczna repetentka spóźniona jest o 4 lata.

Normalnemu rozwojowi fizycznemu odpowiadał też prawie zawsze normalny rozwój umysłowy. Jedna dziewczynka z niedorozwiniętych fizycznie i jedna z nadmiernie rozwiniętych wykazywały rozwój umysłowy niższy, niżby się należało spodziewać.

Do szkoły przyszły pierwszy raz w nastroju rozmaitym, zależnym od światła, w jakim dom przedstawił im nowe środowisko, od stopnia rozpieszczenia i od tego, czy miały starsze rodzeństwo w szkole. W większości widać było zaciekawienie, niektóre sie-

działy onieśmiałe, kilka płakało i nie chciało zostać bez rodziców. Największą nieufność okazała szkole mała dziewczynka, która w pierwszy dzień pozwoliła się doprowadzić tylko do bramy szkoły, w drugi — na korytarz, w trzeci — weszła do klasy, lecz nie chciała w niej za żadną cenę pozostać.

Kazałam dzieciom śpiewać i gimnastykować się, by ową dziewczynkę zainteresować. Nazajutrz przyszła, ale siostra musiała z nią całą godzinę siedzieć w ławce. Odtąd chodziła do szkoły chętnie.

Dziewczynki zaznajomiły się z sobą i ze mną bardzo prędko. Okazywały daleko więcej pewności siebie, niż dzieci przedwojenne, w łol też dostosowały się do porządku szkolnego przy wchodzeniu i wychodzeniu z klasy i podczas lekcji. Ciężej było z nimi podczas przerw. Brak podwórza, boiska lub wielkiej sali gimnastycznej, gdzieby im można było pozostawić swobodę ruchów, mając je jednocześnie wszystkie pod okiem, zmuszał mnie do wprowadzenia pewnego porządku w poruszaniu się ich po wąskim a pełnym sęków w podłodze korytarzu. To nie podobało się wcale ruchliwemu ludkowi. Póki więc sprzyjała pogoda, wyprowadzałam je na plantacje koło szkoły i tam podczas swobodnej zabawy ujawniały się najlepiej temperamenty i stopień kultury w wychowaniu domowym. Część dzieci nie rozumiała zabawy bez dzikich wrzasków, popychania się, szarpania i bicia, większość bawiła się jednak z pewnem opanowaniem chociaż swobodnie i wpływ tej większości przyczynił się powoli do oblaskawienia tamtych małych dzikusów. Pewna część, chociaż nieznaczna, nie umiała lub nie chciała się wspólnie bawić. Były to dzieci anemiczne i wątłe lub też nieśmiałe i niezgrabne wskutek nieumiejętnego wychowania w domu. Stały zazwyczaj osobno, a wprowadzone do zabawy, starały się z niej jak najprędzej wycofać. Nieśmiałe i niezgrabne nabierały po pewnym czasie samodzielności i zachęczone zaczynały się bawić. Anemicznych i wątłych nie zmuszałam do zbyt silnego ruchu z obawy, by im nie zaszkodzić na zdrowiu. Najulubieńszymi zabawami były gonitwy, „Lata ptaszek“, „Kot i mysz“ i te wszystkie, przy których jest dużo ruchu a mało potrzeby skupiania uwagi. Tego roku okazują już więcej zamiłowania do gier i zabaw złożonych. Ankieta, którą przeprowadziłam przed kilku miesiącami na temat ulubionej zabawy, wykazała pewną zmianę w upodobaniach nowoczesnych dziewczynek. Załedwie kilka lubi się bawić lalką, większość przekłada nadewszystko zabawy ruchowe, zabawę w szkołę i sklep. Brak zdolności skupiania się powoduje chęć częstej zmiany zabaw jak również i prac.

Uwaga dzieci dałaby się w większości wypadków przedstawić, jako krzywa opadająca.

Ogromna różnica zachodzi między jej siłą na dwóch pierwszych godzinach a następnych. W ćwiczeniach pisemnych daleko mniej błędów znajduje, gdy są pisane na pierwszych godzinach. Przerażanie czytane i wyuczanie wierszyków na wcześniej-

szych lekcjach nastęrcza także daleko mniej trudności niż na późniejszych. Osłabienie uwagi zauważyć też można po dniach wolnych i pod koniec tygodnia. Dużą rolę w trwałości uwagi grają, prócz wrodzonej żywości temperamentu, chorobliwa nerwowość i braki w wychowaniu domowym. Dzieci, przyzwyczajone do posłuszeństwa, okazują przy ogromnej nawet ruchliwości większą zdolność i trwałość skupiania się, niż spokojniejsze a nieprzyzwyczajone do poddawania się cudzej woli. U dzieci nerwowych wpływa na stopień uwagi najmniejsza zmiana. Działczynki uważne, gdy siedzą w pierwszej ławce, stają się niejednokrotnie roztargnione po przesadzeniu ich do następnej ławki lub drugiego rzędu. Leczenie ich systemu nerwowego wpłynęłoby niezawodnie dodatnio na zdolność skupiania się i, co za tem idzie, ich postępy w nauce.

Pamięć jest u dzieci przeważnie mechaniczna i sztuczna. Łatwo się uczą i pamiętają wierszyki, piosenki i to wszystko, co połączone było z nadzwyczajnością lub miało urok pierwszyzny. Mniej trwała jest ich pamięć odnośnie do materiału, nabytego drogą pogadanek, nawet tych, które oparte były na poglądzie. W październiku tego roku przeprowadzałam dwie lekcje o lnie i wyrobie płótna. Powtórzyłam je przy końcu miesiąca i przekonałam się, że prawie wszystkie pamiętały, gdy jednak wróciłam do tego samego tematu po upływie dalszych dwóch miesięcy przy powiastce p. t. „Płótno“ tylko niektóre potrafiły zdać dokładnie sprawę z tego, co poprzednio widziały i słyszały. To samo zauważyłam przy omawianiu uprawy roli w jesieni i na wiosnę i w całym szeregu innych wypadków. U dziewczynek starszych, między 12 a 14 rokiem życia, pamięć ulega do tego stopnia osłabieniu, że sprawia im trudność spamiętanie materiału na przeciąg tygodnia. Uczennice, które na jednej lekcji zupełnie dobrze zdają sprawę z przerobionego materiału, zapytane o to samo na następnej, pamiętają bardzo mało. Wszystkim nam też znane jest klasyczne tłumaczenie się: „Bo to zadane było na przeszłą lekcję, a nie na dzisiaj“. — Stąd konieczność częstego powtarzania podawanych wiadomości, której w wyższych klasach staje na przeszkodzie ogrom przepisane materiału. — U niektórych dziewczynek, słabo umysłowo rozwiniętych, uderzyła mnie szczególna pamięć do liczb, u innych, znacznie inteligentniejszych, zupełny jej brak. Podczas gdy przeciętnie uzdolnione dziecko podaje wynik działania pamięciowego dobry lub zbliżony do prawdy, one wymieniają liczby fantastyczne, wskazujące, że nie pamiętają miejsca liczb w szeregach. Jedne posiadają większą łatwość w pamięciowym dodawaniu i odejmowaniu, inne w mnożeniu i dzieleniu. Większość pamięta lepiej przeżycia od rzeczy wyuczonych.

Zmysł obserwacyjny mają z małemi wyjątkami wszystkie zmiany. Zauważa w otoczeniu i na obrazkach wszystkie zmiany. Uzupełniają z łatwością braki i spostrzegają pomyłki. W opowiadaniu przeżyć i opisach podają nawet drobne szczegóły. Ćwiczenia w układaniu patyczków, krążków, kwadratów i prostokąt-

tów według wielkości i barwy wykonywały już w pierwszej klasie zupełnie poprawnie. Z obserwacją łączy się łatwość kojarzenia. Przy opisie Bożych grobów, które widziały w kościołach, podawały niektóre, prócz szczegółów urządzenia, podobieństwa i różnice. W sposobności i współczesności wypadków orientują się nienajgorzej. Wyrażeń „dziś“, „jutro“, „wczoraj“, „dawno“, „niedawno“ i t. p. używają prawie zawsze poprawnie.

Do logicznego myślenia, a więc tworzenia pojęć, sądów i wniosków, jest działwa w pierwszych latach szkolnych mało zdolna. Nawet te uczennice, które dobrze zdają sprawę z przerobionego materiału i z łatwością wypowiadają swe spostrzeżenia i przeżycia, nie zawsze potrafią wydać sąd o wypadkach i osobach lub wysnuć z przykładów wnioski. Ocena zalet i wad ludzkich oraz wartości uczynków wymaga przez długie lata pomocy nauczyciela. Mała zdolność dzieci do wnioskowania objawia się bardzo wyraźnie w nauce rachunków. W stosunku do ilości przerabianych przykładów praktycznych jest procent dzieci, które samodzielnie wnioskować nie potrafią, dosyć znaczny. Brak zdolności do logicznego myślenia szczególnie daje się we znaki przy nauczaniu dziewcząt w kl. VI. i VII. Tłumaczę to sobie osłabieniem władz umysłowych w okresie rozwojowym, potęgowaniem się wpływów pozaszkolnych, które wprowadzają zubożenie dla wiadomości podawanych w szkole, a nadto i tą smutną okolicznością, że lepszy materiał odchodzi z naszych szkół po ukończeniu kl. IV do gimnazjów. — Próbowałam, kilkakrotnie wybadać zamięłowania intelektualne moich małych uczennic, ale większość jeszcze sama sobie z nich sprawy nie zdaje. Na lekcjach rachunków twierdzą, że najprzyjemniej rachować, na pogadankach przyrodniczych, że najmiłszą jest nauka o roślinach i zwierzętach i t. d. Zrozumieć też jeszcze nie mogą, dlaczego nie można kilku przedmiotów lubić naraz „najbardziej“.

Do najtrudniejszych zagadnień należy ocena inteligencji dzieci, gdyż właściwe jej badanie powinno być niezależnione od wiedzy szkolnej. Testy Bineta i Simona z poprawkami, Termana i Bobertaga jak: a) porównanie dwóch przedmiotów z pamięci, b) liczenie od 20 do 0, c) wskazanie luk w rysunku, d) podanie daty dnia, e) powtórzenie 5 liczb jednocyfrowych, f) napisanie podyktowanego zdania, g) nazwa 4 barw głównych, h) podanie głównej myśli przeczytanej powiastki i t. d. — wykonuje większość dzięki wiadomościom i wprawie, nabytym w szkole. Stosowanie znacznie lepszej metody przyczyn i skutków Dawida utrudnia mała ilość odpowiednich obrazów. Za podstawę oceny inteligencji przyjmuję więc głównie większą lub mniejszą zdolność korzystania z nabytych wiadomości i według tego zaliczam 60% dzieci w klasie do średnich, 14% do wybitnie inteligentnych, 22% do mało inteligentnych, a 4% do niedorozwiniętych. Przytem łatwość w przyswajaniu sobie sztuki czytania i pisania oraz rachunków nie zawsze idzie w parze z inteligencją.

Fantazję mają dzieci naogół żywą. Lubią dramatyzować powiastki i wierszyki, a w odtwarzane role wczuwają się doskonale. Z zajęciem czytają i słuchają baśni i opowiadań fantastycznych i niektóre dorabiają do nich wcale udane ilustracje. Wolać ćwiczenia pisemne, w których mogą się swobodnie wypowiedzieć, niż odpowiedzi na ściśle określone pytania. Do rysunków i robót ręcznych objawiają katolickie dzieci więcej zdolności od żydowskich, które natomiast mają wybitne zdolności muzyczne.

Uczuciowość dzieci jest szczerą i żywą, chociaż jeszcze powierzchowną. W jej objawach są niektóre niepohamowane. Radość okazują krzykiem i gwałtownymi ruchami, przestrasz wrzaskiem. Od samego początku wybrały sobie jedną z dziewczynek, bardzo ładną i pilną lecz zgrymaszoną i oddają jej we wszystkim pierwszeństwo. Gdy byłam z nimi przed kilku tygodniami w teatrze marionetek, tak się złożyło, że ich ukochana dostała miejsce w ostatnim rzędzie. Zaraz kilka upomniało się: „Proszę Pani, bo Nacia siedzi w ostatnim rzędzie”. Oświadczyłam im, że to nic nie szkodzi, jeżeli nie będzie dobrze widziały, może wstać. Lecz to ich nie uspokoiło. Po chwili zapytała jedna, czy może Nacię puścić na swoje miejsce, a gdy nie pozwoliłam, zauważyłam u nich zdziwienie i żal. Wybrana okazuje tymczasem żywą chęć wykorzystania niezasłużonego szczęścia. Rozdziela łaski bardzo kapryśnie, uważa się za coś lepszego od innych i trzeba ciągłej czujności i wysiłku, by jej te fanaberje wybijać z głowy. — Z początku nie okazywały sobie moje dziewczynki zbyt wielkiej życzliwości: były kłótniwe, pochopne do skarg i robienia plotek. Trzeba je było często zawstydzać, a nawet zmuszać do niesienia pomocy drugim. Stanowisko domu niejednokrotnie niweczyło wychowawczy wpływ szkoły i do najcięższych zadań należało otwieranie rodzicom oczu na błędy dzieci oraz skłanianie ich do poprawczego współdziałania ze szkołą. — Do szkoły są dzieci bardzo przywiązane i mają o niej bardzo wysokie wyobrażenia. Sama słyszałam, jak jedna drugą strofowała, że robi wstyd szkole. Imponuje im sprawiedliwość i w swych ocenach zachowania i postępów koleżanek góruje jej poczucie nad sympatią i innemi względami, które u starszych dziewcząt grają główną rolę. Przykłady litości, dobroci, życzliwości dla zwierząt i ludzi oraz innych cnót budzą w nich chęć do naśladowania. Z nieszczerością spotykam się u młodszej dziatwy dosyć rzadko. U jednej tylko stwierdziłam skłonność do wymyślnego kłamstwa i oszustwa. Ta sama dziewczynka objawiała początkowo znaczny stopień łakomstwa. Chociaż miała swoje jedzenie, nadgryzała bułki i jabłka wszystkim dookoła. Te objawy wraz z jej nieopanowaniem zewnętrznym i wewnętrznym stwarzają z niej typ patologiczny. — Starsze dziewczynki nie odznaczają się wielką szczerością. Dużo też w nich krytycyzmu w stosunku do drugih przy wielkiej pobłażliwości dla siebie, co je często doprowadza do szukania ochrony w kłamstwie, stosowaniem z całą perfidią do rodziców i nauczycieli.

Pobożność dzieci jest raczej formalna. Lubią chodzić do kościoła i przypatrywać się strojom i obrzędom religijnym, chętnie też opowiadają o tem, co widziały. Zajmują je opowieści z życia Matki Boskiej i Pana Jezusa, jako dziecka. Z Panem Bogiem łączą pojęcie nagrody za dobre, a kary za złe. Ciekawe jest, jak w niektórych tkwi, jakby wrodzony, zarodek dewocji, pociąg do chodzenia do kościoła i modlenia się przy zupełnem ignorowaniu obowiązków. — Uczucia estetyczne przejawiają się u nich jeszcze w bardzo pierwotnej formie. Ulubionemi barwami są: czerwona i złota. Rysunki kolorowane podobają się im bardziej od jednobarwnych. W domu rysują zazwyczaj z własnego popędu to, co rysowały w szkole i wprowadzają różne zmiany. Zamiłowanie do zdobnictwa objawiły nalepianiem wycinanek na ławkach i były bardzo zdziwione, gdy tego zabroniłam. — Poszanowanie cudzej i swojej własności jest u nich jeszcze słabo rozwinięte i nieustannie trzeba walczyć o czystość i całość ubrań, przyborów szkolnych i ławek. Przyłapanie na jakieś niewłaściwości, wstydzają się. Zupełnego braku ambicji nie zauważyłam u żadnej, u niektórych wymaga ona jednak częstej podniety. Są też wypadki przesadnej ambicji, wywołane najczęściej błędnym kierunkiem wychowania domowego. Jedna z dziewczynek oświadczała mi bardzo często, że „na koniec roku musi mieć wszystko bardzo dobre“, co jej jednak wcale nie przeszkadzało w przychodzeniu do szkoły bez przygotowania do lekcji, inna dla zdobycia bardzo dobrych na zeszyty psuła mnóstwo papieru i pisała zadania do późna w nocy ku wielkiej radości rodziców, że się dziecko tak pilnie uczy, jeszcze inne oblewały gorzkimi łzami cokolwiek gorsze, chociaż zasłużone noty na świadectwach. Dużo jeszcze czasu uplynie, nim zrozumieją, że celem nauki jest co innego, niż dobry stopień. W dziedzinie woli objawia większość uczennic, od najmłodszych do najstarszych, brak wytrwałości i dokładności w pracy. Łatwiej je czegoś nauczyć, niż doprowadzić potem do jakiej takiej doskonałości. Za przykład może służyć czytanie. Powtarzanie materiału uważają za dokuczliwy wymysł nauczycielek. Z trudem tylko osiągnąć można równą staranność i dokładność w ćwiczeniach pisemnych domowych, co szkolnych. Do różnych spraw zabierają się z wielkim zapalem, aby potem stanąć w pół drogi. Lenistwo, ta nasza wada narodowa, ciąży i nad szkołą, a stanowisko domu udaremnia często wszelką walkę z nią. Tę sprawę uważam za największą bolączkę szkoły powszechnej, a zarazem za największe niebezpieczeństwo dla naszej przyszłości narodowej.

Badania nad psychologią działwy, tak ważne w nauczaniu i wychowaniu, oraz przy skierowywaniu młodzieży do odpowiednich zawodów, są u nas dopiero w okresie początkowym i byłoby pożądanem dla ich rozwoju stworzenie przynajmniej jednej pracowni psychologii doświadczalnej w każdym większem mieście, z której mogłoby korzystać nauczycielstwo oraz kandydaci do zawodu nauczycielskiego, jakoteż organizowanie kursów praktycznych z tej dziedziny.

H. Dziubandowska.

Obrazy jako pomoc przy nauce geografii.

(Na marginesie „Geografii Polski“ Stanisława Sobińskiego).

Geografia jest jedną z tych nauk, którym zarzucają, że wśród młodzieży propagują werbalizm. Stąd jedynie może niechęć do rozszerzenia programu geografii w naszych szkołach i stąd niezrozumienie wielu wartości wychowawczych, jakie się w tym przedmiocie kryją. Chcemy zwrócić uwagę tylko na jeden podstawowy dział pracy geografa w szkole i zrehabilitować przedmiot jako taki.

Geografia, jako podstawę swej analizy ujmuje „krajobraz“. Nauczyciel geografii ma jako jeden z celów swej pracy w szkole nauczyć: patrzeć na krajobraz, zdawać sobie sprawę z spostrzeżeń poczynionych a wreszcie ujmować owe w logiczne wnioski geograficzne, dzięki którym młodzież zdawałaby sobie sprawę z stosunków rozmieszczenia przestrzennego zjawisk i ich przyczynowego związku.

Do realizacji tego celu dwie drogi prowadzą: pójście w teren i oparcie swej pracy na obserwacji stosunków w rzeczywistym krajobrazie; wiemy jednak, że znaczne obszary nawet ziem Rzeczypospolitej, a cóż dopiero reszty świata są dla nas trudno dostępne — tu nam częściowo jako pomoc naukowa mogą służyć obrazy. O obrazach więc i geograficznym wyzyskaniu ich treści chcielibyśmy parę słów powiedzieć.

Pod pojęcie obrazów podciągamy wszelkie przedstawienie krajobrazu bez względu na sposób odtworzenia (malarstwo, fotografia itd.) i bez względu na format, w który treść krajobrazu ujęto. Chodzi o rzecz samą w sobie — o interpretację geograficzną treści obrazów.

Pierwszym postulatem jest posiadanie takich obrazów, nad którymi uczeń mógłby się sam dłużej zastanowić, a które powszechnie dostępne mogłyby być następnie z nauczycielem przedyskutowane. Nasuwa się nam na myśl szereg wydawnictw specjalnych obrazów np. prof. Smoleńskiego lub Sawickiego. Te stanowią napewno pierwszorzędą pomoc w nauce geografii, ale uczeń w domu reprodukcji tych nie ma, a w szkole, o ile zawieszono są po klasach w czasie pauz niedostępne, a w czasie innych godzin nie powinny pochłaniać uwagi ucznia. Otóż jednym z odpowiednich rozwiązań tego zadania, dostępnym dla każdej szkoły jest wyzyskanie precyzyjne treści obrazów geograficznych zawartych w podręcznikach szkolnych. Dlatego podtytuł naszych uwag brzmi „na marginesie geografii Polski Sobińskiego“, gdyż w tym podręczniku, jak może nigdzie dotąd, zrealizowano dobór obrazów nader celowo i odpowiednio do potrzeb szkoły. Bogaty dział ilustracyjny autor oparł na materiale przeważnie fotograficznie zdejmowanym, a więc geograficznie wiernym. Często wprowadza obrazy

odpowiadające wydanym obrazom ściennym przez prof. Smoleńskiego czy prof. Sawickiego, przez co ułatwia nam-nauczycielom równoczesne objaśnianie treści obrazu dla całej klasy. Wreszcie zdjęcia są w najważniejszej części określone co do miejsca i treści, co także dla nauczyciela ma pierwszorzędne znaczenie. Skoro już wiemy, że w podręcznikach polskich istnieje materiał cenny i oczekuje tylko interpretacji, zastanówmy się jakimi drogami ma być ta analiza obrazów przeprowadzona. Naprzód musimy wy badać bogactwo wyobraźni dzieci, na którym będziemy budować.

Tok zaś naszej pogadanki szkolnej i współpracy z uczniami w analizie danego obrazu winien się opierać na następujących zasadach:

1. Ustalamy więc naprzód miejsce, do którego się treść geograficzna obrazu odnosi; dlatego lepsze są fotografie niż obrazy kombinowane typów krajobrazowych, którym brak ścisłego odpowiednika w terenie; dobrze jest także uzupełnić to umiejscowienie w terenie omawianej treści obrazu małym szkicem kartograficznym.

2. Skoro już wiemy, „gdzie” mamy szukać w przestrzeni terenu przedstawionego na obrazie, musimy się zastanowić nad tem, co nam przedstawia.

3. Tok analizy rzeczowej można ująć w następujące punkta: 1) budowa morfologiczna terenu; 2) szata roślinna; 3) udział człowieka w wytworzeniu danego krajobrazu.

Naturalnie odmiennie od normalnego toku pracy szkolnej w analizie obrazu wychodzimy od rysów ogólnych, zasadniczych, a następnie dopiero zajmujemy się szczegółami, doszukując się zawsze przyczyn występowania danych zjawisk. Szczegóły, zwłaszcza ważne krajoznawczo, można osobnymi jeszcze ilustracjami uzupełnić. Całość analizy ujmuje jeden z uczniów w syntezie końcowej, co daje mu sposobność dłuższego wypowiedzenia swych spostrzeżeń i zdania sprawy ze zrozumienia treści omawianego krajobrazu. Nauczyciela zaś zadaniem jest powracać do treści obrazów i w ten sposób przyzwyczajając młodzież, by nie była obojętna nawet dla małych ilustracji, zawartych w podręczniku szkolnym.

St. Niemcówna.

Recenzje.

Helena Grotowska: *O poznawaniu kraju*. Książnica-Atlas 1925.

Leży przed nami mała książeczka wydana przed niespełna rokiem w zrozumieniu dobrem przyjsia z pomocą szeregom nauczycieli, którzy nad poznawaniem kraju pracują w szkole polskiej. I nie tylko nauczycieli i ich trud podejmowany, zwłaszcza na wycieczkach, ma na względzie autorka, lecz swą pracą ułatwia też organizacjom krajoznawczym i harcerskim spełnienie należyte swego zadania. Sama autorka przyznaje się, że w zało-

zeniu oparła się na dziełku A. Berga p. t. *Geographisches Wanderbuch*. Zbyt wysoki jednak poziom książki niemieckiego geografa, a zwłaszcza wielka ilość ćwiczeń, wymagających dużego przygotowania matematycznego, wpłynęły w kierunku przemiany jeśli nie układu książeczki, to metody przedstawienia zagadnień, oraz spolszczenia treści z uwzględnieniem problemów ziem polskich. Wdzięczność należy się autorce za podjęty trud, za pierwszy w tym kierunku w Polsce wysiłek, pominąwszy dawniej wydane harcerskie *vadecum*. Zagranicą, a szczególnie w Niemczech, znajdujemy podobne przewodniki bardzo licznie ukazujące się na półkach księgarskich i często wychodzące z pod pióra przodowników myśli geograficznej. W Polsce ta pierwsza próba winna być powtórzona tak przez autorkę jak i za jej przykładem przez innych. Lecz podjęcie nowego opracowania dziełka „*O poznawaniu kraju*” winno mieć za punkt wyjścia przynajmniej ten poziom, na jakim omawia zagadnienia geograficzne *Berg* w przerobionej uprzednio książeczce przez p. Grotowską „*Geographisches Wanderbuch*” a wydanej w 1923 przez Książnicę Harcerstwa. Układ książki jest bardzo prosty. I. O pomiarach w polu. II. O mapach i szkicach. III. O widnokregu i sygnalizacji. IV. W górach i dolinach. V. O źródłach, rzekach, jeziorach i pieczarach. VI. O deszczu i pogodzie. VII. O roślinach i zwierzętach. VIII. O człowieku i jego dziełach.

Z powyżej przytoczonej dyspozycji już widzimy, jak bogatą treść ujęła autorka w wąskie ramy. Rzeczowych błędów trudno się doszukać tak, że spokojnie można ją oddać w ręce młodzieży, poznającej samodzielnie kraj. Nie mniejszą usługę odda treść tych pogadanek także nauczycielowi i to nie tylko pracującemu w geografii, ale także uczącemu przyrody, historii i co ciekawsze matematyki. Można wprost poszczególne rozdziały poprzydzielać do referatu nauczycielom danych przedmiotów, a dyskusja w gronach nad tą książeczką przeprowadzona może dać pozytywne wyniki co do możliwości ćwiczeń i zadań stawianych przez autorkę młodzieży polskiej. Niechajby ta książeczka znalazła się w rękach każdego uczącego i tych zastępów młodzieży zwłaszcza harcerskiej, której znajomość kraju bardzo na sercu leży.

Stanisława Niemcówna.

Stanisław Sobliński: *Geografia Polski* podręcznik przystosowany do programu ministerjalnego dla gimnazjów państwowych, wydanie drugie. Nakład K. S. Jakubowskiego we Lwowie 1926 r.

„Jeśli co mnie skłoniło do napisania geografii, to... moje doświadczenie z wizytacji szkół, które mnie przekonały, że bardzo często (może przeważnie) ta nauka w szkołach traktowana jest martwo, bez związku z życiem. Chciałem tchnąć „ducha obywatelskiego”, jakiś rumieniec życia w naukę szkolną tego przedmiotu. W tych słowach ujął autor niespełna przed rokiem sprawę urzeczywistnienia drugiego wydania *Geografii Polski*. Wzbraniał się przed podjęciem tego trudu zwłaszcza, że pracując na nie-

słuchanie ciężkiem i odpowiedzialnem stanowisku, lwią część energii musiał poświęcać sprawom administracyjnym.

A jednak drugie wydanie doszło do skutku ku pożytkowi szkoły polskiej i utrwaleniu imienia Sobińskiego w historii polskiej geografii.

Trzeba stwierdzić to z całym naciskiem, że wśród podręczników geografji Polski pracę tę możemy postawić na pierwszym miejscu. Jakim istotnym warłościom zawdzięcza podręcznik ten dodatni sąd?

W ujęciu geograficznem ziem polskich pierwszy to raz spotykamy się z tak obfitą treścią opisu i analizy krajoznawczej ujętą w słowa i w ilustracje, wykresy i przekroje.

Układ treści ściśle dostosowany do programu ministerjalnego szkół średnich uderza swą przejrzystością i proporcjonalnem ujęciem zagadnień tak fizjograficznych jak antropogeograficznych. Autor dobrze zdawał sobie sprawę z faktu, że młodzież musi mieć do pomocy w pracy szkolnej podręcznik, któryby nie tylko stanowił kościec pytań mniej lub więcej trudnych do odpowiedzi, ale że trzeba jej dać bogatą treść, nad którą mogłaby się zastanowić, w dyskusji lekcyjnej z nauczycielem ją zanalizować, często na wycieczkach i w samoistnej pracy wyniki jej sprawdzić.

Autor liczył się także z faktem drugim, że podręcznik ma być pomocą dla nauczyciela w jego pracy szkolnej — niemniej inicjatywy nauczyciela nie krępuje, pozostawiając mu zupełną swobodę konstrukcji pytań i ćwiczeń. Stawia mu przed oczyma przepiękny obraz ziem Rzeczypospolitej, jakby chcąc powiedzieć „wybieraj w tym skarbcu treści i oddaj z życiem to, co z życia wzięte“. Bardzo dodatnią cechą drugiego wydania Geografji Polski jest jej „wierność i ścisłość“ wobec wyników ostatnich badań. Każdy sąd przemyślany, każda cyfra skontrolowana, a co najważniejsze w kwestjach, które wychodzą poza kompetencje geografa, to pełne taktu zwrócenie się do specjalistów o współpracę jak do prof. dr. Fulińskiego i prof. dr. Kulczyńskiego w analizie biogeograficznych problemów.

Wreszcie uderza nas „uczciwość autorska“ ściśle przestrzegająca praw autorskich innych geografów i badaczy naukowych na każdym miejscu zaznaczana.

Powyższe zalety zapewniają książce omawianej miejsce w szkole, której to oddał Sobiński jeszcze jedną usługę — przez trafny dobór odpowiednich do nauki geografji Polski ilustracji i rysunków. Dzięki staranności wydania mogą one być przez nauczyciela i młodzież geograficznie analizowane. Zrozumiemy wartość tego, gdy sobie przypomnimy ubóstwo naszych gabinetów geograficznych i konieczność ograniczania się często do materiału ilustracyjnego zawartego w podręcznikach. Dziś kiedy Geografja Polski Sobińskiego stała się ostatnim ka-

mieniem rzuconym na szaniec uświadamiania narodowego i pracy obywatelskiej, umiejmy uszanować ten wysiłek i czerpmy z Jego myśli ożywcze wskazówki dla naszego wychowawczego trudu.

Stanisława Niemcówna.

Przegląd czasopism francuskich.

„Revue Pédagogique”. Styczeń—lipiec 1926 r.

W dziedzinę zagadnień filozoficznych sięga artykuł p. t. „Nadzieja”, rozpatrujący stosunek moralności religijnej do świeckiej, a także artykuł o twórczości Guida della Valle¹⁾, profesora pedagogii w uniwersytecie Neapolitańskim. Jego system, znany pod nazwą pedagogii realistycznej, opiera się na filozoficznej podstawie i przeciwstawia systemom pedagogicznym włoskich faszystów; wywołał on wielkie zainteresowanie i żywe dyskusje zarówno w ojczyźnie swej, jak i zagranicą. Myśliciel włoski specjalnie dążyła poświęca analizie pojęcia wartości. Człowiek pracujący umysłowo tworzy wartości — wysiłkiem jego rządzą stałe, niezmiennne prawa, zawsze i wszędzie jednakie, podlega im zarówno uczeń przygotowujący zadaną lekcję, jak poeta, który w napięciu wewnętrznym tworzy wiersze, minister, który układa projekty nowych ustaw i t. p. Pedagogia jest nauką, zdążającą umiejętnie do wyzwalania z umysłów tkwiących w nich energii i zwracania jej ku zdobywaniu dóbr najwyższych. Działalność pedagogów nie może ograniczać się tylko do dzieci i młodzieży, ale obejmować ma i dorosłych, boć przecież uczyć się i doskonalić można przez całe życie, do lat najpóźniejszych. Szkoła dobrze zorganizowana jest warstwą wspólnej pracy nauczycieli i uczniów, ma ona nader rozległe zadania: umysłowe, estetyczne, gospodarcze, moralne, religijne i filozoficzne. Valle rozpatruje je kolejno; kultura umysłowa, to nie zasób nabytych wiadomości, ale rozwój zdolności umysłowych i umiejętność posługiwania się nimi w życiu; w dziedzinie estetycznej należy rozróżnić zdolność odczuwania piękna od zdolności tworzenia dzieł sztuki, najlepszym nauczycielem będzie tu genialny artysta; do pełnego rozwoju człowieka niezbędnym jest wykształcenie ekonomiczne, myśl praktyczny, zdolność organizowania majątków gospodarczych, dla zaspokojenia koniecznych potrzeb jednostki i społeczeństwa — pożądanym jest ścisły związek, szkoły z życiem ekonomicznym narodu i warsztatami pracy wytwórczej; kulturę religijną nwołnić należy od dogmatyzmu, wyjaławiającego dusze,

¹⁾ „Le leggi del lavoro mentale” (prawa pracy umysłowej). „Teoria generale e formale del Valore come fondamento di una Pedagogia filosofica” (teoria wartości, jako podstawa pedagogii filozoficznej). „La Filosofia, dei Valori assoluti e la Pedagogia realistica” (filozofia wartości absolutnych i pedagogia realistyczna).

oprzec na głębokiem przeżywaniu i przemyśleniu prawd ewangelji; wykształcenie filozoficzne rozszerzać ma aż w nieskończoność widnokregi poznania.

Słynny już dziś we Francji i poza jej granicami, organizator spółdzielni uczniowskich, *Profit*, rozwija ulubione swe tezy w trzech artykułach, zatytułowanych: Szkoła radosna, Szkoła obywatelska i Szkoła praktyczna. Zaczyna opowieścią o Angliku, który przebywając w Paryżu, założył się, że przez całe popołudnie, w najruchliwszej ulicy miasta, nawoływać będzie przechodniów do wymiany soldów na złote franki, jakby kto u nas np. za 10 groszy dawał 2 złote. Znając naturę ludzką nieufną i podejrzliwą, Anglik ów, pewien był, że żadnej stąd nie poniesie straty. Tak się też stało. Nic nie pomogło przekonywanie przechodniów, że wymiana ta jest dla nich korzystną — brali go za oszusta, mijali obojętnie lub pogardliwie, ledwo pod wieczór jedna tylko stara kobieta wymieniła monetę, a i to ostrożnie, z niedowierzaniem. Anglik wygrał zakład. Podobnie jest i ze spółdzielczością, mniema filozof. Tkwią w niej zakłętę olbrzymie siły i korzyści — stosowana w życiu mogłaby ułatwić je, podnieść ogólny poziom kultury i dobrobytu, usunąć wiele gnębiących nas trosk i niedostatków. Ludzie jednak tego nie rozumieją, niszczą się i podkopują wzajemnie, kręcąc uparcie w ciasnych kręgach jednostkowych zabiegów gospodarczych. Nauczyciel winien rozwijać w młodzieży zdolności spółdzielcze leżące odłogiem, organizować je, wykuć z nich broń do walki z egoizmem, wytwarzać materiał do budowania nowego życia na podstawie solidarności i współdziałania. *Profit* opisuje szkoły na spółdzielczości oparte, przytacza fakty i przykłady, świadczące, ile energii i twórczości wydobywają ze siebie zespoły uczniów, pracujące samodzielnie, ile radności tkwi w wysiłkach gromadnie podjętych, jaką opieką otaczane są przedmioty wyrobione własnymi rękami, zbiory zgromadzone własnym trudem i staraniem. W zespołach tych młodzież wyrabia się, dojrzewa, przygotowuje do czekających ją zadań obywatelskich, uczy się nie z książek, lecz z przeżyć własnych jak służyć drugim, jak godzić i zespalać różne nieraz temperamenty, upodobania, interesy i t. p.

Zagadnieniom społecznym w wychowaniu poświęca obszerny artykuł P. Dumouchel¹⁾. Podaje on charakterystykę wysiłków podjętych w tej dziedzinie w ciągu ostatnich lat trzydziestu, przytacza odnośną literaturę i stwierdza, że mimo lokalnych różnic, wszędzie dziś zarysowuje się dążenie do podporządkowania jednostki gromadzie, do wyrabiania w niej karności społecznej i obywatelskiej. Dzieci należy wychowywać w grupach, przyzwyczajając możliwie najwcześniej do służenia drugim, tępić w nich samolubstwo i wybujałą ambicję. Wyniki wysiłków zateżą nie tyle od metody, ile od wartości i taktu nauczyciela. Doświad-

¹⁾ „L'éducation sociale de l'enfant et de l'adolescent“.

czenia przeprowadzone w gminach szkolnych były niejednokrotnie ujemne. Dla ułatwienia nauczycielom pracy w tej dziedzinie, autor kreśli wzór, wedle którego możnaby stopniowo rozwijać i wyrabiać w wychowankach swych zmysł społeczny. I tak:

1) do 2-ich lat: Dziecko przebywa w żłobku w czasie pracy rodziców. Muzyka. Zabawa.

2) od lat 2-ich do 7-miu: Ogródek albo kolonja dziecienna. Ćwiczenia zbiorowe: śpiewy, deklamacje, tańce, cisza i milczenie. Ćwiczenia w grupach, wedle rozkázów wodza. Gry zbiorowe.

3) od lat 7-miu do 12-tu: Życie szkolne. Nazwa zbiorowa każdej szkoły i klasy. Sztandary, godła, czapki naszywki. Własność wspólna: lalki, gry, warsztaty, narzędzia. Sprzątanie klas i pierwsze prace zbiorowe. Gimnastyka wspólna, gimnastyka rytmiczna, chóry i orkiestra szkolna. Nagrody. Gry zbiorowe i kierownicy gier.

4) od lat 12-tu do 15-tu: Podział na grupy dla pracy i zabawy. Konkursy, wyścigi i święta koleżeńskie. Wybór wójtów i nagrody przyznawane kolegom za ich pracę społeczną. Organizacja prac zbiorowych, jako to: zdobienie klas, uprawa ogrodu, przedstawienia dramatyczne i muzyczne. Podział poszczególnych czynności między uczniów. Mundury. Kolonje wakacyjne, obozy harcerskie.

5) od lat 15-tu do 18-tu: Samorząd. Stopniowe ograniczenia i zanik władzy nauczycieli. Internat. Zarzucenie mundurów. Stowarzyszenia. Podział obowiązków i specjalizacja. Właściwy uczeń na właściwym miejscu. Próby życia obywatelskiego. Dyskusje w obecności nauczyciela. Czasopisma szkolne. Konkursy prac indywidualnych i zbiorowych. Gry i wyścigi. Gromadne odwiedzanie szkół różnych. Wychowanie społeczne w związku z zawodem. Nawiązywanie stosunków między przedstawicielami różnych zawodów i określenie stanowiska jednostki w organizacji społecznej.

Artykuł L. Abramsona „Notes sur le mouvement psychotechnique en Allemagne“, stwierdza szybki rozwój psychotechniki w Niemczech współczesnych. Oddziaływały tu niemało wpływy Taylora i Bineta. Ogniskami studjów w tej dziedzinie są: Berlin, Monachjum, Lipsk, Hamburg, Frankfurt, Karlsruhe, Stuttgart i t. d. W Berlinie miejski urząd orjentacji zawodowej pracuje w ścisłym związku ze szkolnictwem miejscowem, pomaga rodzicom i opiekunom w trudnej chwili wyboru zawodu, kieruje młodzież ku najodpowiedniejszemu dla niej warsztatowi pracy wytwórczej.

Instytut psychologii społecznej w Karlsruhe, pod dyktando Willy Hellpach'a, zwrócił wysiłki swe ku studjom nad zagadnieniami moralnemi, związanemi z organizacją pracy. Zdołał on skupić dookoła siebie i zespolić dla wspólnych celów poważny zastęp lekarzy, prawników, filozofów, socjologów i robotników różnych zawodów. Cechą charakterystyczną psychotechniki niemieckiej jest pogłębienie psychologiczne, ba-

danie różnych uzdolnień i upodobań, podczas gdy w Anglii i Ameryce na plan pierwszy wysuwają się względy praktyczno-gospodarcze, we Francji zaś zjawiska fizjologiczne związane z pracą. Badacze niemieccy posługują się trzema różnymi metodami, a mianowicie: metodą kwestionariuszy, testów i przyrządów. Dwie pierwsze mają zwolenników wśród uczniów Bineta, jak Lipman i Stern; trzecia wśród pokolenia młodszego, do którego zaliczają się: Moede, Piorkowski i Poppelreuter. Wydają oni czasopisma zwalczające się wzajem. Nie brak też uczonych posługujących się trzema metodami, stosownie do warunków i okoliczności.

Psychotechnicy niemieccy studja swe zaczęli od obserwowania stosunków w fabrykach, gdzie pracowali sami przez czas dłuższy, w charakterze zwykłych robotników.

Z czasem dopiero powstały specjalne laboratoria, wyposażone w najlepsze środki pomocnicze i odpowiednie kierownictwo. One to kwalifikują pracowników we wszystkich dziedzinach wytwórczości, bez ich orzeczenia niepodobna dostać zajęcia w żadnym z poważnych przedsiębiorstw przemysłowych. Wiele firm większych utrzymuje własnych psychologów, którzy badają kandydatów, zgłaszających się do pracy. Idzie tutaj o umieszczenie odpowiednich ludzi na odpowiednich miejscach, o możliwie najlepsze zużytkowanie energii ludzkiej i materiałów, dla podniesienia produkcji do jej maksymalnych możliwości.

W poszukiwaniu ganezy metod samodzielnej pracy uczniów, usiłujących zastąpić dotychczasowy werbalizm, L. Bouriell¹⁾ stwierdza fakt, że metody te stosowane były po raz pierwszy w szkołach dla dzieci nienormalnych, dla idiotów i głuchoniemych. Asystentka kliniki chorób umysłowych w Rzymie, p. Montessori, zauważyła ich skuteczność w zakładach dla osóbników upośledzonych i wprowadzać poczęła do szkół zwykłych, dla młodzieży normalnie rozwiniętej w przeświadczeniu, że przyczynić się mogą do podniesienia umysłowego poziomu społeczeństwa. Dzisiaj p. Montessori cieszy się zasłużoną sławą, a nowe metody mają zwolenników wśród pedagogów wielu narodów i są podstawą licznych szkół nowego typu.

W przeglądzie czasopism niejednokrotnie występuje charakter międzynarodowy zagadnień pedagogicznych, jako cecha naszych czasów i stosunków. Wielu wychowawców, psychologów, socjologów i lekarzy z różnych stron świata, spotyka się ze sobą coraz częściej, we wspólnem dążeniu do wartości absolutnych ogólnoludzkich, które by mogły być podstawą wychowawczą dla młodzieży wszystkich klas i narodowości. Wyrazem tych dążeń i tęsknot jest „Międzynarodowa liga nowego wychowania“, są czasopisma wydawane przez nią w trzech językach i kongresy międzynarodowe. Kon-

¹⁾ „Entrée en scène des méthodes actives par le moyen des sourds — muets et des idiots“.

gres taki poświęcony dziecku odbył się w Genewie i zgromadził 600 delegatów 47 różnych państw i narodów. Tam też założone zostało przy Instytucie pedagogicznym Rousseau'a „Międzynarodowe biuro wychowania“.

Czasopismo „L'international de l'éducation“ podaje sprawozdanie *Eljasza Meynier*, który od dłuższego już czasu pracuje nad ułożeniem podręcznika historii ludzkości, na podłożu materialistycznego pojmowania dziejów. Mniema on, że ważą tu najwięcej wynalazki techniczne, pod ich wpływem zmieniają się zasadniczo warunki życia, obyczaje, formy pracy wytwórczej i stosunki handlowe, ugrupowania sił społecznych, a także ustroje państwowe, wierzenia religijne, przejawy twórczości naukowej i artystycznej. Całą historję dzieli Meynier na trzy okresy, a mianowicie: na okres techniki ręcznej, kapitalizmu handlowego i kapitalizmu przemysłowego.

Próbę nowego ujęcia dziejów podjął też *M. Clémendot*, na zlecenie Narodowego syndykatu nauczycieli francuskich. Przyszłość pokaże czy i jakie próby te dadzą wyniki?

W przeciwstawieniu do materializmu Meyniera, cały system pedagogiczny *Rudolfa Steinera*, twórcy szkół w Waldorfie, pod Stuttgartem, przeniknięty jest wzniosłym idealizmem, przeświadczeniem, że „duch żyje w przyrodzie, możemy go poznać i z nim się zespolic“.

W duńskich czasopismach pedagogicznych pojawiły się artykuły, krytykujące ostro programy i metody szkoły powszechnej. Kończąc ją młodzież nie orientuje się w najprostszych stosunkach, nie zna dostatecznie języka ojczystego, nie daje sobie rady na najskromniejszych stanowiskach w przemyśle i handlu. Przyczyny stanu tego tkwią w przeładowaniu programów i w kinematograficznym ujęciu nauki szkolnej. Z nadmiaru szybko i po-bieżnie podawanych wiadomości, nic prawie nie utrwała się w umysłach młodzieży. Trzeba uczyć mniej, ale za to głębiej i gruntowniej. Czasopisma te poruszają też zagadnienia przymusu szkolnego, stosunku szarej masy umysłowej do garstki uzdolnionych wybrańców i roli altruizmu w wychowaniu; kultury militarnej, której zadaniem są nie tyle ćwiczenia wojskowe, ile wyrobienie gotowości do oddania życia za ojczyznę.

Czasopisma francuskie nawołują wychowawców do układania testów, któreby ułatwiały poznanie „napięcia i kierunku sił moralnych młodzieży“, a także do podniesienia poziomu filozoficznego wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych, do tworzenia doborowych bibliotek filozoficznych. „Nie wystarczy już elementarne pojęcia z zakresu psychologii, socjologii i etyki, jakich udziela wychowankom swym szkoła normalna, trzeba otworzyć przed nimi zawarte dotąd szczelnie wrota metafizyki“.

W dziale sprawozdań z książek świeżo wydanych, zasługują na uwagę:

E. Durkheima „Wychowanie moralne“¹⁾. Zbiór to wykładów, w których słynny socjolog francuski szuka dróg i środ-

ków budzących poczucie moralne w duszy dziecięcej. Źródłem nakazów moralnych jest dlań społeczeństwo, są obowiązki, jakie nakłada na każdego z nas życie zbiorowe. Stworzyć on usiłuje etykę pozytywną, jako wiedzę ścisłą i wyłącza zeń nadprzyrodzone, religijne pierwiastki. Analizuje zagadnienia egoizmu i altruizmu, prawa moralnego i kary, solidarności, karność społecznej i t. p.

„Życie wewnętrzne“²⁾, wyjątki z najpiękniejszych dzieł poetyckich, wybrane przez *Maurycego Bouchor*. Cenne to wydawnictwo wydobyć i rozpowszechnić usiłuje najgłębsze wartości, jakie zostawiła nam w spuściznie twórczość poetycka różnych czasów i ludów. Tom ostatni poświęcony jest starożytności, autor skupił treść jego dokoła trzech punktów, zatytułowanych: W Grecji, Cześć Indjom starożytnym, Dwaj poeci łacińscy.

„Życie publiczne współczesnej Francji“³⁾, zbiór 12 tu wykładów, z zakresu kultury społecznej i obywatelskiej, wygłoszonych przez wybitnych specjalistów, a wydanych przez *Ferdynanda Buissona*. Wydawca widzi w nich początek, z którego z czasem rozwijają się może specjalna szkoła obywatelska, w której nauczać będą zasad politycznych, zgodnych z sumieniem, na podstawie etyki absolutnej, jednej i tejże samej dla wszystkich ludów i wszystkich czasów. Tytuły wykładów następujące: Konstytucja francuska, O sprawiedliwości, Organizacja zakładów użyteczności społecznej, O poprawie rasy, Związki zawodowe urzędników i robotników, O głosowaniu kobiet, Polityka gospodarcza, Skarbowość, Liga Narodów, Międzynarodowe biuro pracy, Stronnictwa polityczne.

„Wzbierająca fala ludów kolorowych“⁴⁾, napisał po angielsku *Sothrop Stoddard*, przetłumaczył na język francuski Abel Doysié. Autor mniema, że walki rasowe są jednym z ważniejszych zagadnień XX go stulecia. Książka jego ostrzega przed grożącym niebezpieczeństwem i nawołuje ludy białe do solidarności. Od czasów odkryć geograficznych do XIX go wieku cywilizacja europejska rozszerzała się coraz dalej, obejmowała coraz nowe tereny w różnych częściach ziemi — zdawało się, że powołana jest do panowania nad światem. Dzisiaj wszędzie przeciwko niej organizuje się opór, przejawia nienawiść. Wzbiera potężna fala ludów kolorowych: budzą się z długiego uspienia wyznawcy islamu, budzi się świat chiński, hinduski i czarny. Wszyscy dążą do strząśnięcia ze siebie europejskiego jarzma, bronią się od europejskich wpływów i wyzysku. Godzina ich wyzwolenia wybijać już poczyną na zegarze dziejowym. Co pocznie dla swojej obrony, co przeciwstawi im rasa biała, wyczerpana wojną

1) „L'éducation morale“. Avertissement par P. Fauconnet, maître de conférence à la Sorbonne. Paris. Alcan.

2) „La vie profonde“, pages choisies dans les plus belles oeuvres poétiques. Antiquités Païenne. Paris 1925. Delagrave.

3) „La vie publique dans la France contemporaine“. Paris, 1925, Alcan.

4) „Le flot montant des peuples de couleur“. Paris. Payot.

światową, niszczącą się zawzięcie w bezpłodnych, drobiazgowych sporach i zatargach? Książka ciekawa, godna uwagi, wyprowadza ona czytelnika z ciasnych szranków europejskiej polityki i szerokie, światowe przed nim otwiera widnokręgi.

„Współczesny filozof niemiecki: Oswald Spengler“, napisał Andrzej Fauconnet¹⁾. Spengler rozróżnia w dziejach osiem kultur, z których każda przeżywa czasy narodzin, młodości, pełnego rozkwitu, a potem wyczerpania i upadku. Nasza kultura zachodnia weszła w okres starości i rychłym już jest jej schyłek. Dotyczy to ludów łacińskich, Niemcy natomiast mają jeszcze przed sobą świetną przyszłość i wielkie zadania, do których trzeba odpowiednio przygotowywać młodzież. Dać jej należy wykształcenie techniczno-zawodowe i polityczne, rozwijać jej siłę i energię, tępić idealizm i skłonność do marzycielstwa, osłabiającej zdolność do czynu. Autor w zakończeniu zwraca uwagę Francuzów na tę dla nich niebezpieczną, a tak bardzo dziś w Niemczech popularną książkę. Też same uwagi i do nas zastosować by można.

Helena Witkowska.

„Pour l'Ere Nouvelle“ Nr. 22 z września 1926 przynosi dalszy ciąg artykułu E. Dulanney o wysiłku pedagogicznym w Rosji. Podstawą do roztrząsań jest dlań program oficjalny wydany po francusku (Paryż 33, rue de la grange-aux-Belles-Internationale de l'Enseignement) oraz szereg artykułów, drukowanych w różnych czasopismach francuskich i rosyjskich. Kierownicy wychowania publicznego w Rosji, szukają w pedagogice współczesnej środków do przygotowania komunistycznego społeczeństwa i otwarcie wyznają zasadę partyjności w szkole i klasowości szkoły. Pedagogika jest dla nich wiedzą organizacyjną, stawiającą sobie zadanie zorganizowania dzieci, celem przystosowania ich w możliwie najkrótszym czasie i w najlepszy sposób do ich społecznego środowiska. Stąd pragną oni, by dziecko czerpało wiedzę nie z książek, lecz z życia i związało się z ogólną, społeczną organizacją pracy, przez udział w wytwórczości społecznej, przez usamodzielnienie dzieci i przez oparcie nauczania na życiu lokalnym, pracy w warsztacie miasta, czy też na roli we wsi. Podział na przedmioty szkolne np. rysunki, czytanie, pisanie, rachunki itp. został usunięty, a wprowadzony podział (pafrz tab. na str. 282).

Pedagogika rosyjska — zdaniem autora — nie jest oryginalna, ponieważ opiera się ona na wysiłkach Ferrière'a, Decroly'ego, Dewey'a i Consineta. Oryginalną w tej metodzie jest tylko chęć zastosowania wszystkich wyników prac naukowych z dziedziny pedagogiki i psychologii do propagandy komunizmu.

Dla p. Delanné jasnym jest, iż wysiłek pedagogiczny w Rosji jest olbrzymi, większy, aniżeli w jakimkolwiek innym kraju, żałuje tylko, iż częstokroć wykoszlawia się wymagania pedagogiczne dla celów partyjnych.

¹⁾ „Un philosophe allemand contemporain: Oswald Spengler“ (le prophète du déclin de l'Occident). Paris. Alcan.

Wiek dzieci	Przyroda	Praca	Społeczeństwo
8—9 lat	Pory roku.	Życie i praca w rodzinie wieśniaczej i rodzinie miejskiej.	Rodzina i szkoła.
9—10 lat	Powietrze, woda, ziemia, rośliny, zwierzęta domowe i ich chów.	Praca na wsi i w dzielnicy miejskiej, w której dziecko mieszka.	Instytucje administr. miasta i wsi.
10—11 lat	Elementarne obserwacje z dziedziny fizyki i chemii. Przyroda lokalna. Życie organizmu ludkiego.	Aktywność rolnicza i przemysłowa kraju.	Instytucje administr. w kraju. Obraz przeszłości kraju.
11—12 lat	Geografia Rosji i innych krajów.	Aktywność ekonomiczna sowietów i innych państw.	Instytucje sowieckie i instytucje innych państw. Obraz życia i przeszłości ludzkości.

Pani C. Phillppi van Reesema kontynuuje artykuł o poprzednikach Montessori, panu Séguin i Bourneville. Zdaniem p. Séguina, zaczyna się tam wychowanie, gdzie się kończy naturalny rozwój dziecka. Dlatego też poddawał Seguin w Instytucie dla dzieci upośledzonych (którym zarządzał) swoich wychowanków próbom psychologicznym. Ci, którzy tego nie wykonali, musieli odbywać ćwiczenia, celem rozwinięcia tej dyspozycji psychicznej lub fizycznej, w której byli upośledzeni. Ci natomiast, którzy test wykonali bez zarzutu byli od odnośnych ćwiczeń uwolnieni. Wiele z tych ćwiczeń przyjął Dr. Decroly i stosuje je dotychczas w szkołach brukselskich, wiele innych przejęła pani Montessori i stosuje je w domach dziecięcych.

O Instytucie nauk pedagogicznych i o eksperymentalnej szkole powszechnej przy uniwersytecie w Jenie, pisze Gerhardt Sreveling. Instytut nauk pedagogicznych w Jenie stoi na stanowisku zwolenników szkoły twórczej i odnowy wychowania w Europie. Powstał on na skutek rozporządzenia ministerjalnego, wprowadzający w Turynji (20. XII. 1924) jako wymagane kwalifikacje dla nauczycieli szkół powszechnych, ukończenie trzyletniego studjum uniwersyteckiego z dziedziny pedagogiki, dydaktyki i odpowiedniej wiedzy technicznej.

Ponieważ w nowej szkole twórczej nauczyciel ma być starszym przyjacielem dziecka, usuwającym mu z drogi trudności w poznaniu zjawisk świata zewnętrznego i siebie samego, oraz uł twiającym dziecku rozwój jego dyspozycji fizycznych i psychicznych, przeto musi on wykazać dojrzałość i spokój wewnętrzny oraz posiadać rozległą wiedzę filozoficzną, pedagogiczną, dydaktyczną i psychologiczną, nie mówiąc o pewnej ściśle obranej gałęzi wiedzy i sprawności technicznej.

Wychowanie zależy wprawdzie więcej od nauczyciela, aniżeli od metody, niemniej jednak trzeba tego nauczyciela uzbroić w odpowiednie i to dość rozległe wiadomości. Nowa ustawa wymaga przeto od nowo wstępującego na studia pedagogiczne na nauczyciela szkół powszechnych, egzaminu dojrzałości ze szkoły średniej, dającej ogólne podstawy wykształcenia. Przyjęty wybiera sobie dziedzinę specjalną, w której wykazuje zdolność do samodzielnej pracy naukowej. Ponadto, w ciągu trzech lat studjów, zapoznaje się z pedagogiką, historją wychowania, znajomością psychiki ucznia, nauczyciela i szkoły, psychologią ogólną i pedagogiczną, filozofją, dydaktyką ogólną i szczegółową obranego przedmiotu, prawodawstwem, odnoszącem się do szkolnictwa, higieną wieku młodzieńczego i higieną szkolną, z teorią i praktyką kultury starszych (pozaszkolnej), oraz z jednym z działów wiedzy technicznej np. rysunkiem, stolarstwem, ślusarstwem, blacharstwem, muzyką, gimnastyką rytmiczną i t. p.

Celem praktycznego wykształcenia nauczycieli utworzono przy uniwersytecie w Jenie powszechną szkołę doświadczalną, do której w ostatnim roku szkolnym uczęszczało 69 dzieci od 1—8 roku nauki szkolnej (od 7—15 roku życia). Dzieci były podzielone na 3 oddziały, obejmujące po 3 lub 4 roczniki szkolne. Szkole tej nie narzucono dokładnie opracowanego programu i rozkładu materiału, zadowolając się pozostawieniem jej programu ramowego, odpowiadającego wymogami i zakresem programowi państwowych szkół niemieckich. Szkoła ta, pozostająca pod dyрекcją profesora Petersena, współpracownika Lichtwarka oraz organizatora sieci szkół nowego typu w Hamburgu, spełnia ponadto funkcje stacji doświadczalnej, dla całej prowincji. Inne szkoły mogą tam zasięgać informacji i ub prośby w sprawach pedagogicznych, rozkładu materiału, poznania ucznia, dyspozycji psychicznych dziecka w rozmaitych latach jego rozwoju i t. p. W szkole tej zastosowane są w całej pełni zasady szkoły twórczej, które czytelnicy znają ze znakomitej pracy p. H. Rowida: „Szkoła twórcza” (Kraków, 1926).

Dla utrzymania kontaktu między uczniami Instytutu Pedagogicznego już po ukończeniu studjów, oraz dla nawiązania ścisłego związku z całym nauczycielstwem w Turyni, wydaje Instytut kwartalne „Komunikaty”, w których publikuje ważne wyniki prób i doświadczeń, oraz rozprawy ogólnej treści dotyczące szkoły twórczej. Nakładem zajęła się firma wydawnicza H. Bohlau w Weimarze. Dotychczas wyszły nast. rozprawy. 1. Petersen: Poszukiwania i prace dotyczące spraw wychowania. 2. Petersen: Reforma Wewnętrzna Szkoły i Nowe Wychowanie. 3. Petersen i Wirth: Szkoła powszechna wedle zasad szkoły pracy i wspólnoty życiowej.

Pozatem zawiera „Pour l'Ère Nouvelle” bogaty materiał bibliograficzny.

Edmund Semil

Polskie czasopisma pedagogiczne.

W miarę rozwoju szkolnictwa podnosi się na coraz wyższy poziom prasa pedagogiczna, będąca odbiciem zainteresowań nauczycielstwa i życia w szkole. Możemy stwierdzić obecnie duży postęp w rozwoju naszej prasy zarówno pod względem jakościowym, bogactwa treści i omawianych problemów wychowawczych, jak pod względem specjalizacji w związku z różnymi działami nauk pedagogicznych. Nietylko w centrach polskiego życia duchowego, ale i na prowincji wychodzą wartościowe czasopisma, mające niezmiernie doniosłe znaczenie dla pogłębiania kultury pedagogicznej ogółu nauczycielstwa.

W Cieszynie wychodzi jedno z najstarszych naszych czasopism (Rok XXXV) „*Miesięcznik Pedagogiczny*“, informujący o dokonywanej obecnie w różnych krajach reformie edukacji; w ostatnich zeszytach znajdujemy artykuł „Prądy nowego wychowania w Stanach Zjednoczonych“ Dra M. Friedländera, „Zagadnienia szkoły twórczej“ prof. E. Semila i inne. Bardzo dużo miejsca poświęca „*Miesięcznik Pedagogiczny*“ zagadnieniom praktycznym w szkole, umieszczając obrazy i szkice lekcyjne wybitniejszych nauczycieli-praktyków (J. Wojnar, K. Guńka, Morcinek i inni). Znakomicie rozwija się też „*Życie Szkolne*“, organ konferencji rejonowych, wydawany we Włocławku przez Związek P. N. S. P. Same tytuły artykułów świadczą o bogactwie treści i ważności omawianych problemów. Na wyróżnienie zasługuje obszerne studjum M. Orłowa „Podstawy pedagogiczne i psychologiczne programów ministerjalnych“. Z innych tematów wspomnieć należy „O doborze pedagogicznym“ (Fr. Mittek), „Tworzenie się klasy jako grupy społecznej“ (J. Wójcik), „Psychiczne właściwości dziecka w wieku przedszkolnym“ (Wł. Horuch) „Sprawa wychowania nauczycieli z punktu widzenia pedagogiki eksperymentalnej“ (A. Fiutowski). W związku z rozważaniami teoretycznymi pozostają liczne przykłady z dziedziny praktyki szkolnej.

Podobny charakter mają czasopisma „*Szkola i Nauczyciel*“ (Łódź), tudzież „*Praca Szkolna*“ (Warszawa). W ostatnim zeszycie „*Sz. i N.*“ mamy nader interesujący protokół przebiegu jednej z „lekcyj“, na których ustanawiane są przepisy szkolne. Jest tu skreślony obraz tworzenia praw szkolnych przez dzieci „Miejskiej Szkoły Pracy“ w Łodzi (R. Petrykowski). W zeszycie wrześniowym „*Pracy szkolnej*“ rozpoczął się druk instruktywnego

bardzo artykułu „W jaki sposób ułatwiam sobie poznanie dzieci“ znajdzie tu czytelnik praktyczne wskazania, oparte na bogatym doświadczeniu i głębszej znajomości psychojogji dziecka. Coraz lepiej rozwija się też „*Nasz Głos*“ (Poznań), organ tamtejszej Komisji Związku P. N. S. P. Obok artykułów o charakterze organizacyjnym i z dziedziny praktyki wychowania znajdujemy też prace z zakresu teorii psychopedagogicznej np. „Badania i diagnoza uzdolnień“, „Decroly i Montessori“ (L. Bandura).

Związek Zawodowy Pol. Szk. Średn. wznowił swoje wydawnictwo „*Ogniwo*“ (Warszawa, listopad 1926) w zmienionej postaci i w rozszerzonym zakresie. Czasopismo to, będące wyrazicielem demokratycznych i postępowych dążeń u nas, zawiera bogaty dział ogólny, poświęcony organizacji szkolnictwa, polityce szkolnej i sprawom pedagogicznym. Wstępny artykuł *prof. H. Raabego* „Aktualne zagadnienia oświatowe“ jest dowodem, że poważny odłam nauczycielstwa szkół średnich zmierza do realizacji tych ideałów, jakie ma również w swym programie Związek P. N. S. P., w szczególności postawiona jest tu jasno zasada jednolitości szkolnictwa. „Szkoła jednolita — mówi *prof. Raabe* — uzgadniającą szkołę powszechną ze średnią, zacierającą utrudnienia w przejściu od pierwszej do drugiej, umożliwiającą każdemu dziecku szkoły powszechnej kontynuowanie swego wykształcenia w szkole średniej, jest w naszym zrozumieniu zadatkem racjonalnego zdemokratyzowania społeczeństwa, drogą do wyłonienia z narodu najlepszych sił, podstawą do nadania państwu trwałych i mocnych podstaw“.

W związku z „*Ogniwem*“ wychodzi jako dodatek „*Biuletyn T-wa Zwolenników Szkoły Pracy Samorozwojowej*“ pod redakcją *Jara Hellmanna*.

Zeszyt III-ci r. 1926 „*Muzeum*“ (Lwów) poświęcony jest głównie zagadnieniom wychowania młodzieży żeńskiej w szkole średniej. Nadto zawiera bogaty dział ocen i sprawozdań.

Kronika Pedagogiczna.

Propaganda pacyfikacji świata. Na Międzynarodowym Zjeździe Związku Pojednania Narodów, odbytym w sierpniu 1926 r. w Oberammergau powzięta utworzona tam Sekcja wychowawcza następujące uchwały: 1) Dokonanie rewizji książek szkolnych, o ile pozostają w sprzeczności z duchem po-

koju i wzajemnego porozumienia się narodów. 2) Organizowanie wykładów w szkołach na temat Ligi Narodów i prądów pokojowych, informowanie o środkach stosowanych w różnych krajach w wychowywaniu, a zmierzających do ugruntowania pokoju. 3) Organizowanie kolonii i obozów wakacyjnych dla dzieci różnych warstw i narodowości; organizowanie wymiany dzieci, nauczycieli, tudzież podróży zagranicznych. 4) Prowadzenie akcji przeciw zabawkom o charakterze militarystycznym. 5) Wydawnictwo najlepszych utworów literackich różnych narodów, tudzież biografii zasłużonych dla ludzkości mężów.

Celem propagandy tych idei zaprojektowała Sekcja zwołanie Międzynarodowej Konferencji Nauczycieli, tudzież rozesłanie wykazu instytucji, działających w duchu nowego wychowania, jak np. M. Biuro Wychowania w Genewie (4 rue Charles Bonnet), M. Liga Nowego Wychowania (Genewa, Londyn, Kohlgraben-Vaha, Bruksela, Sofja i inne).

Ankieta Międzynarodowego Biura Wychowania. Na V konferencji „Nowego Wychowania” w Strasburgu podniesiona została sprawa zaopatrywania szkół w materiały ilustracyjne, ułatwiające samodzielną czynność poznawczą. Niejeden nauczyciel zraża się, nie mogąc znaleźć ilustracji, które pozwoliłyby uczniom samodzielnie opisywać, porównywać, klasyfikować. W wielu jednak szkołach wspólną pracą utworzono takie zbiory, zużywając pocztówki, katalogi, różne wydawnictwa. W handlu księgarskim nie można znaleźć wszystkiego, czego szkoła potrzebuje, zwłaszcza w dziedzinie geografii i historii krajów obcych. W każdej dziedzinie nauczania staje się koniecznem rozpatrzenie istniejących już pomocy: przyrządów, narzędzi, rycin, filmów w świetle zarówno potrzeb kraju, jak i możliwości współpracy międzynarodowej. Należałoby zorganizować produkcję opartą na współdziałaniu wytwórców i nabywców — wolną więc zarówno od ryzyka, jak od spekulacji i fałszerstw. Ośrodki produkcji powinny pozostawać w kontakcie ze szkołami, które będą wypróbowywały modele czy wzory przed ich wykonaniem na większą skalę. W niektórych przypadkach pomoce naukowe mogłyby być wykonywane lub wykańczane w szkołach.

Międzynarodowe Biuro Wychowania, uznając doniosłość tej sprawy dla poczyniń reformatorskich w dziedzinie szkół „twórczych”, ogłasza we wszystkich krajach kwestjonariusz w sprawie istniejących pomocy naukowych i postulatów nauczycielstwa.

Kwestjonariusz brzmi:

Nazwisko odpowiadającego nauczyciela. Adres. Przeciętny wiek uczniów klasy, o której mowa. Płeć uczniów.

Jeżeli odpowiedź dotyczy kilku klas — o każdej należy podać osobno.

I. Jakimi środkami pomocniczymi rozporządza szkoła w nauczaniu klasowym?

Do nauczania zbiorowego. Do nauczania indywidualnego. Do pokazów. Pomoce kształtujące zmysły i ruchowe.

II. Skąd pochodzą te pomoce szkolne? W jaki sposób zostały nabyte?

a) kupione? gdzie? za jaką cenę?

b) wykonane: przez nauczycieli? uczniów? przez przyjaciół szkoły? przez rodziców uczniów?

III. Jakie braki w urządzeniach pomocniczych i t. zw. „pomocach naukowych” zauważył odpowiadający przy próbach wprowadzenia do klasy metod nauczania, wymagających czynności dziecka, pracy indywidualnej, samokształceniowej.

IV. Jakle środki pomocnicze uważa odpowiadający za niezbędne dla wprowadzenia tego sposobu nauczania?

Osobno prosimy wymienić pomoce dla każdego z przedmiotów. Odpowiedzi z Polski należy nadsyłać pod adresem Redakcji Rocznika Pedagogicznego — Warszawa, Emilji Pater 25, do dn. 15 grudnia 1926 r.

Międzyskontynentalne Biuro Pedagogiczne założone w Genewie w sierpniu 1926 r. zajmuje się organizowaniem naukowych podróży pedagogicznych do różnych części świata. M. B. P. współdziała z Międzynarodową Ligą Nowego Wychowania i organizuje na r. 1927 podróż naukową pedagogów amerykańskich do krajów Europy, gdzie zaznajomią się z tutejszemi prądami wychowawczemi. Na czele Biura stoi *prof. P. Bovet* (Genewa), nadto wchodzi w skład Zarządu *B. Ensor* (Londyn), *J. Rothschild* (N. York) i *E. Rotten* (Kohlgraben).

Kongresy pedagogiczne. W październiku b.r. odbył się kongres w Monachjum. Przedmiotem obrad był temat: „*Psychologia indywidualna a wychowanie*” (ref. A. Adler, W. Lottig, K. Wilker i inni).

Równocześnie odbył się też Kongres pedagogiczny w Weimarze, gdzie głównym tematem obrad było zagadnienie „*Kultura nowoczesna w związku z wartością kształcącą szkoły niemieckiej*”. (Referenci: Prof. Kerstschenshteiner i Litt).

Księga zbiorowa „Stanisław Staszic” pod redakcją *prof. Z. Kukulskiego* wyjdzie wkrótce z pod prasy staraniem Komitetu Staszycowskiego w Lublinie (Uniwersytet). Na treść książki złoży się bogaty zbiór rozpraw i materiałów wypracowanych przez wybitnych przedstawicieli nauki polskiej w różnych dziedzinach. Całość da wyczerpujący i wszechstronny obraz wspaniałej działalności wielkiego obywatela i budowniczego nowej demokratycznej i przemysłowej Polski. Księga ta bogato ilustrowana (60 zł za egzemplarz) będzie ozdobą każdej biblioteki.

Biblioteki szkolne. Wizytacje szkół, w których zorganizowano nauczanie czytelnictwa młodzieży, wykazały duży i dodatni wpływ na rozwój umysłowy i moralny młodzieży. Biblioteczką dla młodzieży powinna być czemś nieodłącznem od szkoły, jest ona bowiem jedną z najważniejszych pomocy przy nauce. Ambicją nauczyciela i kierownika szkoły powinno być staranie, żeby biblioteka w jego szkole była jak najlepiej wyposażona, żeby corocznie przybawało nowych książek. Przy zakupie nowych książek do bibliotek ułatwi szkołom należyty dobór wykaz książek ocenionych przez komisję specjalną przy Ministerstwie W. R. i O. P., wydany wraz z instrukcją jak prowadzić biblioteki.

Broszurę tę p. t. „*Biblioteki szkolne*” (cena gr. 80) wysyła Księgarnia M. Arcta w Warszawie, Nowy Świat Nr. 35 — Szkołom bezpłatnie.

Zapiski bibliograficzne.

J. Wł. Dawid. Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Wydanie II. 3 tomy. Biblioteka dzieł pedagogicznych Nr 3, 4, 5. Nakładem „Naszej Księgarni“ Związku P. N. S. P. Warszawa 1926.

Fr. W. Foester. Etyka a polityka. Wstępem zaopatrzył, zebrał i przełożył *Józef Mirski.* Nakł. Gubrynowicza. Lwów 1926.

Ministerstwo Wyz. Rel. i Ośw. Publ. Program nauki w państw. seminarjach nauczycielskich. Skład główny: Książnica-Atlas. Warszawa 1926.

Instytut Naucz. Koła T. N. S. W. w Łodzi. Z zagadnień szkoły powszechnej i średniej. Łódź 1926.

L. Pawłowski. Z zagadnień organizacji pracy wychowawczej w szkole. Zamość 1926.

Tydzień Szkoły Pracy. Referaty poświęcone zagadnieniu i metodzie szkoły pracy. Poznań 1926.

P. Z. Dąbrowski. Nauka o dziecku. Książnica-Atlas. Warszawa 1926.

Dr St. Kopczyński. Higijena szkolna i wychowanie fizyczne na Zachodzie. Warszawa 1926.

Dr K. Sośnicki. Wskazówki do rozwiązywania zadań logicznych. Kł.-Atl. Warszawa 1926.

Z. Klemensiewicz. Metodyka nauczania głosowni opisowej w gimnazjum Ks.-Atl. Warszawa 1926.

J. Melchertówna. Jak uczyć się do egzaminu kwalifikacyjnego. Nakł. Księgarni Naukowej. Lwów 1926.

Z. Kukulski. Lata szkolne Staszica. Skł. Gł. Gebethner i W. Lublin 1926.

Wolna Wszechnica Polska. Sprawozdanie. Warszawa 1926.

K. Bzowski. Geografia w postaci zadań ćwiczeń i zagadnień. Łódź 1927. Ks. Arcta w Warszawie.

P. Sosnowski. Geografia Polski. Wyd. VI. Ks.-Atl. Warszawa 1926.

J. M. Jurczyński. Pięć części świata. Zeszyt do ćwiczeń z geografii. Skł. gł. „Nasza Księgarnia“. Łódź 1926.

Klebanowski-Pęczalski-Sierżputowski. Rachunki z geometrią dla II. oddz. szkoły powszechnej. Ks.-Atl. Lwów 1926.

St. Rączka. Nauka śpiewu. Ks.-Atl. Lwów 1926.

F. Piasek. Nauka śpiewu metodą trójdźwiękową. Cz. I. i II. Ks.-Atl. Lwów 1926.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Polskie szkoły doświadczalne.

Wrażenia z wycieczki pedagogicznej.

Duch czasu coraz silniejszym odzywa się echem w wychowaniu, budząc i rozwijając w szkole ideę solidarności i kooperacji, ideę współdziałania i pracy produktywnej. Każdy wychowawca, który stara się wnikać i wczuć w ducha nowej epoki, nie może się oprzeć ideałom, jakie głosi ludzkość współczesna i jakie pragnie urzeczywistnić w stosunkach wzajemnych między wszystkimi narodami. Solidarność między narodami, kooperacja i współdziałanie wszystkich przyczynią się niezawodnie do wzmoczenia i spotęgowania wytwórczości w dziedzinie gospodarczej, w dziedzinie techniki, nauki i sztuki, a temsamem podniesie się skala życia każdego człowieka na wyższy poziom kulturalny. Realizacja tych celów, zawierających w sobie ziarna, z których rozwinie się dobro człowieka, zależy w znacznej mierze od systemu edukacji i o ile silnej zdołamy przepoić edukację duchem solidarności i kooperacji, umiłowaniem pracy wytwórczej, o tyle pewniej zbliżymy się do urzeczywistnienia nowej szkoły i do wyższych form życia społecznego.

Każdy nowoczesny wychowawca zdaje sobie jasno sprawę z nurtujących obecnie prądów i dochodzi do przeświadczenia, że konserwowanie przeżytków pedagogicznych opóźnia tylko rozwój społeczny. I oto pod naporem i nakazem sił wewnętrznych, nieraz intuicyjnie podejmuje nauczycielstwo próby na terenie swej pracy, a w działalności tej przyświecają mu te same ideały, które stanowią treść nowej ery kulturalnej. W szkole budzi się inny duch, wytwarza się atmosfera radosnej i produktywnej pracy — nauczyciel dąży do udoskonalenia programów i metod, próbuje, doświadcza, tworzy. A skoro już raz wszedł na nowe tory, stawia sobie samemu nieraz pytanie: „Jak mogłem tyle lat pracować w atmosferze zatechnie i nudnej, w ramach bezdusznego szablonu, jak mogłem tak długo zanudzać dzieci i siebie? Żałuję zmarnowanych przeważnie trudów i wysiłków, dziwi się, że wcześniej nie wszedł na drogę, wiodącą

do szkoły twórczej, w której z zapałem śledzi samorzutny i samodzielny rozwój sił fizycznych i duchowych dziecka. Nieraz się słyszy z ust nauczycieli, którzy po wielu latach spędzonych w szkole tradycyjnej, zaczęli pracować w szkole nowej, że do dawnej metody pracy w żaden sposób nagiąćby się już nie potrafili. A cóż dopiero powiedzieć można o dziecku! Przypomnijmy sobie, z jaką radością i ulgą opuszczają wychowankowie szkoły tradycyjnej mury szkolne jakgdyby chcieli powiedzieć: „Wreszcie się skończyły nasze udręki duszy i ciała — wreszcie mamy chwilę wolną, aby żyć życiem własnym, obserwować, badać, wchłaniać piękno przyrody, a nie wegetować w ramach martwych, bezdusznych szablonów starej szkoły”. Podobnego zjawiska nie dostrzeżemy w szkole twórczej. Dzwonek się odzywa, godzina już późna, a dzieci zajęte pracą prawie że nie zwracają na to uwagi, wcale nie kwapią się do domu, nie odczuwają potrzeby rozstania się z „domem-szkolą”. Nic dziwnego! Tu przeżywają najpiękniejsze chwile, żyją życiem intensywnym, bawią się, produkują i tworzą w atmosferze serdecznej i życzliwej opieki swych wychowawców, tu znajdują wszystko, czego im potrzeba do zaspokojenia swych popędów, zamiłowań i zainteresowań — znajdują materiały i narzędzia pracy, mają swoje kluby, urządzają wspólne wycieczki, zabawy i przedstawienia, gromadzą własnymi siłami pomoce i zbiory naukowe, mają książkę, która ich prowadzi w krainę ducha — baśni i czarów, w krainę techniki, nauki i sztuki.

Szkoły, w których duch taki ożywia pracę, powstają coraz liczniej zagranicą, istnieją też i w naszym kraju, z tą jednakową różnicą, że w Anglii, Francji, w Stanach Zjednoczonych, w Niemczech, Szwajcarii i t. d. szkoły nowe mieszcza się we wspaniałych gmachach, otoczonych parkami i ogrodami, obszernymi boiskami, skąpane w słońcu i zieleni — a u nas w koszarowym nieraz domu czynszowym — w oficynach, w pośrodku murów wielkiego fabrycznego miasta. I słońca, i powietrza tu niewiele, zieleni ani ujrzyć, korytarze ciasne, sale przeważnie ciemne, o ogródku szkolnym ani mowy. Ale pomimo tak nieprzyjrzalnych warunków, duch nowej szkoły twórczej rzuca snopy promieni, światłem i radością napełnia owe ponure mury. Mam na myśli „miejską szkołę pracy” w Łodzi, utrzymywaną przez tamtejsze czynniki komunalne.

1. Założenie „miejskiej szkoły pracy”.

Szkoła ta, jako instytucja doświadczalna, istnieje od roku 1923 — od początku pod kierownictwem zamiłowanego w swej pracy pedagoga *Romualda Petrykowskiego*. Kierownik szkoły, pełen zapału i ożywiony duchem nowego wychowania, gruntownie przemyślał zagadnienie szkoły twórczej i, skupiwszy grono uzdolnionych kolegów, również jak on, przejętych ideą reformy edukacji, zabrał się do pracy, która już dziś wydaje zdrowe i dobre plony.

Korzystając z uprzejmej gościnności kierownika szkoły p. Petrykowskiego, zdołałem sobie wytworzyć obraz pracy grona nauczycielskiego i dzieci, jaka rozwija się w tem ognisku nowej myśli pedagogicznej.

Szkoła znajdująca się przy ul. Piotrkowskiej l. 115, liczy w b. r. 6 oddziałów od kl. I-ej do VI-ej, w przyszłym roku będzie już pełna 7-klasowa. W każdym oddziale jest przeciętnie po 30 dzieci — chłopców i dziewcząt, razem 176 dzieci. Jest to więc szkoła koedukacyjna.

2. Zasady wychowawcze.

Praca wychowawcza opiera się tu na zasadzie kooperacji i samorządzie uczniowskim. W ubiegłych latach — czytamy w sprawozdaniu Kierownictwa — życie szkolne normowane było przez prawodawstwo zwyczajowe. W bieżącym r. szkoln. tworzy się prawodawstwo pisane, opracowywane przez uczniów pod kierunkiem nauczycieli. Jedna z klas daje zwykle inicjatywę w postaci projektu prawa, regulującego jakiś fragment życia dzieci w szkole lub poza szkołą. Projekt taki rozpatrywany jest przez ogólne zebranie, które odbywa się zwykle w sobotę. W razie zgłoszenia poprawek projekt z poprawkami przekazywany jest do uzgodnienia Komisji prawnej i rozpatrywany powtórnie na następnej zebraniu. Uchwalone w tym trybie prawa mają po zatwierdzeniu przez kierownictwo moc obowiązującą.

Nad wykonaniem prawodawstwa zwyczajowego i pisanego czuwa egzekutywa, składająca się na terenie klasy ze „starszych grup“, „szefa klasy“ i nauczyciela-wychowawcy. Na terenie szkoły tworzy egzekutywę tak zwana „służba“, mianowana przez kierownictwo szkoły na okres tygodniowy w składzie następującym: nauczyciel dyżurny, uczeń-szef służby oraz pięciu uczniów służbowych. Każdy „służbowy“ ma ściśle określoną funkcję i działa w ramach obowiązujących praw szkolnych. Wszyscy uczniowie są posłuszni poleceniom „służbowych“ i w ten sposób młodzież przywyka do posłuszeństwa prawu i uczy się pełnienia obowiązków na odpowiedzialnych stanowiskach. W ramach takiego samorządu powstają różne instytucje, wynikające z potrzeb uczniów i życia szkolnego, jak sklepik, zaopatrujący uczniów w potrzebne przybory szkolne i środki żywnościowe, kasa samopomocy, klub dziecięcy, gdzie uczniowie pod kierunkiem starszych kolegów i okiem wychowawcy spędzają wolny czas na zabawach i grach towarzyskich, czytelnia pism i książek, komisje, np. dekoracyjna, teatralna, prawna i t. p.

Młodzież wychowywana w tym duchu będzie przygotowana do czynnego udziału w życiu społeczno-państwowem, będzie umiała spełniać obowiązki obywatelskie w Rzeczypospolitej demokratycznej.

3. Program naukowy.

Organizacja pracy dydaktycznej w łódzkiej szkole doświadczalnej opiera się wprawdzie na programie ministerjalnym, za-

chodzą jednak znaczne różnice w układzie i rozmieszczeniu materiału dla poszczególnych klas. Przedmiotem głównym, ośrodkiem nauczania w kl. I-ej do III-ej jest krajoznawstwo (nauka rzeczy ojczyrstych), mające na celu poznanie rodzinnej miejscowości pod względem geograficznym, przyrodniczym, historycznym, przemysłowym, handlowym, kulturalnym i t. d. Około tego przedmiotu ugrupowane są: język polski, rachunki, geometria, śpiew i roboty ręczne. Te ostatnie nie stanowią na tym stopniu samodzielnego przedmiotu, ale pozostają na usługach innych przedmiotów, czyli rysunek, lepienie, wycinanie są jednym ze środków ekspresji lub poglądowości. W miejsce historii Polski w kl. III. wprowadzono tu historię kultury i cywilizacji związaną ściśle z tematami krajoznawstwa.

Program nauczania kl. IV—VI składa się z 2 grup: humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej oraz specjalności. Nauczanie poszczególnych grup przedmiotów odbywa się w specjalnych klasach; są to jakgdyby pracownie, istniejące w szkołach opartych na systemie daltońskim. Nauczyciel humanista ma swoją klasę-pracownię z biblioteką i w oznaczonych planem lekcyjnym godzinach przychodzą tu uczniowie. Nauka matematyki, przyrodznawstwa i geografii odbywa się w pracowni matematyczno-przyrodniczej, zaopatrzonej w odpowiednie do charakteru pracy urządzenia oraz pomoce szkolne, laboratoryjne i demonstracyjne. Nauczyciel przebywa podczas dnia szkolnego stale w swej pracowni, a zmieniają się tylko poszczególne oddziały uczniów.

Praca ręczna na tym stopniu traktowana jest jako przedmiot samodzielny, pozostający w mniejszej lub większej łączności z przedmiotami teoretycznymi. Kładzie się nacisk na projektowanie, precyzję wykonania i wydajność pracy. Młodzież pracuje w warsztatach, gdzie zajęte są też uczenie robotami kołbicem.

4. Metody pracy.

Metody nauczania oparte na przesłankach psychologicznych, dają uczniom szerokie pole do samodzielnej pracy twórczej, wywołują zainteresowanie, przyzwyczajają do pokonywania oporu, dają metodę pracy, co ze względu na samokształcenie jest czynnikiem wielkiej wagi. Klasa podzielona jest na grupy po 4—5 uczniów. Dobór uczniów w grupach, przeprowadzony na początku roku szkolnego, prawie nie podlega zmianom. Pracując wspólnie, grupa żywa się silnie, dba o wysoki poziom zarówno dydaktyczny jak i wychowawczy: jedni drugim okazują pomoc w pracy, uczą się ponoszenia odpowiedzialności za siebie i innych (starsi grup), co sprzyja przygotowaniu się jednostek do pracy społecznej oraz funkcji kierowniczych.

Stosowanie metod laboratoryjnych napotyka w praktyce na duże trudności, tkwiące nie w samych metodach i nie w uczniach, a w warunkach zewnętrznych: zaopatrzenie szkoły w odpowiednie ilościowo i jakościowo pomoce szkolne jest niezmiernie trudne

i to nie z powodu braku środków pieniężnych, a poprostu dla tego, że na odpowiednim rynku nic dostać nie można, np. na 6 kompletów zbiorów minerałów czeka szkoła już od sześciu miesięcy. Nie są to jednak trudności nie do przezwyciężenia: ząpobiegliwemu nauczycielowi uda się niemal zawsze wybrnąć z sytuacji, ale pochłania mu to nieprodukcyjnie znaczną ilość czasu.

Bez odpowiednich przyrządów, okazów, zbiorów i biblioteki czynny udział ucznia w pracy nie da się pomyśleć. Dlatego też szkoła dokłada wszelkich sił, by te działy postawić na odpowiednim poziomie. Dążeniem szkoły, rozłożonem na kilka lat, jest skompletowanie tych przyrządów i okazów, które mają charakter laboratoryjny, w takiej ilości, aby na każdą grupę uczniów przypadł jeden przyrząd lub okaz, a więc tyle egzemplarzy przyrządu lub okazu, ile grup, t. j. 5—6. Okazy i przyrządy demonstracyjne mogą być w 1 egzemplarzu. W niektórych działach osiągnięto już dostateczny poziom, a za rok prawdopodobnie nastąpi nasycenie całkowite.

Czem dla działu przyrodniczo-matematycznego są zbiory, tem dla przedmiotów humanistycznych jest biblioteka, aczkolwiek i dział geograficzno-przyrodniczy obejść się bez niej nie może. Dobór książek do biblioteki dostosowany jest do potrzeb programu prac szkoły. Z biblioteki uczniowie czerpią materiał uzupełniający wiadomości, osiągnięte na lekcjach; biblioteka dostarcza im źródeł do samodzielnego opracowania tematu i zreferowania go na lekcji.

5. Obrazy i szkice lekcyjne.

Spędzone w miejskiej szkole doświadczalnej chwile pozostawiają niezwykle miłe wrażenia, budzą zdrowy optymizm i wiarę w przyszłość naszej edukacji. Przed godz. 8-mą rano wchodzimy do dość obszernej sali rekreacyjnej, gdzie się zbierają dzieci wszystkich oddziałów. Jedną grupką urządza sobie wspólną zabawę przy wtórze pieśni, inne poruszają się swobodnie, a niektóre małe grupki dzieci zajęte są rozmową. Na odgłos dzwonka (5 minut przed ósmą) wszyscy uczniowie i nauczyciele stają na baczność i na energiczny rozkaz ucznia — „szefa egzekutywy” — ustawiają się klasami w szeregach, poczem następuje krótka modlitwa i odśpiewanie roty. Nastrój poważny i ujmujący. Gdy pieśń milknie, siada jeden z uczniów do fortepianu i przy dźwiękach marsza wszyscy udają się do swych klas pod przewodnictwem „szefów klasy”. O godzinie ósmej rozpoczyna się praca. Wejdzmy do klasy II-giej, gdzie odbywa się lekcja rachunków.

Na podstawie bezpośrednich informacji, zebranych przez dzieci dnia poprzedniego w sklepach, na targach, w kramach, odbywa się wspólne układanie zagadnień arytmetycznych. Dzieci podają ceny rzeczywiste różnych produktów, kontrolują i sprawdzają wspólnie, zastanawiają się, dlaczego dany towar może być tańszy lub droższy, zależnie od różnych czynników i wreszcie po

nałożytem sprawdzeniu zostało ułożone wspólnymi siłami zagadnienie, oparte na rzeczywistości, czerpane bezpośrednio z życia. Oto przykład materiału rachunkowego, jaki dzieci przyniosły w tym dniu do opracowania:

8 pęczków drzewa po 25 gr
3 kg jabłek . . . po 80 gr
7 dkg grzybów . po 20 gr
3 l mleka . . . po 60 gr

Po wspólnym ułożeniu zagadnienia rozdaje nauczyciel kartki i dzieci zabierają się do pracy. Każda grupa, złożona z 4 do 5 uczniów pracuje oddzielnie. „Starszy” grupy wyznacza każdemu ze swych współpracowników część zagadnienia, nie zapomina też o sobie. Na zapytanie wychowawcy, co będzie robił, odpowiada, że zadaniem jego będzie sprawdzenie, czy każdy członek grupy wykonał dobrze swą część pracy i wkońcu zsumowanie wszystkich pozycji. Obserwacja grup pracujących daje niezmiernie ciekawy materiał psychologiczny; przed naszymi oczyma rozwija się proces tworzenia się harmonijnego zespołu pracowników, zmierzających do osiągnięcia wspólnego celu. „Kierownik” grupki i wykonawcy ożywni jedną myślą przejęci są poczuciem odpowiedzialności i obowiązkowości. Jeden ze „starszych” grupy, siedmioletni obywatel, zwraca się do nauczyciela z uwagą, że koleddze Stasiowi da najłatwiejsze zadanie, bo „jeszcze słaby w rachunkach”. W uwadze tej nie było nic poniżającego ani dokuczliwego dla kol. Stasia, a tylko przebijająca nuta szczerzej ochoty do pomoczenia słabszemu, ułatwienia mu wykonania pracy. Po rozwiązaniu zagadnienia przez daną grupę „starszy” przynosi panu nauczycielowi swą kartkę, na której notuje się czas wykonania. Dzieci widzą, że nie należy się zbyt spieszyc, bo chodzi nie tylko o szybkość pracy, ale i o jej jakość. Jednakże danej grupie sorawia to radość, że przed innemi wykonała dobrze zadanie. Takie współzawodnictwo nie budzi uczuć egoistycznych, ale staje się podniecią do intensywniej pracy zbiorowej.

Podobna organizacja pracy zbiorowej wprowadzona została w nauce wszystkich prawie przedmiotów. W pracowni przyrodniczej uczniowie kl. VI-tej podzieleni na grupy zajęci byli badaniem soli kamiennej. Każda grupa, złożona z 4 do 5 uczniów miała swój kryształ soli i badała smak i twardość, rysę, łupliwość, ważyła ciężar na precyzyjnej wadze i mierzyła objętość, oznaczała gęstość. Praca była połączona z dyskusją, przyczem uczniowie wypowiadali swoje uwagi, wysuwali zagadnienia, świadczące o żywym zainteresowaniu się tematem i dużej inteligencji. W ten sposób zdobywa tu młodzież już w nauczaniu elementarnem metodę pracy. Dochodzi do poznania rzeczy i zjawisk przez obserwację i doświadczenie, porównuje, stawia hipotezy, sprawdza i wysnuwa wnioski i prawa.

Do nauki rzeczy ojczystych (krajoznawstwa) sporządzają dzieci wspólnymi siłami tablice poglądowe, zaopatrzone w różne ilustracje, próbki, sprawozdania, rysunki i t. p. Tablice takie, jako

prace zbiorowe dzieci, świadczą o dużym wysiłku i o należytem opanowaniu danego zagadnienia. Dzięki usilnym staraniom grona nauczycielskiego szkoła zaopatrzona jest w liczne pomoce naukowe, a nawet z każdego działu znajduje się tu po kilka kompletów, tak że w czasie nauki i pracy każda grupa ma swój okaz i swoje narzędzia do dyspozycji.

Miejska „szkoła pracy” w Łodzi zdobyła sobie już dziś uznanie wśród nauczycielstwa, a przede wszystkim w sferach rodzicielskich, z którymi utrzymuje ścisłą łączność. Rodzice rozumieją znaczenie tej placówki i przekonują się naocznie o dodatnim wpływie wychowawczym nowej szkoły; toteż energicznie bronią swej szkoły i wszelkimi siłami popierają wysiłki grona około jej rozwoju. Szczególniejsze znaczenie ma ta placówka, która jest jakoby laboratorium pedagogicznym, dla realizacji szkoły twórczej w Polsce. Coraz liczniej bowiem zwiedza ją nauczycielstwo z bliższych i dalszych stron Rzpltej, a nadto jest to szkoła ćwiczeń miejskiego seminarjum nauczycielskiego żeńskiego i niezawodnie przyczyni się do wyszkolenia zastępu młodych nauczycielek w duchu nowej pedagogiki.

W warunkach bardziej korzystnych, aniżeli miejska szkoła pracy w Łodzi, znajduje się szkoła powszechna im. Szlenkiera w Warszawie, która od szeregu lat zmierza do wprowadzenia zdobyczy współczesnej pedagogiki. Szkoła mieści się we własnym, wcale okazałym budynku, wyposażona w odpowiednie urządzenia, jak warsztaty, pracownie, gabinety, otoczona wspaniałym ogrodem. W porze ciepłej odbywają się tu lekcje na wolnem powietrzu. Wychowanie opiera się naogół na podobnych zasadach, jak w szkole łódzkiej. Od r. 1915/16 istnieje samorząd uczniowski, w ramach którego powstają i rozwijają się różne kółka i kluby naukowe, towarzyskie i sportowe. Życie dzieci ilustruje t. zw. „Kronika klasowa”, w której uczniowie zapisują ważniejsze zdarzenia w szkole, nadto piśmko ilustrowane, p. t. „Życie szkolne”, wydawane siłami uczniów. Duży nacisk kładzie szkoła na roboty ręczne, jako na znakomity środek wychowawczy i dydaktyczny; w gabinecie znajduje się dużo pomocy naukowych do geografii, przyrody, fizyki, wykonanych przez uczniów. Szkoła im. Szlenkiera pod kierownictwem *dyr. Przanowskiego* toruje również drogi nowemu wychowaniu i przyczynia się do realizacji szkoły twórczej.

H. Rowid.

Nowy nauczyciel.

W niemieckiej literaturze pedagogicznej zajmuje obecnie pierwsze miejsce zagadnienie kształcenia nauczycieli, a łącznie z tem pytanie, jakie zadanie winien spełniać nauczyciel w obecnych czasach wobec młodzieży, wobec społeczeństwa, wobec państwa i wobec kultury. Od r. 1918, a zwłaszcza od ogólnej konferencji państwowej, poświęconej szkolnictwu (Reichs-

schulkonferenz) w r. 1920, która pchnęła wreszcie z martwego punktu sprawę reformy szkolnictwa w Niemczech, ukazał się cały szereg broszur i książek, zajmujących się powyższym zagadnieniem, z których wymienię jako najcharakterystyczniejsze berlińskiego filozofa-pedagoga Sprangera „Gedanken über Lehrerbildung“ (1920) i Kerschensteinera „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung“ (1921).

Ruchliwa organizacja republikańskiego postępowego nauczycielstwa: „Bund Entschiedener Schulreformer“ odbyła w czasie od 30 września do 4 października 1925 r. w Berlinie specjalną konferencję, poświęconą zagadnieniu „nowego nauczyciela“, ogłaszając główne idee wygłoszonych referatów w październikowym zeszycie swego organu „Neue Erziehung“ (str. 715—734), a obecnie same referaty w osobnej książce p. t. „Der Neue Lehrer“¹⁾. Autorowie zawartych tu referatów nie wszyscy są członkami wspomnianej organizacji, nie wszyscy mają wspólny program i jednakowe środki; wszyscy jednak wychodzą z założenia, że wobec zmienionych warunków kulturalnych i społecznych powstać musi nowy typ nauczyciela, człowieka czynnego w życiu współczesnym, nie jednostronnego w swym zawodzie, nie spaczonoego narzuconemi mu przekonaniami i poglądami, lecz głęboko, religijnie wierzącego w swoje wzniosłe powołanie, do którego doszedł drogą naturalnego, swobodnego rozwoju indywidualnego. Czytelnik znajduje w tej książce nie dokładny program stworzenia nowego typu nauczyciela, lecz wskaźniki tylko, tak jak na oceanie niema drogi, lecz bezkresna przestrzeń, którą się przebywa wedle pewnych punktów orientacyjnych. Wobec istniejących i u nas prądów w kierunku reformy kształcenia nauczycielstwa i jasnego ujęcia jego zadań i charakteru w odrodzonym państwie, nie od rzeczy będzie podać w najogólniejszym zarysie idee, w tej książce zawarte, które mutatis mutandis i u nas są aktualne.

Zagadnienie kształcenia i osobowości nauczyciela jest związane ściśle z całokształtem zagadnienia: wychowanie, a nawet z całokształtem zagadnienia: kryzys kultury teraźniejszości. Nie wolno więc tego zagadnienia izolować, nie wolno go uczynić zagadnieniem pewnego zawodu, pewnego rodzaju pedagogów lub pewnego typu szkoły. Nad rozwiązywaniem zagadnienia wychowania współpracować powinny wszystkie trzy czynniki, zainteresowane szkołą: nauczycielstwo, rodzice i młodzież, na nich bowiem oprzeć się musi przyszła szkoła, jako instytucja w szerokim zakresie autonomiczna i w swym rozwoju naprawdę swobodna.

Przystępując wogóle do rozważania problemu, należy wyjść z dwóch zasadniczych założeń: 1) Nauczycielstwo powinno

¹⁾ „Der Neue Lehrer“ Beiträge zur entschiedenen Schulreform, wydanie Paul Oestreich i Otto Tacke. Nakł. A. W. Zickfeldt, Oesterwieck am Harz, 1926, str. XIII + 226, Mk 6.— (750 opr.).

być jednolicie na równi pedagogicznie przygotowane; po takim jednolitem przygotowaniu, nastąpić może dopiero zróżniczkowanie i wykształcenie specjalne wedle przedmiotów, typów szkół, metod nauki i t. d. 2) Zagadnienie reformy kształcenia nauczycieli jest problemem osobowości nauczyciela. Od niej bowiem zależy jeśli nie wszystko, to prawie wszystko w wychowaniu i w szkole.

„Najpierw musisz czemś być, a potem coś umieć!” — powiada trafnie Al. Fischer. (*Der Lehrer als pädagogischer Berufstypus*). Jakąż więc powinna być osobistość nauczyciela, by był „czemś”? Nad tem pytaniem zastanawiają się z różnego stanowiska wszyscy autorowie tego zbiorowego dzieła. Wymaganiem podstawowem jest: nauczyciel musi być optymistą. Musi więc mieć głęboką, religijną wiarę w iskrę Bożą, iskrę dobra w każdej duszy ludzkiej i wiarę w postęp ludzkości i rolę ducha ludzkiego, jako wskaźnika na drodze postępu¹⁾. Pesymista lub nihilista pedagogiem być nie może. Kto nie wierzy w postęp, ten nie ma celu wychowawczego, który należy uważać za równoznaczny z celem kulturalnym, i jego pedagogika stać się musi negatywną, konserwatywną i kwietystyczną. (W. Ganzenmüller: „Produktionsschule und Lehrerauswahl”).

Nowy nauczyciel pojąć musi przedewszystkiem stan obecnej kultury i jej dążności. Musi pojąć, że dzięki olbrzymiemu rozwojowi techniki, ziemia staje się coraz mniejszą, a stosunki między narodami i krajami zacieśniają się, musi wreszcie zrozumieć, że niema już kultury tej lub owej, lecz że powstaje w ich miejsce jedna kultura ogólna, kultura świata, że dalsze rozbieżności na zwalczające się państwa i grupy społeczne doprowadzić musi do stwarzania nie Królestwa Bożego, lecz piekła na ziemi. Nowy nauczyciel zrozumieć więc musi politykę kulturalną dzisiejszej doby i stać się wychowawcą w kierunku całości życia („*Erzieher zur Totalität*”). Niema więc „pedagogiki neutralnej”, stojącej poza problemami współczesnego życia; pedagogika stać się musi polityką ogólnoludzką, w najlepszym znaczeniu tego słowa, w kontakcie z życiem! Nauczyciel musi więc być czynnym uczestnikiem tego życia, wiecznie dążącym, wędrownym, przykładem, budzicielem, odkrywcą nowych dróg i nowych celów... Nie wolno mu być jednostronnym i tylko naukowcem, tylko zawodowcem, lub tylko praktykiem! Praca naukowa, praca codzienna, praca wychowawcza — to tylko różne strony pracy nauczycielskiej, która w przyszłości ogarnąć powinna całego człowieka, całe życie i iść w głąb, miast wszcz. Pożądaliśmy więc będzie w nowej szkole człowiek, którego Eros pedagogiczny wiedzie w zawód nauczycielski, aniżeli naukowiec. (P. Oestreich „*Der Erzieher zur Totalität*”).

¹⁾ Por. J. Wl. Dawid. O duszy nauczycielstwa (*Ruch Ped. Roczn. 1912 i 1924*).

Nauczyciel musi mieć dużo szacunku dla każdej duszy ludzkiej, a zwłaszcza dla powierzonej mu duszy dziecka. Zerwać należy z chybionem porównaniem, jakoby dusza dziecka, to materiał, z którego nowy twór urabia nauczyciel, niby rzeźbiarz-twórca! Z jednej bowiem strony młody człowiek nie jest bezwolnym materiałem, z drugiej nauczyciel nie jest Panem Bogiem w miniaturze, tworzącym ucznia na obraz i podobieństwo swoje¹⁾. Twórczym zadaniem nauczyciela jest wytworzenie atmosfery wiary, optymizmu, radości życiowej, atmosfery współpracy i życia zbiorowego. Ciepłym swego serca ma on przyczynić się do ześrodkowania dusz młodzieży i stworzyć z nich żywy organizm społeczny, ugruntowany na wzajemnym poważaniu, umiłowaniu i zaufaniu. (Ganzenmüller j. w.).

Nauczyciel musi mieć żywy kontakt z młodzieżą i z młodocia. Niezbędne jest utrzymywanie „wiecznej młodości” ducha. Nauczycielowi nie wolno się duchowo zestarzeć! Ciągłe odnawiać należy ducha (kursa wakacyjne, ameryk. „Summer Sessions”, książki, praca naukowa etc.). Żywy utrzymać związek ze źródłem młodości, z przyrodą. Tylko pod tym warunkiem ciągłej młodości może nauczyciel spełnić swoje zadania wobec młodzieży, t. j. 1) dać jej odpowiednią metodą pewien zasób potrzebnych w życiu wiadomości, 2) dać jej pogląd na życie, jako wiecznie falujące i zmienne morze zjawisk i zagadnień, 3) dać jej możność rozwoju sił twórczych w celu samodzielnego wytworzenia sobie własnego światowego poglądu i zakresu pracy. (P. Zylman: „Lehreraufgabe, Jugendbewegung und Schulreform“).

Ważne jest dla nauczyciela nie tylko to, czego on uczy, lecz także, a może przede wszystkim, kogo uczy. Musi się więc zająć osobistością swych uczniów. Dotychczas zastanawiano się nad tem, jak uczeń powinien się rozwijać i co powinien w tym rozwoju osiągnąć; czas jednak dzisiaj patrzeć na naukę i wychowanie ze stanowiska innego: jak uczeń rozwijać się może, i co może osiągnąć przy odpowiedniej metodzie nauki i wychowania. Nauczyciel musi być psychologicznie wykształcony, choć psychologia wieku młodocianego jest dziś dopiero w zaczątkach. (Heinrich Müller: „Schüllertypen und ihre Auslese“).

W dzisiejszem zbyt intelektualistycznie jeszcze nastawionem nauczaniu, za mało zwraca się uwagi na dość częste anormalności psychiczne dzieci. Nowy nauczyciel, wykształcony psychologicznie, prędzej dostrzeże takie anormalności, wzywając pomocy i porady lekarza-specjalisty. Za pomocą psychoanalizy będzie można uleczyć niejedno dziecko, które dziś marnieje, gdyż nikt nie rozumie, że jest chore. (M. Hodann: „Der Lehrer und das anormale Kind“).

Że nauczanie odbywać się winno przez obie płci, jest

¹⁾ Por. Br. F. Trentowski. Chowanna.

jednym z punktów programu reformy szkolnej. Lydia Stöcker udowadnia słuszność tego żądania w rozprawce „Frauentum als Erziehungsfaktor“, a Käthe Feuerstock wstępnie „Rückkehr der Lehrerin ins Leben“. Żądaniem ważnem jest postawione przez Tesara żądanie żywego udziału nauczyciela w życiu i pracy społecznej: uważa bowiem zupełnie słusznie, że w ciągłym obcowaniu z młodzieżą, w ciągłym obracaniu się wśród książek, egzaminów, konferencji i lekcyj następuje skostnienie nauczyciela, jako człowieka i członka społeczeństwa i obywatela państwa. Dlatego dobrze mieć wśród nauczycielstwa pedagogów, którzy przyszedli do szkoły po innym zawodzie lub po dłuższym okresie działalności na innem polu zawodowym lub społecznym. (Przykłady z Ameryki i Anglii). Poza tem jednak należałoby nauczycielstwo zaprząć w gospodarce i społeczne życie dorosłych, a to: 1) przez udział w produkcji gospodarczej, (co autor sam uważa za niezwykle trudne i z wyjątkiem szkół zawodowych w obecnych warunkach za prawie niemożliwe) 2) przez wciągnięcie nauczycielstwa w dziedzinę opieki społecznej, którąby należało ze szkołą i wychowaniem w jedną sprząć całość! Opieka nad matką, niemowlęciem i dzieckiem, opieka nad młodzieżą rzemieślniczą, handlową i przemysłową, opieka nad ubogimi, wychowanie więzienne, sądownictwo nad młodocianymi i t. d. — oto dziedziny, w których nauczyciel mógłby owocnie pracować! (L. E. Tesar: „Unterrichter, Erzieher, Wirtschafter“).

Na tych, wyżej podanych przesłankach ideowych opierają się żądania praktyczne w kierunku systematycznego kształcenia nauczycieli, zawarte bądźto w wyżej wymienionych rozprawach, bądź w innych, rozpatrujących kwestję Instytutów Pedagogicznych przy uniwersytetach (Rich. Seyfert), reformę kształcenia nauczyciela w Austrii (Vikt. Fadrus), rolę nauczyciela w wychowaniu fizycznym (Fr. Hilker), kształcenie ręki (W. Bornes), wykształcenie fonetyczne, głosowe i muzykalne nauczyciela, kształcenie nauczyciela miejskiego i wiejskiego (E. Vichweg i H. Kölling), nauczyciela szkół zawodowych, nauczyciela dorosłych itd. Ze wszystkich referatów wybija się myśl: Nauczyciel musi być człowiekiem, pełnym wiary w swe powołanie nauczyciela, wychowawcy, przewodnika; pełnym umiłowania dziecka, człowieka i ludzkości; pełnym zrozumienia dla duszy ludzkiej; pełnym życia, energii i inicjatywy twórczej, człowiekiem własnych przekonań i własnego światopoglądu. Nie wolno nam zapomnieć o tej ogólnie znanej, a przecież ciągle na nowo niedocenianej prawdzie: jakim jest nauczyciel, takim będzie ogół przyszłego pokolenia. Poszczególne tylko jednostki pójdą własną swą drogą. Ogół trzeba wychować! Wychowanie wychowawców staje się dziś najważniejszym zagadnieniem każdego państwa i każdego społeczeństwa, dążącego do lepszej przyszłości.

Dr Michał Friedländer.

Czeskie projekty reformy kształcenia nauczycielskiego.

Ledwie powstała Republika Czeskosłowacka, już zjawia się w Narodowym Zgromadzeniu wniosek o reformie studjum nauczycielskiego. Wniosek był zgłoszony 21 XI. 1918, i w grudniu tegoż roku dyr. Józef Ulehla opracował projekt tej reformy. Wystąpił z żądaniem fakultetu pedagogicznego i szkół ćwiczeń przy uniwersytetach. Przewidywał 2-letnie studjum przed rozpoczęciem zawodu nauczycielskiego i dwuletnią praktykę już samodzielną w szkole narodowej przed egzaminem kwalifikacyjnym.

Na wiosnę 1919 komisja 6-ciu opracowała projekt ramowej ustawy o organizowaniu fakultetów pedagogicznych. Centralna Rada nauczycielska plan w roku 1919 uchwaliła. Pierwszy zjazd nauczycielstwa czeskosłowackiego w Pradze 1—3 lipca 1920 podniósł skalę reformy i domaga się ogólnego wykształcenia w szkole średniej, a zawodowego na pedagogicznych fakultetach w uniwersytetach. Na tym fakultecie miałyby się wszystko nauczycielstwo kształcić przez 2 lata. Kandydaci na nauczycieli wydziałowych mieliby jeszcze 2 lata dłużej się kształcić.

W porozumieniu z Ministerstwem oświaty opracował w styczniu 1921 prof. Dr Kadner nowy projekt ramowej ustawy i przedstawił go Instytutowi Pedagogicznemu im Komeńskiego. I jego projekt opiera o średnią szkołę wykształcenie nauczycielskie w wyższych szkołach pedagogicznych. W lutym (21) zwołał minister Dr Szusta ankietę w tej sprawie, Dr Kadner bronił swej tezy pomyślnie wobec uczestników; nie zdołał tylko reprezentantów wszechnic przekonać, że studjum nauczycielskie może być równowartościowe i równoprawne z fakultetami uniwersytetu. Minister zwołał następnie (4 III.) nauczycielstwo i przedstawił mu projekt zmieniony w tym sensie, żeby narazie akademje były 2-letnie, uczyliby w nich tymczasowo nauczyciele średnich szkół, ażeby w miarę rosnącej liczby habilitujących się uczonych akademje takie przemieniły się w fakultety wszechnicne. Organizacjom nauczycielskim zamysł ministra się nie podobał.

Nauczycielstwo teraz samo zaczęło tworzyć i w październiku 1921 założyło w Pradze, a rok później i w Bernie „Szkołę wysokich studiów pedagogicznych“. Kuratorjum szkoły powierzyło kierownictwo praskiej szkoły *Dr Kadnerowi*, berneńskiej zaś *Dr Babakowi*. Za przykładem czeskich kolegów utworzyli i niemieccy nauczyciele przy uniwersytecie niemieckim w Pradze „Kursy dla kształcenia nauczycieli szkół obywatelskich (wydziałowych)“ pod kierownictwem *prof. Dr Hergeta*, znanego dobrze i polskim pedagogom.

W lecie 1921 odbył się I. zjazd dyrektorów czeskich szkół średnich. Referent spraw seminaryjnych zalecał rozszerzenie seminaryjnego studjum dotychczasowego do okresu 6-letniego. Przyjęto jednak projekt dyrektorów seminaryjnych ze Słowacji.

Zalecali przyjmowanie do seminarjum absolwentów niższego gimnazjum z postępowaniem dobrym bez egzaminu, a z postępowaniem dostatecznym (w jęz. ojczystym, rachunkach i przyrodzie) oraz ukończonych wydziałowców na podstawie egzaminu wstępnego. Spodziewano się tym sposobem uzyskać równy poziom przygotowania. Zarazem rozszerzają studjum semin. do 5 lat. W czerwcu 1922 r. przyjmują sejm i senat rezolucję o kształceniu nauczycieli w szkołach wyższych i zgodnie z tą rezolucją minister Bechynie Komisji reformy szkoły średniej przydał i zagadnienie kształcenia kandydatów nauczycielskich. Komisja wprowadziła do typów nowej szkoły średniej jeszcze typ jakby gimnazjum nauczycielskiego. Kandydaci mieliby otrzymać ogólne wykształcenie w gimnazjum wyższym, którego by klasa piąta miała oddział pedagogiczny, a zawodowe dostaliby w rocznej akademii pedagogicznej. Projekt ten (min. radcy Maszka) spotkał się z silną krytyką. W czerwcu 1923. minister Bechynie stworzył „pracovní komisi při poradním sboru pro školskou reformu“, a ta przedstawiła 11. XI. 24 zasady, na których się opiera ostateczny projekt ustawy. Organizacje nauczycielskie przyjęły go przychylnie, jeno seminarjoni nauczyciele stanęli przeciw. Oniby radzi widzieli zachowanie seminarjów i przemianę ich na pięcioletnie akademje.

Przeciwko akademjom o charakterze proponowanym przez komisję ministerjalną oświadczyli się zainteresowani materialnie nauczyciele seminarjoni, właściciele seminarjów prywatnych, czynniki polityczne (akademje miały być tylko państwowe), a wreszcie — wedle prywatnej informacji — i ci, co dążyli do polepszenia płac nauczycielskich, dziś przestają być gorliwymi wołaczami o wyższe (akademickie) wykształcenie, skoro regulacja płac nauczycielskich od 1 IX. 26 zrównała ich z nauczycielami szkół średnich w dość znacznej liczbie. Niewątpliwie jednak będą kiedyś więcej żądać i od tego, komu narazie więcej dano, bo logika równych praw będzie się domagała i logiki równych obowiązków czyli równego przysposobienia naukowego przy równym wynagrodzeniu. Polityka pewnych partyj morawskich i słowackich opóźni dzieło, może mu formę nieco zmieni, ale urzeczywistnienia się projekt doczekać musi i doczeka.

Projekt zmiany kształcenia nauczycieli w Czechosłowacji. Nauczycielstwo szkół narodowych ma być kształcone w akademjach pedagogicznych i w zakładach kształcenia nauczycielek nauk domowych. Obie instytucje mają być państwowe. Akademje mają być organizowane przede wszystkim w miastach uniwersyteckich, a potem i w innych większych. Miałyby akademje dla praktycznego wyszkolenia nauczycieli także szkoły ćwiczeń. Studjum proponowane jest we wniosku zasadniczo dwuletnie, choć przewidziana jest i alternatywa dwusemestrowa. Osobne dwusemestrowe kursy są przewidziane przy akademjach celem kształcenia nauczycieli dla szkół obywatelskich (wydziałowych, odpowiadających wyższemu klasom naszej powszechnej szkoły). Dla nich byłyby i odpowiednie szkoły ćwiczeń. Podobnie osobne od-

działy dwusemestrowe pomyślane są dla kształcenia nauczycieli dla szkół ćwiczeń i szkół z młodzieżą upośledzoną. Szkoła ćwiczeń przy akademji powinna być przede wszystkim szkołą doświadczalną (wyzkumna). Akademia miałaby najmniej 2 katedry profesorskie stałe, obok zaś profesorów byłiby docenci płatni i prywatni, lektorzy i asystenci. Profesorem może być tylko zawodowy pedagog z wykształceniem uniwersyteckiem, który wybił się naukową pracą literacką. Nauczycielami w ćwiczeniówkach nowych mogą być nauczyciele, którzy w szkole narodowej okazali się wybitnymi praktykami i ukończyli wspomniane już oddziały specjalne w akademji i wykazą literacko-naukową działalność pedagogiczną.

Na czele akademji stoi dziekan, wybierany na trzy lata, aby miał dość czasu nadać szkole indywidualny charakter i przeprowadzić swoje pomysły. Szkoła ćwiczeń ma osobnego kierownika, podległego dziekanowi. Słuchacze zwyczajni akademji muszą mieć co najmniej lat 18, maturę ze szkoły średniej, udowodnić świadectwem lub egzaminem, że zdobyli już pewną biegłość w rysunkach, śpiewie i grze na organach lub fortepianie albo skrzypcach, wykazą się lekarskiem świadectwem o zdolności do zawodu nauczycielskiego. Wobec ograniczonej liczby słuchaczy pierwszeństwo mają lepiej ukwalifikowani. Nadzwyczajnych słuchaczy może być tylko trzecia część liczby zwyczajnych. Nadzwyczajnymi mogą być uczniowie oddziałów specjalnych i korzystają tacy tylko z wykładów, ale nie z pracowni. W § 29 Projektu czytamy, że „zadaniem instytutu dla wykształcenia nauczycielek domowych nauk jest dostarczyć wychowankom takiego wykształcenia, by zdołały doprowadzić dziewczęta do zrozumienia zadań żony w gospodarstwie i w rodzinie i wychować je do trwałej i świadomej pracy“. Instytuty są 4-letnie i możliwe przy akademjach pedagogicznych. W zakres wykształcenia kandydatek takich wchodzi: pedagogika z naukami pomocniczymi, język wykładowy, nauka obywatelska, historia, rachunki, przyrodoznawstwo, zdrowotność, opieka socjalna, nauki domowe, rysunki, nauka o materiałach (towaroznawstwo), wychowanie cielesne, muzyczne, a nadto język mniejszości narodowej w najbliższej szkole. Na czele instytutu stać może dyrektorka lub dyrektor z egzaminem dla szkół średnich i doświadczeniem zawodowym. Instytut ma najmniej 1 systemizowanego profesora dla przedmiotów językowych z kwalifikacją do szkół średnich, najmniej 3 posady nauczycielek nauk domowych, a resztę przedmiotów uczą kontraktowi nauczyciele. Do instytutu przyjmowane będą dziewczęta z ukończonym 15 rokiem życia, 4 klasami szkoły średniej lub pełnym kursem szkoły obywatelskiej i jednorocznym kursem przygotowawczym. Konkursowy egzamin wstępny zdawać muszą z języka wykładowego, rachunków i podstaw technicznych prac żeńskich.

Świadectwo dojrzałości nauczycielskiej upoważnia do starania się o stanowisko nauczyciela tymczasowego, a dopiero egza-

min. nauczycielskiej sprawności (kwalifikacyjny w Małopolsce) daje możliwość otrzymania posady nauczycielskiej stałej. Zdawać go można po 20 (alternatywa po 10) miesiącach pracy w szkole narodowej. Zawodowe wykształcenie na nauczyciela w szkołach obywatelskich osiąga się w dwusemestrowym studjum akademickim i dopełniającem studjum dydaktycznem na specjalnym oddziale w pedagogicznej akademii. Oba studia mogą być równocześnie wykonane. Zasadnicze grupy studjum zawodowego dla nauczycieli szkół obywatelskich są: I. język wykładowy z literaturą, geografją i historją, II. rachunki z rachunkowością pojedynczą, geologją i przyrodą, III. rysunki, kaligrafja, miernictwo, kreślenie i roboty ręczne, IV. wychowanie fizyczne, język wykładowy i język mniejszości narodowej. Do każdej grupy należy jeszcze nauka obywatelska i pedagogika.

Plan, przez komisję poważnie obmyślany, jest narazie teorią, bo stosunki polityczne nie pozwalają na jego realizację. Przewodnikami akademii pedagogicznych są sfery zainteresowane utrzymaniem seminarjów nauczycielskich prywatnych i związane z temi sferami partje polityczne. Nauczycielstwo też już samo mniej głośno i mniej gorąco pono woła o akademie pedagogiczne, odkąd pobory jego zostały wydatnie podwyższone i zrównane z płacami nauczycielstwa średniego.

Dla kandydatów na nauczycieli w szkołach powsz.

(Alternatywa czterosemestrowa).

<i>I rok</i> Filozofja i socjologia z uwzględnieniem pedagogiki	3	3
Biologia dziecka	2	2
Psychologia ogólna i psychologia dziecka	2	2
Dzieje wychowania i szkolnictwa	2	2
Pedagogika ogólna	4	2
Dydaktyka ogólna	3	2
Pedagogiczne seminarjum	2	2
Praktykum psychologiczno-pedagogiczne	2	2
Metodyka klasy elementarnej	-	2
Język wykładowy	2	2
Prace ręczne	2	2
Śpiew i muzyka	2	2
Praktyka szkolna	4	5
Razem godzin tygodniowo	30	30

<i>II rok</i> Psychologia dziecka i pedopatologia	2	2
Organizacja szkolnictwa i ustawodawstwo szkol.	2	-
Opieka socjalna, wychowanie ludu, bibliotekarstwo	-	2
Higiena szkolna	-	1
Seminarjum pedagogiczne	2	-
Praktykum psychologiczno-pedagogiczne	4	4
Metodyka klasy elementarnej	2	-
Metodyka języka wykładowego	2	-
Metodyka nauki obywatelskiej i wychowania	1	-

Metodyka wiedzy o ojczyźnie i realjów	2	2
Metodyka rachunków i miernictwa	2	-
Metod. ręcznych rob., rysunków i pisania	2	2
Śpiew i muzyka, ich metodyka	1	1
Metodyka wychowania fizycznego	1	1
Praktyka szkolna	7	7

Razem godzin tygodniowo . . . 30 23

W aternatywie dwusemestrowej rozkład przedmiotów tak się przedstawia:

Filozofja i socjologia z uwzgl. pedagog.	2	2
Biolog., psychol. i psychologja dziecka	3	3
Dzieje wychowania i organizacja szkolnictwa	2	1
Pedagogika ogólna	2	2
Dydaktyka ogólna	2	2
Higiena szkolna	-	1
Socjalna opieka, wych. lud., bibliotekarstwo	-	1
Seminarjum pedagogiczne	2	2
Praktykum psychologiczno-pedagogiczne	3	3
Metodyka klasy elementarnej	2	-
Objaśnienia z jęz. wykład. jego metodyka	2	2
Metodyka nauki obywatelskiej i wychowania	-	1
Metodyka wiedzy o ojczyźnie i realjów	1	1
Metodyka rachunków i mierzenia	2	-
Rob. ręcz., ich metod., metod. rysunk. i pis.	2	2
Śpiew, jego metodyka	1	1
Metodyka wychowania fizycznego	1	1
Praktyka szkolna	6	7

Razem tygodniowo godzin . . . 33 32

Przy obliczaniu finansowem brano w rachubę 11 akademij, a w nich 200 słuchaczy w każdym roczniku. Umieszczone byłyby w dotychczasowych seminarjach, odpowiednio przystosowanych. Liczono dla każdej 50 ki słuchaczy po 1 czteroklasowej szkole ćwiczeń czyli 40 szkół. Dla praktyki w szkołach obywatelskich przewidziano 4 takie szkoły jako ćwiczeniówki. Na pedagogiczne akademje czterosemestrowe wyliczono kosztą na 6,370.000 Kcz., na ćwiczeniówki 5,800.000 Kcz. czyli razem wydatki wyniosłyby 11,250.000 Kcz. czyli nieco ponad 3 miliony zł.

Dr Jan Magiera.

Nowe szkoły.

Przy sposobności III-go zjazdu lekarsko-pedagogicznego dla badania młodzieży w Pradze czeskiej, który się odbył w dniach 30. X. — 2. XI. b. r. urządzoną została oprócz ogólnowo-wychowawczej wystawy i wystawki Instytutu Pedagogicznego także wystawa prac dzieci klasy próbnej (pokuśna tržida) nauczycielki

Kühnelówny w szkole praskiej „U studanky“ w dzielnicy Holeszowice.

Od lat pięciu prowadzi p. K. swą klasę i próbuje w niej nowych metod dydaktycznych i wychowawczych za zezwoleniem ministerstwa oświaty, przy zupełnej niemal swobodzie i niezależności faktycznej. Sala tej klasy wyróżnia się od reszty szkoły nawet swem urządzeniem. Okna i mebelki białe lakierowane, tablic i umywalek kilka, pomocy naukowych sporo własnych. Po wystawie oprowadzają wychowankowie klasy próbnej.

Wśród nagromadzonych przedmiotów zaciekały mię zeszyty z ćwiczeniami językowymi i rachunkowymi. Z językowych — stylistycznych poznać można przeżycia klasy przez rok szkolny. Dzieci odbyły ze swoją panią kilka wycieczek dalszych np. w góry Karkonosze zimą, a w lecie spędziły miesiąc na wsi i drugi nad morzem w Greda. Z ich zeszytów dowiaduję się, że wycieczka szkolna korzysta tam z ulgi tak wielkiej, że 4 dzieci jedzie za opłatą jednego biletu. Noclegowały dzieci w szkole (gromadka niewielka, bo 18), a na koszt utrzymania podczas wycieczki składali rodzice (bardzo ze szkołą współczujący), a dla biednych dawały instytucje i organizacje.

Zadania rachunkowe związane są silnie z życiem i rzeczywistością. Dla wyćwiczenia się w pisaniu liczb rzymskich i ich przepisywaniu arabskimi cyframi wzięte były przykłady jak daty na ratuszu, na hradzie, na studni miejskiej i t. p. Nawet budżet państwowy dostarczył tematu zadaniom. Obliczają dzieci kosztą przedpłaty „Lipy“, organu młodzieży z pod znaku Czerwonego Krzyża przy różnych opłatach.

Kroniką klasy jest jej Pamiętnik, tworzony wspólnie i pisany przez wszystkich obywateli tego społeczeństwa klasowego. Kochają swą panią dzieci — i na rozstanie się z nią stworzyły album — poza fotografiami wszystko ich robota. Kochają klasę i jej opiekunkę rodzice dzieci — i nie skąpią grosza na zabawy (św. Mikołaj, świąteczne...) tak, aby najbiedniejsze były obdarowane i ucieszone równo z najzamożniejszymi. Bywa i tak, że robotki dzieci są źródłem dochodu na cele społeczne gromady.

Dziewczęta z klas próbnych już w 3-im roku nauki zrobili sobie barwne swetry i cieszą się pożytkiem swej pracy.

Wybitnem znaczeniem klasy „doświadczalnej“ jest uczucie rodzinnej miłości i wielka społeczność. Z kilku doświadczalnych szkół ostała się w rozwoju tylko ta jedna klasa, inne jakoś wcześniej się skończyły, a każda z innej przyczyny.

Zapoznawszy się na zjeździe z prof. Dr Otokarem Chlupem, zapragnąłem przyrzec się jego „nowej szkole“, którą ma w Masarykowej wszechnicy w Bernie jako praktyczną pomoc dla seminarjum pedagogicznego.

Lokal klasy jest w gmachu uniwersyteckim. Ma salę naukową i pracownię oraz pokój do ćwiczeń. Właściwa klasa jest wzorem zdrowotnego urządzenia. Ławki systemu lekarza prof. Rožka, to stoliki podnaszalne na śrubach a przy nich krzeselka

z oparciem wygodnem i obracalne. Każde dziecko ma wokół siebie wolnej przestrzeni dosyć. W pracowni zastałem chłopców zajętych plastelinową robotą do ilustrowania zdobycia Troi — dziewczęta równocześnie były w innej szkole na robotach kobiecych. W szkole odbywają się ćwiczenia w grze na fortepianie — o ile które z dzieci nie ma możliwości uczyć się w domu — oraz w pisaniu na maszynie. Gra fortepianowa służy wychowaniu estetycznemu, pisanie maszynowe praktycznej potrzebie życiowej.

Interesujące są tu rysunki dzieci. Z rysunków tych pedagog odczytuje rozwój psychy dziecka. Ciekawy jest początek i sposób dyferencjowania u wychowanków. Pokazywano mi „obrazy“ utalentowanych wcześniej i śmiało dających kształty linjom przedmiotowe i odrzutnie leciwych już uczniów, a słabo i nieśmiało próbujących gryzmowinom swoim dać kształt i podobieństwo linjom przedmiotów spostrzegalnych. Badanie abstraktyzowania i konkretyzowania dostarcza również wiele przyjemności duchowej pedagogom.

Dr Chlup pragnie we wszechnicy Masarykowej w Bernie wytworzyć ognisko naukowej pracy nad poznaniem dziecka i źródło reformy wychowania dla Moraw, a może i szerszej sfery. Z gronem swych kolegów i uczniów założył miesięcznik, poświęcony zagadnieniom nowego wychowania i dał mu tytuł: *Nove školy*. (Brno, Sirotczy ul. 7). N. Sz. wychodzą nakładem „Společnosti nových škol w Brnie“.

Zeszyt I-szy tego pisma omawia zagadnienia swe z różnej strony i przez różnych autorów. Wstęp stanowi artykuł A. Ferriera z Genewy „Międzynarodowa Liga nowego wychowania“. O. Chlup przedstawił zagraniczne i czeskie próby w zmianie wychowania szkolnego. Vasziczek rzuca Uwagi o badaniu pierwotnych liczeń w wyobraźni dziecka. Lippert opowiada o zainteresowaniach dziewcząt 9—11-letnich. Kubiczek zdaje sprawę z III-go międzynarodowego zjazdu pedagogicznego w Monachjum (odbytego w 2—4 sierpnia b. r.). Obfite wiadomości z literatury angielskiej, francuskiej, niemieckiej i czeskiej — wszystko pod kątem patrzenia na ideał nowej szkoły — czynią treść zeszytu wysoce cenną.

Dr Jan Magiera.

Recenzje.

Stanisław Pawłowski: *Geografia dla szkół powszechnych*. Stopień III. Książnica-Atlas 1925.

Wobec częstych przemian, jakie zachodzą w programach szkolnych, geografia w zakresie szkoły powszechnej utrzymuje się mniej więcej w stanie równowagi. Dzięki temu może w ostatnich czasach tak wiele powstało podręczników geografii dla szkół powszechnych. Istna powódź podręczników, coraz to ciekawiej ujmujących zagadnienie pouczenia o wstępnych wiadomościach geograficznych, ukazują się na półkach księgarskich. Wśród publikacji na pierwsze miejsce wybijają się dziełka polskich uczonych. Taki

właśnie podręcznik dla III stopnia szkół powszechnych z zakresu geografii dał szkole polskiej prof. Pawłowski. Jest to mała, skromna książeczka, jakby już w zewnętrznym ujęciu chciało się dla niej dobrze usposobić małych geografów, w treści swej dostosowana w zupełności do programu ministerialnego. Już więc z tego samego powodu zapewnia sobie podręcznik prawo obywatelstwa w szkole polskiej. Dla nas najciekawszym jest ujęcie metodyczne treści i dostosowanie tejże do poziomu umysłowego najmłodszych uczniów. Całość podręcznika rozpada się na trzy części, które „odpowiadają w przybliżeniu nauce w porze jesiennej (I), zimowej (II) i wiosenno-letniej (III).” (Przedmowa autora). Już taki podział materiału daje zapewnienie użyteczności książeczki prof. Pawłowskiego w szkole. Autor stara się odpowiedzieć postulatowi uaktualniania treści pracy szkolnej i oddawania z życiem tego, co jest z życia wzięte.

Uwagi autora dydaktyczno-metodyczne pozwalają nauczycielowi odpowiednio czerpać z treści podręcznika, lecz nie krępują zupełnie jego indywidualności, pozostawiając dużą swobodę w interpretacji zadań i ćwiczeń.

Ważnym i nader cennym zdaje się nam być także nacisk autora na ograniczenie ilościowej treści podręcznika z równoczesnym podkreśleniem konieczności porządnej, gruntownej z młodzieżą współpracy nad przyswojeniem przez nią podstaw geografii.

Zapoznajmy się bliżej z treścią geografii prof. Pawłowskiego. Część pierwsza przeznaczona na okres jesienny, kiedy jeszcze do dyspozycji mamy prawie dwa miesiące pogodnej polskiej jesieni, może być częściowo przerobiona na wycieczkach. Wchodzi tu w grę całość nauki o mierzeniu i planach i stronach świata. Równocześnie prowadzi się z młodzieżą stałe obserwacje meteorologiczne, celem zapoznania jej z atmosferą, ruchem i temperaturą powietrza oraz objawami występowania wilgoci w powietrzu w różnych formach. Z nadchodzącą zimą, gdy mrozy zamykają nas w salach szkolnych zajmujemy się z uczniami zagadnieniami geografii człowieka, powołując się często na doświadczenia i spostrzeżenia małych geografów. Temu zadaniu poświęcono cz. II, ujętą w dziesięciu pogadankach. Wychodząc od najbardziej podpadających pod zmysł obserwacji domostw ludzkich i dróg, jakie je łączą, przechodzimy powoli do wyodrębnienia ważniejszych budynków we wsi i w mieście.

Dalsze zimowe pogadanki poświęca prof. Pawłowski analizie zajęć mieszkańców wsi, miast i miasteczek. Osobno omawia handel, w którym tak jasno występuje wzajemna zależność współżycia ludności wiejskiej i miejskiej. Od tych mniej lub więcej konkretnych zjawisk należących do geografii człowieka przechodzimy do ważnego zagadnienia, które wraz z młodzieżą mamy rozwiązać, a którego zrozumienie odbija się dodatnio na przygotowaniu do życia obywatelskiego młodzieżowego zespołu. Od ustosunkowania się życia w gminie szkolnej, już krok tylko do zrozumienia istoty rządu we wsi, mieście i kraju.

W trzecim okresie naszej pracy szkolnej, po świętach wielkanocnych znowu możemy, korzystając z pogody, więcej godzin geografii poświęcić wycieczkom i ćwiczyć zmysł obserwacyjny młodzieży. Temu zadaniu poświęcił autor szereg pogadanek, które nas wprowadzają w najbardziej podstawowe zagadnienia krajoobrazu, jak: nierówność ziemi, wody i ich znaczenie, rośliny, zwierzęta, wreszcie ludzka praca, która się także zaznacza w krajoobrazie. Całość podręcznika ujęta w nader estetyczne zewnętrzne ramy i przyozdobiona dobrze dobranymi 57 rysunkami wzbogaca istotnie naszą literaturę geograficzną podręcznikarską dla szkół powszechnych i godna jest uznania w szerokiej kołach nauczycielstwa.

St. Niemcówna.

Pawłowski St. i Janelli M.: *Polska współczesna*. Podręcznik dla kl. VII szkół powszechnych. Książnica-Atlas 1925.

Polska współczesna stanowi przedmiot nauczania klasy VII ostatniej — po której znaczna część młodzieży przechodzi wprost w życie i nieraz całą swą znajomość kraju opiera na zdobytej w szkole powszechnej wiedzy. Ze względu na małą ilość godzin przeznaczonych na naukę o Polsce współczesnej ważnem jest bardzo podanie młodzieży podręcznika, którego treść mogłaby częściowo uzupełniać pracę szkolną nauczyciela, tak by przez metodyczne ujęcie zagadnień zostało pobudzone zainteresowanie młodzieży do samodzielnego ich rozwiązywania. Do powyższych celów służy w dużej mierze podręcznik wymieniony w tytule. Trzeba przedewszystkiem podkreślić zgodność treści podręcznika z programem ministerjalnym; dalej metodycznie ujęty układ treści wychodzący od środowiska fizjograficznego i autropogeograficznego i przejście stopniowe do omówienia ustroju państwa i kultury Polski współczesnej. Wreszcie bardzo dodatnicm w ujęciu z punktu widzenia dydaktyki nowoczesnej jest syntetyzowanie treści poszczególnych rozdziałów w szeregu pytań, których układ zmusza ucznia do samodzielnej pracy, czy to w wykonaniu diagramów, map i rysunków, czy w genetycznem ujęciu pewnych zagadnień.

Strona zewnętrzna odpowiada wymaganiom estetyki, a liczne (96) rysiny mogą oddać dużą usługę jako ilustracje omawianych kwestyj.

Przejdźmy do bliższej analizy treści podręcznika. Zasadniczo rozpada się na dwie części. Część I.: Geografia Polski, część II.: Ustrój państwa i kultura Polski współczesnej. Geografia Polski zajmuje prawie $\frac{2}{3}$ książki, reszta przypada na ustrój i stosunki kulturalne współcześnie aktualne w naszym państwie.

Prof. Pawłowski ujął w cz. I-ej zadanie w trzy działy, wychodząc od ogólnych wiadomości o Polsce. W tym to rozdziale krótko, ale ściśle zostały zebrane najważniejsze dane z geografii Polski. Następnie wprowadza autor dział drugi pt. Przegląd krajoobrazów polskich. Pierwszy to raz, o ile wiemy, w polskim podręcznikarstwie spotykamy się z takim geograficznym punktem widzenia i ujęciem nader nowoczesnem przedmiotu geografii. Zakończenie I. części stanowią stosunki geograficzno-gospodarcze

Polski. Tu autor podkreśla znaczenie rozwoju pomyślnego gospodarstwa narodowego dla autorytetu Polski jako państwa suwerennego w ostatniem słowie do młodych obywateli, podkreślając konieczność silnej wiary w przyszłość i wielkość Polski.

Część II opracowana przez p. Janellego przedstawia się również dodatnio, a układ ma bardzo przejrzysty. W siedmiu rozdziałach autor ujmuje całokształt ustroju państwa i obraz kultury Polski współczesnej. Punktem wyjścia jest jednostka i jej stosunek do społeczeństwa. Takie stanowisko autora w układzie treści podręcznika pozwala nauczycielom wyzyskać szereg momentów wychowawczych i uobywatelniających.

Treść przedstawia się następująco: I. Samorząd i autonomia. II. Administracja państwowa w powiatach i województwach. III. Sądownictwo. IV. Rzeczpospolita. V-VI. Obowiązki i prawa obywatelskie. VII. Kultura Polski współczesnej. Pod te siedm dyspozycyj została wprowadzona bardzo bogata treść pozwalająca na wszechstronne zaznajomienie młodzieży z warunkami politycznymi, społecznymi i kulturalnymi środowiska, w którym ma żyć i pracować po wyjściu ze szkoły, jako ogniwo twórcze przyszłości narodu polskiego.

Jak podkreśliliśmy podręcznik powyższy najzupełniej nadaje się do użytku w klasie VII szkoły powszechnej przy nauce o Polsce współczesnej.

Chcielibyśmy jednak zwrócić także uwagę ludzi zajmujących się oświatą pozaszkolną na tą małą książeczkę, która im może przez swą treść oddać duże usługi, gdy chodzi o wypełnienie programów kursów oświatowych uzupełniających czy dokształcających młodzieży wiejskiej, rękodzielniczej czy organizowanych przez wojskowość. Życzyć sobie należy, aby ta ścista, rzeczowa książeczka o Polsce współczesnej znalazła się w rękach całej młodzieży kończącej szkołę powszechną, a przez nie zablądziła pod strzechy, prostując mylne mniemania o Polsce.

St. Niemcówna.

Tadeusz Radliński: *Geografia Rzeczypospolitej Polskiej i Wolnego Miasta Gdańska*. 7 barwnych mapek, 8 okolic niasł, 36 rysunków i wykresów, 35 ilustracji. Wydanie ósme przerobione i uzupełnione ze współudziałem dra Jerzego Smoleńskiego prof. U. J. w Krakowie. Nakładem autora, Warszawa Smolna 17. 1926.

W ostatnich latach wyszło drukiem wiele podręczników geografji Polski; nie są to prace zupełnie nowe, lecz zwykle tylko nowe wydania, często bardzo gruntownie zmienione i dostosowane do potrzeb nowoczesnej szkoły. Uderza nas ów postęp bardzo dodatnio także w książce Radlińskiego, uderza odrazu na pierwszy rzut oka, co ważniejsze, gdy zagłębimy się w treść *Geografji Polski*, odkrywamy istotne zmiany na lepsze w stosunku do dawnych wydań. Na pierwszy plan wysuwają się ilustracje w liczbie 35 ze znajomością przedmiotu dobrane i wydane na kredowym papierze. Ten zbytek ilustracyjny jest nader miły w czasach, gdyśmy się już zaczęli przyzwyczajać, że pol-

skie wydawnictwa muszą mieć ilustracje zamazane, na marnym papierze wydane, w skutku kompletnie w nauce szkolnej bezużyteczne. Prócz owych zdjęć fotograficznych, a więc obrazów geograficznie wiernych, treść książki poparta jest szeregiem wykresów, dajagramów, pierwszy też raz do podręcznika szkolnego wprowadzono w szerszym zakresie blokdiagram. Ta bardzo brzydka nazwa odpowiada jednak wielce użytecznej metodzie rysunkowego ujmowania zagadnień geograficznych w formie „jakby fragmentów modeli plastycznych”¹⁾.

Blokdiagram ma tę dobrą stronę, że wywołując bezpośrednie odczucie stosunków trójwymiarowych działa plastycznie w stopniu o wiele wyższym, niż zwyczajne zdjęcie fotograficzne. Prof. Smoleński podkreśla bardzo silnie wartość blokdiagramów jako środka poglądowego w geografii. „Optyczne wrażenie plastyczności, które sprawiają blokdiagramy, pozwala posługiwać się nimi skutecznie — a w zastępstwie modeli i reliefów — dla uzmysłowania kształtów powierzchni, zjawisk morfologicznych. Tłumaczą one formę nieporównanie lepiej niż proste przekroje, najczęściej w tym celu używane, łącząc je bowiem organicznie z widokiem perspektywicznym, odwołują się bezpośrednio do wyobraźni przestrzennej” (str. 27).

Wzbogacenie podręcznika w tym kierunku stanowi duży krok naprzód w wydaniu nowem geografii Radlińskiego i może być przez nauczycielstwo radośnie powitane. Inne rysunki zwłaszcza przekroje fizyczne czy diagramy statystyczne mogą być wykorzystane tak przez nauczyciela jak i młodzież zwłaszcza seminarjów, a obfity materiał statystyczny może służyć do ćwiczeń geograficznych stopniowo wprowadzanych do programu szkolnego.

Układ treści podręcznika jest bardzo przejrzysty. I część ujęta jest z punktu widzenia analizy ogólnej całokształtu geografii ziem polskich, w II części autor kładzie nacisk na szczegółowe wyjaśnianie krujoznawstwa regionalnie pojętego. Książka winna znaleźć się w użyciu w seminarjach oraz w podręcznych bibliotekach nauczycielskich.

St. Niemcówna.

Theodor Steiskal: *Pädagogische Versuchsarbeit in Österreich*, 2 części (I Pädagogisch-psychologische Arbeiten str. 206, II Pädagogisch-didaktische Arbeiten str. 154), Deutscher Verlag für Jugend und Volk Wien (Szl. austr. 3:36 + 2:48), **H. Fischl:** *Sieben Jahre Schulreform in Österreich*, str. 152. Tensam nakład. Cena szyl. austr. 5:60.

Reforma szkolnictwa jest dzisiaj podstawowem zagadnieniem polityki oświatowej państw Europy, jest aktualną i u nas. Nigdzie nie przeprowadzono reformy tak gruntownie, z takim przygotowaniem i z takim rozmachem, jak w Austrii. Toteż pożytecznem jest przypatrzeć się etapom tej pracy, której część pierwszą w tym roku ukończono, wydając definitywny program nauczania dla szkół powszechnych. Powyższe książki dają syn-

¹⁾ J. Smoleński: Blokdiagramy jako środek poglądowy w geografii. Czasopismo geograficzne t. II, z. 1. 192 ³/₄ str. 25/34.

tetyczny pogląd na dokonaną już pracę, znaną dotychczas tylko z artykułów czasopism wiedeńskich, zwłaszcza reformie służących „Schulreform“ (nakł. A. Haase Wien) i „Die Quelle“ („Verlag für Jugend und Volk“); w tem ostatniem piśmie ukazało się tego roku sprawozdanie wiedeńskiej Rady szkolnej z r. 1924/25 pióra jej prezesa, dzielnego reformatora Glöckla, uzupełniające powyższe dzieła.

Urządzenie klas i szkół eksperymentalnych (Versuchsklassen) w r. 1919 było pierwszym krokiem do reformy. Pierwszy raz w dziejach pedagogiki zastosowano eksperyment na tak szeroką skalę, opierając się na poszczególnych próbach „szkoły twórczej“ zagranicą i w kraju oraz na wynikach współczesnej pedagogiki eksperymentalnej. We 253 klasach rozpoczęło nauczycielstwo, specjalnie teoretycznie przygotowane, prace, pozwalając się jej przypatrywać tysiącom hospitujących te klasy nauczycielom. W archiwum pedagogicznem złożono jako wyniki tej pracy cały szereg referatów na najróżnorodniejsze tematy związane z zagadnieniem szkoły twórczej. Książka Steiskala przynosi z nich w cz. I. przykładowo: „Stosunek stanu fizycznego uczniów do ich sprawności duchowej“. J. Provina; „Obserwacje nad wpływami atmosferycznymi na sprawność umysłową dzieci szkolnych (zwłaszcza na pamięć i zdolność kombinacyjną oraz okresowość życia duchowego). A. Kosteleckiego; „Wpływ metody szkoły twórczej na rozwój charakteru młodzieży“, P. Deutschera; „Charakterystyka uczniów“ (Schülerbeschreibung), E. Kocha. W cz. II. znajdujemy prace z dziedziny dydaktyki, j. np. z jęz. ojczystego, przyrody, geometrii, nauki pisania, kobiecych robót ręcznych i t. p. dające nam dokładny obraz zastosowania praktycznego teorii szkoły twórczej.

Systematyczny przegląd pracy nad reformą szkolną w Austrii daje druga książka H. Fischla. Konieczność reformy szkoły uzasadnia autor zmianą stosunków społecznych, zaszłą po wojnie światowej w kierunku zdemokratyzowania społeczeństw. Podczas gdy bowiem stara szkoła austriacka miała na celu wychowanie poddanego, to nowa musi wychować obywatela. „Utrwalenie i udoskonalenie demokracji jest myślą przewodnią austriackiej reformy szkolnej... „Zdemokratyzowanie szkoły, to urzeczywistnienie hasła: cała szkoła całemu narodowi!... „Z tego stanowiska więc wychodząc, trzy postulaty postawiła reforma szkolna: 1) rozpowszechnienie i podniesienie oświaty ludowej — do tego celu ma służyć gruntownie pod względem dydaktycznym zmieniona szkoła powszechna; 2) zapewnienie sprawiedliwszego niż dotychczas doboru dla zawodów umysłowych przez uzależnienie kariery jednostki możliwie najwyłącznie od jego sprawności i uzdolnień — tu więc chodzi o głęboko idącą przemianę szkół wyższego stopnia, a przede wszystkim ich organiczne włączenie w ogólny organizm szkoły; 3) ściśle z temi postulatami złą-

czony jest postulat zdemokratyzowania administracji szkolnej, jako warunek przeprowadzenia demokratycznej reformy szkoły. Najzaciętsze dyskusje i walki toczyły się i toczą jeszcze o postulat drugi, a więc urzeczywistnienie ideału szkoły jednolitej, polegającej na wspólnym nauczaniu i wychowaniu wszystkich dzieci od lat 6—14, a to w 5 klasowej szkole podstawowej („Grundschule“) i 4 klasowej wspólnej podbudowie dla szkoły średniej („Allgemeine Mittelschule“), poczem dopiero następowałoby różniczkowanie szkoły na różne typy (Oberschule) i rozdział młodzieży na owe typy, jakoteż szkoły zawodowe. Chodzi więc, jak i u nas o zniesienie wyłącznego stanowiska szkoły średniej, nie związanej organicznie z resztą szkoły. Dotychczasowe wyniki z „Allg. Mittelschule“ są znakomite.

Reforma metody nauczania oparła się na 1) samorozwojowej pracy dziecka, (szkoła twórcza); 2) nauce rzeczy ojczystych i zbliżeniu do życia rzeczywistego; koncentracji przedmiotów nauczania. — Wychowanie dąży do jak najsilniejszego uobywatelnienia, uspołecznienia jednostki przez samorząd uczniowski. Słusznie zaznacza autor, że niczem wszelkie plany reformy, póki w nie nie tchnie nowego ducha nowy nauczyciel. Wielki więc nacisk położono na kształcenie nauczycieli. Celem jest: 1) podniesienie poziomu naukowego (fachowego) i pedagogicznego wykształcenia nauczycielstwa szkół powszechnych i 2) przeopojenie fachowo-naukowej działalności nauczycielstwa szkół średnich pedagogiką. Dla jednolitej szkoły jednolite wykształcenie nauczycielstwa! Względy finansowe ograniczyły ten postulat do tego, że dla obu kategorii nauczycielstwa uznano wprawdzie za konieczne ukończenie szkoły średniej z maturą, że jednak dla naucz. szk. powsz. przeznaczono następne dwuletnie studjum pedagogiczne w instytutach pedagogicznych, podczas gdy naucz. szk. średn. ma nadal odbywać pełne studjum akademickie. Nowa szkoła dąży do ściślejszej współpracy z rodzicami. Tworzy więc zrzeszenia rodzicielskie przy pojedynczych szkołach, zamierzając z delegatów tych zrzeszeń utworzyć centralną Radę Wychowawczą; jako reprezentacja nauczycielstwa planowaną jest Izba Nauczycielska, pozostająca w stałym kontakcie z ministerjum oświaty. Plany te napotykają na znaczne trudności i opozycję różnych kół, są jednak nadal aktualne. Z pracą nad reformą łączy się praca nad uświadomieniem nauczycielstwa i społeczeństwa przez wydawnictwa pedagogiczne, zakładanie bibliotek pedagogicznych, odczyty, państwowe szkoły eksperymentalne i wzorowe („Bundesarziehungsanstalten“) i t. p.

Autor, jeden z wykonawców reformy austriackiej opisuje dokładnie poczynania reformatorskie we wszystkich dziedzinach, zestawiając w końcowym rozdziale reformy szkolne w innych krajach i rozwiązując rzeczowo argumenty przeciwników reform. Dla studjum odnośnych zagadnień jest ta jasno i przejrzysto pisana i ułożona książka pożyteczną.

Dr Michał Friedländer.

Kronika Pedagogiczna.

Sekcja kształcenia Nauczycieli Związku P. N. S. P. W dniach 5 i 6 stycznia 1927 r. odbędzie się Zjazd Nauczycielstwa Szkół ćwiczeń i przedmiotów pedagogicznych w Warszawie. Obrady, które rozpoczną się dn. 5-go stycznia o godzinie 10 rano, prowadzone będą w lokalu Związku P. N. S. P. Marszałkowska 123.

Przedmiotem obrad będą następujące referaty:

1. „Praca wychowawcza w Seminarjum“.
2. „Szkoła ćwiczeń jako warsztat hospitacyjny i ćwiczeniowy“ Referent B. Kubski z Siennicy, koreferentka A. Baranowska z Warszawy.
3. „Eksperymentowanie w ćwiczeniówce“. Referentka Janina Hajdukiewiczówna z Wolkowyska, koreferentka Jadwiga Młodowska z Chełma.
4. „4-ro czy 7-mio klasowa szkoła ćwiczeń“. Referent B. Chróścicki z Warszawy.
5. „Praktyka pedagogiczna uczniów seminarjum na tle ustawy oszczędnościowej z grudnia 1925 r. i nowych proqramów seminarjalnych“. Referent Karol Makuch z Warszawy.

Tezy referatów. I. Tezy B. Kubskiego do referatu na temat: „Szkoła ćwiczeń jako warsztat hospitacyjny i ćwiczeniowy“.

1. Teza zasadnicza: Szkoła ćwiczeń to środek poglądowy w nauczaniu teorii pedagogicznej.

2. Teza zasadnicza: Praktyka pedagogiczna obejmuje zarówno dziedzinę nauczania, jak i wychowania.

Z tego wynikają tezy dalsze:

3. Konieczną jest koordynacja teorii z praktyką pedagogiczną.

4. Praktyka pedagogiczna ma być tak zorganizowana, by: 1) uczniowie mogli prowadzić jak największą liczbę lekcji praktycznych, 2) praktykanci mogli współdziałać z nauczycielstwem Szkoły ćwiczeń w kierowaniu samorządem, sklepikiem itp., w prowadzeniu spostrzeżeń psychologicznych, przy sporządzaniu rozkładu materiału i t. d.

II. Tezy B. Chróścickiego do referatu na temat: „4-ro czy 7-mio klasowa Szkoła ćwiczeń“.

Zadaniem szkoły ćwiczeń jest zaznajomienie kandydatów na nauczycieli z terenem ich przyszłej pracy pod względem organizacyjnym, metodycznym i wychowawczym; umożliwienie im poznania dziecka od lat 7-miu do 14-tu we wszystkich fazach rozwoju, oraz we wszystkich przejawach życia szkolnego.

Ponieważ normalnym typem szkoły powszechnej jest szkoła siedmioklasowa, więc tylko w podobnie zorganizowanej szkole ćwiczeń hospitant pozna różnice w postępowaniu i urabianiu dzieci 7-mio i 14-letnich, będzie miał możność zaobserwowania, jak w zależności od wieku dziecka zmienia się i organizacja pracy.

Pełna szkoła ćwiczeń da możność poprowadzenia chorów uczniowskich, sklepików szkolnych, kas oszczędnościowych, tworzenia organizacji harcerskich, przedstawień teatralnych, a co najważniejsze, pozwoli na organizację samorządu szkolnego. Udział w tych pracach uczniów seminarjum zachęci ich do wprowadzenia podobnych poczynai na terenie własnej szkoły.

Siedmioklasowa szkoła ćwiczeń ułatwia nawiązanie ściślejszej łączności z seminarjum przez wymianę sił nauczycielskich, co wpływa dodatnio nie tylko na pracę w szkole ćwiczeń ale i seminarjum.

Siedmioklasowa szkoła ćwiczeń daje szersze pole do pracy dla nauczycieli tej szkoły, silniej wiąże ich z działką, ponieważ daje im możliwość urabiania przez lat 7 charakteru wychowanków, co nie pozostaje bez wpływu na obserwujących pracę szkolną uczniów seminarjum.

Pełna szkoła ćwiczeń jest jednocześnie doskonałym środkiem propagandy za siedmioklasową szkołą powszechną: uczniowie seminarjum wynoszą na teren przyszłej pracy przeświadczenie, że tylko w szkole 7-klasowej można osiągnąć zadawalające rezultaty tak w kierunku wychowania jak i nauczania.

Wysoko zorganizowana szkoła ćwiczeń ze względu na dobór sił nauczycielskich osiąga wysoki poziom, a dzięki temu już w obecnej dobie stwarza fakt jednolitości szkolnictwa powszechnego i średniego pomimo przeszkód w postaci egzaminów. Te przeszkody wychowankowie szkół ćwiczeń w większości wypadków pokonywują dość szczęśliwie.

Biorąc pod uwagę powyższe motywy Zjazd przyjmuje, że normalnym typem szkół ćwiczeń winna być szkoła siedmioklasowa.

III. Tezy K. Makucha do referatu na temat: „Praktyka pedagogiczna uczniów seminarjum na tle ustawy oszczędnościowej z grudnia 1925 r. i nowych programów seminaryjnych”.

1. Stojąc na gruncie uchwał Sejmu Naucz, z kwietnia 1919 r. w sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych — należy stwierdzić, na podstawie kilkuletniego już doświadczenia, że:

Przygotowanie kandydatów nauczycielskich w 5-letnich seminarjach, do których przyjmują się uczniowie z 7-mą klasą szkoły powsz., a gdzie wymaga się podania im dostatecznego wykształcenia ogólnego oraz należytego przysposobienia zawodowego — było już w korzystniejszych niż obecnie warunkach przed ustawą oszczędnościową i zmienionymi programami — niewykonalne w stopniu zadawalającym.

2. Ustawa oszczędnościowa oraz nowe programy zmieniły warunki tego przygotowywania w wysokim stopniu na niekorzyść — ponieważ:

a) ustawa oszczędnościowa skreśliła z sumy pracy nauczyciela dział w swej treści niezmiernie doniosły i zasadniczy, bo opiekę wychowawczą nad klasą, zawiadywanie bibliotekami uczniowskimi, a więc kierowanie czynnictwem młodzieży, zawiadywanie pracownikami, wstawiając w miejsce godzin na tę pracę przeznaczonych, godziny zwykłych lekcji i dodając jeszcze każdemu nauczycielowi po 3 godziny, wskutek czego praca nauczyciela w szkole została z urzędu zamienioną jedynie na pracę nauczania w określonych godzinach lekcyjnych;

b) zmienione na rok szkolny 1926/27 programy dla seminarjów stanu, spowodowane ustawą oszczędnościową nie tylko nie poprawiły, pracy nie ułatwiły, ale o ile chodzi o pedagogiczne przygotowanie, stan jeszcze dalej pogorszyły, obcinając 2 godziny z liczby godzin na przedmioty pedagogiczne, zmniejszając liczbę lekcji praktycznych, nie przewidując zupełnie — jak zresztą i dawniej — czasu potrzebnego na przygotowywanie lekcji praktycznych z uczniami seminarjum, omawianie konspektów, wspólne konfe-

rencje nauczycieli szkoły ćwiczeń z nauczycielem przedmiotów pedagogicznych, którego według wymiaru godzin w nowym programie zrobiono jedynym kierownikiem tak teoretycznego jak i praktycznego pod względem pedagogicznym — przysposobienia kandydatów nauczycielskich a co w praktyce musi dać pobieżność i niedokładność.

Ze stanu w tezach tych stwierdzonego wynika wniosek rewizji obecnego sposobu przygotowywania nauczycieli szkół powszechnych w seminarjach nauczycielskich:

a) oddzielenia ogólnego kształcenia od zawodowego w myśl postulatów Sejmu nauczycielskiego z r. 1919 t. j. ukończenie najpierw szkoły średniej ogólnokształcącej, a potem pedagogjum, w czasie przejściowym co najmniej 6-cioletnich seminarjów;

b) wprowadzenia jaknajszerszej pojętej pracy wychowawczej uwzględnionej w wymiarze pracy nauczycielskiej;

c) wyznaczenie, wystarczającego czasu na należyte przeprowadzenie praktyki pedagogicznej (wymiar godzin tak dla nauczycieli przedmiotów pedagogicznych jak i nauczycieli szkół ćwiczeń).

IV-ta Międzynarodowa Konferencja „Ligi Nowego Wychowania” w Locarno, w sierpniu 1927 r. Na Międzynarodową konferencję „Ligi Nowego Wychowania”, która się ma odbyć w pierwszej połowie sierpnia 1927 r., wybrano Locarno, położone nad jeziorem Maggiore w włoskiej Szwajcarii.

Locarno „miasto ogrodów”, które jest obecnie synonimem Pokoju, bardzo się nadaje na tę konferencję, gdyż Nowe Wychowanie dąży do stworzenia prawdziwego Pokoju, przez to, że stara się wychować przyszłą generację obywateli świata w duchu wzajemnego zrozumienia i współpracy.

Głównym tematem konferencji będzie Istotne znaczenie swobody w wychowaniu, a ponieważ oczekiwani są liczni goście z Ameryki, wymiana poglądów między Ameryką a Europą będzie znamionną cechą tego zjazdu.

Co wieczór odbędzie się jeden wykład dla wszystkich uczestników konferencji, natomiast przedpołudniem każdy z mówców, który jest specjalistą w pewnym dziale, będzie miał wykłady tylko dla tych, którzy się zajmują danym zagadnieniem. Będzie również sposobność do porównywania różnych, tak licznych obecnie metod nauczania.

Prof. Pierre Bovet, dyrektor „Instytutu J. J. Rousseau’a” w Genewie będzie przewodniczącym konferencji. Między innymi prelegentem będzie znany psycholog, Dr Alfred Adler.

Szczegółowe sprawozdania z konferencji będą ogłaszane przez wszystkie biura „Ligi”, przez „Międzynarodowe Biuro Wychowania” w Genewie i przez „Ligę Postępowego Wychowania” w Bostonie.

Organizacja Koła Nauczycieli-Geografów w Lesznie. Do ważnych potrzeb organizującego się szkolnictwa polskiego należy bezsprzecznie problem dźwignięcia poziomu nauczania poszczególnych przedmiotów w szkole. W zakresie nauczania geografii sfery nauczycielskie uchwyciły inicjatywę we własne ręce. Przed kilku laty powołano do życia Zrzeszenie Nauczycieli geografii, które w bieżącym roku na Zjeździe Geograficznym we Lwowie rozszerzono na wszystkie kategorie szkolnictwa w Polsce. Prezesem Zrzeszenia jest Prof. Dr E. Romer we Lwowie. Zrzeszenie wydaje własny i wysoko po-

stawiony organ „Czasopismo Geograficzne“, redagowane dotychczas przez prof. Jurczyńskiego w Łodzi.

Przed miesiącem przeprowadzono reorganizację Zrzeszenia w Poznaniu, którego prezesem jest Prof. Dr Pawłowski. Za przykładem Poznania zainicjowano i w Lesznie pierwsze organizacyjne zebranie nauczycielskie, na którym dokonała się organizacja Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografii. Na razie objęto organizacją wszystkie średnie i powszechne zakłady w Lesznie, a z nowym rokiem szkolnym rozszerzy się Zrzeszenie na cały powiat. Prezesem Zrzeszenia w Lesznie jest prof. Mścisz. W programie prac przewidziane jest między innymi utworzenie samodzielnej sekcji przyrodniczej, a temsamem skoordynowanie prac nauczycieli geografii i nauczycieli przyrody.

Byłoby pożądanem, by również i w innych miastach, w których są szkoły średnie, założono samodzielne Kola, utrzymujące stały kontakt z Zarządem Głównym. Po informacjach zwracać się można wprost do Zarządu Głównego, Lwów, Kościuszki 9.

Uchwały i wnioski III Zjazdu dla badań młodzieży w Pradze.

1) zjazd przyjmuje za swoją deklarację genewską o prawie dziecka. 2) trwa przy żądaniu akademickiego wykształcenia nauczycielstwa. 3) domaga się objęcia prawem szkolnictwa macierzyńskiego (przedszkola) i podkreśla jego wychowawcze obok socjalnego posłannictwo, oraz potrzebę ideowego złączenia z pierwszą klasą szkoły powszechnej. Dla wszelkiej instytucji, zajmującej się wychowaniem dzieci 3—6 letnich, niechaj będzie zaprowadzona jedna nazwa, szkoła macierzyńska. Wykształcenie nauczycielek szkół macierzyńskich niech będzie równe z wykształceniem, jakiego się domagają inne kategorie nauczycielstwa. 4) podkreśla zasadę swobód pedagogicznych pracowników z tem przekonaniem, że największy ruch pedagogiczny i praca intensywna pokazuje się w tych typach szkół i zakładów wychowawczych, w których pracownicy pedagogiczni zaznawali największych swobód. 5) zaleca tworzyć szkoły na wolnem powietrzu i wypowiada się stanowczo za walką przeciw chorobom socjalnym, szczególnie przeciwko alkoholizmowi. 6) uczyno szkoły wydzielowej niech będzie zredukowane do niezbędnego minimum, a ośnowy czytanek niech będą zgodne z zasadami psychologicznymi. Liczba uczniów i liczba godzin niech będzie zmniejszona. 7) w przygotowaniu do nauczycielskiego powołania niechaj początkujący nauczyciel prowadzony będzie do tego, by poznać rozwojowy stopień klasy i osobowościowy rozdział między dziećmi, zasady i metody pracy doświadczalnej (badawczej), w tym celu niech kandydaci poznają w hospitacjach nie klasami, ale stopniami, gromadne występy w kursach abiturjenckich winny być zniesione. 8) należy pogłębić pedagogiczne przygotowanie nauczycielstwa średnioszkolnego z uwagą na psychologiczne poznanie ucznia. 9) zjazd występuje z apelem do wszystkich czynników naszego życia publicznego, aby rozłożyły bacność i użyczyły moralnej i materialnej pomocy wszechstronnie socjalnej zdrowotnej opiece nad młodzieżą. 10) należy przeprowadzić reformę przyjmowania młodzieży do szkół średnich. 11) szkolna obsługa lekarska winna być uzupełniona pedagogiczem przygotowaniem i wyćwiczeniem, oraz specjalizacją w zakresach pedopatologii. 12) należy objąć ustawami obowiązek wychowania dzieci niepełnomysłnych, dopelnąć instytucje i szkoły ich stworzeniem szkół macierzyńskich i pomocnych klas uzupełniających dla wszelkich kategorii dzieci słabych w Pradze i Bernie, założeniem szkoły dla niedosłyszących i krótko wzrocznych, którzy z powodu

swej wady nie mogą z powodzeniem być kształceni w szkołach powszechnych. 13) wniosek ustawy o pomocnych szkołach winien być jaknajrychlej przedłożony Zgromadzeniu Narodowemu, podobnie wniosek o reformie sądownictwa dla młodocianych. 14) pedagogiczne instytuty w Pradze i Bernie trzeba zmienić w instytuty badawcze z internatem obserwacyjnym. 15) wydział zjazdowy utworzy stały komitet zjazdowy, który przygotuje IV Zjazd w Bratisławie, utworzy stałą komisję terminologiczną i komisję redakcyjną dla opracowania terminologii encyklopedji pedopatologicznej.

Centralne Biblioteki Pedagogiczne w Polsce. W ostatnich latach zorganizowane zostały w Krakowie, Łodzi, w Warszawie i we Lwowie staraniem władz szkolnych, Ministerstwa W. R. i O. P. i Kuratorów Centralne Biblioteki Pedagogiczne połączone z czytelnią czasopism pedagogicznych. Biblioteka i czytelnia w Krakowie mieści się w państ. gimnazjum św. Anny. Szczególnie wspańnięte urządzenie posiada C. B. P. w Łodzi (przy ul. Andrzeja 7), tudzież Biblioteka Komisji Pedagogicznej Ministerstwa Ośw. w Warszawie (przy ul. Foksal 18). Biblioteka łódzka jest uniejętnie zorganizowanym warsztatem pracy naukowo-pedagogicznej; istnieje tu obok czytelnii osobna sala wykładowa i pracownia pedagogiczna. Piękne urządzenie posiada też Biblioteka warszawska, bogato wyposażona w dzieła z różnych dziedzin pedagogiki. Posiadamy więc ogniska kultury pedagogicznej, w których wszyscy zajmujący się teorią wychowania, znajdują potrzebne źródła do swych studiów — mają do dyspozycji tysiące dzieł i liczne czasopisma pedagogiczne polskie i zagraniczne.

Założenie Towarzystwa Przyjaciół Szkoły Twórczej w Łodzi. Z inicjatywy grona nauczycieli szkół powszechnych i średnich odbyło się dnia 30 listopada b. r. w sali łódzkiej Rady Miejskiej zebranie, na którem powołano do życia T-wo Przyjaciół Szkoły Twórczej celem poparcia dążeń miejskiej „szkoły pracy” w Łodzi i propagowania idei nowego wychowania wśród szerszych warstw społeczeństwa. Na zebraniu, któremu przewodniczyli *dyr. Michajda, wizyt. Michalski i dyr. Ameisen*, reprezentowane były liczne sfery nauczycielstwa szkół powszechnych, średnich, władz szkolnych i młodzieży seminaryjnej. Konferencję zagał *prof. Wl. Gacki*, redaktor „Szkoły i Nauczyciela”, zaznajamiając obecnych z zadaniami, zamierzeniami i celami Towarzystwa. Następnie *Dr H. Rowid* wygłosił odczyt „O szkole twórczej”, w którym na tle zmienionych stosunków społecznych przedstawił obraz dokonywującego się obecnie przełomu w dziedzinie edukacji we wszystkich krajach. Po zreferowaniu przez *prof. Gackiego* projektu statutu, wielu z obecnych zgłosiło się na członków T-wa Przyjaciół Szkoły Twórczej. Spodziewać się należy, że i inne większe środowiska kulturalne pójdą za przykładem Łodzi.

Klasa eksperymentalna. W Pradze dotrwała do dzisiaj założona w r. 1921 klasa próbna czyli eksperymentalna w szkole „U Studanky” w dzielnicy VII. Po czesku zwie się taka klasa „pokusna ržda”. Nauczycielka tej klasy tak przedstawiła władzom szkolnym program doświadczalnej klasy:

Zadaniem wychowania jest dać swobodę wszystkim siłom, zdolnościom i pięknu dusz dziecka i umożliwić, aby dziecię rośło według praw własnego swego istnienia z podkreśleniem jego boskości (świadomość zależności od Nieskończoności) włożonej w każdą istotę ludzką. Naturalne ale i kultywowane dziecięctwo przejdzie w wolną ludzkość.

Celem próbnej klasy jest praktycznie się przekonać, jak opa

nować duszę dziecka i dać jej kierunek, aby osiągnąć cel wychowawczy przy radosnej pracy.

Zasady wychowawcze. 1. Szkoła niech się przyczyni przede wszystkim do wychowania zdrowych dzieci. Nie będzie z reguły moralny ani intelektualny ten, kto nie będzie zdrow na tyle, by zdolen był w zupełności do pracy i radości z życia. Dlatego wolna szkoła musi pielegnować starannie cielesny rozwój dziecka i zbliżać je do przyrody. 2. Szkoła niech szanuje osobowość dziecka, iżby ona się tak rozwinęła, by człowiek mógł być samym sobą. Dlatego wychowanie niechaj wychodzi zawsze od osobistych zdolności dziecka, a żywym ośrodkiem jej niech będzie własna praca dziecka, aby zdołało wyrazić swój świat i pojąć świat otaczający swymi zmysłami, a nie zmysłami nauczyciela, rodziców, towarzyszy i t. d. (szkoła twórcza). 3. W tych różnych światach dziecięcych musi szkoła szukać stycznych punktów, które wiedzą do wszechludzkiej solidarności, na tym stopniu do bratniej miłości, uprzejmości i karności jako podstawy cnót obywatelskich bez umniejszenia indywidualności dziecka.

Gdy Ministerstwo oświaty się zgodziło na prowadzenie klasy przez p. Kuhnelównę wedle przedstawionego planu, oświadczyła Rada miejska gotowość pokrywania kosztów utrzymania klasy ze swych funduszy. Za najodpowiedniejszy lokal uznała p. K. dla swej klasy szkołę „U Studanky“, ponieważ jest bardzo blisko ogrodu miejskiego „Stromowki“ i posiada urządzenie nowoczesne, a przede wszystkim łazienki i kąpiele.

Klasa jest raczej pokojem dziecięcym niż izbą szkolną. Dzieci mają tu białe stoliki i stołeczki, które mogą wedle swej woli zesuwać i odsuwać.

Pierwsza praca nauczycielki to była troska o polepszenie zdrowia dzieci. Trzy razy w tygodniu dzieci mają gry i zabawy w sali gimnastycznej niemal nago bo mają tylko ćwiczebne koszulki względnie majteczki chłopięce do pływania. Zabawy odbywają się możliwie przy oknach otwartych. Po ćwiczeniach idą zawsze pod prysznic. Poza tem są częste przechadzki, wycieczki, pływania i kąpiel w rzece. W wakacje cała klasa przesiedliła się do dworu wiejskiego i dzieci mogły tam całemi godzinami przebywać w ogrodzie i na wolnem powietrzu.

W izbie szkolnej panuje czystość i porządek wzorowy. Do uczelni wchodzi w pantoflach. O 10-tej piją mleko, zakupione przez rodziców. Instytut pedologiczny waży je i mierzy 4 razy do roku. Aby polepszyć warunki zdrowotne, otrzymały dzieci higieniczną bieliznę, którą wedle wzorów nauczycielki uszyły matki same. Rodzice wogóle współpracowali ze szkołą. Rozkładu godzin nie mają tu dzieci. Główną treścią ich nauk są własne przeżycia i otoczenie. Nawet nauka czytania nie ma specjalnych godzin. Swoboda krępowana jest tylko poleceniem Ministerstwa, że dzieci muszą zdobyć zakres wiedzy, przepisany dla szkoły powszechnej.

Stosunek dzieci do szkoły jest bardzo czuły i serdeczny. Opuszczenie lekcji bywa bardzo rzadkie. Podobnie i stosunek rodziców. Przychodzą często do szkoły, a nawet lubią się przypatrywać zajęciom dzieci i przysłuchiwać się ich rozmowom. Pomagają też szkole wedle sił i możliwości. Matki myją podłogę i sprzątają. Jeden z ojców odświeżył wszystkie sprzęty, a ofiarowane mu za to wynagrodzenie oddał na cele klasy.

Mimo zupełnie odmiennego toku zajęć niż w innych klasach, dzieci osiągnęły to, czego ministerstwo żądało: wiadomości równe z dziećmi szkoły zwyczajnej.

Klasę wolną p. Kuhnelówny zwiedzili Szwajcarowie, Amerykanie, Anglicy, Japończycy, Niemcy, Rosjanie i t. d. Wyrażali się o niej bardzo pochlebnie. Wystawa, urządzona przy sposobności III. zjazdu dla badań dzieci, cieszyła się licznymi odwiedzinami.

Inne klasy i szkoły wolne w Pradze jakoś nie miały takiego szczęścia i powodzenia i zawczasie skończyły swą działalność.

Otokara Kadnera. „Zakłady obecne pedagogiki”. Podstawy pedagogik, ogólnej, dzieło pismnikowe, w trzech tomach, zawierających blisko 1300 stron druku, zostało wreszcie ukończzone w r. 1926. Wydane zostało nakładem Unie w Pradze Tom ostatni, który ukazał się niedawno; ma za przedmiot metodologję. Z obszernego omówienia publicystycznego (Nar. Listy Nr. 243 z roku 1926) wyjmuję kilka zdań i myśli dla informacji polskim pedagogom.

Omawiając stopnie formalne, uważane ongiś za szczyt mądrości pedagogicznej powiada, że następstwem ustawicznego ich stosowania w nauce bywa przytępienie umysłu i zainteresowania. O metodzie heurystycznej ma także sąd z doświadczenia, że nadmierne pytanie chłopca hamuje samodzielność jego, że raczej należałoby popychać młodzież do tego, by sama pytania zadawała. Zapytania dzieci wprowadzają do szkoły nowy ruch, nowe podniety, nowe zaufanie. Godziny swobodnej rozmowy uważa za pożądane. O szkole twórczej powie to samo, co i u nas powiedzieć należało: zamiast poznać, cę u nas zrobiono lub powiedziano, przyjmujemy hasła zagraniczne i cieszymy się nimi, nie wiedząc, lub niepomni, że hasło owo rzekomo nowe już było u nas. Zasady szkoły czynnej głosili w Czechach już Masaryk, Uetlił, Mrazik, Czerny, Pospisil i Zahradnik.

Kiedy przyszedł do omówienia zadań nauczycielskich, oświadcza, że nauka nie może mieć formy wesołej, że obejść się nie może bez pewnego przymusu. Nie jest prawdą, żeby szkoła mogła być zabawą i obejmować przedmioty tylko zajmujące, boć i nieprawdą jest, żeby dziecko mogło samo z siebie wybierać sobie przedmioty tylko zajmujące i uczywo dlań konieczne i niezbędne. Przeprowadza też granicę między zabawą a nauką bardzo ścisłą.

Nie jest Kadner zwolennikiem pisania wypracowań wyłącznie szkolnych. Pisemne prace domowe ceni wysoko. Domowe ćwiczenia mają wprawdzie swe wady i niedostatki, ale mimo to są one konieczne dla wywyczenia w materiale i nie należy się ich wyrzekać. Nasłuchiwał się i on skarg na przeciążenie młodzieży i doszedł do przekonania następującego: „Stało się prawie modą szukać znużenia i przeciążenia uczniów tylko i tylko w szkole, a zapomniana się, że liczne wpływy inne są daleko gorsze, zbytnie przeładowanie zajęciami ubocznymi, uczenie się języków (pozaszkolne), muzyki, tańca, podniecających kin i przedstawień teatralnych, ba, nawet gospody i kawiarni, gorący pęd nowoczesnego życia — to wszystko o wiele bardziej i więcej wyczerpuje cielesną i duchową energję człowieka nierozwiniętego, niż przykre siedzenie w szkole”. I słusznie wskazuje dalej Kadner, że niebezpieczeństwo przeciążenia larwo oddalić może wychowawca, który da „wskazówki, jak się uczyć, aby wynik pracy był możliwie najszybszy, a zarazem najtrwalszy”. Ekonomji i technice uczenia poświęcił osobny rozdział.

W rozdziale o kształceniu uczuć i woli są takie zdania: „Kształcenie woli odbywa się często bez powodzenia nie tylko dla braku dobrego umysłu, ale i dlatego, że brakło sił i potrzebnej leżyzny ciała. W tym względzie podstawy dawać musi już sama rodzina przez rozumne prowadzenie i wzmacnianie dziecka, szkoła zaś musi prowadzić dalej, dając hojnie zajęć cielesnych, gier, prac ręcznych, przechadzek, które to zajęcia wszystkie prowadzą do napięcia sił cielesnych, a za ich pośrednictwem i duchowych”.

Przy rozpatrywaniu kar i nagród pedagogicznych powiada: „Wychowawca nie może się obejść bez kar sztucznych, jeszcze mniej możnaby po-przestawać na nagrodach naturalnych jako naturalnych następstw czynów. Mądry wychowawca nie pogardzi wprowadzić pomocą przyrody, lecz nie po-przestanie na niej, jeno użyje, gdzie musi, sposobów także wymyślonych”. Chwali autor samorząd szkolny, ile użyty jest do ulepszenia i podniesienia porządku i karności, natomiast odrzuca go jako uświadczanie złożonych form życia publicznego.

Dzieło Kadnerowe cieszy się od I-go tomu (przed wojną wydanego) sławą i uznaniem tak wielkiem, że zasługuje na polski przekład. Poznanie czeskiej pracy możeby nas nieco usamodzieliło wobec dotychczasowych wpływów pedagogiki niemieckiej-germańskiej, a także i francuskiej-romańskiej.

Dr J. Mgr.

Od Administracji.

Do Szanownych Prenumeratorów i Czytelników „Ruchu Pedagogicznego”.

Czasopismo nasze, poświęcone nowym prądom w wychowaniu i nauczaniu, istnieje od stycznia 1912 roku, a więc wychodzi już 15 lat. Wydawane staraniem Zarządu Gł. Związku P. N. S. P., potrafiło skupić poważny zastęp Czytelników i Współpracowników i zyskało sobie uznanie nie tylko w kraju, ale i zagranicą. Byt pisma związkowego i dalszy jego rozwój zależy przedewszystkiem od poparcia Nauczycielstwa, zorganizowanego w Związku.

Zeszyt Nr. 10 za grudzień zamyka XV. Rocznik Wydawnictwa naszego. Najbliższy numer wyjdzie z końcem stycznia 1927 r.

Prosimy uprzejmie Szan. Czytelników, którzy dotąd nie wyrównali prenumeraty za rok 1926, o bezzwłoczne wyrównanie należności. Równocześnie prosimy o możliwie rychłe nadesłanie prenumeraty na rok 1927, przynajmniej za I-e półrocze, tudzież o podanie ewentualnej zmiany adresu.

Rocznik XV-ty wyszedł w objętości przeszło 20 arkuszy druku (328 stron). Prenumerata roczna wynosi 8 zł., półroczna 4 zł. W myśl uchwały Zjazdu Delegatów Związku P. N. S. P. obowiązkiem każdego Ogniska jest prenumerować „Ruch Pedagogiczny”. Treść rocznika XV-go powinna być zreferowana na zebraniu Członków Ogniska.

Redaktor: Dr Henryk Rowid. Wydawca w imieniu Związku Pol. Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: Władysław Sieńko.
Drukarnia „Szkolnicy”, Kraków, Grzegorzewska 30.





