

# RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI  
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

## Po zgonie Prof. Dr. Józefy Joteyko.

Dnia 24 kwietnia 1928 r. o godzinie 9-tej wieczorem, zmarła prof. Józefa Joteyko.

Trudno mówić o śmierci tego Wielkiego Uczzonego i Wielkiego Obywatela — zdarzają się bowiem w świecie nauki i w życiu ludzkości jednostki, które kładą tak trwale podwaliny przyszłości, tak daleko sięgają swojemi zdobyczami nauki w głąb twórczych poczynań przyszłych dopiero pokoleń, a często jeszcze tak umieją rozpalić w uczniach swoich atmosferę dążenia do nieustawiania w pracach i pochodzie naprzód, że Imię ich wiecznie żyć musi zarówno w nauce czystej, jak i jej zastosowaniach w życiu społecznem i w życiu ludzkości. Taką była Józefa Joteyko. Jasno i konkretnie układa się to i rozwija w Jej życiu całem. Od zarażania młodości umysł wybitnie filozoficzny dąży do badań przyrodniczych, do poznania ogólnych praw natury — podłoża życia — i potem z tym już fundamentem wiedzy oddaje życie całe studjom nad człowiekiem z punktu widzenia fizjologicznego i psychologicznego, aby wkońcu przejść do zastosowań praktycznych w rozwiązaniu najistotniejszych i najżywotniejszych zagadnień w życiu ludzkości, — zagadnienia pracy i jej organizacji oraz zagadnienia wychowania człowieka.

Józefa Joteyko urodziła się 29 stycznia 1866 r. w majątku Poczujki ziemi Kijowskiej. Mając lat dziewięć przyjechała do Warszawy, gdzie rodzice Jej po sprzedaniu swego majątku przenieśli się już na stałe. W żadnej szkole Joteyko nigdy nie była, wykształcenie średnie niesłychanie staranne otrzymała w domu; państwo Joteykowie zorganizowali dla obu córek swoich Józefy i Zofji komplet, do którego weszła jeszcze p. Marja Wilamowska i p. Gebethnerówna. Komplet ten prowadziły najwybitniejsze ówczesne siły nasze: Zuzanna Morawska, Chmielowski, Nałkowski, Smoleński, Korzon i inni. Wbrew ówczesnym zwyczajom, Józefa Joteyko nie zadawała się średniem wykształceniem i w r. 1896 wyjeżdża na studia przyrodnicze do Genewy. Wyjątkowo ładna,

dzielna, wykształcona i niesłychanie dobra i koleżeńska studentka, od razu zyskuje sobie wielką sympatię wśród kolegów i koleżanek. Tam też poznaje i zaprzyjaźnia się głęboko i serdecznie już na życie całe ze studującą już od roku przyrodę na uniwersytecie genewskim p. Michaliną Stefanowską<sup>1)</sup>). Przyjaciele Jej i znajomi szybko orientują się, że jest to człowiek, którego pochłania żądza wiedzy i ukochanie nauki, której już nigdy odtać służyć nie przestanie. W życiu politycznym i społecznym udziału czynnego nie bierze, poświęcając się studjom całkowicie — chwile wolne zaś spędza na wycieczkach lub w patryarchalnym domu krewnego swego T. T. Jeża, który cenił w Niej wysoko i szanował tę nienasyconą nigdy tęsknotę do nauki.

Po uzyskaniu bakalaureatu przyrody Jotejko, kierowana rosnącymi ciągle zainteresowaniami poznania człowieka, wstępuje na medycynę w Brukseli, a po roku przenosi się do Paryża, ażeby tam już studia medyczne ukończyć. Interesują Ją specjalnie studia fizjologiczne i patologia ogólna. Rozpala się do badań w dziedzinie fizjologii i już Jej rozprawa doktorska p. t. *La fatigue et la respiration élémentaire du muscle* (1896) jest pierwszą Jej pracą naukową, zwraca uwagę fizjologów i zostaje przez fakultet nagrodzona (*mention honorable*). Po skończeniu medycyny praktykuje w Paryżu jako lekarz, po dwu latach jednakże postanawia już tylko wyłącznie poświęcić się nauce i wyjeżdża do Brukseli (1898) gdzie od razu zostaje pracownikiem laboratorjum psychofizjologicznego (*laboratoire Kasimir*) Uniwersytetu Brukselskiego, a w 5 lat później (1905) już szefem prac psychologicznych tego laboratorjum. Jednocześnie w 1898 roku zostaje asystentem w Instytucie Fizjologicznym *Solvay'a* w Brukseli, a w 1902 roku fizjologiem laboratorjum Energetycznego *Solvay'a*.

I teraz długim szeregiem, w ślad za pierwszą jej rozprawą naukową zaczynają się pojawiać prace o wielkiej naukowej wartości w fizjologii, głównie w dziedzinie toksykologii i elektrofizjologii, kurczliwości mięśni i teorii skurczów, anestezji nerwów i mięśni, bólu i teorii bólu. (W tej dziedzinie współpracuje i Dr Stefanowska), w dziedzinie zmęczenia, teorii peryferycznego siedliska zmęczenia. Obmyśla nowe metody badań, wylicza prawa matematyczne zmęczenia człowieka na podstawie swoich badań eksperymentalnych, pracuje nad zagadnieniem pracy dynamicznej i statycznej i jej równoważników energetycznych, nad zagadnieniami odżywiania organizmu ludzkiego itp. Jej traktat o zmęczeniu w dykcjonarzu fizjologicznym *Ch. Richet'a* jest najgłębiej ujętą pracą w tej dziedzinie. Niektóre Jej zdobycze naukowe zostały na zawsze w świecie nauki związane z Jej imieniem. Badania z zakresu toksykologii neurologicznej doprowadziły Ją do określenia

<sup>1)</sup> Znana w świecie nauki z prac swoich nad systemem nerwowym (teoria neuronów), obecnie pani Dr M. Stefanowska jest profesorem tytularnym uniwersytetu poznańskiego.

cech normalnej reakcji sarkoplazmy, znanej w nauce pod nazwą „kurczu Joteyko“. Elektrofizjologiczne Jej badania nad wrażliwością mięśni wyjaśniły zjawisko elektrycznej reakcji zwyrodnienia („krzywa Joteyko“). Za prace te zostaje kilkakrotnie nagrodzona najwyższymi nagrodami Paryskiej Akademii Nauk (*Institut de France*), Paryskiej Akademii Medycznej, Collège de France i Królewskiego Towarzystwa Nauk Medycznych i przyrodniczych w Belgji. Zostaje wybraną na członka wielu towarzystw naukowych i na przewodniczącą belgijskiego Towarzystwa Neurologicznego.

Jej osobiste przyczynki naukowe weszły w dziedzinę dydaktyczną, pojawiają się w traktatach i podręcznikach fizjologii, profesorowie fizjologii, psychologii, patologii ogólnej i psychiatrii w Europie i Ameryce wykładają o wynikach Jej prac naukowych.

Stopniowo, jako kierownik prac psychofizjologicznego laboratorium uniwersytetu brukselskiego zdecydowanie zwraca się w kierunku psychologii. Przez szereg lat (i4) wyklada tam psychologię eksperymentalną i przechodzi do badań w tej dziedzinie, zwracając uwagę specjalnie na prawa rozwojowe psychiki ludzkiej, co znowu przenosi Ją później w dziedzinę psychologii pedagogicznej i pedologii, której jest twórczym inicjatorem w każdej niemal dziedzinie<sup>1)</sup>. Zdaje sobie sprawę, że nauka powinna przekroczyć ciasne ramy laboratorium i służyć dla życia. Stała się na czele ruchu w tej dziedzinie, wprowadzając naukowe metody do badań, torując drogę naukowym dociekaniom nad dzieckiem i młodzieżą.

Jej wielka twórczość występuje nie tylko w dziedzinie nauki lecz i organizacji. Dwa seminarja nauczycielskie w Mons i w Charleroi ubiegają się o zdobycie Jej wykładów psychologii pedagogicznej. Dr. Joteyko niestrudzona w pracy, chcąc wpłynąć na rozwój tych instytucji, zgadza się na propozycję i szereg lat dojeżdża do tych seminarjów z Brukseli. Organizuje tam pracownię psychologii pedagogicznej, daje wzorowy schemat karty indywidualnej dla słuchaczy seminarjum, zapala nie tylko młodych swoich słuchaczy, ale i personel nauczycielski do pracy w dziedzinie poznania dziecka.

W r. 1912 organizuje w Brukseli *Międzynarodowy Fakultet Pedologiczny*, włączony do międzynarodowych instytucji Belgji. Instytucja niesłychanie ciekawa z punktu widzenia organizacyjnego, gdyż oprócz przygotowania teoretycznego podstawy kształcenia nauczyciela oparła o poznanie życia społecznego. Głębokiem ujęciem tego właśnie zagadnienia Joteyko otwiera drogi nowego zupełnie kierunku kształcenia nauczycieli.

Wojna przerywa działalność fakultetu i prof. Joteyko po roku okupacji niemieckiej w Brukseli przenosi się do Paryża, gdzie poświęca się pracy wydawniczej. W roku 1916 zostaje powołana

<sup>1)</sup> O wielkich zasługach prof. Joteyko na tem polu ukaże się w *Ruchu Pedagogicznym* wkrótce specjalny artykuł.

olbrzymią większością kolegium profesorskiego na katedrę w *Collège de France*, a minister oświaty uchwałę tę zatwierdza. Katedra specjalnie ufundowana przez *Michonis'a* dla znakomych profesorów-cudzoziemców, którzyby mogli wykładać o własnych swoich badaniach i zdobyczach w dziedzinie nauki. Cały Paryż intelektualny jest podniecony tym faktem; pisma podają i roznoszą skwapliwie po świecie wiadomość, że 24 stycznia 1916 r. odbędzie się pierwszy wykład kobiety w murach prastarej, bo od 1530 r. istniejącej uczelni Francji. Kobieta przemawiać będzie w gmachu, gdzie przechowały się wspomnienia największych genjuszów Francji. W *Collège de France* wykładał Polak, największy, jakim Polska przez światem poszczycić się może — Adam Mickiewicz. Po nim w odległości lat siedemdziesięciu, w tych murach przemawia Józefa Joteyko — naród polski spotyka zaszczyt wysoki. Pierwszy wykład jest niestychanie uroczysty: nietylko sala Nr. 5 ale i przylegające kuluary są przepelnione publicznością, która obecnością swoją chce zadokumentować znaczenie i wagę tego wypadku. Wojna i tyle ciężkich, związanych z nią wypadków, uwaga napięta, nerwy wyczulone, świadomość stale podniecona — a jednak fakt, że na katedrze *Collège de France* stanęła kobieta, zwraca powszechną uwagę. Nazajutrz pisma francuskie piły: „*Le Collège de France s'est honoré en accueillant cette savante polonaise*“ (*La Française* 5/II 1916).

Do pracy dydaktycznej prof. Joteyko we Francji zaliczyć jeszcze należy wykłady, które prowadziła w Sorbonie i czas jakiś w uniwersytecie w Lugdunie. W 1918 r. zakłada *Polską Ligę Nauczania*. Na posiedzeniu inauguracyjnym tej organizacji mówi: „bólem napelnia nas myśl, że w niczem pomóc krajowi nie możemy w chwili właśnie, gdy potrzeba mu ludzi“. W myśl tego właśnie organizuje Ligę aby gromadzić materiały, które po wojnie oddane będą do użytku krajowi, — materiały w dziedzinie organizacji szkolnej, metod nauczania i wychowania, reform i udoskonaleń, zgodnych z duchem postępu kierunków i metod pedagogicznych, opartych na ścisłych podstawach pedagogii, na znajomościach fachowych, naukowych i zastosowań do życia. „Chcemy, mówi dr Joteyko, aby odbudowa szkoły polskiej była jaknajlepsza i aby chwila przejściowa nie przeciągała się zbyt długo“. Ukazał się jeden tylko tom *Roczników Polskiej Ligi Nauczania*. Powrót dr. Joteyko do kraju w 1919 r. i trudności w rozwinięciu swej działalności jakie tutaj odrazu napotkała, przerwały to wydawnictwo. W tym jednym roczniku skupia się już jednak i ogniskuje żywiołowa wprost śażność pracy dla kraju i skoro to tylko będzie możliwe — w kraju. Skupia materiały, gromadzi książki, nadśluchuje bacznie najślabszych ech z kraju, wyławia z nich i syntetyzuje dane, dotyczące rozwoju szkolnictwa, pisze broszurę *Odbudowa Szkoły Polskiej* i dochód z rozsprzedaży jej przeznaczają na jeńców Polaków we Francji. Zresztą nie wtedy nawiązuje ten kontakt z krajem, utrzymuje go bowiem od chwili wyjazdu za granicę. Należała do emigracji naukowej, złożonej z ludzi, którzy

w kraju znaleźć nie mogli tych warunków pracy naukowej, jakie dla nich były niezbędne, łączności jednak z krajem nigdy nie zrywała. Jako studentka jeszcze i później jako uczony pisze artykuły do kilku polskich tygodników. Kilkakrotnie objeżdża kraj z odczytami z zakresu psychologii pedagogicznej, prócz tego na Kursach Naukowych w Warszawie ma dwa razy cykl wykładów, inicjuje pedagogję i psychologję. Na I Międzynarodowym Kongresie Pedologii zorganizowanym przez Nią w Brukseli w 1911 r. poraz pierwszy Jej tylko staraniem Polska zostaje zapisana w poczet krajów, biorących udział oficjalnie w Zjeździe; nazwa „Pologne“ staje narówni z nazwami innych krajów. Jak wiadomo, dotychczas na Kongresach Międzynarodowych Polska figurowała jako poddział swoich państw zaborczych, najwyżej udawało się zorganizować niezależny Komitet polski. W redagowanym przez Nią w Brukseli w ciągu 7 lat psychologicznym kwartalniku *Revue Psychologique* drukuje częstokroć prace autorów polskich. W Jej letniem seminarjum pedologicznem oraz w *Międzynarodowym Fakultecie Pedologii* było 50% Polaków. Tym sposobem stosunki nawiązane z krajem pomnożyły się znacznie. Jej współpracownicy przyczynili się do szerzenia umiejętnej pedagogji, opartej na znajomości psychologii dziecka i młodzieży. Bruksela stała się jednym z ognisk życia polskiego. Dr Joteyko wkłada dużo pracy i wysiłku w zorganizowanie *Sekcji polskiej przy Muzeum Międzynarodowem*. Jako przewodnicząca tej sekcji porozumiewa się ośobiście lub listownie z różnemi instytucjami w kraju i gromadzi materiały — wypadki wojenne przerywają tę pracę. Jednakże w czasie okupacji Brukseli dr. Joteyko nie przestaje dla Polski pracować, organizuje mianowicie Komitet pomocy dla rodaków pozostałych w Belgji, nawiązuje kontakt z Komitetem Poznańskim z Ameryką, aby zebrać potrzebne fundusze. Pracowała więc dla kraju zawsze, nietylko szerząc w nauce sławę imienia polskiego, i marzyła o możliwości powrotu na stałe do kraju.

Z chwilą odzyskania niepodległości Polski, nasza uczona wszechświatowej sławy, rzuca swoje stanowisko na Zachodzie z myślą o pracy dla kraju i w kraju i powraca do nas jesienią 1919 r. W Polsce zastaje już liczne szeregi swych uczniów i przyjaciół. W 1919 roku obejmuje katedrę psychologii pedagogicznej w *Państwowym Instytucie Pedagogicznym* gdzie pracuje do 1925 roku t. j. do chwili zamknięcia Instytutu. Na placówce tej Joteyko, po sprowadzeniu do Warszawy własnego laboratorium psychologicznego, rozwinęła niepospolitą działalność w wykładach i pracach. Organizacja pracy przedstawiała niemałe trudności, wobec mizernego budżetu, niewystarczającego personelu i złego bardzo pomieszczenia. I oto po latach sześciu Joteyko buduje podwaliny naszej wiedzy o dziecku i dziś elita nauczycielska, która korzystała z Jej nauczania, sama szerzy w seminarjach, szkołach średnich i powszechnych zasadę naukowego poznania dziecka, jako podstawę pedagogiki. Joteyko ogni-skuje prace, ożywia je duchem twórczym i rozbudza zamiłowanie

do zawodu nauczycielskiego, przez co zyskuje głęboki szacunek i sympatię wszystkich swoich uczniów. Dokonywa szeregu prac badawczych i kieruje pracami uczniów. Gorąca zwolenniczka idei demokratycznej w wychowaniu, jedności szkolnictwa i szkoły twórczej, Joteyko stoi u źródeł wiedzy, śledzi bacznie za jej postępami i rozpala zamięłowanie do wiedzy w gronie słuchaczy swoich.

Potrzeba stałego kontaktu z ukochanym swoim profesorem wzrasta wśród absolwentów Instytutu, za inicjatywą więc dr Joteyko powstaje *Koło Psychologiczne* z własnym kwartalnikiem (*Biuletyn Koła Psychologicznego*). *Koło* skupia prace rozproszonych po kraju uczniów. Dr Joteyko umożliwia na miesięcznych posiedzeniach naukowych wymianę myśli, wytwarza atmosferę pracy naukowej. Na jesieni 1926 r. Związek Nauczycieli Szkół Powsz., po porozumieniu się z Józefą Joteyko, chcąc uprzystępnić prace Jej dla świata nauczycielskiego, zaczyna wydawać pod Jej redakcją kwartalnik psychologiczny pt. *Polskie Archiwum Psychologii*, który ma obejmować jednocześnie i sprawozdania z posiedzeń *Koła Psychologicznego*. Pierwszy rocznik tego jedynego w Polsce naukowego kwartalnika, poświęconego psychologii teoretycznej i stosowanej, przynosi krajowi duży i ciekawy materiał naukowy i zapoznaje go z nową literaturą psychologiczną. Rocznik ten posiada dla nas wielką wartość, gdyż gromadzi kilka niesłychanie cennych prac Józefy Joteyko z dziedziny organizacji szkolnictwa i naukowych podstaw pracy wychowawczej. W pracy swojej pt. *Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych*, przedstawia Joteyko głęboko demokratyczny i na podstawach naukowych oparty system szkolnictwa. „Poraz pierwszy mówi Joteyko, wykształcenie w swych formach wyższych stanie otworem przed całym narodem. Padają więzy, zrywają się okowy, giną wszelkie względy związane z pochodzeniem, majątkiem i innymi przywilejami, zapanowuje triumf ducha, własnej, wewnętrznej wartości człowieka. Sprawa ta w wysokim stopniu interesuje psychologów, posiada ona istotnie stronę, której można nadać nazwę psychologicznej organizacji szkolnictwa. Demokratyzm to forma, jaką przybrał rozwój społeczeństw współczesnych, forma najlepsza, gdyż najbardziej sprawiedliwa i produkcyjna dla jednostki i społeczeństwa, a więc etyczna i społeczna”. „Jedność szkolnictwa jest koniecznością ze względu na jedność rozwojową dziecka”... „Gmach szkolnictwa wyobrazić sobie można w postaci drzewa, którego pień ogólny przedstawia szkołę powszechną 7 klasową, wszystkie zaś konary i gałęzie wspinają się w górę, są wyobrażeniem licznych szkół prowadzących do szczytu czyli do uniwersytetu i innych wyższych uczelni. Będą to oddziały gimnazjum, także inne szkoły ogólnokształcące różnych typów o poziomie wyższym od szkoły powszechnej, gdzieby nauczanie było dawane metodami dostępniejszemi niż w gimnazjach, liczne szkoły zawodowe drugiego stopnia, obecne seminarja nauczycielskie (które w przyszłości będą niewątpliwie zastąpione przez

studja pedagogiczne o poziomie uniwersyteckim), wreszcie rozmaite kursy dokształcające. Nietylko więc matura gimnazjalna powinna dawać dostęp do wyższych uczelni. Studja wyższe odpowiadać mogą głębokim aspiracjom tej części młodzieży, która do gimnazjum nie mogła wstąpić i kształcić się w innych zakładach. Idzie tylko o to, aby mogła zdobyć przygotowanie uważane za niezbędne dla wstąpienia do szkół akademickich i wykazała właściwe zdolności. Każda jednostka powinna przeto mieć dostęp do wiedzy i osiągnąć ten stopień i rodzaj wykształcenia jaki jest dla niej najbardziej odpowiedni. W ten sposób powinna się przedstawić struktura szkolnictwa, jeśli ma wypełnić całość koncepcji gmachu szkolnego" mówi Joteyko. Niezbędny wobec tych założeń system selekcyjny, systematycznie i jasno przedstawia Joteyko w pracy swojej. Jest to selekcja oparta na zasadach najbardziej demokratycznych, bo stwarzająca każdemu najodpowiedniejsze dla niego warunki kształcenia się i rozwoju. Niestety, dotychczas system ten nie został u nas należycie zrozumiany i oceniony.

Józefa Joteyko głęboko bardzo przemyślała cały system organizacji szkolnictwa i dała mu podstawy naukowe, tak jak w pracy swej p. t. *Postulaty Szkoły Twórczej na prawach struktur psychicznych* wyjaśniła podstawy naukowe najnowszych poczynań w dziedzinie wychowania i nauczania, opierając się na danych psychologii strukturalnej. Podała tam niesłychanie ciekawy zarys pedagogiki strukturalnej, żywy, dynamiczny, otwierający wrota ku szerokim horyzontom, wytrącający z martwej rutyny i mogący rozpalić nauczyciela do pracy istotnie twórczej.

Tak więc w ciągu tych kilku lat pracy w kraju nieocenione wprost wartości wniosła Joteyko dla rozbudowy szkolnictwa polskiego, — a ileż prac Jej jeszcze pozostało niewykończonych.

Neopisanie trudne warunki pracy, z jakimi walczyć musi w kraju, nie tłumią pogody Jej ducha; pozbawiona swojej placówki do badań eksperymentalnych, nie dopuszczona do katedry uniwersyteckiej, — (ten wielki badacz i wielki uczyony światowy jest zaledwo docentem wydziału lekarskiego uniwersytetu warszawskiego) tworzy warsztat pracy, promieniujący jasno na kraj cały, w jednym skromnym niesłychanie pokoju, który zamieszkuje w Warszawie przy ulicy Wilnej. Przyznać należy, że zaraz po zamknięciu Instytutu Pedagogicznego Wolna Wszecznica Polska ofiarowuje Jej katedrę psychologii pedagogicznej, Joteyko nie ma tam jednak pola do rozwoju swej naukowej działalności, gdyż przedewszystkiem staje temu na przeszkodzie brak przy tej katedrze najskromniejszej chociaż pracowni do badań. W ciągu lat kilku wyklada na Wakacyjnych Kursach uniwersyteckich, organizowanych przez Związek Nauczycielstwa Szkół Powszechnych oraz Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, gdzie 14 listopada 1927 r. ma ostatni swój wykład. Wszystko to jednak nie wystarcza; męczy Ją niesłychanie niemożność rozwinięcia szerzej naukowej twórczości, pozbawiona laboratorium,

które przecież miało służyć Jej i Jej uczniów pracom, prowadzi swoją działalność w dziwnej istotnie sytuacji, po tylu zaszczytach i odznaczeniach zagranicą — bez placówki pracy we własnym kraju...

I istotnie trzeba tylko było Jej wielkiego, mocarnego ducha i Jej charakteru, aby w kraju pozostać. Przyznaję, że kiedyś w rozmowie z Nią radziła powrót zagranicę, gdzieby swobodnie dla nauki dalej pracować mogła, otrzymałam jednak odpowiedź, która mi usta nazawsze w tej sprawie zamknęła „nie można powracać zagranicę, gdy w kraju jest tyle do zrobienia i gdy się wrosło sercem w nasze dole i niedole“. Pamiętam, jak w Paryżu, marząc o kraju, ze wzruszeniem powtarzała słowa Konopnickiej: „idziem do ciebie ziemio, matko nasza“... ale ziemia ojczysta nie umiała ocenić wielkiej uczonej, która dziełem myśli swojej przyniosła swemu narodowi wielkie zaszczyty i imię jego wślawiała w ciężkich latach niewoli...

Zmożona ciężkimi warunkami życia lat ostatnich odeszła od nas na zawsze... W głębokim poczuciu niesprawiedliwości i krzywdy, jaka Jej się tu działa, hołd najgłębszy składamy wielkości Jej Imienia i głowę chylimy przed wielkością Jej Ducha.

Nam, szeregom nauczycieli — wychowawców, Józefa Joteyko zostawiła w pracach swych wielki, głęboko w przyszłość sięgający testament, to też Duch Jej nazawsze wśród nas pozostanie i naprzód w pracach naszych prowadzić nas będzie.

*Marja Grzegorzewska.*

## Zadania nauczyciela-wychowawcy Szkoły Nowej<sup>1)</sup>.

Zaczynam od zastrzeżeń w sprawie ograniczenia tematu niniejszego artykułu, którego tytuł mógłby wprowadzić wiele nieporozumień. Przedewszystkiem muszę zaznaczyć, że nie będę zupełnie poruszała całokształtu zagadnienia, że chcę jedynie z tej bogatej skarbnicy zadań nauczyciela-wychowawcy Szkoły Nowej wyodrębnić dwa zadania podstawowe, bo uzależniające wszystkie inne — podstawowe, — bo bez nich nie sposób sobie wyobrazić twórczej i płodnej pracy wychowawcy.

Nie poruszam zupełnie zagadnień związanych bezpośrednio z kwestją metodyki współpracy z uczniem Szkoły Nowej. Literatura pedagogiczna świata naszych czasów przepelniona jest opracowywaniem tego problemu, różne zjazdy i kongresy nad tem ciągle pracują, wykłady pedagogiki i dydaktyki starają się drogą teorii i praktyki na podstawie danych psychologii eksperymentalnej, rozwinąć w przyszłym nauczycielu-wychowawcy, jasne zrozumienie, jak jego praca przyszła z wychowancami w szkole ułożyć

<sup>1)</sup> Odczyt wygłoszony przez radio dnia 29. III. 1928 r.



i rozwijać się winna, aby zadość uczynić nowym hasłom charakteru tej współpracy. Nie poruszam również całokształnie charakteru sylwetki wychowawcy Nowej Szkoły — chodzi mi bowiem obecnie jedynie o zwrócenie uwagi na stosunek wychowawcy do życia i do pracy. Niesłuchanie trudno jest mówić ogólnie w jakim kierunku zagadnienia te rozwijać się winny w duszy wychowawcy — jeśli się weźmie pod uwagę szeregi tych pracowników przeciążonych pracą zarobkową, znękanych ustawiczną, nieodstępną troską o byt. Myśl ludzka idzie jednak śmiało w kierunku zmian w ustosunkowaniu tego zagadnienia w koncepcji rozwojowej życia społecznego. Wraz z rozwojem nauk i koniecznością wniknięcia przez każdego obywatela w istotę zjawisk życia gromadnego, na stosunek do zawodu nauczyciela-wychowawcy pada coraz więcej światła i zagadnienie to, interesujące przez wieki całe pewną tylko część społeczeństwa, — zagadnienie, usuwane w mroki świadomości społecznej i szukające rozwiązania samo w sobie — wypływa całą falą na arenę całokształtów życia społecznego, jako ściśle z niem zespolone, z niego wyrastające i wprowadza zawód nauczycielski na wyżyny najdonioślejszej placówki w układzie życia społeczeństw i ludzkości. Jednocześnie z tem warunki życia nauczyciela-wychowawcy Szkoły Nowej ulec winny zasadniczej zmianie, stwarzając mu możliwości głębszego życia duchowego.

I jeszcze jedno zastrzeżenie — w sprawie Szkoły Nowej — a mianowicie „nowej“ nie przez nowe metody nauczania i nowe techniki współpracy z dzieckiem — jak głoszą o tem różne podręczniki pedagogiki, ale — Nowej — w świadomości społecznej swoim charakterem ścisłego związku z życiem, od którego nigdy oderwać się nie może, bo wiąże się z niem organicznie, z niego wyrasta i w niem pozostaje. Ta Nowa w tem znaczeniu Szkoła nie może sporadycznie pojawiać się tu i ówdzie, być wynikiem tego, lub innego systemu wychowania, tej albo innej teorii pedagogicznej — ta szkoła pojawia się już, zarysowuje na horyzoncie głębokiego zrozumienia życia ludzkości by się szeroką falą po niem rozlać. Wiek nasz i czasy nasze ją tworzą; nauki socjologiczne i psychologiczne są jej filarami, a budowniczym — wszechwładnie budząca się w tym kierunku myśl ludzka i świadomość społeczna. Można by powiedzieć, że Szkoła Nowa to najwspanialsza struktura zagadnień społecznych i naukowych, która domaga się rozwiązania na drodze życia i nauki, rozwiązania, którego ideą kierowniczą byłaby konieczność gruntownego zbadania naszego stosunku do tego zjawiska i głębszego wniknięcia w jego naturę. — Stwierdzilibyśmy wtedy różne niewspółmierności form działania i pracy w stosunku do społecznego układu życia naszego i niewspółmierności wyrastające z oderwania istoty od tła z którego wyrastać winna — od życia.

Z punktu widzenia naukowego głębokie ujęcie problemu wychowania i nauczania Szkoły Nowej dała *prof. J. Joteyko*, mówiąc: „Metody naturalne polegają na dostarczeniu osobnikowi wszystkich możliwości rozwojowych, tkwiących głęboko w dziecku, które jest

produktem wielowiekowej ewolucji i kultury. Dla dopięcia zaś tego celu należy z temi prawami rozwojowemi się zapoznać, zrozumieć je w ich znaczeniu i w zastosowaniu indywidualnem do każdej jednostki i na tych naturalnych, wieczystych prawach, zbudować cały gmach pedagogiki. Rola nauczyciela olbrzymieje w tych warunkach, jego znajomość psychologii powinna być gruntowną, zadaniem jego bowiem jest dostarczenie każdemu dziecku wszystkich warunków potrzebnych dla rozwoju, bez wywierania żadnego przymusu, pozostawiając mu swobodę i opierając się na jego zainteresowaniach wrodzonych i nabytych. W wieku młodzieńczym rola zainteresowań nabytych wzrasta. Poza instynktami, istnieją potrzeby natury kulturalnej, do których należy wzbudzić zainteresowanie; będzie cała dziedzina pojęciowa wyższego rzędu, która znajdzie dla siebie pole dzięki ustalonym już w wieku dziecięcym stosunkom rzeczowym; będzie umiłowanie najwyższych wartości ducha ludzkiego, w postaci nauki i sztuki.

Świat ujmujemy strukturalnie, mówi dalej *dr Joteyko*. Dobrym pedagogiem jest ten, kto potrafi ująć strukturalnie psychikę dziecka. A ponieważ uczucie, zainteresowanie, jest czynnikiem ożywiającym, postaciującym, więc zainteresowanie się rozwojem psychicznym dziecka należy do zasadniczych cech zawodowych nauczyciela, który obrał swój zawód z prawdziwego powołania; istotnie momenty twórcze w pedagogice powstają dopiero na tle „wmyślenia się” i „wczucia się” w przedmiot badań, gdy nastąpi jego prawdziwe umiłowanie i zrozumienie. Z powyższego punktu widzenia można stwierdzić, że samo wychowanie i kształcenie dla celów praktycznych (indywidualnych i społecznych) jest zjawiskiem wtórnem; zjawiskiem pierwotnem w powołaniu pedagogicznym jest zainteresowanie, jakie wzbudza sam proces rozwoju, tj. ów fakt niesłychany, że z chaosu wyłaniają się postaci, a nauczycielowi dane jest być świadkiem tych olśniewających przekształceń, dane mu jest przyczynić się do nich w pewnej mierze i wyodrębnić z chaosu postaci, tak jak figury w zagadkach. Aby osiągnąć dobre wyniki, należy wczuć się w duszę istoty wychowywanej, a jednocześnie wczuć się w te postaci piękna, dobra i wiedzy, dla których chcemy wzbudzić uwielbienie<sup>1)</sup>.

I oto nauczyciel wychowawca szkoły współczesnej, zdążający wyraźnie w tym kierunku pracy ku Szkole Nowej, ujmuje z całą świadomością potrzebę, więcej nawet, konieczność rozwiązania dwu zagadnień podstawowych, które, jak już wyżej mówiłam, z całokształtu zadań wychowawcy chce wyodrębnić, jako zadania naczelnego, podstawowego w pracy nauczycielskiej znaczenia. Jest to zadanie głębokiego wejrzenia w życie oraz zadanie stworzenia w sobie własnego życia duchowego. Są to zadania właściwie nierozdzielne i jako takie oddzielnie rozpatrywane być nie mogą. Łączą się one ściśle wzajemnie — siłą i moc twórczą sobie dając.

<sup>1)</sup> Patrz J. Joteyko: Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. *Polskie Archiwum Psychologii*, 1926/27 r. Nr. 3.

Wbrew temu, co się dzisiaj powszechnie spotyka, wychowawcą winien być jedynie człowiek głęboko miłujący swój zawód — wybrany z wybranych — człowiek z osobowością silną, rozumiejący całą doniosłość zadań, leżących przed nim i dla którego rozwiązanie tych zadań staje się w pracy istotną i konieczną potrzebą życia. Wychowawca rozumiejący, że tylko na podstawie rozwiązania tych zagadnień dojść można do wyjaśnienia sobie celu wychowania — do czego dążyć — czego chcieć. Przedewszystkiem więc poznawać życie we wszystkich jego przejawach, być nie tylko obserwatorem ważnym splotów zjawisk życiowych, ale i ich współtwórcą na drodze praktycznych rozwiązań różnych zagadnień. Nie można poznać dziecka, bez gruntownego poznania tła, na którym ono wyrasta i bez zrozumienia wiecznie zazębiającej się przyczynowości zjawisk życia społecznego. I z drugiej strony znowu niemożliwym jest wprowadzanie jednostki w treść dobytku społecznej jej kultury i dopomożenie jej do tego, aby stała się twórczym organizatorem swego życia i zaznaczyła czynnie swoją wartość w życiu społecznym — bez głębokiej znajomości i zrozumienia środowiska, z którego ona wyrasta, sił działających w tem środowisku, zasadniczych zjawisk w rozwoju życia społecznego i życia ludzkości oraz bez wniknięcia w treść i istotę dorobku kulturalnego przeszłych pokoleń i bez wczucia się w tendencje rozwojowe życia społecznego. Wędrowni w głąb zjawisk układów życiowych — będą najlepszą drogą samokształceniową wychowawcy — drogą, która stopniowo będzie otwierała przed jednostką coraz szersze możliwości głębszego przeniknięcia się rolą czynnego współtwórcy tego życia — nie biernego przedmiotu cudzych działań. Pozwoli na zrozumienie wzajemnej łączności i zależności w mechanizmie społecznym na zrozumienie znaczenia jednostki i jej roli w tym mechanizmie i otworzy możliwość życia życiem wielkich całości — życiem wieczności. Przez wnikanie w sploty zjawisk życiowych, przez ujęcie historyczne procesu gromadzenia się skarbu kultury naszej, przez spojrzenie z pewnej perspektywy na dorobek pokoleń przeszłych i na pracę teraźniejszości, na współzależność i współtwórczość życia jednostki w gromadzie na pewne wartości, które wnosi dla przyszłości — wychowawca wejrzeć musi w siebie i zrozumieć swoje pobudki działania w tym wieczystym nurcie zespolonego życia. Odnajdzie w ten sposób siebie, duszę swoją i swoje drogi życia — i to będzie właśnie życia jego wartością. W tem odnalezieniu kryje się wiecznie żywe źródło siły i hartu ducha — więcej — źródło radości i ukochania życia przez zrozumienie jego wartości, źródło bezinteresownej miłości człowieka, powodującej zawsze życzliwy stosunek do niego. Stosunek jedyny dla wychowawcy, bo u podwalin swoich orężny w moc twórczą — wyzwalającą w otoczeniu pierwiastek twórczości jutra tego życia. I dalej to źródło niesie bezinteresowne ukochanie pracy — mało — kult pracy, przez świadomość celu czynów swoich — i to — co się staje tarczą życia moralnego —

daje niezależność ducha — znowu dzięki świadomości wartości życia — niezależność — dającą moralną odwagę działania w myśl założeń i przekonań jednostki. W zagadnieniu tem ogniskuje się właściwie cały złożony proces wychowania, znaczący drogę pracy wychowawcy, a więc z jednej strony przystosowanie do środowiska, drogą spojrzenia na ewolucję jednostki, na podłoże, z którego wyrosła, na jej własne tło i w związku z tem tłem, jako wypadkową, działających i ścierających się tam wpływów i różnowartościowych sił, jako wypadkową wielu czynników świata przekazanego wewnętrznego jednostki i jej środowiska i dalej poprowadzenia jej do przystosowania się do warunków życia społecznego przez zrozumienie jego zjawisk, konstrukcyj i współzależności. Z drugiej zaś strony poza rozwojem tego stanu, powiedzmy równowagi, rozbudzenie twórczości i dążenia do naruszania tej równowagi w kierunku myśli i czynu samodzielnego wywołanego pędem ku twórczości przez wnoszenie nowych pierwiastków w życie, przez dojsię do konieczności postawy twórczej wobec zjawisk życia przez stwarzanie nowych wartości w środowisku.

Ta niesłychanie wartościowa droga wchodzenia w życie i badania jego zjawisk stopniowo buduje cały świat duchowy wychowawcy. I daje mu moc twórczą największej siły, bo każe iść w pracy drogą warunków rodzinnych — nie pozwala wierzyć w skuteczność wzorów na innych zbudowanych warunkach, oderwanych od tła swego i przeniesionych sztucznie na obce tereny działania. Zjawisko występujące ciągle w dziedzinie wychowania — skutek niedosyć głębokiego ujęcia potrzeby związku szkoły z życiem, które ją tworzy. Niezależność ducha rodząca odwagę działania, jawność wewnętrzna przez którą rozpoznaje co mu najlepiej odpowiada i co ma być życia jego wartością — daje nieprzepartą potrzebę czynu, czynu twórczego względem otaczających zjawisk życia — nie pozwala zamknąć się w sobie, żyć tylko dla siebie tj. umrzeć dla życia przyszłości, ale każe żyć życiem, co pełnię szczęścia daje, życiem bogatym — bo życiem wielkiej całości.

Tak więc te dwa problemy: głębokiego wejrzenia w życie i stworzenie w sobie własnego życia duchowego stanowią podwalinowe zadania wychowawcy. Wiążą się one ściśle ze sprawą przygotowania nauczyciela-wychowawcy i na tej drodze rozwiązane być mogą. Zagadnienia te są niesłychanie doniosłością w życiu, a co zatem idzie i pracy nauczyciela, gdyż niosą istotne zrozumienie konieczności nowych warunków wychowania i otwierają szeroko wrota do nowych zdobyczy w dziedzinie metodyki i dydaktyki nauczania i wychowania, do tej techniki współpracy z dzieckiem, o której tyle się pisze i mówi, ale która powinna dopiero być wynikiem przeżycia tamtych zagadnień — inaczej bowiem będzie rzeczą martwą, a więc zupełnie niepełną i nieprowadzącą do celu.

Zasadniczo chodzi mi więc o przeniesienie punktu ciężkości, gdy się mówi o zadaniach nauczyciela-wychowawcy, na te dwa

podstawowe zagadnienia, wtedy bowiem nie rzemieślnicy już, ale twórcy dalej te sprawy rozwiążą i dopiero z takiej pracy zrodzą się prawdziwi reformatorzy wychowania.

*Marja Grzegorzewska.*

## Materiał dydaktyczny

sprawozdanie wstępne, przedłożone Międzynarodowej Komisji  
Pomocy Szkolnych

przez

*Pawła Olleta i Annę Oderfeldównę.*

### II.

#### *Projekt materiału dydaktycznego dla nauki cywilizacji.*

Od czego zacząć współpracę nad pomocami szkolnymi? Proponujemy, aby zacząć od materiałów do nauki cywilizacji, gdyż uważamy, że wiadomości dotyczące współczesnego życia kulturalnego powinny przeniknąć dużo szerzej do nauczania, doprowadzić do poznania właściwości poszczególnych krajów i węzłów łączących je wzajemnie.

Nauczanie winno poświęcić więcej uwagi zjawiskom będącym osnową życia ludzkości, mogących wyjaśnić teraźniejszość i wpłynąć na przyszłość. Wiadomości te są konieczne — bez nich niemożliwe jest rozwiązanie niepokojących dzisiaj zagadnień życia indywidualnego i zbiorowego. Bardziej, niż kiedykolwiek trzeba dzisiaj ludzi umiających nie tylko przystosować się do istniejących warunków, ale zdolnych do stworzenia lepszych stosunków społecznych i międzypaństwowych.

#### *Problem współpracy międzynarodowej.*

Osoby najkompetentniejsze<sup>1)</sup> powtarzają ciągle, jak bardzo koniecznym jest, aby młodzież nauczyła się „uważać współpracę międzynarodową za metodę normalną dla kierowania sprawami tego świata“. W tym celu propagują naukę o organizacji i działalności Ligi Narodów.

Otóż hasło współpracy międzynarodowej wprowadza kilka pojęć, których znaczenie i konsekwencje przekraczają ramy nauki o Lidze Narodów. Współpraca międzynarodowa jest najrozleglejszą formą współpracy — pojęć ją można tylko jako ostatni człon w szeregu różnych form współpracy, które rozwijały się po przez wieki w obrębie rodziny, narodu, państwa, korporacji i t. d.

<sup>1)</sup> Rezolucje Zjazdu Nauczycielskiego zwołanego przez Lorda Percy, Ministra Oświecenia w Anglii. Londyn 1926.

Polecenia Podkomitetu Ekspertów w Międzynarodowej Komisji Współpracy Naukowej przy Lidze Narodów. Genewa 1927.

dzięki istnieniu wspólnych interesów i ideałów. Konieczność współpracy międzynarodowej staje się oczywista dla tego, kto widzi, jak szybko wzrasta współzależność tego świata, jak szybko przynikają wzajemne wpływy. Wtedy tylko może pojąć tę prawdę zasadniczą: życie współczesne stanie się nieustającą wojną światową (równą światowemu samobójstwu), jeżeli nie stworzymy ogólnej metody zdolnej pokierować coraz bardziej intensywnym i współzależnym życiem całej ludzkości.

Otóż metodą tą może być tylko metoda współpracy międzynarodowej.

#### *Mundaneum.*

Ogólną potrzebą stał się dzisiaj wielki pokaz ułatwiający zrozumienie obecnego stanu i historycznego rozwoju narodów. W tym celu Unja Stowarzyszeń Międzynarodowych ogłosiła niedawno następujący projekt: „zorganizować w pobliżu Genewy pokaz obecnego stanu świata — unaocznic jego mechanizm skomplikowany, powszechność i solidarność ciągle wzrastającą. Każdy naród przedstawiłby w formie pogładowej i syntetycznej swe zasoby naturalne, swoją ziemię, ludność, stan ekonomiczny, instytucje — swoją kulturę.

Każda Instytucja Międzynarodowa przedstawiłaby budowę i funkcje dziedziny życia, którą bada i kieruje: higjena, produkcja, transport, technika, praca społeczna, wychowanie, sztuka, nauka, literatura, filozofja, religja. Znawcy przeszłości przedstawiłby rozwój ludzkości w formie rekonstrukcji minionych cywilizacji. Liga Narodów przedstawiłaby swój cel, działalność i organizację, wyjaśniłaby swoją rację bytu, opierając się na historii i na konieczności zapewnienia tak różnorodnym elementom warunków najpełniejszego rozwoju w zupełnym bezpieczeństwie<sup>1)</sup>

Muzeum światowe zwane Mundaneum przedstawiłoby zatem największy zespół materiału dydaktycznego, przedstawiającego cywilizację w przeszłości i dzisiaj.

#### *Instytucje lokalne uzupełniające Mundaneum.*

W każdym kraju, w każdym większym mieście powinna powstać centralna instytucja, mieszcząca stały pokaz „świata“, mniej lub więcej szczegółowy, mniej lub więcej elementarny lecz zawsze powszechny i syntetyczny, w którym części narodowa i regionalna byłyby odpowiednio rozszerzone a inne proporcjonalnie ograniczone. Przez selekcje muzeów regionalnych i narodowych powstałyby systematyczne zbiory muzeum światowego — Mundaneum. Muzea te zawierałyby okazy, modele, próbki, ryciny, porównawcze serje rycin i tablice unaoczniające. Tablice te powinny szeroko stosować djagramy, grafiki, wykresy chronologiczne i synchronistyczne, uproszczone mapy skombinowane ze schematami — słowem całe bogactwo środków unaoczniających, których

<sup>1)</sup> Le Mundaneum — Union des Associations Internationales — Bruxelles 1927 r. Document Nr. 126.

zastosowanie stwarza dzisiaj nowe możliwości szybkiego i dokładnego informowania przy pomocy bardzo ograniczonych środków. Kilkuletnie doświadczenie wykazało konieczność rozwinięcia i ulepszenia zbiorów jak również i użyteczność szerokiego rozpowszechnienia podobnych instytucyj.

Istnieją i są do nabycia reprodukcje niektórych typowych tablic unaoczniających, bardzo charakterystycznych dla zbiorów Palais Mondial. Oto spis:

Tablica chronologiczna i synchronistyczna organizmów politycznych.

Tablica chronologiczna i synchronistyczna organizmów religijnych.

Rozwój środków komunikacyjnych (12 tablic).

2 tablice z serją zjawisk ekonomicznych.

Skutki wielkich odkryć ekonomicznych w XV w.

Powstanie potęgi finansowej w XVI w.

Blizszych informacji udziela: Service de reproductions du Palais Mondial. Cinquantenaire Bruxelles<sup>1)</sup>.

Muzea te powinny również posiadać przewodniki o charakterze pedagogicznym zawierające plany obserwacji i porównań, kwestjonariusze obok wstępnych objaśnień i jasnych i zwięzłych. Muzea takie oddałyby oświacie szkolnej i pozaszkolnej ogromne usługi. Uczniowie, pracując zbiorowo pod kierunkiem nauczyciela lub też indywidualnie, uczyliby się na materiale umożliwiającym osobiste obserwacje, porównania, wnioski. Kształcenie i dokształcanie dorosłych (a któż dziś nie musi się dokształcić dla zrozumienia współczesnych zagadnień społecznych, ekonomicznych, politycznych) posunęłoby się ogromnie naprzód. Wreszcie materiał muzealny byłby nieocenionym źródłem informacji dla prac twórczych i odtwórczych, dzięki którym uczniowie mogliby tworzyć zbiory dla własnej szkoły lub dla wymiany z innymi dzielnicami i krajami.

Część graficzna zbiorów muzealnych, składająca się z rycin i tablic unaoczniających powinna być reprodukowana i dotrzeć do bibliotek szkolnych, publicznych, prywatnych<sup>2)</sup>.

#### *Atlas Cywilizacji Powszechnej.*

Wypracowanie części graficznej wydaje nam się najłatwiejsze do urzeczywistnienia na początek. Proponujemy poniżej ogólny plan, według którego kraj każdy mógłby przygotować tyczący go materiał na podstawie tych samych zasad naukowych i pedagogicznych. Powstałby w ten sposób materiał umożliwiający badanie porównawcze i przyczynowe zjawisk kulturalnych, ich rozwoju w czasie, współistnienia w przestrzeni, badanie wpływów i związków. W szkole i w oświacie pozaszkolnej materiał ten byłby niezmiernie

<sup>1)</sup> Muzeum światowe w Brukseli (Palais Mondial) jest próbą muzeum tego typu.

<sup>2)</sup> Por. Kartkowe zbiory rycin a samokształcenie w bibliotekach. A. Oderfeldówna, „Ruch Pedagogiczny” Nr 2.

nie pożyteczny. Nawet w sferach inteligencji liczne są jednostki, które otrzymawszy wykształcenie wyłącznie „techniczne“ lub „filologiczne“ znajdują obecnie tylko w gazetach „humanistykę współczesną“ — a jakże często potrzebowałyby metodycznego zaznajomienia z zagadnieniami współczesnymi. Dobrze poklasyfikowane i skatalogowane zbiory kartkowe oddałyby wielkie usługi. Podróże za granicę tak zalecane dzisiaj młodzieży ze względów wychowawczych i naukowych byłyby również o wiele pożyteczniejsze, gdyby odpowiedni materiał dydaktyczny zastąpił istniejące dzisiaj przewodniki.

Proponujemy zatem, aby każdy kraj przygotował swój własny materiał. Powstałby w ten sposób atlas ogólny, złożony z ruchomych kart. Oprócz atlasu o wymiarach przyjętych dla kartkowych zbiorów rycin w bibliotekach, możnaby przy pomocy tych samych plansz stworzyć tablice większe, wystawowe i małe klisze projekcyjne — stosując zawsze te same przyjęte wymiary dla każdego typu. Dla wypracowania plansz służyłyby ryciny, diagramy, grafiki, mapy, tablice chronologiczne i synchronistyczne, skombinowane i objaśnione w sposób jaknajkorzystniejszy.

Podajemy następujący, próbny ogólny plan dla opracowania poszczególnych atlasów:

I. Środowisko naturalne. II. Społeczeństwo.

A) Dane etnograficzne. B) Instytucje. C) Praca: czynności i wytwory.

1) Produkcja i technika. 2) Budownictwo. 3) Sztuka.

Wybór tematów powinien być ograniczony do faktów pełnych znaczenia, których przyczyny lub skutki odegrały poważną rolę, do zjawisk typowych mogących być przygotowaniem do pokrewnych badań opisowych, porównawczych, przyczynowych.

Aby poszczególne atlasy krajowe utworzyły Atlas Cywilizacji Powszechnej, trzeba je będzie dopełnić przez opracowanie tematów o znaczeniu ogólnem. Współpraca stowarzyszeń zawodowych będzie tutaj konieczna (np. higjena, technika). Współpraca międzynarodowa i wzajemna konstrukcyjna krytyka, stosowane przy opracowaniu całości, powinny stać się gwarancją naukowej wartości dzieła.

Ustalenie szczegółowego planu, rozwinięcie poszczególnych punktów, ostateczny wybór faktów muszą być dziełem długiej współpracy. Pierwsza próba rozwinięcia planu została podana we francuskim tekście sprawozdania przedłożonego Komisji wraz z próbnymi planszami. Plan ten nie jest tutaj podany, gdyż reprodukcyjnie nie byłyby zrozumiały. (Przyp. Tł.).

Każdy atlas powinien być uzupełniony przez wybór utworów literackich i ludowych, dokumentów historycznych i pism myślicieli narodowych opatrzonych komentarzami, które utworzą Powszechną Antologję.



## Ogrody szkolne.

Ogród szkolny, ten znakomity środek pomocniczy przy nauczaniu przyrody, kształtował się zależnie od prądów pedagogicznych panujących w tej dziedzinie nauki. W wieku 17, od chwili ich powstania, urządzano ogrody wyłącznie przy szkołach na wsi, o charakterze sadów i warzywników, mających za zadanie teoretyczne pouczenie o roślinach gospodarczo ważnych. Miały tedy być one jednym ze środków szerzących kulturę gospodarczą na wsi. Rezultatów spodziewanych to ujęcie ogrodu szkolnego nie dało. Z chwilą, kiedy nauczanie przyrody oparto na obiektach żywych, zmienił się ogród szkolny z użytkowego i produkcyjnego na botaniczny. Zrazu pojawiać się zaczęły w ogrodach grządki z roślinami, sadzonkami według pokrewieństw; potem ogrody, zwłaszcza powstające w mieście, przybrały całkowicie charakter małych ogrodów botanicznych. Kiedy z końcem 19 wieku w nauce przyrodoznawstwa wzięła górę metoda zbiorowiskowa, przybysząc zaczynała w ogrodzie szkolnym ugrupowania zbiorowiskowe, jak n. p. łąka i las, następnie geograficzne, a wreszcie z przyjęciem się w szkołach metody biologicznej: ugrupowania biologiczne. Udział uczniów w ogrodzie ograniczał się wówczas wyłącznie do obserwacji roślin czy grup w rozmaitych porach i stadjach rozwojowych. Tu i ówdzie uczniowie pomagali przy pracy w ogrodzie, ale jednostkowo, kierowani specjalnym zamiłowaniem. Klasa, jako zespół w ogrodzie nie pracowała. W tym też okresie zapotrzebowanie dużych miast na materiał roślinny i konieczność ochrony przyrody podmiejskiej doprowadziła do zakładania oprócz ogrodów przy szkole, także ogrodów centralnych. Miały one za zadanie dostarczać materiału i dać możność obserwacji ugrupowań roślinnych młodzieży szkolnej w warunkach dogodniejszych, aniżeli by to mógł uczynić uniwersytecki ogród botaniczny.

Czy jednak dzięki tym urządzeniom osiągnięto ideał ogrodu szkolnego, ideał, który nakreśla nam szkoła twórcza? Nie. Jeśli bowiem podstawą zdobywania wiadomości jest samodzielna, twórcza praca dziecka, to ogród szkolny nie może być *tylko* ogrodem nauczającym, ale w myśl idei Comeniusa i Pestalozziego, musi być ogrodem rzeczywistej *pracy* dziecka, bez względu na to, czy będzie to ogród na wsi, czy też w mieście. Oprócz wartości nauczających, taki ogród szkolny ma wielkie wartości wychowawcze i z ogrodu demonstracyjnego przeradza się w ośrodek pracy dziecka. Rozwój takich ogrodów szkolnych przyspieszyła wojna, niosąc ciężkie warunki bytu oraz ujawniając jaskrawo braki w wychowaniu młodzieży wielko-miejskiej. Młodzież szkolna na wsi, przebywając stale w otoczeniu przyrody, bierze czynny udział w pracy rodziców; młodzież zaś wielkomiejska wychowuje się w rodzinie, która jest w większości wypadków tylko konsumentem i poznaje tylko gotowe przetwory. W miastach bowiem praca twórcza rodziców przesunęła się z domu rodzinnego do fabryk, biur i innych zajęć poza domowych. Wpływ więc wycho-

wawczy pracy w domu rodzinnym zanikł prawie zupełnie. Bez wątpienia, miasto choćby dzięki swojemu tempu dostarcza pewnych materiałów kształcących, ale dziecko nie poznaje ich przez pracę, lecz tylko n. p. z okien wystawowych, scen ulicznych i innych objawów życia miejskiego. Nadto, warunki mieszkaniowe tłumią tam w dziecku naturalny pęd do ruchu i potrzeby działania dzięki ciasnocie i brakowi higieny mieszkań i podwórzy. Pozostaje zatem ulica, a jej wpływy bywają zgoła niepożądane. Aby więc tę wrodzoną potrzebę ruchu i działania u dziecka skierować na dobre drogi, stworzono boiska sportowe i gimnastyczne. Jest to wiele — ale jednak życie wymaga czegoś więcej — wymaga, aby obok sportu i gimnastyki w zwalczaniu bierności fizycznej i w wychowaniu aktywnego człowieka brała też udział i użyteczna praca. — Jedną z podstaw ogrodu szkolnego, a właściwie już raczej szkoły w ogrodzie, jest przygotowywanie do twórczej pracy. Poza samym ruchem, zmienność i różnorodność pracy w ogrodzie dostarcza też rozmaitych bodźców, działających na umysł ucznia i zmuszających go do myślenia. A ponieważ roboty w ogrodzie, odbywając się na świeżem powietrzu, są wciąż zmienne, nie nużą zgoła, staje się ogród szkolny miejscem pracy zdrowej i rozrywki szlachetnej. Przez swobodne, choć już w tryby ujęte, współdziałanie dzieci, jest też ogród szkolny środkiem rozwijającym zmysł społeczny dziecka.

Obecnie wytworzyły się już trzy typy ogrodów: ogrody przyszkolne na wsi lub w mieście, ogrody centralne i ogrody dzielnicowe, które stają się szkołami w ogrodzie, charakterystyczne dla środowisk wielkomiejskich. *Ogród przyszkolny* na wsi musi być, ze względu na swoje warunki, ogrodem opartym na roślinach krajowych i przede wszystkim użytkowych. Rośliny tedy winny być tak dobrane, aby wiązały się z życiem praktycznym, aby uczeń to, czego się dowie i co wypróbuje w ogrodzie szkolnym, mógł przenieść w swoje najbliższe otoczenie rodzinne. Tak więc oprócz najważniejszych ugrupowań biologicznych, większość ziemi w ogrodzie obrócona być musi na zagonki pracy dziecka, na których pielęgnując rośliny, uczy się rozumieć najważniejsze przejawy życia. Plon, zależnie zresztą od warunków, powinien należeć do dziecka lub do klasy, która pracuje w ogrodzie. Stałym zajęciom w ogrodzie winny oddawać się oddziały czwarte lub piąte szkoły powszechnej, których rozwój umysłowy i siły fizyczne pozwalają na odpowiednie traktowanie tej pracy. Natomiast udział klas innych w ogrodzie powinien mieć charakter raczej obserwacyjny. Oprócz zagonków warzywnych należy sadzić w określonych oddaleniach drzewka i krzewy owocowe. Nie będzie to więc wyłącznie ani sad, ani warzywnik, o charakterze obserwacyjnym i produkcyjnym, ale *ogród przystosowany do kształcących i wychowawczych celów szkoły*. Dzieci nie uczą się tam ogrodnictwa lub rolnictwa, bo to jest zadaniem szkół zawodowych, lecz poznają i obserwują przejawy życia zwierząt i roślin w oświetleniu przyrodniczym. Tak przeto dzieci, po opuszczeniu szkoły

staną się zdolne i w zmienionych warunkach do podobnej pracy, a na wsi będą niewątpliwie pionierami postępowej gospodarki rolnej i ogrodniczej, dzięki uzyskanym podstawom do zrozumienia i przyswojenia sobie przyrodoznawczego najnowszych zdobyczy na polu gospodarczym.

Inaczej zupełnie należy organizować ogrody przyszkolne w okręgach przemysłowych, gdzie dobór roślin musi się trochę zmienić — a zupełnie inaczej w środowiskach wielkomiejskich. Ogrody przyszkolne w dużych miastach, o ile istnieją, są przeważnie małe i mogą spełniać w pewnym stopniu rolę demonstracyjną. Stąd wyłoniła się konieczność stworzenia w wielkich ośrodkach ogrodów *centralnych*, które miałyby ugrupowania systematyczne, zbiorowiskowe, biologiczne i geograficzne, ale z odpowiednich roślin, dobranych specjalnie do celów szkolnych. Wchodzą tu n. p. w grę takie rośliny, których budowa nadaje się do masowych obserwacji. Mogą też ogrody centralne dostarczać rzadszych i w hodowli trudniejszych okazów, jako materiału na lekcje i mogą mieć takie urządzenia techniczne, które między innymi pozwolą na swobodne ruchy dziecka i umożliwią przeprowadzenie lekcji nauczycielowi. Oprócz tych ogrodów poświęconych wyłącznie celom nauczania i ochrony przyrody podmiejskiej winny powstać jeszcze ogrody dzielnicowe na peryferiach miasta, które pozwolą na przeniesienie klas do ogrodu. Z takich znów ogrodów mogą korzystać szeregi szkół z jednej dzielnicy, z których odpowiednio dobrane klasy, otrzymają zagonki pod uprawę, a inne przybywają dla celów obserwacyjnych. Te ogrody muszą mieć klasy letnie i boisko sportowe, aby kierownicy szkół mogli odpowiednio ułożyć plan lekcyjny, oraz składnicę materiału roślinnego pospolitszego i hodowlę drobnych zwierząt. Dzieci poszczególnych klas przybywałyby przez 4 $\frac{1}{2}$ —5 miesięcy, 2 razy na tydzień, na 5 godzin lekcji odbywanych na świeżym powietrzu, bez względu na pogodę. Ponieważ dzieci pozostawałyby tam pod kierunkiem nauczycieli, wyzyskanoby w ten sposób dla szerokich mas dziecięcych wszystkie wartości tak kosztownej szkoły w lesie, czy wiejskich ognisk wychowawczych, a miasto zyskałoby pas przestrzeni pokrytej zielenią, co nie byłoby bez doniosłego znaczenia. Tego rodzaju ogrody szkolne mogą objąć też przedszkola, sierocińce, młodzież bezrobotną, bezpośrednio po ukończeniu szkoły. A jeżeli w wychowaniu i nauczaniu dzieci zdrowych taką rolę grają ogrody, stworzone dla pracy dziecka, tem ważniejsze są one jako zdrowotne miejsca wychowania dla dzieci słabych, a niezamożnych, a wprost niezbędne dla dzieci anormalnych, dla których stać się mogą jednym ze sposobów przygotowania do pracy zawodowej.

\* \* \*

Na podstawie książki *Fr. Haaka* podaję w streszczeniu wyniki doświadczeń poczynionych w berlińskich ogrodach szkolnych<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> F. Haak: *Der Arbeitsunterricht in den Schöneberger Schülergarten*. 80 str. 76. Nakł. Weidmanna. Berlin 1925.

Zaczyna ją Haak omówieniem zasad organizacji ogrodu 4-ro morgowego, podobnej w ogólnych zarysach do organizacji ogrodu u Heyna. Grządki tylko uczniowskie w kwaterach klasowych są inaczej rozmieszczone, uczeń bowiem zamiast jednej 10 m<sup>2</sup> dł. otrzymuje dwie po 5 m<sup>2</sup> dł. z ścieżynką między nimi do niego wyłącznie należąca. Odsuwa to możliwość przeskadzania, przeskakiwania i umożliwia racjonalniejsze nawożenie. Nadto wprowadził autor obowiązkowy podział grządek uczniowskich na 4 — 6 pasów, a dopiero każdy pas był obsadzony przez ucznia jedną jakąś rośliną. W ten sposób unikano rozdrobnienia grządki na wielką ilość roślin, dającej plon bardzo niski. Ze względu na oszczędność nasiona dostawały dzieci w torebkach. Wobec tego, że praca była nieobowiązkowa, lecz dobrowolna, musiała się odbywać popołudniu 2 razy w tygodniu przez 2 godziny od 4<sup>1</sup>/<sub>2</sub>—6<sup>1</sup>/<sub>2</sub>. W ferje letnie ogród otwarty był dla uczniów 3 razy na tydzień, przyczem plon dojrzewający w tym okresie należał, o ile właściciel był nieobecny, do ucznia chwilowo uprawiającego ów zagonek. Nawożono nawozami naturalnymi i sztucznymi stopniowo, jak również obsadzano drzewami owocowymi, krzewami kolejno. Każda grządka uczniowska otrzymywała 1 krzak agrestu lub porzeczki. Dla pracujących w ogrodzie ułożono regulamin, obejmujący VI działów. Dział I Porządek zewnętrzny obejmuje 8 punktów dotyczących: punktualności w przychodzeniu, zakazu biegania, krzyków, skakania, odwiedzania dzieci, utrzymywania narzędzi, pobytu w ogrodzie bez wiedzy nauczyciela, utrzymywania dróg i ścieżek, mycia rąk i płukania warzyw, pielęgnowania w czasie feryj szkolnych, następstw za niestosowanie się do punktów regulaminu. Dział II. Zagospodarowanie grządek uczniowskich: obejmuje punktów 8 a mianowicie: prace praktyczne poprzedza teoretyczne objaśnienie, grządki uczniowskie muszą być podzielone na pasów 4—6 z wyłączeniem krzewów i drzew owocowych, przekopywanie grządek może się odbywać tylko grupami, ziemia musi być wznoszona w krótkich odstępach czasu, podlewanie powierzchniowe powinno być unikane, przy sianiu i sadzeniu zachowywać należyta odległość, za gęsto rosnące rośliny przerzedzić, sadzonki wydaje tylko nauczyciel lub przeznaczony do tego uczeń, grządki powinny być oplewione, oczyszczone ze szkodników. Zbiór powinien być zrobiony w odpowiednim czasie. Dział III. Wspólne prace ma punktów 6: prace wspólne wykonywane są przy kopaniu, grabieniu, nawożeniu, wytyczaniu zagonków, utrzymywaniu w czystości głównych dróg, robót brzeżnych, plotów i murów, pielęgnowaniu truskawek, drzew i krzewów, podlewaniu rozsadnika, utrzymywaniu w porządku kompostu. Dział IV. Roboty grupowe obejmowały punktów 3: grupę tworzy 9 uczniów, których grządki leżą przy tej samej drodze i kierownik grupy. Każda grupa otrzymuje pewne narzędzia. Każda grupa jest za narzędzia odpowiedzialna. Przez

podział na grupy uzyskuje się lepsze wyzyskanie narzędzi, umożliwia kontrolę, wprowadza ład i porządek. Dział V. Podział pracy ma punktów 7. W celu odciążenia kierownika, każda szkoła przejmuje na siebie: porcjonowanie nasion, obsadzenie i pielęgnowanie rabał brzeźnych, troskę o obeślanie wystawy, hodowlę rozsady cbejmuje nauczyciel x, naprawę narzędzi nauczyciel y, doświadczenia nawozowe nauczyciel z, zwalczanie szkodników nauczyciel g. Dział VI. Grządki nauczycieli. Zanim nauczyciele otrzymają wynagrodzenie za pracę w ogrodzie szkolnym, otrzymują, jako równoważnik grządki, które służą zarazem, jako grządki demonstracyjne. Na każdych 10 uczniów jedna grządka nauczycielska, do najwyższej liczby pięciu. Praca na grządce nauczyciela odbywa się w innych godzinach.

Drugi artykuł „Samodzielność w ogrodach uczniowskich” również przez Haaka napisany, mówi nam o historii przemiany ogrodu przyszkolnego, nauczającego, prowadzonego bez udziału uczeni, w ogród uczniowski przy zachowaniu wszystkich ugrupowań potrzebnych do nauczania przyrody. Całą tę reorganizację ogrodu przeprowadził za zgodą władz szkolnych nauczyciel sam z uczniami aż do założenia basenu na rośliny wodne włącznie. Przy tej reorganizacji autor ocenił nadzwyczajne wartości wychowawcze i nauczające pracy uczniów w ogrodzie i powziął ideę zorganizowania ogrodu uczniowskiego w Schöneberg na większą skalę. Napisawszy broszurę o potrzebie ogrodów, uzyskał stopniowo poparcie władz szkolnych i sfer rodziców i zdobył na ten cel od gminy miasta 1400 m<sup>2</sup> i przy ofiarnej pomocy innych nauczycieli zorganizował ogród.

H. Dienel w swoim artykule „O znaczeniu Ogródów szkolnych dla szkoły i życia” zaznacza, że najlepsze nawet uposażenie szkoły nie stoi w żadnym stosunku do spodziewanych wyników nauczania, jak się o tem łatwo przekonać można na wycieczce. Tylko trwały kontakt z przyrodą — podobnie, jak powtarzanie — prowadzi do poznania przyrody. Praca w ogrodzie zadowoli wrodzony instynkt dziecka do czynności, popęd badawczy i rozwinię zdolność myślenia. Ogród szkolny bowiem daje możliwość nawiązania tego ciągłego kontaktu z przyrodą, obserwacji przyrodniczych na wielką skalę. Dzięki współpracy dzieci rozwijają się w dziecku cnoty socjalne, jak koleżeństwo, wzajemna pomoc. Jednak wyzyskanie tych wartości jest możliwe w całej pełni tylko przy obowiązkowej pracy w ogrodzie.

„Biologia w ogrodzie szkolnym” jest przedmiotem artykułu Schrödera. Autor przeprowadził według obowiązującego w Niemczech programu lekcje w letnim półroczu z uczniami kl. 3 (IV) i 4 (U III) szkoły średniej, wyzyskując krzewy, możliwość obserwacji całych cykli życia rośliny w warunkach naturalnych, wpływ czynników zewnętrznych na wzrost, obserwacje mrówek, motyli i mszyc, z doskonałym wynikiem i pełnym zadowoleniem.

R. Mandel daje wyciąg ze swojego dziennika, prowadzonego w ogrodzie szkolnym. Omawia znaczenie wychowawcze pracy

w ogrodzie szkolnym, budzenie uczuć etycznych, estetycznych i religijnych i na poparcie tego przytacza szereg rzeczywistych przykładów ze swojej praktyki w ogrodzie szkolnym. Nadto ponieważ zajęcia w ogrodzie są zajęciami higienicznymi, powinny być one traktowane przez władze szkolne na równi z gimnastyką i sportem, tem bardziej, że młodzież trzeba szkolić do zdrowej pracy i pilności. Praca w ogrodzie, dając bezpośrednie rezultaty, daje też pełne zadowolenie spełnionego obowiązku. I znowu na przykładach z praktyki szkolnej wziętych wykazuje autor kształtące społecznie wartości pracy w ogrodzie szkolnym.

A. Arndt w artykule swoim „Biologia w ogrodzie szkolnym i izbie szkolnej“ uważa, że nauka biologii w klasie ma zawsze pomimo wszystko charakter teoretyczny, omawia pewne części wyjęte z całości i dalekie od tła, jakim jest środowisko. Są też zagadnienia, np. zachowanie się roślin w różnych porach dnia i zależnie od różnych warunków atmosferycznych, prawie nie do zaobserwowania w klasie. To samo jest z zoologią, którą autor nazywa „Leichenzoologie“. Operuje się na wypchanych zwierzętach, obserwuje żywe, ale w klatce, bez możności obserwowania właściwego ruchu i przytacza przykłady z praktyki szkolnej. Rozprawia się też autor z zarzutem, że biologia w ogrodzie szkolnym jest jednostronna, ze względu na ogród i zajęcia ogrodnicze. Uważa bowiem, że dokładne poznanie zjawisk życiowych w jednym środowisku naturalnem jest lepsze, aniżeli biologia kilku roślin czy zwierząt w klasie. Na odparcie zarzutu jednostronności przez związanie z pracami w ogrodzie przytacza autor wiele cytat, a między innymi cytat z przedmowy w ostatnim wydaniu Schmeila Zoologii, że na udoskonalenie tej książki (tak wziętej) wpłynęło właśnie to, że była związana z potrzebami życia praktycznego. W klasie się o przyrodzie mówi, w ogrodzie się ją widzi i słyszy.

„Praca w ogrodzie szkolnym na usługach pedagogiki leczniczej“ to tytuł artykułu H. Kocha. Podkreśla on duże znaczenie pracy w ogrodzie szkolnym dla dzieci anormalnych. Praca bowiem jest systematyczna, planowa, wykonywana samodzielnie i na świeżem powietrzu, co zwłaszcza dla takich dzieci nie jest bez znaczenia. Zauważył on, że dziecko anormalne w ogrodzie szkolnym pracuje lepiej i dokładniej aniżeli dziecko normalne. Ponieważ na terenie ogrodu szkolnego dzielnicowego stykają się różne dzieci — więc u dzieci anormalnych zjawia się zamiast lęku szacunek i poczucie solidarności — u dzieci normalnych budzi się szacunek dla wartości technicznej pracy takiego dziecka. Radość pracy budzi w dziecku anormalnem wolę i wytrwałość, a rezultaty pracy poczucie własnej wartości i zachęca do gorliwości. Podnosi też autor duże znaczenie pracy w ogrodzie np. kopania w rozwoju fizycznym, uważa je za lepszy czynnik aniżeli gimnastykę i sport, a to przez różnopostaciową współpracę wszystkich mięśni, równocześnie i równomiernie. Dodaje też, że

regularna praca 2 razy w tygodniu jest o wiele korzystniejsza dla rozwoju, aniżeli pobyt w kolonjach wakacyjnych przez kilka tygodni. Nadto praca w ogrodzie szkolnym jest dla dziecka anormalnego, skazanego często na zawód pomocnika ogrodniczego lub rolniczego, znakomitą praktyką.

W artykule zatytułowanym: „Konieczność wyzyskania bez reszty ogrodu szkolnego dla nauk przyrodniczych w szkole powszechnej“ zwraca uwagę R. Kockjoy na coraz większą trudność o stały kontakt z przyrodą w wielkiem mieście i żąda lepszego wykorzystania pracy w ogrodzie, szkolnym. Obserwując młodzież podczas pracy w ogrodzie, doszedł do wniosku, że wiele z nich pracuje w ogrodzie z potrzeby czysto wewnętrznej, potrzeby zbliżenia się do przyrody i jej obserwacji. Autor zaprowadził u siebie w ogrodzie dziennik spostrzeżeń dla dzieci. Obserwacje dzieci niejednokrotnie wyzyskiwał, jako temat lekcyjny. Z powodu jednakże nieobowiązkowej pracy w ogrodzie — obserwacje były dokonywane z pewną tylko grupą dzieci i dlatego nie wykorzystane w całej pełni. Plan nauczania w szkołach powszechnych w Berlinie z 1924 r. przewiduje obowiązkowe nauczanie w ogrodzie, ale dla wieku 10—12 lat, co autor uważa za niedobre, bo dzieci są za słabe do cięższych prac i za mało dojrzałe do traktowania tej pracy poważnie. Dopiero od 13 roku życia jest możliwa poważna praca w ogrodzie.

W dwu końcowych artykułach porusza F. Haak sprawę włączenia zajęć w ogrodzie do stałych zajęć szkolnych, jako zajęcia obowiązkowe oraz kreśli plan pogadanek i lekcyj teoretycznych w łączności z pracą w ogrodzie.

*Dr Janina Antoniewicz.*

## Konferencje społeczne.

W marcu b. r. przybyła z Warszawy do Krakowa wycieczka słuchaczek i słuchaczy Studium Pracy Społeczno-oświatowej. Celem zbliżenia krakowskich pracowników społecznych z tą pierwszą w Polsce szkołą służby społecznej, zorganizowało krakowskie koło stowarzyszenia „Służba obywatelska“ w dniach od 25/III do 1/IV włącznie szereg konferencyj społecznych, w których brali udział profesorowie i słuchacze „Studjum“, łącznie z przedstawicielami krakowskich instytucyj społecznych i nauczycielstwem.

Po konferencjach następowały dyskusje na temat spraw aktualnych, poruszanych przez prelegentów. Kierowniczką „Studjum“ *prof. H. Radlińska* zaznajomiła słuchaczy z programem i działalnością „Studjum“. Coraz większą rolę odgrywać poczyną w życiu zbiorowym i w życiu jednostek służba społeczna, która zajmuje obecnie miejsce dawnej filantropji. Do pełnienia owocnej służby obywatelskiej nie wystarcza sama tylko dobra wola — trzeba poznać metody, trzeba być fachowcem świadomym zadań i trudności, aby nie zrazić się przeszkodami.

Na wzór zagranicy powstało u nas w 1925 r. „Studjum Pracy Społeczno-oświatowej“, które jest częścią Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Kandydaci, zgłaszający się na „Studjum“, wykazać muszą pewne przygotowanie życiowe, rok pracy społecznej, zaświadczonej przez instytucję społeczną lub samorządową, wykształcenie średnie i co najmniej dwa lata studjów wyższych. Kurs jest dwuletni. Pozostaje pod opieką Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej. Program szkoły opiera się na pogłębieniu wiedzy o człowieku i społeczeństwie i dąży do wyrobienia jak największej sprawności w pracy.

Rok akademicki dzieli się na trymestry. Pierwszy propedeutyczny zaznajamia z podstawami i techniką ogólną pracy, w drugim słuchacze pracują bardziej samodzielnie. Seminarja, konwersatorja, hospitacje i wycieczki cechują program tego trymestru. W trzecim praca słuchaczy staje się coraz bardziej samodzielną, wszystkie prawie przedmioty prowadzone są w formie seminarjów. Program przewiduje możliwość specjalizacji w czterech zasadniczych grupach: a) instruktorów oświatowych i nauczycieli dorosłych, b) organizatorów życia kulturalnego i opieki społecznej, c) bibliotekarzy bibliotek powszechnych i dla młodzieży, d) pracowników opieki społecznej nad dziećmi i młodzieżą. Drugi rok studjów spędzają słuchacze na stanowiskach instruktorskich i kierowniczych. W trzecim roku egzamina z poszczególnych przedmiotów, wreszcie egzamin końcowy po napisaniu rozprawy, wykazującej umiejętność badania środowisk dla celów planowania roboty i orjentowania się w obramem zagadnieniu. Dobór słuchaczy ułatwiają stypendja i zapomogi państwowe i samorządowe, oraz udzielanie przez instytucje całkowitych lub połowicznych urlopów płatnych.

Ważny problem opieki społecznej nad matką i dzieckiem poruszył *dr M. Gromski*. Na podstawie statystyki wykazał wielką śmiertelność dzieci w pierwszych latach życia, w późniejszych zaś kalectwo i przewlekłe choroby, spowodowane brakiem troskliwej opieki w latach niemowlęctwa.

Dawniej opieka społeczna opierała się na filantropji jednostek. Dzisiaj to nie wystarcza, dzisiaj opieka społeczna musi się oprzeć o rząd lub o samorządy. Naogół rezultaty opieki otwartej są zdaniem dra Gromskiego daleko lepsze od opieki zamkniętej. We Francji prawo Strausa zapewnia kobiecie pracującej w fabryce a mającej zostać matką, ośmiotygodniowy wypoczynek płatny, powrót do pracy, z warunkiem obowiązkowego uczęszczania do instytucji otwartej opieki nad matką i dzieckiem. W Polsce opieka nad kobietami za pośrednictwem Kas Chorych nie zmusza kobiet do korzystania z opieki otwartej. Wychowanie dzieci w złóbkach i sierocińcach naogół jest wadliwe — daleko lepiej rozwiązuje tę sprawę zagranicą, dając sieroty na wychowanie do zamożnych włościan, których domy pozostają pod nadzorem opiekuńczych instytucyj, dzieci zaś nie są pozbawione atmosfery rodzinnego domu.

Inspektorka pracy w Warszawie, p. *H. Krahelska*, znająca



dokładnie teren, na którym pracuje, omawiała w szczegółowym referacie ochronę pracy młodocianych robotników. Na podstawie statystyki wykazała procentowo ilość pracujących w fabrykach młodocianych robotników, którzy razem z kobietami, jako siły niewykwalifikowane, a zatem tańsze i nieposiadające organizacji zawodowych, przyjmowane są w dużej ilości przez fabrykantów, ale zarazem wyzyskiwane. Młodociani ponoszą ciężary pracy zarówno z dorosłymi, co fatalnie wpływa na rozwój ich organizmu. Stają do pracy zupełnie nieprzygotowani a 80% wypadków okaleczeń i niezdolności do pracy, pochodzi u nich z nieznamomości konstrukcji maszyny. Pożądanem jest ustawodawstwo społeczne, określające odsetek robotników młodocianych, mogących pracować w fabrykach, koniecznem zaś stworzenie szkolnictwa zawodowego na wzór szkół zagranicznych. W Niemczech wielki przemysł metalowy wydziela warsztaty dla młodocianych. Uczniowie uczą się zawodu pod okiem pedagogów i instruktorów. Jeden dzień w tygodniu wolny od pracy spędzają w szkołach, istniejących przy fabrykach, gdzie uzupełniają wykształcenie pod względem umysłowym i fizycznym. Z kwestją szkolnictwa zawodowego łączy się konieczność ośmioletniej szkoły powszechnej dla zapewnienia luki powstającej po ukończeniu szkoły powszechnej (lat 14) a przed wstąpieniem do szkoły zawodowej, gdzie wymagają ukończonego 15-go roku życia. Stan zdrowia robotników fabrycznych oraz warunki higieniczne nawet w fabrykach, w których pracuje po parę tysięcy robotników, są fatalne.

Społeczeństwo musi dążyć do tego, by w każdym mieście istniały poradnie zawodowe, by zakłady przemysłowe przyjmowały do pracy tylko młodzież, posiadającą świadectwo uzdolnienia, wydane przez poradnie psychotechniczne. Większą ilość lekarzy i inspektorów pracy, których mogłyby kształcić szkoły społeczne, stworzyłyby mogła należytą opiekę. Są to wszystkie zadania społeczne, a los młodocianych robotników, troska o zdrowie, o byt, powinna obchodzić szerokie masy społeczeństwa polskiego.

Ciężkie warunki materialne i mieszkaniowe zniechęcają często robotników fabrycznych do korzystania z przysługujących im urlopów wypoczynkowych. P. Walicka podała program należytego spożytkowania wczasów robotniczych na kursach dokształcających i w świetlicach, (subwencionowanych z funduszków społecznych i narodowych) dbających o rozwój jednostki pod każdym względem.

Z kwestją pracy społecznej, w której bardzo ważną rolę odgrywa wychowanie i wykształcenie szerokich mas młodzieży, łączy się czytelnictwo, tworzenie bibliotek umiejętnie zorganizowanych, w których młodzież miałaby bez dozoru, zupełnie swobodny dostęp do wszystkich książek. Zagranicą (Anglja, Francja, Belgja) istnieje już od szeregu lat, w myśl nowych prądów zorganizowane bibliotekarstwo. W kraju na wzór zagranicznych powstały biblioteki w Łodzi i w Warszawie. Celem nowego bibliotekarstwa jest wyrobienie w młodzieży zamiłowania do dłuższego obcowania z książką, a raczej z postacią, z epoką, to uczenie prze-

tworzania życia. Prelegentka referatu o bibliotekarstwie p. H. Radlińska zaznacza, że obecnie brak w szkole miejsca na książki. Szkolnictwo nasze, prowadzone dawnym systemem nie daje umiejętności korzystania z książki. Daleko więcej korzystają z niej ludzie pracujący fizycznie. Być może, że winna jest temu szkoła powszechna, dlatego należy opóźnić okres rozpoczynania czytania. Przez ćwiczenie w poprawnym czytaniu, czy się analizowania szczegółów, a nie obcowania z książką. Czytając, szukamy zwykle wyrazów dla naszych tęsknot i pragnień, a w różnych momentach życia jedna i ta sama książka, bardzo różną się nam wydaje. Książka musi odpowiadać właściwościom psychicznym czytelnika. Jedne dzieci uczą się chętniej z książek krótkich, syntetycznych, inne z silniej działających na wyobraźnię. Każda szkoła bez wyjątku posiadać powinna bibliotekę, jako warsztat pracy dla młodzieży. Organizacja nowych bibliotek wymagać będzie odpowiednio przygotowanych bibliotekarzy, posiadających wykształcenie pedagogiczne, znajomość literatury dziecięcej, nowych prądów i umiejętność organizowania i prowadzenia bibliotek. W szkole jeszcze będąc, musi się dziecko nauczyć korzystania z biblioteki, by później umiało korzystać z bibliotek publicznych, zdobyć umiejętność orientowania się w skorowidzach, w katalogach, które są tak ułożone, że prowadzą do poznania życia przez książkę.

Duża stosunkowo ilość analfabetów w b. Król. Pol. Kongresowem stworzyła konieczność dokształcania dorosłych i młodzieży. Z chwilą powstania Państwa Polskiego mamy ciekawe zjawisko zachowania się wielu instytucji społeczno-oświatowych, które nie zdołały się przebudować i do nowych warunków dostosować. Upadają instytucje społeczno-oświatowe, które uważają, że rola ich skończona a czynności swoje przekazują Państwu. Rząd zaś nie może wszystkiego wykonać, gdyż udział rządu sprowadzać się winien tylko do regulowania i rejestracji instytucji społecznych; zaś organizowanie, subwencjonowanie przypada samorządom, które winny zakładać biblioteki, czytelnie, kursa dla dorosłych i t.p. To, co wykracza poza te ramy, jest już wolą społeczeństwa, władze zaś samorządowe zachowują prawo kontroli. Praca musi być tam prowadzona przez specjalistów, na podstawie współczesnych prądów, nauczycielstwo pozostaje tylko organem wykonawczym. Prelegent *Dr Godecki* omówił szczegółowo systematyczne formy kształcenia dorosłych, któremi są:

1. Kursy początkowe dla dorosłych, a) Kursy początkowe miejskie, b) Kursy początkowe wiejskie, w których nauczanie rozpoczyna się od czytania i pisania, a obejmuje program 6 klas szkoły powszechnej.
2. Szkoła dla dorosłych, która w ciągu 3 lat opracowuje program 7 kl. szkoły powszechnej.
3. Uniwersytet powszechny.

Po ustąpieniu zaborcy powstał w Warszawie Uniwersytet Ludowy, liczący 13.000 słuchaczy, z którymi jednak z różnych względów bliżej przez prelegenta omawianych, o pracy systematycznej nie mogło być mowy. Obecnie dopiero myśleć można o stworzeniu uniwersytetu powszechnego w Warszawie, którego słuchaczami będą absolwenci kursów wyżej wspomnianych, przyzwyczajeni do pracy samodzielnej i systematycznej, a uczący się dla własnego zadowolenia. Uniwersytet będzie uczelnią ogólnokształcącą, w którą zasadę samodzielności pracy stopniowo się wprowadza.

Jak widzimy z wyżej omawianych referatów pole społeczno-oświatowe szerokie, ale w Polsce jeszcze odłogiem leżące. Szczupła garstka słuchaczy jedynej w Polsce Szkoły Społecznej nie podoła ogromowi pracy, muszą przyjść z pomocą przede wszystkim ogromne rzesze nauczycielstwa szkół powszechnych, których praca rozchodzi się szeroko i sięga do najodleglejszych zakątków kraju. Młode siły, wstępujące dopiero na nową drogę życia, słuchaczki i słuchacze V kursów seminarjum i Państw. Nauczycielskich wysłuchały z polecenia Kuratorjum wykładu p. *K. Kornitowicza* „Przysposobienie do pracy społecznej młodzieży“.

Praca społeczna dzisiaj, to równoważnik dawnej walki o niepodległość. Muszą powstać szeregi ochotniczych zastępów, zorganizowanych do walki ze złem społecznym. Czy jednak w duszy młodzieży są możliwości wytworzenia twórczego czynu społecznego?

Gdy się bliżej przyjrzymy ludziom, rozróżnimy wśród nich dwa typy: 1) tych co chcą zarobić, 2) tych, co chcą służyć drugim — instytucje zarobkowe i społeczne. Trzeba jednak wychować ludzi, którzy na wszystkich stanowiskach będą chcieli i umieli służyć, pomagać potrzebującym. Fachowe przygotowanie niezbędne. Szkoła społeczna uczy budzenia sił społecznych, wydobywania ich, organizowania.

Największą bolączką życia młodzieży, to tragizm jednostki, która nie widzi celu, ani skutków życia. Należy zwrócić na nią uwagę, wejść z nią w kontakt przyjacielski budzące się duszy, trzeba to czynić poza szkołą. Stwarzać placówki wspólnej zabawy i pracy, gdzie młodzież czuje się zupełnie swobodną i gdzie tak łatwo nawiązać z nią przyjacielski kontakt. Miły, domowy, ciepły nastrój świetlicy realizuje w bardzo dobry sposób te dążenia — a dla dzieci ze środowisk ubogich ma niesłychanie doniosłe znaczenie. Zastępuje im dom rodzinny — często ciepło rodzinnego życia, którego nie doznały sieroty. Organizowanie wspólnymi siłami herbatek, imprez, wycieczek, przygotowuje do życia, wyrabia społecznie, dlatego to rola stowarzyszeń młodzieży nie na terenie szkoły ma tak doniosłe znaczenie. Niedopszczalnym jest jednak istnienie instytucji fikcyjnych — młodzież bowiem musi się uczyć konkretnej pracy, musi umieć organizować i powoływać ochotników. Najlepiej są prowadzone świetlice przez ludzi

specjalnie do tego celu szkolonych, a równie dobrze przez młodzież w świetlicach wychowaną, w której obudziły się potrzeby pracy społecznej.

Instruktorka spółdzielni p. *Szczawińska* omawiała znaczenie, cel i wartość organizacji uczniowskich.

Szereg konferencji zakończyła p. *H. Rodlińska* referatem dla nauczycielstwa „Przysposobienie do pracy społecznej”. Jakie sprawy społeczne mogą być załatwione w szkole, jakie są prądy, i w jaki sposób ma się nauczycielstwo do pracy społecznej przygotować.

Wychowanie obywatelskie, to nie znajomość ustaw, bo to na życie nie starczy — to wyrabianie cnót, umiejętność wydobycia sił, dla siły gromady. Obecnie wysuwa się zagadnienie wprowadzania ludzi do zespołu, uczenia życia zbiorowego, dlatego to obecny prąd w szkole podejmuje zbiorowe prace u młodzieży. Już ze szkoły powszechnej można stworzyć żywą społeczność, ściągając do pracy wspólnej rodziców, nauczycieli i uczniów.

Przysposobienie społeczne nauczyciela powinno się wyrażać w poznaniu życia wsi, czy miasta, w którym pracuje. Dokładna znajomość środowiska, instytucji, typów rodziców wielką mu będzie w pracy wychowawczej pomocą. Dobrym czynnikiem wychowawczym (dla Polaków) jest angielska metoda zamierzeń — stawianie celu, do którego w określonym czasie dojść trzeba. Ale ważniejszą może rzeczą jest zainteresowanie się typami dzieci umiejętność skierowywania jednostek zdolnych i silniej indywidualnych (t. zw. typów przywódców) na właściwe im pole pracy, by zamiast nieżyczliwej rywalizacji nastąpiło spółdziałanie.

S.

## Kronika pedagogiczna.

### *Kongres pedagogiczny w Berlinie.*

Z okazji Zjazdu międzynarodowej federacji związków nauczycielskich, odbył się w Berlinie od 12 do 17 kwietnia 1928 r. kongres pedagogiczny, urządzony staraniem niemieckiego Związku nauczycielskiego. Celem kongresu było zaznajomienie uczestników ze stanem szkolnictwa powszechnego w dzisiejszych Niemczech. Wiele czasu poświęcono też zagadnieniu kształcenia nauczycieli.

Kongres otworzył inauguracyjnym referatem na temat: „Międzynarodowy duch a narodowe wychowanie” minister oświaty *dr Becker*. W ogromnej sali „Schauspielhausu” przepełnionej słuchaczami rozwinął swoje głęboko pod względem socjologicznym i pedagogicznym przemyślane wywody, które były przedmiotem obrad. Na kongresie wygłoszono około 80 referatów. *Prof. Kerschensteiner* mówił na temat „Nauczyciel szkoły powszechnej jako wychowawca”. Inne referaty obejmowały wszystkie dziedziny życia szkoły powszechnej, a więc krajoznawczą, historyczną, przyrodniczą, artystyczną, muzyczną i t. d. Wiele czasu poświęcono wychowaniu fizycznemu i w związku z tem odbyły się pokazy ćwiczeń cielesnych, obejmujące wszystkie roczniki

szkoły. Jakże zainteresowanie budzi w Niemczech wychowanie fizyczne, śwładczy dosadnie o tem pokaz ćwiczeń nauczycielstwa berlińskiego, zorganizowanego w różnych „Turnvereinen”.

Plastyczny obraz wiedeńskiej reformy szkolnej dał w referacie prezydent *Gloeckel*. Specjalnem zainteresowaniem cieszyły się też referaty, omawiające zagadnienie nowego sposobu przygotowania do zawodu i dalszego kształcenia nauczycielstwa szkół powszechnych. Do całokształtu zagadnień poruszanych w czasie kongresu należały i referaty na temat ogródków szkolnych, szkół specjalnych i ustosunkowania się domu rodzinnego do szkoły.

Dla uzupełnienia obrazu szkolnictwa w Niemczech zorganizowano wystawę szkolną rozmieszczoną w dwu czteropiętrowych budynkach szkolnych. Wystawa ta obejmowała całokształt prac dzieci szkoły powszechnej wszystkich stopni. Osobny dział wystawy poświęcony był szkole specjalnej. Bogata literatura, dokładne wykresy, pokazy prac dzieci różnych stopni, najnowsze przyrządy, używane przy nauce u dzieci głuchoniemych, ociemniałych i niedorozwiniętych, stanowiły godną widzenia całość.

Oprócz Berlina obezszły wystawę i inne miasta Niemiec, jak Drezno Lipsk, Hamburg, Frankfurt n/M. i t. d. Na wystawie tej uwzględniono wszystkie działy pracy szkolnej dziecka, a więc: wypracowania piśmienne, roboty ręczne, roboty ogrodowe, lotnictwo, kino, rysunki i t. p. — Bardzo dodatnie wrażenie robiła wystawa prac uczeni wiedeńskiej „*Grundschule*”. Dawała ona syntetyczną całość (rozwoju pracy dziecka w szkole od najniższych stopni do najwyższych. W ujęciu cyklowem przebiega pewna celowość. Lekkość, swoboda i pogoda życia dała się żywo odczuć w pracach uczniów wiedeńskich. Na wystawie szkolnej demonstrowano też cały szereg najnowszych pomocy szkolnych do czytania, pisania, a szczególnie do nauki rachunków.

Zagraniczni uczestnicy kongresu uzyskali zezwolenie na hospitowanie lekcji w szkołach. Przy hospitowaniu spotkaliśmy się z wielką różnorodnością i to tak co do metody, jak i co do samego wyposażenia i urządzenia szkoły. I dziwnie jakoś się składało, że właśnie w najgorzej uposażonych szkołach, mieszczących się w budynkach nie odpowiadających zupełnie prymitywnym nawet warunkom higienicznym, znajdowaliśmy najlepiej pod względem metodycznym postawione nauczanie. Serdeczny stosunek nauczyciela do dzieci, atmosfera radości z pracy i pobytu w szkole nie była czemś na pokaz przygotowanym, ale stanowiła podstawę tego, co decyduje o szkole i nadaje jej właściwy charakter.

Zawieziono nas także i do „*Schlachtensee*”, aby pokazać szkołę, dopiero co wybudowaną kosztem 1,000.000 Mk (2,000.000 Zł). I chociaż szkoła ta, obejmująca 18 klas ze wszystkimi potrzebami, gabinetami i urządzeniami nowoczesnymi mogła przepychem uposażenia imponować, to jednak i tu dały się zauważyć braki, które na miejscu zaraz podnieśliśmy w rozmowie z kierownikiem, np. brak sal rekreacyjnych, wąskie korytarze, brak warsztatów pracy dla uczeni w pracowni fizycznej i t. p.

W czasie trwania kongresu obradował również Zarząd międzynarodowej federacji Związków nauczycielskich, rozważając cały szereg zasadniczych i podstawowych zagadnień, dotyczących organizacji i udoskonalenia szkoły powszechnej. Delegacja polska, złożona z K. Makucha, K. Wawrzynowskiego, J. Maja i W. Lewickiego z Warszawy i dr. W. Filipczyka z Krakowa, brała staly i czynny

udział w obradach kongresu. Prezesurę międzynarodowej federacji nauczycielskiej oddano na rok bieżący Anglii, a generalny sekretariat Francji.

Z Polski desygnowano na delegata do federacji *Dr Marję Grzegorzewską*. Następný zjazd uchwalono odbyć w Szwajcarii w czasie przyszłych świąt wielkanocnych.

Pod koniec sprawozdania kilka dat statystycznych w odniesieniu do kongresu. Uczestników zgłoszonych zarejestrowano 7.163. Oprócz Niemiec brało udział w kongresie 22 państw europejskich. Z poza Europy byli obecni na kongresie delegaci Stanów Zjednoczonych, Meksyku, Chile i Japonji.

Z uznaniem należy podnieść wielką sprawność organizacyjną komitetu urządzającego kongres. Żadnych niespodzianek, wszystko z matematyczną ścisłością i przysłowiową punktualnością według z góry ułożonego programu.

*Dr Wł. Filipczyk.*

Obecnemu szkolnictwu w Anglii poświęcony jest zeszyt 2-gi „*New Era*” („*Progressive Education in England*”). Jeśli Sowiety są typowym przykładem kraju rewolucji, to Anglja reprezentuje tezę ewolucji w historii kultury. Taką powolną ewolucję można też zauważyć w jej pedagogice. Anglja nie wykazuje — powiada *Beatrice Ensor* w swym ogólnym przeglądzie pedagogiki angielskiej — takich zasadniczych przewrotów w szkolnictwie, jak Sowiety, ani tak charakterystycznej reformy, jak Wiedeń, ani tak głęboko demokratycznych i ciekawych przemian, jak szkoły Hamburgskie, nie posiada niczego takiego, jak słynny „*Columbia University*” w Ameryce, ani nie wydała takiego filozofa-pedagoga, jak Dewey, ani nie rozwinęła sieci szkół doświadczalnych, ani nie stworzyła potężnych organizacji rodzicielskich — a jednak wpływa ona silnie na kształtowanie się pedagogiki światowej. „Niegdyś była głównym źródłem światowych poglądów pedagogicznych Francja, potem Niemcy, zwłaszcza Prusy, potem Stany Zjednoczone, potem Niemcy i Stany Zjednoczone na równi; teraz Stany Zjednoczone i Anglja, a raczej Anglja jako pierwsza”. (Słowa *Sir Mich. Sodler'a*). „Wychowanie w Anglii jest skomplikowanym organizmem, opartym na tradycji i głęboko zabarwionym narodowymi cechami angielskimi”. „...potrzebujemy kapłanów i proroków; jednych, by zachowywali i ustalali, drugich, by upominali i pobudzali”. „...Nasze umiłowanie sportu i życia na wolnym powietrzu, nasza nieufność wobec ryzykownych przedsięwzięć, nasza niechęć do wystawiania się na widok publiczny, nasze pragnienie pracy spokojnej i indywidualnej, wszystko to przemawia raczej za stałym postępem, aniżeli za nagłymi, zadziwającymi posunięciami”. Słowa te charakteryzują dosadnie stanowisko angielskiej pedagogiki wobec problemów, jakie współczesność postawiła przed szkołą. Nie zapoznaje ona faktu, że — jak powiada *p. Ensor* — „nowe wino wymaga nowych butelek”, że głęboko sięgające zmiany powojenne w życiu społecznym, politycznym, gospodarczym i kulturalnym wymagają zasadniczych zmian w systemie wychowania i kształcenia, lecz stara się przeprowadzić je powoli, stopniowo. Nie przeprowadza ich też państwo, ani samorządowe władze szkolne, lecz są to jednostkowe poczynania wśród nauczycielstwa, któremu powojenna organizacja szkolnictwa pozostawiła dość wiele swobody w układaniu i wykonywaniu programów szkolnych, zwłaszcza w szkole powszechnej („*elementary school*”). „Siła popędu naszej nowej pedagogiki leży w państwowych szkołach powszechnych i w niewielu szkołach prywatnych. Im wyższy stopień szkolnictwa, tem silniejsze trzymanie się tradycji, tem wyłączniejsze rezerwowanie miejsc dla tych, którzy dostać się

tam mogą mocą tradycyjnych praw lub wysokich opłat pieniężnych<sup>1)</sup>. Nowej pedagogice stoją więc w Anglii poważniejsze przeszkody na drodze jej rozwoju, niż gdziekolwiek indziej. Przeglądając jednak artykuły tego zeszytu „New Era”, obrazujące indywidualne wysiłki pedagogów po szkołach angielskich, („Abbotsholme School” — rodzaj wiejskiego ogniska wychowawczego w rodzaju Lietza „Landerziehungsheim”; Abinger Hill School — szkoła daltońska; St. Martins Girls' School w Dover i wiele, wiele innych), przekonywamy się o rosnącym i pogłębiającym się stopniowo prądzie tej nowej pedagogiki. Anglija utrzymuje swe miejsce wytrwałej, rozumnej współpracownicy w kulturalnym ruchu międzynarodowym.

Pedagogika współczesnej Rosji budzi coraz więcej zainteresowania w pismach pedagogicznych Zachodu. Cały zeszyt 1 b. r. poświęca jej angielski organ Ligi Nowego Wychowania „New Era”. Przynosi on prócz artykułów pedagogów rosyjskich, jak prof. Pinkiewicza, Iwanowa i innych, również sprawozdania angielskich członków Ligi, którzy osobiście badali stosunki oświatowe i szkolne w Sowietach i w sprawozdaniach swoich starają się rzeczowo i obiektywnie przedstawić dodatnie i ujemne strony szkolnictwa sowieckiego. Dr *Carlton Washburne*, dyrektor słynnych szkół Wlnetki (St. Zjedn.) oraz *Dr. Lucy Wilson*, kierowniczka szkół żeńskich we Filadelfji dają ciekawy obraz tego szkolnictwa, szukającego nowych dróg w myśl zasad Dewey'a, Marji Montessori, Decroly'ego, Washburne'a i Planu Daltońskiego. Autorowie podnoszą niezwykłą pracę Stanisława Szacki'ego, dyrektora Stacji Eksperymentalnej w Moskwie, a redaktorka „New Era” *Beatrice Ensor* nazywa go „jednym z największych pedagogicznych genjuszów naszej epoki”. W „*Quelle*” Nr. 1 br. znajdujemy artykuł o przedszkolach w Rosji. Łączy się je zwykle z warsztatami pracy rodziców, zyskując w ten sposób silniejszy kontakt domu i nauczycielek, prowadzących szkółki, a dzieci wprowadzając od razu w świat czynnej pracy. W samej Moskwie jest takich przedszkoli około 100. Dzieci uczęszczają tu do 8-go roku życia, w ostatnim roku ucząc się już czytania, pisania i rachowania, jako przygotowania do szkoły powszechnej. Przedszkola zakłada się też na prowincji, a kierowniczki ich spełniają wobec ludności wiejskiej wśród ciężkich warunków życia i pracy prawdziwą misję kulturalną. „*Neue Erziehung*” Nr. 4 b. r. przynosi w artykule „*Russland*” poglądy pedagoga sowieckiego W. Szulgina na „pedagogikę czasu przejściowego”. Współczesność — twierdzi Szulgin — ze swoją olbrzymią techniką i tempem życia stawia przed pedagogiką zadania inne, aniżeli przedtem. Dziś bowiem wychowuje i kształci nie tylko szkoła, dom i kościół, lecz wszystko, co człowieka otacza, wpływa na jego ukształtowanie. Rozszerza się więc dziedzina pedagogiki, obejmując całokształt życia dzisiejszego i nie tylko dzieci, lecz także dorosłych. Zapomina się o tem, że dziecko dzisiejsze staje wobec chaosu zjawisk, wobec najsprzeczniejszych poglądów, które słyszy i o których znaczeniu na każdym kroku (radio, kino, polityka, walki społeczne, gazeta itd.) się przekonuje; pedagogika dzisiejsza musi, wychodząc z życia i doświadczenia życiowego, ułatwić dziecku zorientowanie się w tym chaosie. Szkoła przestaje być tylko szkołą, gdyż wyprowadzając dzieci

<sup>1)</sup> Po szczegóły o szkolnictwie angielskiem odsyłam czytelnika do księżeczki Jana Hellmana „Ustrój szkolnictwa w Anglii”, Książnica-Atlas, Warszawa 1914 oraz do artykułów prof. Romana Dyboskiego „Zagadnienie szkoły powszechnej i szkoły średniej w Anglii” w „Przeglądzie Pedagogicznym” 1927, str. 429, 452 i 478.

w życie (warsztat, pole, wycieczki i podróże), używając środków techniki dla kształcenia wychowanków, obejmuje stopniowo swą działalnością całokształt zjawisk. Pedagogika wchodzi w coraz ściślejszy kontakt ze socjologią i staje się czynnikiem, rozstrzygającym przyszłe kształtowanie się świata.

**Nowe Koło S. K. N.** Dnia 23 marca b. r. powstało Koło miejscowe Sekcji Kształcenia Nauczycieli P. N. S. P. w Ostrogu nad Horyniem (wojew. wołyńskie). Zarząd Koła tworzą: 1) *Litwin Aleksander*, przewodniczący, 2) *Szczyński P.*, 3) *Ciepielewski J.*, 4) *Oberleitner J.*

Liczba członków wynosi 19 osób. Członkowie Koła mają prawo korzystania z biblioteki i czytelnicy miejscowego Ogniska Z. P. N. S. P.

Zamierzony program pracy: a) odwiedzanie i omawianie lekcji przedmiotów pedagogicznych na rocznym Kursie Nauczycielskim; b) zebrania dyskusyjne na tematy, dotyczące szkoły twórczej, na podstawie odnośnej literatury polskiej; c) organizowanie Kursów Wakacyjnych dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych.

**Uroczysta Akademia ku czci ś. p. Józefy Joteyko** odbyła się dnia 17 maja w auli Uniwersytetu Jagiellońskiego. Na program uroczystości złożyły się przemówienia prof. *Wł. Heinricha* „Praca naukowa Józefy Joteyko“, oraz b. uczniów Zmarłej Pp. *Stefanii Chmielakówny* i Dra *Wł. Filipczyka* „Kartki z życia ś. p. prof. Joteyko“, chór uczniów i uczenie seminarijnych pod kierunkiem prof. *Fr. Koniora*, wreszcie hołd młodzieży szkolnej. Licznie zebrani przedstawiciele władz szkolnych z kuratorem Drem Kupeczyńskim na czele, nauczycielstwo szkół średnich i powszechnych, tudzież tłumy młodzieży kształcącej się uczcili pamięć Zmarłej, znakomitej przedstawicielki nauki polskiej.

„Związek Radykalnych Reformatorów Szkoły“ w Niemczech święcił w marcu b. r. 50 urodziny swego przywódcy *Pawła Oestreicha*, twórcy idei „elastycznej szkoły produkcyjnej“, znanego także czytelnikom „Ruchu Pedagogicznego“ (Nr 1/1926, 2/1926 i 1/1927). „Neue Erziehung“, „Schulreform“, „Die Quelle“, „Pädagogische Werte“ i in. zamieściły artykuły omawiające działalność tego wybitnego bojownika o nową szkołę dla nowej kultury.

**Zagadnieniu dwujęzyczności w szkole** poświęca specjalną konferencję w Luxemburgu B. I. È. („Bureau International d'Éducation“ w Genewie). Konferencja zajmuje się zagadnieniem dwujęzyczności w obrębie rodziny, w krajach imigracyjnych, w krajach dwujęzycznych (Walja, Belgja), w krajach o kilku na rzeczach, w kolonjach; dyskusja ma omówić metody badania wpływu dwujęzyczności na język ojczysty, na drugi język używany obok ojczystego, na ogólne zdolności językowe, na charakter i t. d. Problem we wszystkich krajach, posiadających większy odsetek mniejszości narodowych — ważny i aktualny.

Prenumerata roczna . . . . 8 zł.  
 „ „ półroczna . . . . 4 zł.  
 Cena oddzielnego zeszytu I zł. 50 gr.

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

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

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

Drukarnia „Szkolnicy“ w Krakowie, Grzegórzecka 30 — pod zarządem W. Jarosza.





*Prof. Dr. JÓZEFA JOTEYKO.*