

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Autorytet a wolność w wychowaniu.

II.

PRZESŁANKI WOLNOŚCI.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ISTOTA WOLNOŚCI.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

WOLNOŚĆ A WYCHOWANIE.

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

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

Jak to się stać może?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KONKLUZJE.

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

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

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

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

Dr Mieczysław Ziemiński.

Wrażenia z podróży pedagogicznej.

IV. Reforma szkolnictwa w Austrii.¹⁾

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nauczycielstwo wiedeńskie pracuje nad przekształceniem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Semestr I-szy.

A. Przedmioty filozoficzno - pedagogiczne.

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

Psychologia ogólna (*Dr Brunswik*).

Psychologia dziecka (*Dr Bühler*).

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

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

Kształcenie językowe dziecka.

Nasz dorobek artystyczny.

Dydaktyka muzyki szkolnej.

Prace ręczne i rysunki (*Rothe*).

Ćwiczenia cielesne.

Klasa elementarna.

C. Przedmioty pomocnicze.

Somatologia człowieka.

Opieka nad młodzieżą.

Technika mówienia i wykładu.

Nauka gospodarstwa.

D. Wychowanie fizyczne.

Ćwiczenia cielesne. Nauka pływania.

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

Semestr III.

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

Psychologia społeczna (*Dr Bühler*).

Praktyka psychologiczna w pracowni (*Dr Brunswik*).

Seminarjum pedagogiczne (*Dr Burger*).

Główne problemy estetyki (*Dr Kainz*).

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

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

C. Przedmioty pomocnicze.

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

D. Wychowanie fizyczne.

E. Praktyka szkolna.

Hospitacje i lekcje próbne¹⁾.

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

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

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

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

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

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

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

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

H. Rowid.

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

Materiał dydaktyczny

sprawozdanie wstępne, przedłożone Międzynarodowej Komisji Pomocy Szkolnych

przez

Pawła Olleta i Annę Oderfeldównę¹⁾.

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

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

I.

Punkty ogólne.

Nowy świat — nowe wychowanie.

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

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

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

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

Konieczność organizacji w dziedzinie wychowania.

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

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

Powszechne zagadnienie wychowawcze.

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

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

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

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

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

Zagadnienie pomocy szkolnych.

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

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

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

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

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

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

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

¹⁾ Międzynarodowa Komisja Pomocy Szkolnych pragnie służyć tej sprawie.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wytwarzanie i rozpowszechnianie pomocy szkolnych wymagają:

1) badań rozległych, systematycznych, pogłębionych;

2) skupienia i organizacji sił dostosowanych do rozległości przedsięwzięcia.

Zbadajmy te dwa punkty.

Plan badań i dyskusji nad materiałem dydaktycznym.

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

2. Klasyfikacja. I. książka: podręcznik, słownik, atlas,

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

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

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

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

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

Organizacja i wydajność, współpraca międzynarodowa i między-stowarzyszeniowa.

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

Koszta utrzymania Biura Pomocy Szkolnych wróciłyby szybko.

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

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

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

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

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

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

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

Muzea pomocy szkolnych.

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

Zachowując samodzielność, mogłyby stać się jednostkami

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

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

Dok. nast.

Recenzje.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Edmund Semil.

Kronika pedagogiczna.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Poza tem otrzymają uczestnicy Zjazdu szereg cennych publikacyj naukowych, które zostaną Zjazdowi poświęcone.

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Informacje, jakimi językami obcymi kandydat włada i w jakim stopniu.

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

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

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

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

Dział I obejmie następujące wykłady:

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

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

Ćwiczenia psychologiczne.

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

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

Aktywność małych dzieci (*Dyr. Lafendel*).

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

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

Dział III: Określenie zdolności w szkole (*P. Antipoff*). Ćwiczenia w poradnictwie zawodowym. Analiza zawodów i rzemiosł.

Nadto: Psychoanaliza a wychowanie (*Dr Raymond de Saussure*). Auto-sugestia (*Prof. Baudouin*). Kino w szkole. Radio w szkole.

Oplata za kurs wynosi 50 fr. szwajc. (około 86 zł.).

Adres: *Institut J. J. Rousseau, 4 Rue Charles Bonnet, Genève.*

Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie (4 Rue Ch. Bonnet, Genève) urządza kurs „Szkoła a Liga Narodów” od 20 sierpnia do 1 września. Kurs połączony będzie z wystawą czasopism dla dzieci, książek, pomocy naukowych i gier wychowawczych. Nadto odbędzie się zwołenie Sekretariatu Ligi Nar., Międzynarodowego Biura Pracy i innych instytucji.

Dzień Dobrej Woli. W rocznicę otwarcia pierwszej konferencji haskiej dnia 18 maja 1899 r. wydał i w tym roku Związek Walijski Przyjaciół Ligi Narodów (*Union galloise pour la S. D. N.*) z inicjatywy swego wiceprezesa *G. Davies'a* odezwę dzieci angielskich do dzieci wszystkich innych krajów. Oto tekst odezwy: „My, dzieci angielskie, posyłamy wszystkim innym dzieciom krajów całego świata serdeczne pozdrowienie. Czy nie zechciecie, o wy, miliony kolegów, poprzeć swym zapalem młodzieńczym tych, którzy, należąc do różnych narodów i ras, czynią wszystko, co jest w ich mocy, aby na zawsze i bez rozlewu krwi usunąć dawne spory? Jeśli się im poszczęści w ich wielkiej misji, nadejdzie dzień, w którym stanemy się ludźmi, w którym bez nienawiści i bez zablania innych ludzi, będziemy mogli być dumni z przynależności do kraju, gdzieśmy się urodzili. Niech żyje Liga Narodów, przyjaciółka matek, opiekunka ognisk domowych i młodzieży całego świata!

Związek walijski proponuje, aby w b. r. szkolnym wszystkie szkoły poświęciły w dniu 18 maja jedną lekcję omówieniu, jakie dobrodziejstwa wynikają dla ludzkości z przyjaźni międzynarodowej, poczem nastąpić winny odpowiednie pieśni, recytacje, żywe obrazy i przedstawienia dramatyczne. Obchody takie odbywają się w wielu szkołach od r. 1922. Odpowiedzi szkół na powyższą odezwę przyjmuje Pan *Gwilym Davies*, 10 Richmond Terrace, Park Place Cardiff (Wielka Brytania).

Międzynarodowy Wakacyjny Kurs Rysunkowy organizuje od 15 do 30 lipca 1928 r. wybitny przedstawiciel nowych prądów w nauczaniu rysunków *R. Rothe*, docent Instytutu Pedagogicznego we Wiedniu (*Burggasse 14/16*). Program kursu obejmie metody i technikę nauczania rysunków w teorii i praktyce. W nawiązaniu do rysunków dziecka przedmiotem analizy będzie kwiat, drzewo, krajobraz, człowiek, zwierzę, kompozycja, przyczem uwzględnione będą metody różnego rodzaju techniki rysowania i malowania, oraz samodzielne ćwiczenia rysunkowe uczestników kursu. Przy kursie zorganizowana będzie stała wystawa prac dzieci szkół wiedeńskich, tudzież podręczna biblioteka, zawierająca ważniejszą literaturę rysunkową. Dzielne zajęcia wyniosą 6 godzin. Koszt utrzymania około 7 szylingów dziennie (8 zł. 50 gr.). Oplata za kurs, który odbędzie się w miasteczku alpejskim niedaleko Wiednia, wynosi 60 szylingów. Po zakończeniu kursu zorganizowana będzie wspólna wycieczka na Międzynarodowy Kongres rysunkowy do Pragi. Zgłoszenia przyjmuje docent Rothe pod wyżej podanym adresem. Wykłady na życzenie pewnej grupy uczestników mogą się odbywać oprócz niemieckiego także i w języku angielskim.

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

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

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

Drukarnia „Szkołnicy” w Krakowie, Grzegórzecka 30 — pod zarządkiem W. Jarosza.