

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

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

Znaczenie środowiska w wychowaniu.

- I. Zorganizowane i niezorganizowane wychowanie. II. Pojęcie środowiska:
1. Środowisko przyrodzone. 2. środowisko kulturalne. 3. Środowisko personalne.
4. Środowisko gospodarcze. III. Zakres środowiska: I. Środowisko domowe.
2. Środowisko szkolne. 3. Środowisko społeczne. IV. Pedagogika wobec proble-
mów środowiska.

I. Wychowanie dziecka we współczesnym systemie kulturalnym kroczy dwiema drogami: drogą celowej, specjalnie ku temu zorganizowanej pracy szkoły, jako instrumentu społecznego i drogą wpływów środowiska pozaszkolnego. Wychowanie szkolne nazwać możemy zorganizowanym procesem pedagogicznym, wychowanie pozaszkolne, odbywające się w rodzinie, w świecie pracy, w przyrodzie — wychowaniem niezorganizowanym. Zorganizowany proces pedagogiczny posiada swe kierownictwo we fachowych czynnikach pedagogicznych, kształconych i powołanych do tej pracy przez społeczeństwo; posiada pewną ideologję, ustanawiającą jego treść i cele; posiada pewną materjalną organizację (budynki, sprzęty szkolne, środki naukowe i t. p.), której stan zależy od materjalnych zasobów społeczeństwa i jego zrozumienia ważności procesu wychowawczego, posiada wreszcie pewną technikę wychowania — metody pedagogiczne i dydaktyczne¹⁾. Z rozwojem kultury nowoczesnej komplikując się coraz bardziej, wymaga ten proces pedagogiczny specjalnych wiadomości fachowych i wytwarza własną teorię naukową — pedagogikę, ograniczającą się początkowo wyłącznie do szkoły, jako właściwego zakresu swej działalności. Jednakowoż lata ostatnie przyniosły dokładniejsze zajęcie się sfer pedagogów tym drugim niezorganizowanym, nie kontrolowanym długo prawie przez nikogo,

¹⁾ por. ciekawą rozprawę A. Kaldasznikowa *Erziehung im Lichte der marxistischen Soziologie* w *Neue Erziehung* Nr. 3, 5, 7, 1928 r.

²⁾ H. Rowid *Z zagadnień pedagogiki socjologicznej* w *Ruchu Pedagogicznym* 1927.

procesem wychowawczym, odbywającym się równocześnie z tym i równie silnie, a częstokroć silniej nawet działającym na ukształtowanie młodzieży. Powstaje silniejsze zainteresowanie dla środowiska i jego wpływów. Pedagogika obejmuje i tę dziedzinę i rozrasta się w coraz bardziej zyskującą na znaczeniu pedagogikę społeczną. Nie można już dłużej oddzielać szkoły i wychowania szkolnego murem od życia pozaszkolnego, codziennego, gdyż huk i szum tego życia wdiera się wbrew naszej woli wszelkimi szczelinami do gmachów szkolnych, a życie młodzieży ściśle się wiąże z całym życiem społecznym. Coraz więcej uwagi zwracać musi nauczyciel-wychowawca na czynniki pozaszkolne, by ich korzystne wpływy wyzyskać dla swych celów wychowawczych, niekorzystne zaś unieszkodliwić i ograniczyć. Rozpatrzenie roli środowiska w wychowaniu dostarczyć nam może ważnych wskazówek dla praktyki pedagogicznej.



II. „Duch zbiorowego życia owiewa każdą jednostkę jako żywa i życiodajna atmosfera; we wszystkie pory wnikają z tej atmosfery pobudliwe wpływy, na wszystkie strony zawiązują się więzy stosunków — a tą drogą dochodzi duchowe jądro życiowe do rozwoju, do wyższego stanu świadomości, do poczucia przynależności w duchowym kosmosie...” (Kriek). Do środowiska zaliczymy więc wszystko to, co człowieka, jako indywiduum otacza i nań działa, bądź to bezpośrednio, bądź pośrednio, wywołując reakcję jego organizmu fizycznego i duchowego. Należą więc tu będą: ziemia, klimat, pory roku, barwy, kształty, zjawiska z dziedziny naszych zmysłów, słowem: ukształtowanie krajobrazu, w którym wypadło danej jednostce żyć — środowisko przyrodzone; należą doń jednak także: pożywienie, mieszkanie, ubiór, udogodnienia cywilizacji, zdobycze kultury, ustrój społeczny i polityczny, pojęcia estetyczne i moralne — środowisko kulturalne, jako wytwór ducha ludzkiego; należą tu wreszcie inne jednostki, z którymi człowiek styka się w ciągu życia — środowisko personalne. Nie sposób oddzielić konkretnie jednego środowiska od drugiego; zlewają się bowiem wszystkie razem, tworząc jednolite i nierozzerwalne środowisko życiowe, czyli atmosferę życiową (biotope). Jeśli więc mówimy tu o środowiskach, to ułatwiamy sobie tylko tem ujęciem rozpatrzenie tych trzech składników, jako części istotnych każdego środowiska życiowego.

1. Środowisko przyrodzone zależne jest od miejsca na ziemi, w którym człowiek przebywa. Będzie więc ono różne dla mieszkańców różnych stron kraju, będzie podobnem dla grupy ludzi, przebywających w jednej okolicy, będzie prawie tem samem dla mieszkańców jednej miejscowości, będzie wreszcie identyczne dla garstki osób w jednym domu. Najsilniejsze wpływy środowiska przyrodzonego znajdziemy na wsi, najslabsze w mieście, stąd z gruntu inne środowisko dziecka wiejskiego, inne

miejskiego, stąd różnice w ich rozwoju fizycznym, a jeszcze wybitniejsze w ich strukturze duchowej¹⁾. Inaczej bowiem działać będzie na umysłowość dziecka nieskomplikowana kultura wiejska z przewagą środowiska przyrodzonego, inaczej miejska, od przyrody oddalona i oddalająca.

Pedagogika współczesna, idąca śladami Rousseau'a i Pestalozziego, uznaje wpływ środowiska przyrodzonego za nader ważne dla wychowania dziecka. Rousseau zabiera Emila na wieś, uważając otoczenie przyrody za najodpowiedniejsze dla stopniowego, harmonijnego rozwoju wychowanka; Pestalozzi kontynuuje idee Genewczyka, pedagogika dzisiejsza zaleca przeniesienie szkół na peryferje miast, zakładanie wiejskich ognisk wychowawczych, tworzenie szkół leśnych, nauczanie szeregu przedmiotów szkolnych na wolnym powietrzu, wysyłanie dzieci wiejskich na wieś — powrót do natury na całej linii...²⁾

2. Człowiek jednak dalekim już jest od swego wymarzonego stanu pierwotnego, stworzywszy sobie w środowisku przy-

¹⁾ por. sprawozdanie z rozprawy R. Sassenhagena *Über geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes* w *Mies. Ped.* Nr. 8, 9 br. p. t. *Inteligencja dzieci wiejskich i miejskich*. Na podstawie badań (promowadzonych na 561 dzieciach wiejskich i miejskich w tej samej okolicy (Pomorza) dochodzi autor do wniosku, że bezpośrednie życie w otoczeniu przyrody rozwija w dzieciach wiejskich większe zdolności obserwacyjne, podczas gdy życie miejskie uczy bardziej rozumowego, logicznego ujmowania świata z zaniebdaniem szczegółów otoczenia. Fantazja dzieci wiejskich nie odznacza się szczególną żywością i jest silnie związana z ciasnym zakresem doświadczeń. Silniej rozwiniętą fantazję ujawniają dzieci miejskie, zwłaszcza młodzież szkół średnich. Inne badania akcentują silny wpływ środowiska przyrodzonego na rozwój sfery uczuciowej u dziecka, podnosząc, że przedmioty kultury ludzkiej (narzędzia, maszyny, budowle etc.), oraz zjawiska tej kultury działają raczej na intelekt... Ważne przyczynki do charakterystyki młodzieży wielkomiejskiej przynosi cenna książka zbiorowa *Grossstadt und Erziehung* wyd. przez P. Oestreicha i W. Hoepfnera (nakł. G. Martini, Berlin 1927). — Liczne źródłowe dane i bibliografja do powyższego problemu w czasop. *Die pädagog. Warte*. N. 19 1928 r. w artykule: Hildegard Hetzer *Anleitung zur Ermittlung seelischer Unterschiede an Land- und Stadtkindern*.

²⁾ Por. K. Guńka *Ogrody szkolne a szkoły w ogrodzie w Mies. Ped.* 1927. Ogrody szkolne mają na celu przeciwdziałanie wpływom środowiska miejskiego, szkodliwym dla rozwoju fizycznego dziecka, a zbyt jednostronnym dla jego rozwoju duchowego. Są one bardzo liczne w Niemczech. Przujeje Lipsk. W Polsce początek w niektórych miastach już zrobiony, a władze szkolne popierają zakładanie ogrodów szkolnych i boisk sportowych dla młodzieży. Autor nawołuje: „Otwórzmy zmysły naszej młodzieży na piękność otaczającej nas przyrody, rozbudźmy w niej potrzebę obcowania z przyrodą, a wtedy będzie szukała rozrywki w wolnych chwilach, na łące, w lesie, w górach... Por. też Bogdan Nawroczyński *Wiejskie ogniska wychowawcze, w Ruchu Ped.* 1927. Otoczenie wielkomiejskie cierpi pod brakiem dwu czynników wychowawczych: przyrody i społeczności ludzkiej. To ostatnie — pozorne paradoxon — rozumie autor tak, że w mieście nie wytwarza się tak ścisłe współzycie ludzi, jakie wytworzyć się może na wsi dzięki wspólnym więzom, łączącym ludzi z przyrodą, ustępując miejsca luźnym związkom powierzchnowych znajomości, wspólnych interesów materialnych, zawodowych, klasowych i t. p. Wobec zaniku, ścisłego życia rodzinnego w mieście dzieci pozbawione są możności prawdziwego uspołeczniania się. Stąd silny nacisk pedagogiki szkolnej na tworzenie społeczności w szkole i wychowania społecznego, stąd też omawiana szerzej przez autora niemiecka akcja „Landheimów” dla młodzieży wielkomiejskiej.

rodzonym — środowisko sztuczne, na które składa się wszystko, cokolwiek umysł ludzki stworzył w dziedzinie materji i ducha¹⁾. Podczas gdy środowisko przyrodzone zmienia się niezmiernie powoli w ciągu lat tysięcy i milionów, dla szeregu więc pokoleń ludzkich w ciągu tysiącleci pozostaje niezmiennym (tasama przyroda otacza mieszkańców Grecji dziś, co za Homera, jeśli abstrahujemy od nieznacznych stosunków zmian, dokonanych ręką ludzką), zmienia się środowisko sztuczne, twór człowieka, w coraz szybszym tempie, obecnie już w okresach na lata liczonych, w miarę coraz szybszych postępów techniki i coraz gwałtowniejszych przemian struktury gospodarczo-społecznej, a co za tem idzie, umysłowości społeczeństw kulturalnych. Umysł dziecka współczesnego wykonać musi pracę cięższą, niżeli n. p. dziecka w. XVIII., pracę szybszego przystosowania się do skomplikowanych stosunków kultury współczesnej. Szkoła dotychczasowa pomaga mu w tem głównie w dziedzinie czysto intelektualnej, podając mu wiedzę i przysposabiając je do dalszego jej zdobywania. Praktyczne jednak przystosowanie we wszystkich innych dziedzinach życia, których szkoła wogóle nie porusza (higijena, seksualność, polityka, poglądy społeczne, zarobkowanie, moralność codzienna etc.) odbywa się poza szkołą, pod wpływem środowiska kulturalnego, w którym od pierwszej chwili swego życia dziecko się obraca. Słabszym będzie wpływ tego środowiska na wsi, gdzie i środowisko przyrodzone ważną odegra rolę, przemożnym jednak będzie on w mieście. Jeśli uprzytomnimy sobie stały dopływ ludności ze wsi do miasta²⁾ oraz fakt docierania kultury wielkomińskiej do najmniejszych miasteczek (auto, kino, radio, ruchy społeczne i t. p.), to zrozumiemy, że coraz większy odsetek dzieci ulega silnym wpływom środowiska kulturalnego.

3. Trzecim składnikiem środowiska życiowego dziecka są osoby, tworzące środowisko personalne. Możemy tu wyróżnić dwie grupy osób: pierwsza, to grupa osób, stykających się z dzieckiem stale lub często, jak rodzice, rodzeństwo i inne osoby, przebywające w domu (dalsza rodzina, lokatorzy, służba), wychowawcy w szkole i poza szkołą, oraz towarzysze zabaw dziecka; druga grupa, to osoby raz tylko lub rzadko, przelotnie występujące w życiu dziecka (goście, przypadkowi znajomi, znajomości z letniska, artyści sceniczni lub filmowi, przechodnie na ulicy i t. p.). Wszystkie te osoby działają na dziecko nie tylko

¹⁾ „Naturmilieu als gestaltendes Milieu, Kulturmilieu als gestaltetes Milieu“ cyt. w *Das Pädagogische Milieu*, znakomitem studjum Waltera Poppa (Langensalza, Beyr u Söhne 1928). W działaniu środowiska kulturalnego nieodłącznym składnikiem jest naturalne działanie osób, twórców tego środowiska. Środowisko kulturalne łączy się więc najściślej z personalnym, które omawiamy tu osobno li tylko dla przejrzystszego układu.

²⁾ W Stanach Zjednoczonych przesiedliło się w r. 1925 ze wsi do miast 834,000 osób. — W Niemczech był w r. 1850 każdy 38 Niemiec mieszkańcem wielkiego miasta, w r. 1880 każdy 13... w r. 1900 każdy 4... w r. 1926 każdy 3... Historia kultury staje się historją miast.

słowem, lecz także ruchem, wyglądem i całym sposobem bycia. W dziecku istnieje silny popęd naśladowczy, skłaniający je do naśladowania osób starszych. Obserwacje i badania eksperymentalne wykazały ze zupełną ścisłością, że dzieci od 12 do 14 r. życia ulegają w bardzo znacznym stopniu wszelkiego rodzaju wpływom sugestyjnym, zwłaszcza wychodzącym od ludzi, działających nań rozmaicie lub mimowolnie¹⁾. Wpływ ten na ukształtowanie się światopoglądu dziecka ocenimy należycie, jeśli uprzytomnimy sobie, że osoby środowiska dziecka ocenimy należycie, jeśli pośrednikami między dzieckiem a resztą świata leżącego poza obrębem najbliższego, umysłowi dziecka dostępnego otoczenia. Gdyby nagle znikli ze świata wszyscy dorośli, a na świecie pozostały tylko dzieci, to stałyby one wobec współczesnego świata kultury, jak przeniesiony doń nagle człowiek puszcz dziewiczych: nie wiedziałyby, co uczynić z przedmiotami je otaczającymi, nie rozumiałyby jego zjawisk. Ciągłość kultury została by przerwana, niejedna jej zdobycz zaprzepaszczone. To też od poziomu kulturalnego dorosłych, z którymi dziecko się styka, zależy tempo i intensywność wzywania się dziecka w świat kultury. Im zdolniejsi ci pośrednicy między dzieckiem a kulturą, im szersze mają horyzonty, tem cenniejsze tworzą środowisko dla dziecka. Decydujące znaczenie otoczenia personalnego dla rozwoju indywidualności podnosi z naciskiem Danysz: „Rodzice, krewni, służba, sąsiedztwo, towarzysze zabaw determinują młody umysł. Wyobrażenia i zapatrywania, upodobania, przesady, zwyczaje, stan majątkowy, sposób życia i zarobkowania, zatrudnienie najbliższego otoczenia, jakoteż udział jednostki dziecięcej w temże zatrudnieniu wytwarzają atmosferę, która wsiąka w młodociany umysł i tworzy w nim stały nastrój“²⁾.

Do środowiska personalnego (miarodajnego przecież dla ukształtowania się kulturalnego) zaliczyć należy nietylko wpływy osób żywych i bezpośrednio na dziecko swą obecnością działających, lecz i wpływy pośrednie, działające przez książkę (autor), film (aktor), scenę (autor i aktor), muzykę (kompozytor i wykonawca), obraz (malarz), etc. Z doświadczenia i z biografij wielkich ludzi wiemy, jak silnym bodźcem w rozwoju dziecka jest książka, jak działa scena, muzyka, film.

Tak w bezpośrednim, jak i pośrednim działaniu środowiska personalnego szkodliwą jest jednostronność, występująca wtedy, jeśli tylko jedna osoba lub wprowadzie więcej osób, ale jednego pokroju i światopoglądu, działa na dziecko. Sposób

¹⁾ A. Dryjski: *Sugestia i wychowanie*, w *Ruchu Ped.* 1927; Otto Myrbach: *Die Suggestion in der Erziehung w Schultreform* 1925 str. 479-485. Intensywność sugestji zależną jest z jednej strony od indywidualności osoby działającej, z drugiej od stopnia wrażliwości dziecka na sugestję.

²⁾ O wychowaniu, *Książnica Atlas* 1925, str. 121/2. Popp (op. cit). „Für die ganze seelische Entwicklung des Kindes... wird natürlich das Milieu das fruchtbarste sein, in dem die Milieupersonen den individuell höchsten Grad kultureller Durchbildung aufweisen“.

wychowania Emila pod wyłącznym prawie wpływem jego wychowawcy nie jest bynajmniej przykładem godnym naśladowania. Korzystnym dla wszechstronnego rozwoju dziecka jest działanie kilku osób o wybitnej indywidualności, o wysokim poziomie duchowym, o szerokich horyzontach myślowych. Pod ich wpływem dziecko nauczy się obserwować świat pod różnym kątem widzenia, nauczy się rozumieć i cenić różnych ludzi i patrzeć krytycznie na siebie samo i swoje postępowanie. „Zrozumienie własnej jaźni możliwe jest jedynie w drodze przeciwstawienia jej cudzej jaźni i świadomości. Nikt nie może pojąć siebie samego, jeśli nie rozumie innych...”¹⁾ Nieodpowiednie środowisko personalne podziałać musi ujemnie na dziecko, wywołując często postawę nieprzyjazną wobec świata i ludzi.

Dziecko ulegać będzie wpływom środowiska personalnego o ile jego przyrodzone skłonności nie są tak silne, że mu nakazą inny kierunek, lub jeśli po początkowej uległości nie nastąpi potem nagły lub stopniowy odwrót pod wpływem innych czynników, które się w życiu dziecka pojawiły (zmiana wychowawców, organizacje młodzieży, polityka, miłość, lektura e. t. c.). Dotychczasowy autorytet nie działa więcej, młody człowiek wyłamuje się z pod jego wpływu, by przejść pod inny, lub się zupełnie wyzwolić, dając upust swemu „pędowi do wywyższenia” (znaczenia, „Geltungstrieb”).

4. Dla atmosfery życiowej dziecka, dla ukształtowania zwłaszcza jego kulturalnego i personalnego środowiska, decydujące znaczenie posiada środowisko gospodarcze, w którym się znajduje. Środowisko to określić można jako skąpe, jako dobre, lub jako zbytkowne (Popp.: kärglich, gut, üppig). Najniekorzystniejszym dla dziecka jest oczywiście takie położenie ekonomiczne, które nie pozwala na pełne zaspokojenie normalnych potrzeb fizycznego i duchowego życia dziecka. Niedostatek żywności, ubioru, mieszkania powoduje opóźnienie rozwoju umysłowego, nieodpowiednią dla wychowania atmosferę domową, zбочenia moralne i t. d... „Klasy biedne — mówi Binet — nie tylko wykazują oznaki zwyrodnienia fizycznego; fizycznemu towarzyszy zwyrodnienie umysłowe i moralne. Wszędzie dzieci rodziców nędznych i biednych są mniej inteligentne, niż dzieci rodziców zamożnych...”

Środowisko, zbytnio zaopatrzone materialnie, niezawsze znów działa korzystnie na rozwój dziecka. Zależnym to jest od otoczenia, jak one użyją rozporządzalnych środków materialnych w wychowaniu dziecka: czy będą się trzymać pewnej miary w troskliwości o dziecko, czy zbytnią pieczołowitością nie osłabiają jego organizmu, zbytniem bogactwem zabiegów wychowawczych nie zwiczną naturalnego rozwoju ducha dziecięcego. Najodpowiedniejszym więc środowiskiem pod względem materialnym jest

¹⁾ Wł. M. Borowski: *Wychowanie narodowe* Arct, Warszawa 1922 str. 67.

to, które określimy jako „dobre“, w którym nie brak dziecku spełnienia jego potrzeb bez niebezpieczeństwa zbytku i przekroczenia koniecznych granic.

* * *

III. Pod względem zakresu środowiska dziecka różnić możemy: 1. środowisko domowe, 2. środowisko szkolne, 3. środowisko społeczne, czyli życiowe. W każdym z tych środowisk znajdujemy jako składniki przyrodę, kulturę i osoby, w każdym stosunki ekonomiczne decydującą odgrywają rolę.

1. Dom uznany jest ogólnie jako najważniejszy czynnik wychowawczy. „Für den gesamten Erziehungserfolg erscheint das häusliche Milieu massgeblicher, als die Bemühungen der Zweckerziehung...“ (Popp.) Każdy pedagog wziąć musi pod uwagę wpływy otoczenia domowego, działającego na młodzież, a współpraca i ścisły kontakt między domem a szkołą konieczne są wedle zasad współczesnej pedagogiki dla racjonalnego wychowania i naukania szkolnego.

Charakter środowiska domowego zależny jest głównie od stanu majątkowego rodziców, ich zawodu, ich poziomu kulturalnego oraz od atmosfery rodzinnej, będącej wpływem stosunków między małżonkami, między rodzicami a dziećmi, między rodzeństwem oraz między rodziną a osobami obcymi, znajdującymi się w domu.

Stan majątkowy rodziców przedewszystkiem określa charakter środowiska domowego; może ono być skąpe materialnie, nie zaspakajające normalnych potrzeb dziecka, może być dobre, może być w nielicznych wypadkach zbyt krowe.

Złe warunki materialne wpływają ujemnie na rozwój dziecka. Na to nie trzeba wielu dowodów. Uczy nas tego obserwacja. A znane powszechnie wyniki badań angielskich L. Mackenzie i A. Forstera, przeprowadzone w Glasgowie na 73.000 dzieci we wieku od lat 5—18 co do wysokości i wagi ciała w stosunku do społeczno-gospodarczego położenia rodziców wykazują niezbicie, że rozwój fizyczny dziecka stoi w prostym stosunku do stanu majątkowego rodziców: do 14. roku życia (a więc, jak długo przeważa w wychowaniu środowisko domowe), wzrasta przeciętna waga i wysokość dzieci w stosunku prostym do stopnia zamożności rodziców, objawiającej się n. p. w liczbie izb mieszkalnych²⁾.

Kwestja mieszkaniowa jest dziś pierwszorzędnym zagadnieniem pedagogiczno społecznym, aktualnym i u nas i zagranicą, a ciągle jeszcze niedocenianem, ciągle jeszcze czekającym radykalnego i gruntownego rozwiązania.

²⁾ Russel twierdzi, że śmiertelność dzieci wzrasta w stosunku odwrotnym do ilości ubikacji mieszkalnych i wynosi 32‰ przy jednej liczbie mieszkalnej, 21,3‰ przy 2 izbach, 13,7‰ przy 3 i 11,2‰ przy 4 izbach. Cyt. u. Rowida Z zagadnień pedagogiki socjologicznej, w *Ruchu Ped.* 1927.

Statystyka mieszkaniowa wykazuje potworne wprost stosunki, odbijające się okrutnie na zdrowiu, umyśle i moralności wzrastającej wśród nich młodzieży. Przecież 70% mieszkań Warszawy składa się z jednej izby, 99% mieszkań robotniczych Warszawy nie posiada ani elektryki, ani gazu, w niecałych 2% jest ustęp... Warszawa posiada 78·3% mieszkań przeludnionych, w których na jedną izbę przypada zwyż 5 osób. Podobne stosunki istnieją wszędzie po wielkich miastach u nas i zagranicą. Wiele dzieci, o wiele więcej niżbyśmy przypuszczali, nie ma dla siebie osobnego łóżka na noc. Ankieta przeprowadzona w jednej szkole powszechnej w Berlinie wykazała tylko 33% dzieci, posiadających własne łóżko; 63·5% spało we dwoje, 3·4% we troje, 0·1% we czworo w jednym łóżku. Inna ankieta, przeprowadzona w pewnym małym miasteczku niemieckim wykazuje zaledwie 11·67% dzieci, posiadających własne łóżko; 6·67% śpi z ojcem, 8·33% z matką, 45% z rodzeństwem tej samej płci, 8·33% z rodzeństwem odmiennej płci, 3·3% z obcymi! 15% spało po troje, 1·67% po czworo w jednym łóżku! Statystyka Kas Chorych w Berlinie wykazała w r. 1922 19% członków swych, jako nie posiadających własnego łóżka, w r. 1923 16%... Oto cyfry przerażające! A gdy się nieco bliżej przyjrzymy dzieciom naszych szkół, znajdziemy nie lepsze warunki ich bytowania. Zrozumiemy więc i poprzemy ze stanowiska pedagogiki społecznej postulat znanego socjologa *Grotjaha*: „Każdemu człowiekowi własne łóżko!” jako podstawowy postulat kultury współczesnej. Słusznie pisze senator Gaszyński: „Cóż warte będą wysiłki ku podźwignięciu Polski na wyższy poziom kultury, jeżeli ludność w dalszym ciągu pozbawioną będzie podstawowego warunku życia kulturalnego w postaci odpowiedniego mieszkania? Czy nie daremne będą również zabiegi dookoła wychowania fizycznego, dopóki fatalne warunki mieszkaniowe miast i wsi obniżać będą odporność na choroby, osłabiać sprawność fizyczną i tężyznę rasę?...“¹⁾ Problemowi mieszkaniowemu przypisuje prof. Erich Stern znaczenie decydujące o przyszłości, a profesor Düring uważa znaczenie warunków mieszkaniowych dla kwestji zaniedbania moralnego młodocianych za wybitniejsze, aniżeli przeceniane dotychczas znaczenie dyspozycji wrodzonych i odziedziczonych²⁾.

Położenie mieszkania i jego najbliższe przyrodzone środowisko mają oczywiście również swe znaczenie. Olbrzymie baraki robotnicze w okolicach przemysłowych, pełnych dymu, sadzy, kurzu, huk maszyn i t. p., sutereny wielkomiejskie, ciemne podwórka oficyn — oto środowisko, które musi ujemnym swym wpływem odbić się na rozwoju dziecka. Cierpi tu rozwój zmysłów. Dzieci, wyrastające w szarzyźnie takiego otoczenia nie rozwijają w sobie zdolności subtelniejszego odczuwania barw, dźwię-

¹⁾ W art. „Dziesięciolecie odzyskania niepodległości, a sprawa mieszkaniowa”, „Epoka” Nr. 283 z 12/X. 1928.

²⁾ Erich Stern *Die Erziehung und sexuelle Frage*; książka zbiorowa, 1928 Union deutsche Verlagsgesellschaft.

ków, zapachów; przytępia się ich wrażliwość na nowe wrażenia, przez co cierpi też sfera uczuciowa i wolicjonalna.

Przedmioty i sprzęty domowe tworzą pierwszy materiał poglądowy dla umysłu dziecka. Im on obfitszy, tem większa obfitość wrażeń i wyobrażeń, tem więcej pobudek dla ruchliwego umysłu dziecka. Ubogie, ciasne otoczenie domowe wpływa na ubogi zakres pojęć, myśli, uczuć i zainteresowań. Późniejsze rozszerzenie zakresu środowiska życiowego poza domem, nie może częstokroć powetować szkodliwych wpływów, które działały na umysł w latach wcześniejszych. Prawo działania następczego, obserwowane u dzieci przy zboczeniach psychicznych¹⁾ da się w tej dziedzinie dokładnie zauważyć. Jak z jednej strony ubóstwo, tak z drugiej zbytek w otoczeniu domowym nie jest ze stanowiska pedagogiki pożądanym, wpływając na zbytne rozproszkowanie zainteresowań i osłabienie woli.

Nie trzeba chyba szeroko rozwodzić się nad znaczeniem odpowiedniego odżywiania dziecka dla jego rozwoju. Wystarczy zauważyć, że dzieci ubogie odżywiane stale tą samą ograniczoną ilością tych samych potraw (chleb, kartofle, kapusta), zahamowane są w rozwoju fizycznym, nie dobierają normalnie na wroście i wadze, nie rozwijają należycie swych zmysłów i tępieją umysłowo. Niedostateczne odżywianie przyczynia się również do zaniedbania moralnego. Pierwsza kradzież z głodu prowadzi te dzieci dalej na drodze występku. „Od wygłodzonego dziecka nie wolno żądać żadnej moralności i grzesznem jest każde społeczeństwo, w którym dzieci głodują“²⁾.

Ubogie środowisko domowe zmusza dzieci zwykle do pracy domowej. Zwłaszcza cierpią pod przeciążeniem tą pracą dziewczęta. Wiele uczenic naszych wykonuje w domu całą szereg prac, które je silnie wyczerpują. Często już rano przychodzą dziewczęta do szkoły zmęczone z pracy domowej i niezdolne do nauki szkolnej. Ma to miejsce zwłaszcza tam, gdzie prócz ojca zarobkuje także matka i oboje muszą odejść do pracy. Wtedy troska o gospodarstwo i o mniejsze dzieci często spada na starszą dziewczynkę³⁾. Wogóle praca zarobkowa obojga rodziców, częsta w dzisiejszych czasach nietylko w sferach robotniczych, lecz także pracowników umysłowych, wpływa ujemnie na atmosferę domową. Ustawodawstwo nasze społeczne zajęło się ostatnio losem matek pracujących i niemowląt, zobowiązując zakłady przemysłowe do tworzenia żłobków dla niemowląt przy warsztatach pracy matek; brak jednak jeszcze obowiązku opieki społecznej nad starszemi dziećmi, pozostawianemi bez dozoru lub pod niedostatecznym dozorem w domu, na brudnych, hałaśliwych dziedzińcach ka-

¹⁾ Prot. F. Schneersohn: *Die katastrophale Zeit udie heranwachsende Generation*, Berlin 1924. Schwetschke & Sohn.

²⁾ E. v. Karmau: *Moralische Heilkunde*; Berlin 1927, Union Deutsche Verlagsgesellschaft.

³⁾ *Die Bedeutung der Unwelt für die Erziehung der Volksschülerin...*, referat w książce zbiorowej z konferencji *Die Volksschülerin* Centralnego Instytutu dla Nauki i Wychowania, Berlin 1927.

mienic, lub — na ulicy. W Niemczech zarobkuje około 4 miliony matek, czyli około 10—12 milionów dzieci pozbawionych jest opieki matki! Starsze dzieci zmusza niedostatek również do pracy zarobkowej. Mimo ustawowego ograniczenia tej pracy i jej ochrony odgrywa ona jeszcze ciągle ważną rolę społeczną. Im liczniejszą jest rodzina i im większy niedostatek, tem mniej zważa się na rodzaj pracy, w którą zaprzęga się dziecko. Szczególnie w okolicach przemysłowych, we wielkich miastach, ale i na wsi w rolnictwie spotykamy liczny odsetek dzieci w wieku szkolnym pracujących zarobkowo, zwykle w zawodzie rodziców lub pokrewnym, przedwcześnie wychodzących z okresu dzieciństwa.

Ale nietylko czynniki materialne, jak mieszkanie, odżywianie, odzienie, wpływają na ukształtowanie otoczenia dziecka w domu. Silniej jeszcze zaznacza się poziom kulturalny rodziców i innych osób, wśród których dziecko wzrasta, a więc środowisko personalne, o którego znaczeniu wyżej mówiliśmy. Atmosfera życia rodzinnego wyznacza przyszły charakter człowieka, oraz jego ustosunkowanie się do życia społecznego. Rodzina jest tą podstawową komórką społeczną, która dla dziecka jest pierwszą szkołą uspołecznienia. Od niej głównie zależy, czy z dziecka wyrośnie jednostka samolubna, wpatrzona jedynie we własne dobro, czy też przystosowana do warunków życia gromadnego i uspołeczniiona. Od niej też zależy wewnętrzna harmonia osobistości dziecka. Stosunek między małżonkami decyduje zarazem o stosunku rodziców do dziecka. Tylko bowiem na gruncie harmonii małżeńskiej rozwinąć się może rozumne postępowanie wychowawcze matki i ojca wobec dziecka. Musi ono być nacechowane tak stałością i konsekwencją, jak zyczliwością, miłością i zrozumieniem wobec dziecka. Tragedją dla dziecka staje się częstokroć różnica poglądów między rodzicami, z której wypływa sprzeczność w ich postępowaniu; rodzą się na tem tle konflikty, z których dziecko wychodzi zwichnięte w swym rozwoju, albo które doprowadzają nawet do zamachów samobójczych. Powodów ich, których pochopna do oskarżeń prasa codzienna doszukuje się w postępowaniu szkoły wobec młodzieży, należy w pierwszej linii szukać w niezdrowej, nieuporządkowanej atmosferze rodzinnej.

W smutnem położeniu są dzieci, które straciły matkę lub ojca, lub oboje rodziców, jakoteż t. zw. sieroty rozwodowe, t. j. dzieci z małżeństw rozwiedzionych, których liczba stale rośnie. (Statystyka niemiecka np. wykazuje w stosunku do r. 1913 przyrost rozwodów w r. 1922 o 114%, w r. 1923 97%, w r. 1924 o 107%, w r. 1925 o 103%). Możemy sobie wyobrazić dzieciństwo i młodość takich dzieci, żyjących stale w nienormalnych warunkach rodzinnych. W niewiele lepszem środowisku żyją dzieci z t. zw. dzikich małżeństw („na wiarę“), których liczba wynosi dzisiaj np. w Niemczech około $\frac{1}{3}$ wszystkich małżeństw (cyt. E. Stern). Wszystkie takie dzieci cierpią pod po-

czuciem małowartościowości (Minderwertigkeitsgefühl), doprowadzając je do silnych depresyj psychicznych, a w dalszym ciągu do myśli i zamachów samobójczych. Szczególnie dotyka to dziewczęta, skazane zwykle na ciągłe przebywanie w środowisku domowym; szczęśliwsi są chłopcy, którzy więcej mogą być poza domem, stają się samodzielniejsi i szukają rychło wyjścia z nędzy i przygnębienia¹⁾.

Atmosfera kulturalna domu działa zwykle decydująco na zainteresowania umysłowe dziecka i jego stosunek do wiedzy i pracy. Dzieci mieszczaństwa, nastawionego zwykle materialistycznie, wykazują niezwykle małe zainteresowanie dla dziedziny przyrody, poezji i sztuki. Brak im zwykle wszelkiego poczucia estetycznego dzięki tandecie, panującej wszzechwładnie w dzisiejszym domu małomieszczańskim, brak otoczenia książek, brak pobudek do idealistycznego poglądu na świat. Obojętność dla spraw politycznych i społecznych cechuje dziewczęta drobnomieszczaństwa i inteligencji małomiasteczkowej w odróżnieniu od dziewcząt ze sfer robotniczych, wcześniej już w tym kierunku uświadomionych w domu przez zorganizowanych zawodowo rodziców. Wielka wada naszej młodzieży — brak pracowitości, obowiązkowości i punktualności pochodzi ze złego przykładu domu rodzinnego. Ogólnie w naszym społeczeństwie panujące materialistyczne i utylitarystyczne pojmowanie nauki szkolnej wpływa na młodzież, uczącą się w ogromnej większości dla noty i świadectwa, dla potrzebnych w praktycznym życiu uprawnień, a nie dla wiedzy.

Wpływy środowiska domowego dają się przy pewnej obserwacji łatwo wykryć u dzieci szkolnych. Badania, przeprowadzane w tym kierunku przez Döringa²⁾ wykazują ten wpływ jako wcale silny. Obserwacje wykazują u dzieci z nieuporządkowanych stosunków rodzinnych, oraz u sierot stany depresji, niepewność i nieśmiałość w zachowaniu się, oraz skłonność do separowania się od społeczności klasowej. I przeciwnie: dzieci z normalnej atmosfery domowej okazują — o ile niema innych powodów — otwartość, żywość, wesołość i zmysł społeczny, co dzieciom tym umożliwiałoby zwykle zajmowanie pierwszych miejsc w społeczności szkolnej. Wedle Döringa rozstrzyga tu głównie

¹⁾ Badania Fr. Schoffa (Międzynarodowy Kongres dla wychowania rodzinnego w Brukseli 1910 r) wykazują: z 1589 młodocianych przestępców we Filadelfji; 316 straciło przed 16 rokiem życia ojca; 298 — matkę, 614 oboje rodziców; rodzice byli w 577 wypadkach alkoholikami; w 219 wypadkach matki pracowały poza domem; 12 nigdy nie miało stałego mieszkania, 216 żyło w przykłej atmosferze rodzinnej i złym położeniu materialnym; tylko w 30 wypadkach rodzice byli również przestępcami. Badania te wykazują więc silny wpływ nieodpowiedniego środowiska domowego, jako głównego czynnika powodującego zboczenie moralne. Również badania Molla nad zaniedbaną moralnie młodzieżą wykazały, że 60% tej młodzieży brakowało jednego lub obojga rodziców. To też dochodzi on do wniosku: „Nieodpowiednie warunki społeczne i rodzinne powodują w pierwszej linii kryminalność i zaniedbanie młodzieży“.

²⁾ W. O. Döring *Psychologie der Schulklasse*, Osterwieck 1927 A. W. Zickfeldt.

atmosfera rodzinna bez względu na położenie gospodarcze, oraz na poziom wykształcenia rodziców. Ale i stan majątkowy rodziców widocznym jest często w charakterze dzieci. Dzieci ubogie są w ogólności mniej śmiałe i mniej mają zaufania we własne siły, aniżeli dzieci ze sfery zamożnej. Dzieci rodziców wykształconych odgrywają w klasie często rolę przodującą, podczas gdy dzieci prostaków zwykle są na ostatnim planie. Döring stwierdza, że wszystkie prawie dzieci, przodujące w społeczności szkolnej, pochodzą ze środowiska, które nauczycielstwo, biorące udział w badaniach, określa jako dobre albo przynajmniej jako niezłe. Jeśli uprzytomnimy sobie, że te dzieci najprawdopodobniej także jako dorośli odgrywać będą w społeczeństwie rolę przodującą, to wyraźnym staje się poważne znaczenie zdrowej atmosfery rodzinnej dla całości narodu.

(Dok. nast.)

Michał Friedlaender.

Geografia w daltońskim systemie pracy szkolnej.

Żaden prawie przedmiot nie przedstawia tak wdzięcznego pola pracy systemem daltońskim, jak geografia. Jest to wynikiem charakteru tego przedmiotu, którego treść w znacznej mierze oparta jest na bezpośredniej obserwacji i wymaga prawie ustawicznie czujnej uwagi na przemiany zachodzące w otaczającym nas środowisku.

Zakres programów geografii szkolnej także łatwo może być ujęty systemem daltońskim, bo dzisiaj już szkoła polska rozporządza odpowiednimi pomocami naukowymi, na których oprzeć mogłaby się twórcza praca młodego pokolenia.

Naturalnie, że realizacja odpowiednich planów zależy od szeregu faktów pierwszorzędnej wagi. Naprzód musi „zaistnieć” w danej szkole nauczyciel geografii dobrze znający swój przedmiot, a więc o horyzoncie przekraczającym znacznie zakres wiadomości podręczników szkolnych.

Nauczyciel taki powinien zdawać sobie sprawę z podstawowych metod badania geograficznego i umieć się nimi posługiwać.

Wreszcie trzeba, aby wykazał dużą sprawność w posługiwaniu się pomocami naukowymi geografji.

Za najważniejsze jednak uważamy uzdolnienie danego nauczyciela pedagogiczne, pogłębione specjalnem wykształceniem psychologicznem, dzięki któremu umiałby zachować takt i miarę w rozdawaniu tematów i określaniu ilościowem i jakościowem zadań młodzieży.

Jeśli w pewnej szkole pracuje taki nauczyciel, to trzeba mu stworzyć do datnie warunki pracy, a do tych należą: pracownia geograficzna i dobrze uposażone zbiory

pomocy naukowych. Sala pracowni ma być tem centrum, gdzie ogniskować się będą wszystkie trudy prac podejmowanych, a ułatwiać je będzie dobrze wyposażony gabinet i biblioteka geograficzna.

W bliższą analizę wyposażenia pracowni geograficznej się nie wdajemy, gdyż na ten temat szeroko wypowiedzieliśmy się w *Dydaktyce Geografii* (Książnica-Atlas, Lwów, 1928 oraz w *Bibliografii Pedagogicznej* 1917 r. III IV, 1928 r. I-II) i tam ciekawych odsyłamy.

Przyjmujemy jako fakt dokonany, że w pewnej szkole powyższe postulaty zostały zrealizowane. Wsuwa się wobec tego na plan pierwszy istota zagadnienia, sam tok geograficznego rozwiązywania problemów systemem daltońskim.

Odrązu zaznaczyć należy, że najlepiej stosować można ten system przy nauczaniu krajoznawstwa ojczyźstego, a następnie w toku geografji ziem Rzeczypospolitej. Jeszcze przy geografji ogólnej, opartej o pogląd zaczerpnięty z materiału geograficznego najbliższej okolicy, można wyzyskać wartości wyżej wspomnianej metody. Na wielkie jednak natrafiamy przeszkody, w miarę jak w orbitę naszych prac zaczynają się „wtaczać“ pozaeuropejskie części świata, a nawet sama Europa.

Rozsądny nauczyciel nie łamie rąk z tego powodu, ani też nie rezygnuje łatwo z możliwie porządnego opracowania całości kształtu zagadnień geografji regionalnej według zaleceń i uwag programów urzędowych.

Chodzi tylko o to, aby odpowiednio do warunków pracy w danej szkole i tematów geograficznych zrobić wszystko, celem pobudzenia samodzielnej pracy ucznia opartej o zainteresowania geograficzne. W toku krajoznawstwa ojczyźstego (IV stopień szk. powszechnej i I kl. szk. średniej) nacisk kładziemy na „badawczą“ pracę młodzieży. Weźmy jako przykład Kraków. Plan Krakowa stanowi najważniejszą pomoc naukową. Jako zadania samodzielne służą np. takie tematy: zaobserwuj w terenie i zaznacz na planie Starego Miasta wszystkie domy o wąskich dwulub trzyokiennych frontach; jaki obraz otrzymasz na planie po dokonaniu tej pracy, przeczytaj z historii Polski Geberta i Gebertowej, albo z historii Polski Dąbrowskiego o kolonizacji Polski w XIII w., zbierz szereg ilustracyj odpowiednich lub własnych rysunków starych domów Krakowa; na podstawie czytanek historycznych, planu przez siebie opracowanego i obrazków (które można wyświetlić przy pomocy epidiaskopu), ułóż opowiadanie na temat: jakie ślady budowli średniowiecznego miasta mamy do dzisiaj w Krakowie.

Czas przeznaczony na pracę — dwa tygodnie. Weźmy jako przykład wieś.

Budownictwo naszej wsi — to temat pracy.

1. Zwiedź najstarszy dom we wsi, zrób jego plan i narysuj jego obraz; tak samo zwiedź kilka najnowszych domów i wy-

konaj odpowiednie rysunki; zastanów się z czego są te domy zbudowane, jakie mają dachy, gdzie umieszczone drzwi i okna; na podstawie rysunków i obserwacji, opisz jak wyglądają domy twej rodzinnej wsi.

Czas opracowania — jeden tydzień.

Przy geografii Rzeczypospolitej na tym poziomie nauczania pręcej można wyzyskać lekturę geograficzną, zwłaszcza A. Janowskiego: Pogadanki krajoznawcze.

Temat pracy: Kopalnie soli w Wieliczce.

Np. 1. uważaj bacznie, jak się zastosowanie ma sól w gospodarstwie domowym;

2. przyjrzyj się obrazowi kopalni wielickiej, wydanemu w obrazach Polski współczesnej, L. Sawickiego;

3. przeczytaj ustęp p. t. Sól w A. Janowskiego: Pogadankach krajoznawczych;

4. przeczytaj z historii polskiej lub z wypisów polskich ustęp o Królowej Kindze i kopalniach wielickich;

5. zauważ na mapie Polski, gdzie leży Wieliczka i Bochnia?

Czas opracowania — 2 godziny.

Przejdźmy do kl. V szk. powszechnej lub II szk. średniej do tematów zaczerpniętych z propedeutyki geografji.

Temat: szerokość geograficzna.

1. Np. Mierz stale (w ciągu drugiej połowy września lub marca) kąt padania promieni słonecznych w południe na poziom naszego widnokręgu; określ ten kąt w dniu 23./IX lub 21./III,

2. Zmierz wysokość wzniesienia gwiazdy polarnej nad naszym horyzontem.

3. Oznacz szerokość geograficzną naszego miejsca, przyjmując jako prawo, że kąt padania promieni słonecznych w dniach zrównań w czasie górowania uzupełnia się z kątem szerokości geograficznej punktu obserwacji do 90° ; to samo odnosi się do kąta wzniesienia gwiazdy polarnej nad naszym horyzontem.

Czas opracowania zależny od warunków sprzyjających obserwacjom.

Temat: krajobraz okolic pustynnych.

1. Przyjrzyj się obrazkom pustyni Sahary lub jakiej innej, zamieszczonym w twoim podręczniku geografji;

2. przyjrzyj się dobrze mapom Afryki, Azji, Australji i Ameryki w atlasach E. Romera i Korbla-Sawickiego, wyszukaj i określ położenie pustyń;

3. zastanów się nad treścią mapek klimatycznych świata;

4. przeczytaj Sienkiewicza: W pustyni i w puszczy, W. Szafra: U progu Sahary;

5. jeśli mieszkasz w okolicy piaszczystej, zrób wycieczkę na piaski, zwłaszcza w czasie wielkiego wiatru i przyjrzyj się złożom piasku i ich życiu.

Na powyższej podstawie opisz krajobraz pustynny. Spróbuj oddać twoje wyobrażenie pustyni rysunkiem krajobrazu lub mapy.

Czas trwania pracy — 2 tygodnie.

Klasa VI szkoły powszechnej i III szkoły średniej.

W programie (nie dającym się rzetelnie zrealizować) wszystkie części świata.

Temat: Antarktyda.

1. Przyjrzyj się mapom okolicy biegunów i mapkom klimatycznym i biogeograficznym w atlasie E. Romera i Korbla-Sawickiego;

2. puść w ruch tellurjum i przypomnij sobie, jak ziemia jest ogrzewana i oświetlana przez słońce w ciągu roku;

3. zastanów się nad treścią geograficzną obrazków okolic biegunowych, zamieszczonych w twoim szkolnym podręczniku geograficznym;

4. idź do kinematografu, jeśli grają, na „Tajemnicę białej ciszy“;

5. przeczytaj z Wypisów Geograficznych J. Siwakowej ustępy o okolicach podbiegunowych, takie same ustępy przeczytaj z Łaganowskiego: Ziemia w opisach i obrazach;

6. zestaw szereg twoich obserwacji o szacie śnieżnej i pokrywie lodowej naszych okolic — np. na wycieczce narciarskiej.

Na podstawie powyższych prac ułóż opowiadanie geograficzne o Antarktydzie.

Im młodzież jest starsza, tem bardziej aktualne stają się postulaty twórczej pracy samodzielnej i tem łatwiej jest odpowiednio tematy zestawiać, dobrać środki pomocnicze celem ich objaśnienia i wymagać coraz sumienniejszych, coraz bardziej wartościowych wyników.

Dlatego to nigdzie tak właśnie, jak w zakresie nauki o Polsce współczesnej nie możemy stosować prawd i praw systemu daltonskiego. Tylko, kiedy uprzednio głównie odwoływaliśmy się do map, obrazków, lektury geograficznej, to teraz główny nacisk położymy na bezpośrednie przeżycia młodzieży, na ich doświadczenia zaczerpnięte z życia codziennego, oraz na wyniki obserwacji, robionych przez młodzież w czasie dłuższych po Polsce wędrowek. Możemy być prawie pewni pozytywnych rezultatów i to nie tylko w pogłębieniu wiadomości geograficznych naszych uczniów, ale także w wyćwiczeniu ich do samodzielnego poszukiwania prawd geograficznych i zdawania sobie sprawy z aktualnych zagadnień żywego środowiska, w którym będą żyć i działać w przyszłości.

Stanisława Niemcówna.

Prehistorja w szkole powszechnej.

Prehistorja jest jeszcze nauką nową i dotychczas nie znalazła należytego zastosowania w szkołach. Do niedawna nie przeprowadzano badań archeologicznych, a zjawiska z okresu przedhistorycznego były osłonięte rąbkiem tajemnic, który dopiero w ostatniej dobie zaczyna się rozjaśniać. O ile się przypadkowo natrafiło na ślady życia człowieka przedhistorycznego, nie zda-

wano sobie sprawy z wartości tego odkrycia, podobnie jak i dzisiaj laik, znalazłszy się w muzeum archeologicznym, nie umie sobie zdać sprawy z tego co ogląda, dopiero tablice orientacyjne na szafach i gablotkach wskazują mu z jak odległego czasu pochodzą dane okazy. W takim położeniu znaleźli się uczeni na początku XIX w., dopiero duński archeolog *Thomsen* wyrwał ich z niewiedzy, uskuteczniając podział czasów przedhistorycznych na trzy epoki: kamienną, brązową i żelazną. W ślad za nim uczeni całego świata systematyczną pracą podzielili owe epoki jeszcze na okresy, z których każdy pozostawił na naczyniach i narzędziach inne właściwości, po których poznaje się czas z jakiego wykopaliska pochodzą.

Dziś po tylu badaniach rozjaśniają się dla nas te zjawiska i zachodzi nawet potrzeba wprowadzenia prehistorji do szkoły powszechnej. Zwykle rozpoczynamy historję od jakiejś określonej daty np. 965 r. czy jakiegokolwiek innej, brak zaś wiadomości z dziejów poprzedzających tę datę. Są cprawda w programie i podręcznikach mętne opowiadania o Słowianach, o człowieku jaskiniowym, podane jednak w skąpej i często nienaukowej treści, a wartość tego materiału, który tak wychowawczo może wpływać na młodzież, jest zupełnie niewyzyskana. W nauczaniu historji pozostaje zatem luka, a raczej brak temu nauczaniu pewnej podstawy. Zwykle zaczynamy naukę historji od powstania państwowości, ale jak ona powstała, co ją wyprzedziło, jaki był pochodź kulturalny ludzkości od zarania dziejów aż do tworzenia się państw, o tem mało mówimy. Dla ciągłości rozwoju ludzkości, którą historja w szkole głównie wykazywać winna, należałoby prehistorję objąć programem nauczania z głównym uwydatnieniem wartości kulturalnych.¹⁾

Zachodzi teraz pytanie kiedy można w szkole powszechnej rozpocząć naukę prehistorji. Sądzę, że najwłaściwiej byłoby to w III oddziale, a to głównie dla wartości wychowawczych tej nauki. Oczywiście nie powinna to być sucha wiedza, bo taka zniechęciłaby tylko dzieci na tym poziomie, niech to będą raczej barwne pogadanki, skojarzone z życiem dzieci, z ich zabawami i wyobrażeniami przedszkolnymi, które, o ile chcemy uznać zasadę biogenetyczną, mają wiele wspólnego z życiem człowieka pierwotnego. Nie będziemy zatem mówili nic o okresach czy to halsztackim czy lateńskim czy jakimkolwiek innym, a nawet podział na trzy epoki przełożyłbym na piąty rok nauczania. — W szkole powszechnej nie będziemy też analizowali ornamentyki naczyń, natomiast zainteresuje nas w jaki sposób powstały na-

¹⁾ Jak mało uwagi zwracano dotychczas na prehistorję tak w szkole powszechnej jak i średniej, wykazuje książka *Hanny Pohoskiej* „Dydaktyka historji”. W gruntownej i wszechstronnej monografji, obejmującej całokształt zagadnień historycznych, niema ani słowa o kwestjach z dziedziny prehistorji. Nawet przy wyliczaniu nauk pokrewnych historji, gdzie mamy obok historji literatury religiję, historję kultury, geografję, a nawet śpiew, milczeniem pominięto prehistorję.

czynia, narzędzia, jakie okoliczności towarzyszyły tej pracy, wysnujemy odpowiednie wnioski dotyczące życia ludzi pierwotnych.

Za najważniejszą metodę, która prowadziłaby do poznania tego materiału, uważam bezpośrednie użycie i wczucie się w położenie ludzi pierwotnych. Nie osiągniemy tego ani przez wykład, ani przez lekturę, ani nawet przez ilustracje. Dziecko powinno być współtwórcą historii i tak jak człowiek pierwotny zdobywać sobie zasoby kulturalne. Świetnie rozwiązał ten problem amerykański pedagog *Dewey*, który w swej szkole doświadczalnej założył specjalne laboratorium historyczne, gdzie dzieci same muszą myśleć jakby z surowego lnu zrobić płótno, z masy kamieni narzędzia. Podobne było położenie ludzi pierwotnych. Nikt im nie powiedział jak można dane rzeczy skonstruować, sami musieli to obmyśleć i w takie położenie należałoby wprowadzić dzieci. Tkwią w tem niewątpliwie wartości wychowawcze: dziecko uczy się obserwować, uczy się wyzyskać każdy szczegół zaobserwowany, musi myśleć, urabia się czynna inteligencja i związana z nią radość twórcza, dziecko rozwija swe mięśnie, a przede wszystkim kształtuje się wola jego. Wartości te należałoby wykorzystywać. Wprawdzie szkoły doświadczalne w Polsce możnaby na palcach policzyć, jestem też daleki od prowadzenia tej nauki tylko w laboratorjach. Nie jestem ich przeciwnikiem, ale patrzymy na rzecz realnie, aby każdy nauczyciel, ten szary pracownik rozrzucony po całej Polsce, pracujący nieraz w bardzo ciężkich warunkach, mógł z owych wartości korzystać. Nie ma on do swej dyspozycji laboratorjów, nie wyklucza to jednak prowadzenia nauki metodą, którą powyżej zaleciłem. Można dzieci wyprowadzić na otwarte pole, które jest dla materiału naszego nawet lepszym miejscem od laboratorium; mamy do dyspozycji glinę, zarządzamy zabawę w ludzi pierwotnych. Chcemy przynieść wodę z rzeki, nie mamy jednak naczyń, co uczynimy? Dzieci myślą i dochodzą do wniosku, że naczynia można ulepić z gliny. Innym razem znajdujemy się nad rzeką, chcemy przejść na drugi brzeg. Co robić? Co w tym wypadku uczyniłby człowiek pierwotny? Dzieci szukają brodu, myślą o tem jak zrobić czółno, postawić kładkę i t. p. Takich lekcji możnaby obmyśleć dużo, zależnie od terenu. Sądzę, że przez takie przykłady, wzięte wprost z życia a nie z książki, dzieci najłatwiej wżyją się w położenie ludzi pierwotnych i zrozumieją ile to trzeba było zabiegów i czasu, aby stworzyć mosty żelazne o skomplikowanej konstrukcji, maszyny i wszelkie zdobycze nowoczesnej cywilizacji.

Nie odrzucam zupełnie wykładu. Bezwzględnie, że on istnieć musi, dzieci i nawet same chętnie słuchają nauczyciela, o ile on umie barwnie opowiadać, ale rola wykładu nie powinna być dominująca. Wykładem wyjaśniamy dzieciom tylko to, czego przykładem pokazać nie można, czego dzieci w inny sposób zrozumieć nie mogą, ale będzie to raczej wykład przeplatany uwagami i pytaniami dzieci — taka sobie swobodna pogadanka.

Takie same znaczenie miałyby lektura. Niestety literatura dla dzieci z działu prehistorji prawie, że nie istnieje i dlatego z konieczności musimy się uciec do lektury, która pośrednio przedstawia kulturę pierwotną. Taką książką jest *Robinson Crusoe*. Wszak Robinson znalazł się w położeniu człowieka pierwotnego i powoli zdobywał sobie narzędzia pracy. Jest tu ta różnica, że Robinson korzystał z doświadczenia zdobytego w świecie cywilizowanym, w gruncie rzeczy pracował jednak jak człowiek pierwotny. Sądzę więc, że lektura ta byłaby dobrą analogją do materiału przerabianego w szkole.

O wartości wycieczek w nauce prehistorji nie potrzebuję zdaje się pisać, rozumiemy bowiem, że w terenie a nie w ciastnych murach szkoły czujemy się bliżsi ludziom pierwotnym, tam też łatwiej wywołać owo życie się w ich położenie. Zbyt głęboko jednak tkwimy jeszcze w systemie starej szkoły i dlatego z konieczności pewna część lekcyj będzie się musiała odbyć w klasie. Okazy, modele i obrazy są konieczne. Trudno jest o okazy, bo te skrzętnie gromadzą muzea. Gdzie to jest możliwe, należałoby korzystać ze zbiorów muzealnych, już to przez zbiorowe oglądanie ich w muzeum, już to przez pożyczycie pewnych ciekawszych okazów, które w klasie byłyby oglądane i omówione. Dział Prehistoryczny Muzeum Wielkopolskiego w Poznaniu idzie pod tym względem szkołom bardzo na rękę. Okazy mniej wartościowe użycza szkołom i wykonuje też na zamówienie odlewy gipsowe naczyń przedhistorycznych. Korzystać można również z tablic, wydanych przez Muzeum Wielkopolskie, chociaż te są już gorszym środkiem dydaktycznym od okazów i odlewów. Gdzie jednak warunki nie pozwalają na inne uanocznienie, koniecznie należałoby użyć owych tablic. Dają one bezwarunkowo lepsze wyobrażenie o kulturze ludzi pierwotnych aniżeli wykład nauczyciela bez wszelkich pomocy.

W opowiadaniach prehistorycznych należałoby głównie uwzględnić materiał jaki daje region, w którym znajduje się szkoła. Należy więc mówić o grobach takich, jakie odkryto w danym regionie, o narzędziach takich, jakie były tam używane, a z odkrytych wykopalisk wyprowadzić wnioski co do życia ludzi pierwotnych w danej okolicy. Przyznaję, że jest to praca trudna dla nauczyciela, musi zwiedzać muzea i notować wszystko co dotyczy jego regionu, musi skrzętnie szperać w rocznikach pism archeologicznych, ¹⁾ by znaleźć coś, co mogłoby wzbogacić jego wiedzę o odkryciach w danym terenie; wzbogaci jednak przez to swoją wiedzę i będzie wiedział co i w jakiej formie dzieciom podać. Nauczycielstwo prowincjonalne naogół zdaje sobie sprawę z tej roli, to też wśród członków Polskiego Towar-

¹⁾ Polecić można *Przegląd Archeologiczny*, wychodzący w Poznaniu, Z Otchłani Wieków, popularny kwartalnik wychodzący w Poznaniu. Artykuły z dziedziny prehistorji podaje także „*Ziemia*“, organ Tow. krajoznawczego w Warszawie

rzystwa Prehistorycznego bardzo wielu zalicza się do rzesz nauczycielskich.

Z nauki prehistorji wypływa jeszcze jedna korzyść praktyczna, ważna bardzo dla nauki polskiej. Dzieci może nieraz będą zainteresowane skąd nauczyciel wie o tem, co się na naszej ziemi przed tylu tysiącami lat działo. Wytłumaczy się im, że uczeni przez pracę przy wykopaliskach doszli do takich wniosków. Ziemia kryje mnóstwo bogactw o wielkiej wartości dla nauki. Rolnik nieraz wyoruje te bogactwa, ale bezmyślnie niszczy je, nie zdając sobie sprawy z ich wartości. Należyte uświadomienie dzieci i rodziców o znaczeniu wykopalisk powinno ich pobudzić do tego, że o wszystkich śladach wieków zamierzchłych będą donosili Państwowemu Konserwatorowi, przyczem pośredniczyć może i powinien nauczyciel.

L. Bandura.

Działalność pedagogiczna Emmy Pieczyńskiej.

Zmarła w roku przeszłym, w Lozannie, Emma Reichenbach-Pieczyńska, Szwajcarka z urodzenia, kilka lat spędziła w Polsce i serdecznie przywiązana była do naszej ziemi i narodu. Nauczyla się po polsku, znała polską historję i literaturę i na wsi, w okolicach Kalisza, rozwijała oświatową działalność wśród ludu wiejskiego. Założyła szkołę i nie bacząc na grożące ze strony władz rosyjskich niebezpieczeństwo, poświęciła się całkowicie wychowywaniu i kształceniu dzieci wiejskich, broniła je od rusyfikacji, budziła uczucia i świadomość narodową. Emma Pieczyńska uważała zawsze Polskę za swą przybraną ojczyznę i sprawami naszymi żywo się interesowała. Działalność pedagogiczną, rozpoczętą w młodych latach na wsi polskiej, rozwijała dalej po powrocie do Szwajcarii, przez całe swe długie życie, w różnych formach i kierunkach.

W przeświadczeniu, że kobieta odegra wybitną rolę w czasach które nadchodzą, że wpływ jej oddziała na przekształcenie pojęć i stosunków, zajmowała się gorliwie reformą kształcenia dziewcząt, które uważała za znacznie trudniejsze i bardziej zawile od kształcenia chłopców. W dziedzinie poprawy obyczajów, poruszała wielokrotnie sprawę układu stosunków pomiędzy płciami. Śledziła gorliwie za rozwojem nowych form szkoły twórczej; szukała dróg kształcenia duszy, urabiania charakterów, podniesienia kultury społecznej i obywatelskiej. Prawdziwie religijna, zasady Ewangelji wprowadzić chciała do ludzkich stosunków. W młodości oddziaływał na nią Swedenborg, „prorok północy“, w latach późniejszych poeta hinduski, Rabindranath Tagore.

Uzdolniona prelegentka była Emma Pieczyńska nieporównaną nauczycielką dorosłych, budziła umysły, otwierając przed nimi szerokie widnokrzęgi myśli i czynów. Należała do wszelkich

związków pedagogicznych w Szwajcarii, jak „Pro Juventute“ i innych. Z jej inicjatywy doszły do skutku słynne „Dni wychowawcze“ w Lozannie i Neuchâtelu. Z artyzmem przewodniczyła i prowadziła obrady wielkich zgromadzeń, na których spotykała się i porozumiewali ze sobą wychowawcy, nauczyciele i rodzice, politycy i pracownicy społeczni, socjologowie, psychologowie i lekarze. Jej działalność pisarska przejawiała się w artykułach, rozrzuconych po czasopismach, w broszurach i książkach.

Bibliografia prac drukowanych Emmy Pieczyńskiej liczy 78 numerów, z tych pism oryginalnych 68 tłumaczonych 10. Wiele przełożono na różne języki, wiele jest zupełnie wyczerpanych. Komitet utworzony w Genewie dla uczczenia jej pamięci, stara się o ich ponowne wydanie — zbiór cennej korespondencji jest już w druku. Wymienione poniżej pisma pedagogiczne rzucają światło na jej działalność w tej dziedzinie:

„Koedukacja“ (La coéducation des sexes), referat wygłoszony na kongresie kobiecym w Genewie, w 1896 r. „Szkoła czystości“ (L'école de la pureté), 4-te i ostatnie wydanie wyczerpane — książka tłumaczona na języki: niemiecki, polski (1909 r.), włoski, holenderski, hiszpański i duński. „Co winniś my młodzieży szkolnej“ (Qu'avons nous à faire pour la jeunesse des écoles), referat na konferencję Unji międzynarodowej przyjaciół młodych dziewcząt, w Neuchâtelu, w 1899 r. „Koedukacja w szkole“ (Co-Education in Schools), referat na kongres międzynarodowy kobiet w Londynie. „Zagadnienie wychowawcze“ (Un problème d'éducation), drukowane w „Przeglądzie moralności społęcz.“. „Pouczenia religijne w dziedzinie płciowej“ (Esquisse d'une instruction religieuse en matière sexuelle), broszura 1903 r. Wychowanie płciowe (Education sexuelle), broszura. Wychowanie dla celów pokoju (L'éducation pour la paix), referat na konferencję studentów chrześcijańskich. Elementarz wychowania narodowego u domowego ogniska (L' A. B. C. de l'éducation nationale au foyer domestique), Genewa 1916 r. Ankieta podjęta dla wprowadzenia młodzieży w zagadnienia etyki międzynarodowej i w sprawy społeczne, (Une enquête touchant l'initiation de la jéneuse à l'éthique internationale et aux questions sociales), broszura. „Zagadnienia wychowawcze“ (Questions d'éducation), broszura, „Tagore wychowawcą“ (Tagore éducateur), książka wydana w 1921 r. w Neuchâtelu. „Kształcenie społeczne instynktu macierzyńskiego“ (L'éducation sociale de l'instinct maternel), referat na 3 ci kongres międzyn. wychowania moralnego. „Wychowanie wychowawczyń“ (L'éducation des éducatrices), artykuł „Referaty wygłoszone w komisji wychowania narodowego“ Rapports de la Commission d'éducation nationale).

„List o Polsce“ (Lettre de Pologne) Drukowany był w „Dzienniku dla dobra publicznego“, w 1884 r.; tłumaczyła

też artykuły Andrzeja Niemojewskiego o Polsce, dla „Dziennika Genewskiego“, w 1905 roku.

Prasa szwajcarska, zarówno codzienna, jak pedagogiczna, społeczna, religijna i feministyczna, poświęciła Emmie Pieczyńskiej wiele miejsca i uwagi. W „Educatteur“, czasopiśmie wydawanym przez Instytut J. J. Rousseau'a i stowarzyszenie pedagogiczne Szwajcarii romańskiej, drukowano piękne i obszerne studjum Dr Małgorzaty Evard pt. „Wychowawczyni z powołania“ (Une éducatrice par vocation); w „Echo Suisse“ studjum Agnieszki Vogel „Szlachetna wychowawczyni kobiet“ (Die edle Frauenerzieherin); w roczniku kobiet szwajcarskich pracę Elizy Serment „Emma Pieczyńska Reichenbach w świetle dzieł swoich i wiele wiele innych.“

Wszyscy uczyć chcieli jej zasługi i stwierdzić, że choć odeszła, dzieła jej żyją i żyć będą, że nie zatracą się „iskry przez nią w tyłu myślach i sercach zatłone“. Od Polski, którą tak bardzo kochała, należy się Emmie Pieczyńskiej nie tylko wdzięczna pamięć, ale i staranie, by ważniejsze jej prace przetłumaczone zostały na nasz język i rozpowszechnione w społeczeństwie.

Helena Witkowska.

Recenzje.

R. Hajnos — L. Sawicki: Metodyka Geografji dla stopnia I szkoły powszechnej. Księg. geogr. „Orbis“, Kraków, 1929.

Leży przed nami mała książeczka (73 str.), która bardzo dodatnie budzi refleksje w miarę, jak się zagłębiamy w jej treść. Metodyka geografji Hajnosa-Sawickiego stanowi odpowiednik dydaktyczny Elementarza Geograficznego, który przed paru laty opracował ś. p. prof. Sawicki. W swym wielkim trudzie życiowym podjął on inicjatywę dania polskiej szkole, przedewszystkiem powszechnej — wzorowych opracowań podręczników geografji, atlasów i wskazówek metodycznych, jak się niemi w szkole posługiwać. Temu to faktowi zawdzięczamy pojawienie się w druku wyżej wymienionej książeczki. Całość treści oparta jest na bezpośrednim doświadczeniu szkolnym Hajnosa i dlatego nabiera cech aktualności i bezpośredniości. W podziale trzeba odróżnić część pierwszą, ogólną, która ma charakter psychologicznego wstępu, wprowadzającego czytelnika w zagadnienia psychiki siedmioletniego dziecka i reagowanie teje na cały tok pogadank geograficznych, najrozmaiciej ujmowanych i przeprowadzanych. Autorowie wychodzą od zasad szkoły twórczej i na jej podłożu rozwijają elementy geografji.

Duży nacisk położono na określenie roli instynktów w zainteresowaniu, na zabawę jako punkt wyjścia przy rozmówkach geograficznych, na środki pomocnicze, a przedewszystkiem na rysunek dziecięcy.

Odtworzenie owych produkcji rysunkowych 6-letnich geo-

grafów stanowi bardzo cenne ilustracje części drugiej, szczegółowej. Nad ich treścią i sposobami wykonania z równym pożytkiem powinien się zastanowić geograf jak przyrodnik, a przede wszystkim psycholog i pedagog. Są one nader ciekawe czasem swoim prymitywizmem, to znowu swą kształtnością i ujęciem tematu prawie „hieroglifowem“.

W II części mamy też faktyczne protokoły szeregu lekcji, ćwiczeń czy wycieczek, w odniesieniu do pewnych tematów, których omówienie przeznaczone jest na I stopień nauczania w szkole powszechnej. Treść tych pogadanek (dom rodziny, praca ludzka, komunikacje, pogoda, wody, pory dnia, świat roślinny) ujęta jest ściśle regionalnie i zawsze oparta na bezpośredniej obserwacji działwy w terenie. Tę cechę bezpośredniości życiowej jako bardzo dodatnią szczególnie musimy podkreślić, wiedząc jak często różne uwagi metodyczne „wiszą w powietrzu“ i nie znajdują odpowiednika w konkretnym toku pracy szkolnej.

Jeszcze na jedną wartościową cechę powyższej pracy trzeba położyć nacisk, a to na doskonałe wczucie się autorów w psychikę dziecięcia i ujmowanie całokształtu zadań geograficznych z punktu widzenia zainteresowań dzieci a nie dorosłego człowieka. Przy tak postawionem zagadnieniu bynajmniej nie pominięto osoby nauczyciela, który ma w pełni zastrzeżone kierownicze stanowisko w przeprowadzeniu toku zadań, ale bez wysuwania swej osoby na plan pierwszy, ponieważ mogłoby to kępować swobodę wypowiedzania się, czy samodzielnej pracy dzieci. Jesteśmy prawdziwie wdzięczni za opublikowanie tej tak cennej *Metodyki Geografji* w chwili, gdy całe nauczycielstwo stara się o możliwie jak najlepsze realizowanie programów. Pobudzenie „zmysłu geograficznego“ już w tak wczesnym wieku ma znaczenie nie tylko na terenie szkoły, ale zaważy silnie na wyrobieniu nawyku konkretnego myślenia u młodych pokoleń.

Stanisława Niemcówna.

M. Mścisz: *Zarys Metodyki Geografji*, podręcznik dla nauczycieli w seminarjach, szkołach powszechnych oraz dla wyższych kursów nauczycielskich... str. 190, il. 93. M. Arct, Warszawa, 1928.

Ostatnie miesiące przyniosły bardzo bogaty plon prac w zakresie metodyki i dydaktyki geografji. W ciągu krótkiego czasu ukazała się wyżej wzmiankowana praca prof. Mścisza z Leszna, R. Hajnosa-L. Sawickiego: *Metodyka Geografji dla I stopnia szkoły powszechnej* — a w druku znajduje się *Dydaktyka Geografji* niżej podpisanej. Wszystko to świadczy, że geografja z dotychczasowego stanowiska „kopciuszka“ pośród innych nauk zaczyna się wybić na należne jej miejsce. Jest to wynikiem silnie zmienionych wojną przekonań o wartościach wychowawczych i kształcących pewnych nauk, a przede wszystkim skutkiem rozszerzenia się horyzontów geograficznych tak jednostek, jak całych społeczeństw.

Aby geografję w nauce szkolnej udostępnić, aby realizację jej planów udoskonalić starają się przede wszystkim fachowi me-

todycy i dydaktycy geografji. Do tych bezsprzecznie należy prof. M. Mścisz.

W oparciu o długoletnie doświadczenie szkolne i o literaturę (szkoda, że tak skąpo cytowaną), daje nam podręcznik *Metodyki Geografji* obfity materiał słusznie nazwany „zarysem“, bo geografja jako przedmiot ma tak bogatą treść, że wyczerpujące metodyczne jej ujęcie przerasta siły jednego człowieka. Ta cecha niepewności charakteryzuje także odpowiednie prace zagranicznych metodyków geografji, którzy raczej wydzielają parę problemów i te wszechstronnie omawiają, aniżeli kuszą się o danie całości kształtu zagadnień.

Praca M. Mścisza dzieli się na dwie części: I Geografja jako nauka i jako przedmiot nauk w szkole, II Metody i środki, stosowane w nauczaniu geografji; dodatek zawiera naukę o mapie i przykład planu jednej lekcji w kl. IV szkoły powszechnej. Tak więc część I ogólna ma zabarwienie treści teoretycznej podczas gdy w II części schodzi autor na teren rzetelnej, codziennej pracy szkolnej. Nie moglibyśmy się zgodzić na twierdzenie, że obydwie te części są równie ważne i równie wartościowe. Autor ogólnie zestawil wypowiedzenie czołowych geografów świata na starożytność geografji, jej istotę, podział i związek z innymi naukami; wprowadził słuszne rozróżnienie między geografją empiryczną a genetyczną; określił cel, zadanie i wartość geografji, jako nauki a wreszcie rolę jej w wychowaniu nowożytnego Polaka. Częściowo znane są już owe wypowiedzenia autora z jego artykułów, publikowanych np. w *Czasopiśmie Geograficznym*. Może dobrze jednak stało się, że autor podjął ów trud zeszyntetyzowania swych uwag w pewną całość podręcznikową i ułatwił przyszłemu nauczycielowi geografji pracę zapoznawania się z powyżej wymienionemi zagadnieniami metodyki geografji. Część druga — szczegółowa ma bez porównania większe znaczenie dla nauczania geografji w szkole polskiej. Autor zdaje sobie dobrze sprawę z tych tak licznych trudności realizowania programów geografji i chcąc im zaradzić daje wskazówki, wylicza pomoce naukowe i poucza, jak się nimi posługiwać w praktyce szkolnej.

Cały II rozdział możnaby jeszcze rozsegregować na dwie części; w pierwszej raczej mamy luźne uwagi z zakresu metodyki, podczas gdy w drugiej części autor zastanawia się nad istotą wprowadzenia w czyn rzeczywistych programów geografji w szkole powszechnej i seminarjach nauczycielskich.

A więc omówione zostały i metody nauczania geografji i czynności nauczyciela w oparciu o lekcje w polu i wycieczki geograficzne. Bardzo słusznie położono nacisk na opis geograficzny, na szkicowanie i na naukę o mapie.

Tak bardzo propagowane obecnie ćwiczenia, zwłaszcza meteorologiczne i fenologiczne zostały także uwzględnione.

Pomocom naukowym poświęcił autor dwa osobne rozdziały (str. 108—118).

W następnej części treść staje się coraz silniej dydaktyczna

w ujęciu stopniowem rozbudowy programu geografji naprzód w szkole powszechnej, następnie seminarjach nauczycielskich, gdzie osobno zwrócono uwagę na zagadnienie metodyki geografji.

Tak bogata treść ujęta na 190 stronicach siłą faktu ciasnej formy wewnętrznej nie mogła być odpowiednio wewnętrznie rozbudowana i pogłębiona.

Niemniej praca M. Mściszca zasługuje na uwagę, tembardziej, że główny jej zrab oparty jest o bezpośrednie doświadczenie autora, zaczerpnięte w długoletniej pracy szkolnej.

Równie cenne są liczne, starannie wykonane rysunki, szczególnie w odniesieniu do propedeutyki kartografji. Musimy zupełnie szczerze stwierdzić, że praca prof. Mściszca ma duże znaczenie dla rozwoju toku nauczania geografji w naszych szkołach i może silnie zadecydować o przechyleniu się wagi realnego traktowania programów w przeciwieństwie do dawnych werbalnych herezj dydaktycznych.

Dlatego to z tem większą radością witamy książkę prof. Mściszca, że podjął się niejako torowania dróg zagadnieniom geografji w opinji szerokich rzesz nauczycielstwa. A miał rękę nader szczęśliwą, gdy w ślad za jego pracą ukazuje się szereg innych, inaczej może pojętych ale pokrewne tematy poruszających opracowań.

Niemcówna Stanisława.

Z obcych czasopism.

Nauczanie publiczne (*L'Enseignement Public*), przegląd pedagogiczny, wydawany w Paryżu, z polecenia Ministerstwa Oświaty. Kwiecień-lipiec 1928 r. Na pierwszy plan wysuwają się sprawy wychowania fizycznego, omawiane obszernie w pedagogicznej prasie francuskiej, z okazji wniosku, złożonego Izbie poselskiej przez Ministerstwo Oświaty. Wniosek ten zdążył do zwrócenia baczniejszej uwagi na zdrowie młodzieży i wprowadzenie odpowiednich ćwiczeń fizycznych do szkół wszelakiego stopnia i typu. W obszernych i głęboko ujętych artykułach zabierają głos przedstawiciele trzech różnych metod w tej dziedzinie, a mianowicie: *Dr. Filip Tissie*, założyciel i przewodniczący Francuskiej Ligi wychowania fizycznego, autor wielu dzieł nagrodzonych, omawia metodę szwedzką: p. *Forsant* przedstawia metodę naturalną porucznika Hëberta; *A. Latarjet*, dyrektor kursu wychowania fizycznego na uniwersytecie w Paryżu, podaje cenne uwagi o technice tegoż wychowania. Wobec faktu, że i w Polsce w ostatnich latach zagadnienia powyższe są na porządku dziennym, wartoby omówić szczegółowo artykuły te i metody na konferencji specjalistów. Tutaj ograniczyć się wypadnie do przytoczenia z nich kilku następujących uwag i określeń: „Wszelkie wychowanie jest dyscypliną i przymusem, jest wysiłkiem fizycznym, umysłowym, moralnym i społecznym“. Wychowanie fizyczne ma wartości estetyczne i moralne, zdąży bowiem

do poddawania przypadkowych odruchów pod władzę myśli, świadomej swych celów i zadań". „Odpowiednie ćwiczenia fizyczne ułatwiają nam wykonywanie największej sumy pracy przy najmniejszym stosunkowo wysiłku". „Gimnastyka szwedzka ma wartości pedagogiczne, wojskowe, higieniczno-lecznicze, estetyczne i społeczno-gospodarcze — rozwija i kształtuje człowieka, uzdrawia go, upiększa, podnosi nieskończenie wydajność jego pracy". „Kto lekceważy ćwiczenia fizyczne, ten nie dba o zdrowie swego kraju". „Po wojnie światowej kierownictwo i organizacja wychowania fizycznego przeszły w ręce władz państwowych — zdrowie i szczęście narodu od nich zależą".

Artykuły wstępne, po za studjum Herriota o Tajnie, poruszają zagadnienia szkoły przyszłości¹⁾ i moralnych zadań w wychowaniu²⁾. Szybko w oczach naszych, zmienia się umysłowość, zmieniają upodobania powojennej młodzieży, a jednocześnie szkoła powszechna coraz to więcej rozszerza zakres wymagań stawianych nauczycielowi. Zbyt teoretyczne i przeładowane programy, szkół normalnych dla nauczycieli z przed lat siedmiu nie odpowiadają już dzisiejszym pojęciom i potrzebom. Narzuca się konieczność reformy w kierunku ich uproszczenia i przystosowania do warunków współczesnego życia. Wiadomości gospodarcze i techniczne, znajomość środowiska społecznego i ruchu spółdzielczego są dzisiaj nauczycielowi niezbędnie potrzebne.

Autor artykułu o moralności, analizuje dwa zasadniczo różne ujęcia wychowania moralnego — pierwsze określa nazwą przyrodniczo-liberalnego, drugie socjologiczno-dogmatycznego — przytacza poglądy Spencera, Durkheima i innych myślicieli współczesnych.

Znaczne usługi nauczycielstwu oddawać może pożyteczne ze wszech miar „Międzynarodowe biuro wychowawcze", założone w 1926 r., w Genewie³⁾, przy Instytucie Jana Jakóba Rousseau'a, pod kierownictwem Rady administracyjnej, w skład której wchodzi 17-stu członków dziewięciu różnych narodowości. Kierownikiem jest wybitny profesor i psycholog *Piotr Bovet*. (Zob. *Ruch Ped.* Nr. 7 i 8, 1928 r.).

Podwaliną ideologii Międzynarodowej Biura Wychowania jest przeświadczenie, że pokojowe rozwiązanie ważnych problemów współczesnego życia nastąpić może tylko na drodze przemian wewnętrznych, zachodzących w ludziach. Musi wytworzyć się nowa umysłowość, nowy człowiek, który dzieje świata pchnie na nowe tory. W przygotowujących się przemianach nauczyciele i wychowawcy pierwszorzędną odgrywają rolę. Przegląd czasopism francuskich i obcych daje bogaty zasób wszelakich wiadomości związanych z pedagogią. Ciekawą jest próba charakterystyki współczesnego nauczania we Francji na podstawie analizy podręczników szkolnych, wydawa-

¹⁾ „Vers l'école normale de demain".

²⁾ „Moralité et éducation".

³⁾ ulica Charles Bonnet 4.

nych w latach ostatnich. W zakresie nauki moralnej i obywatelskiej wyróżnia się książka Rafaela Pèriè, „Mała szkoła obywatela“¹⁾, która otrzymała pierwszą nagrodę na konkursie Ligi wychowania moralnego. W zakresie historii, w wydawnictwie „Szkoły wyzwolonej“²⁾, ukazała się książka, opracowana przez nauczycieli, zgrupowanych w związku „Fédération de l'enseignement“, pod redakcją profesorów A. Richard i K. Osontreux³⁾. Odbiega ona od dotychczasowych form i szablonów, całą historię Francji przedstawia w czterech tablicach chronologicznych, z których każda dzieli materiał na trzy części, a mianowicie: pracę, ideję, rząd.

Obszernie omawiane są próby radykalnych reform, jak rozpowszechniające się wszędzie „szkoły na wolnym powietrzu“⁴⁾, „państwa szkolne“, założone w New Yorku, w 1923 r. przez Karolinę Pratt⁵⁾. Grupy to koedukacyjne, w których praca dzieci jest w ścisłym związku z potrzebami ich życia, a wiedzę zdobywają się wyłącznie na podstawie doświadczeń i obserwacji. Do najdalej idących projektów reformy należy projekt Dra Pierrot, który w przeglądzie „Plus loin“⁶⁾, wyraża życzenie, by młodzież w 13 tym roku, na dwa lub trzy lata przerywała zajęcia szkolne, a pracowała na roli lub w warsztatach. Podjęta potem nauka mogłaby znacznie większe przysporzyć jej korzyści. Pożądana tu byłaby międzynarodowa wymiana młodzieży dla rozszerzenia widnokręgu jej pojęć i doświadczeń.

Wśród nowych książek z dziedziny psychologii i pedagogii doświadczalnej, na pierwszy plan wysuwają się prace *J. Deveya* o kulturze myśli⁷⁾ i *Very Kowarskiej* o metodzie profilów psychologicznych⁸⁾, której rokuje wielką przyszłość.

Z wydawnictw zbiorowych na uwagę zasługują: „Biblioteka wychowawców“⁹⁾, „Biblioteka pedagogii doświadczalnej“¹⁰⁾, „Biblioteka psychologii dziecka“¹¹⁾, „Wychowanie“¹²⁾, które usiłuje zapoznać ogół ze wspaniałymi zdobyczami pedagogii współczesnej. W pierwszym tomie wydawnictwa *A. Ferriere* przedstawia myśli i czyny trzech przodowników nowego wychowania, są nimi: H. Lietz, Lombardo Radice i Bakulè.

Z okazji pojawienia się w czasopiśmie „Postęp obywatelski“¹³⁾ pięknego studjum o pożytecznym i szlachetnym życiu Fer-

1) „La petite école de citoyen“ (Gédalge).

2) „École émancipée“.

3) „La nouvelle histoire de France“.

4) écoles de plein-air.

5) City and Country School.

6) W styczniu 1918 r.

7) „Comment nous pensons“. Flammarion.

8) „Mesure des capacités psychiques. La méthode du profil psychologique“. Felix Alcan.

9) Bibliothèque des éducateurs (F. Nathan).

10) Bibliothèque de pédagogie expérimentale (Armand).

11) La Bibliothèque de psychologie de l'enfant (Alcan).

12) Education (Flammarion).

13) „Progrès civique“.

nanda Foresta, robotnika warsztatów mechanicznych, redakcja wyraża życzenie, by jaknajprędzej opracowano dla szkoły powszechnej zbiór ilustrowany podobnych życiorysów. W czasopiśmie „Pokój przez prawo“¹⁾, artykuł pani Simon daje wyczerpujący obraz rozwoju i obecnego stanu „Lig dobroci“.

Na pytanie konkursowe dziennika „Le Quotidien“ jakie są nazwiska dziesięciu najwybitniejszych kobiet i pięciu najzasłuższych wynalazców, czytelnicy odpowiedzieli następująco: 1) Marja Curie (98.086 głosów), Sara-Bernhardt, Edyta Cavell, George Sand, Generałowa Both, Ludwika Michel, Pani Noailles, Séverine, Zuzanna Lenglen, Pani Staël (27.331 głosów), 2) Edison (59.938 głosów), Jacquart, Ampère, Ader, Branly (32.039 głosów).

Z dziedziny pedagogicznej poruszane są nadto sprawy: przystosowania szkoły do środowiska i regionalizm w nauczaniu²⁾, szkolnictwa technicznego; szkoły radosnej, wstrząsającego wpływu nauk filozoficznych na młode umysły itp.

Helena Witkowska.

Czasopismo „Education“ wydawane przez G. Bertier'a i L. Cellèrier'a doznało w tym roku szkolnym ciężkiej straty. Długoletni współredaktor czasopisma, jeden z twórców *Ecole de Roches p. Lucieu Cellèrier* umarł w dniu 7 maja 1928 r. Dla świata pedagogicznego Francji jest to ciężki cios, którego szybko odżałować nie będzie w stanie. Czytelnicy nasi znają już ze sprawozdań działalność pedagogiczną czasopisma „Education“. Najlepiej scharakteryzuje ją artykuł p. R. Duthil'a. Czy wychowanie jest nauką czy też sztuką? Przedewszystkiem nauką, jak powiada p. Duthil — a o ile możliwości sztuką. Większość nauczycielstwa francuskiego, która wybrała zawód nauczycielski z powołania cierpi i narzeka, że wydatność pracy nie stoi w żadnym stosunku do trudu, jaki wkłada w wychowanie młodzieży nauczyciel. Przyczyna tej niewspółmierności leży w tem, iż traktuje się dzisiaj wychowanie jako sztukę wyłącznie, jako artyzm, nie dając nauczycielowi odpowiedniego przygotowania do pracy, ani odpowiednich metod, ułatwiających wykonanie zawodu.

Próby takich metod zostały już poczynione przez Washburne'a w Winnetce, oraz przez p. Duthil'a. Dwie książeczki mogłyby już nauczyciela wprowadzić w naukę o wychowaniu, a mianowicie 1) „Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers“ Claparède'a, oraz 2) „Initiation à la Méthode des tests“ Pressey — Duthil'a. „Education“ w całej swej działalności stara się o to, by informować swoich czytelników o wszystkim, co się dzieje w świecie pedagogicznym.

Niepodobieństwem byłoby streszczenie wszystkich artykułów. Postaram się ująć najważniejsze z nich. P. J. Fontègne zdaje

¹⁾ La paix par le droit“, zeszyt marcowy.

²⁾ Uczniowie przeprowadzają studia socjologiczne wsi lub miasta rodzinnego.

sprawę z kongresu opieki społecznej, odbytego w dniach 2, 3 i 5 czerwca 1928 r. w Lyonie pod protektoratem ministrów opieki społecznej, higieny i oświaty. *Dr Couvelaire*, prof. medycyny w Paryżu mówił o opiece nad dzieckiem przed jego urodzeniem. Wnioski: 1) Zwiększenie wysiłku w walce z plagami społecznymi, jak n. p. alkoholizm. 2) zakaz zawierania związków małżeńskich dla tych wszystkich, którzy nie mogą mieć zdrowego potomstwa przez a) sterylizację chorych umysłowo, zbrodniarzy, debilów itd., b) wprowadzenie świadectw zdolności małżeńskiej, c) zakładanie poradni przedślubnych. Ostatnie słowo atoli należy do wychowania.

Prof. kliniki dziecięcej w Lyonie, p. *Mourignand* mówił o karmieniu dziecka i chorobach spowodowanych wadliwym karmieniem. — Należy podkreślić znaczenie heljoterapii w wychowaniu dziecka. Każdy organizm w stanie rośnięcia winien podlegać jaknajenergicznierzemu działaniu słońca. Słońce jest zdecydowanym wrogiem rachityzmu. Należy więc: 1) W miastach tworzyć parki, 2) w szkołach parki promieni ultrafioletowych, 3) wszędzie dawać słońcu możność przenikania, a to dla walki z gruźlicą i rachityzmem. *Dr F. Monisset* wygłosił referat o profilaktycznej walce przeciw gruźlicy u dzieci. Doktorowie *Cavaillon* i *Nicolas* mówili o profilaktycznej walce z dziedzicznym syfilisem.

W drugiej sekcji omawiano sprawy opieki nad dzieckiem w wieku od 3—14 lat. Na uwagę zasługują wywody *Dr L. Dufestel'a*, który konkluduje: 1) Należy przeprowadzić radykalną reformę szkolną, któraby pozwoliła uczniom, zarówno bogatym, jak i biednym, korzystać z dobrodziejstw powietrza i słońca. 2) Należy tak zorganizować naukę szkolną, aby dziecko miało czas niezbędny na rozwój zdrowotny, by mogło spędzać czas na wolnym powietrzu w godzinach, nadających się najbardziej do tego celu. W istocie — nacóż wychowanie — gdy się niema zdrowia.

Dr Vagnon mówił o kolonjach wakacyjnych, *Dr Paul Bonceour* o klasach specjalnych dla dzieci zacofanych pod względem umysłowym, *Bouglé* o przygotowaniu do pokoju światowego przez wychowanie, *M. Sidaine* o wycieczkach szkolnych, a *Dr Devgraique*: o kinematografii wychowawczy. 1) Czem jest dzisiaj kinematograf pod względem wychowawczym? — pyta on. — Niczem. 2) Czem powinien być? Winien być dostępny dla wszystkich. 3) Co należy uczynić, by zrealizować dobry film wychowawczy? Szarmonizować pracę wychowawcy z realizatorem filmowym.

W trzeciej sekcji omawiano kwestje opieki nad młodzieńcem od lat 14—18. *Dr Maz*, prof. wydz. medyc. uniw. w Lyonie oraz p. *Fontègne* mówili o poradniach zawodowych (orientation professionnelle), p. *Lablé*, przewodniczący tejże sekcji, mówił o terminatorstwie, a *Dr Latarjet* o wychowaniu fizycznym. W r. 1922 minister oświaty rozesłał do wszystkich szkół kwestjonariusz dotyczący wprowadzenia uświadczenia płciowego w szkołach. Kwestję tą roztrząsano również na wzmiankowanym zjeździe.

Oto co pisze p. Fontègne o tej ważnej sprawie. Myślałem zawsze, że autor kwestjonariusza jest zdecydowanym przeciwnikiem tych prób i że jego celem było zdobyć sobie większość, któraby się deklarowała przeciw projektowi wprowadzenia t. zw. „uświadczenia płciowego“ do szkół. Któżby nie był zdecydowanym przeciwnikiem projektu prowadzenia dziewcząt, uczenie naszych szkół, do specjalnych muzeów, na specjalne seansy kinematograficzne, poświęcone tak delikatnej sprawie? Chociaż jestem zwolennikiem uświadczenia płciowego młodzieży, wszystko się we mnie oburza przeciw tym sposobom pobudzania płciowego młodzieży. Młodzież mniej z r o z u m i e treść, niż o d c z u j e niejasną tajemnicę, która ją będzie kusić. Toteż autor ma rację twierdząc, iż żaden ojciec rodziny do tego rodzaju muzeów lub na tego rodzaju seansy kinematograficzne swego dziecka nie puści.

Zajmowano się również na zjeździe wielu innymi sprawami, n. p. przestępczością u młodzieży, trybunałami dla nieletnich, domami poprawczymi. Tym samym zagadnieniem poświęca p. G. Gonin ciekawy artykuł, w którym, wedle Dr. Pinard, sławnego propagatora puerykultury we Francji podaje starannie opracowany program takiego uświadczenia przez naukę biologii od najwcześniejszych klas szkoły powszechnej do najwyższych szkoły średniej.

Prócz tego artykułu sprawozdawczego zamieszcza p. J. Fontègne ciekawą rozprawę o „Pedagogice nauczania w szkołach zawodowych“. Zasadą nauczania jest tu: „wszystko dla zawodu przez zawód“. Współczesnej Francji chodzi przede wszystkim o stworzenie elity, któraby mogła przemysł francuski nie tylko utrzymać na poziomie dawniejszego rozkwitu, ale także podnieść go wydatnie do wyżyn doskonałości. Nauczanie techniczne zdążyło do kształcenia jednostek, któreby mogły osiągnąć najwyższy stopień wydatności, lecz nie zaniedbuje przytem udoskonalenia materiału i narzędzi niezbędnych do pracy. Stąd też zajmuje się ono i organizacją pracy. Ponieważ zaś kultura ma prócz stron materialnych także i stronę duchową — ideałem szkoły zawodowej jest doprowadzenie robotnika przyszłości do filozofji pracy, do światopoglądu, który zdobywa się nie tylko mózgiem, lecz i dłońmi i sercem.

Wiadomą jest rzeczą, że każdy nauczyciel wiejski we Francji zaprzęgnięty jest do pracy naukowej, że tej lub innej gałęzi wiedzy oddaje nieocenione usługi przez współpracę z uniwersytetami, przez samodzielne badanie terenu zamieszkania, języka, kultury, budownictwa

Każdy z nich należy do jakiegoś towarzystwa naukowego, w którym pracuje czynnie, z którym jest w ciągłym kontakcie. W ten sposób nie marnuje on swych sił na wsi, przynosi korzyść sobie i nauce. Zbiory mineralogiczne, zielniki, zbiory motyli, owadów i t. p. badania językowe, badania rękopisów w różnych zamkach i bibliotekach — to wszystko jest po największej części

wspólne dzieło nauczycieli wiejskich. Dokładne określenie klimatu, fauny i flory danych miejscowości jest także ich dziełem.

Znając przeszłość nauczyciela wiejskiego i jego dyspozycje publiczne wzywa p. Ch. Bruneau, profesor uniwersytetu w Nancy, nauczycieli wiejskich do tworzenia słowników dialektów poszczególnych miejscowości. W artykule p. t. *L'instituteur et les patois et dialectes*¹⁾ podaje on dokładne wskazówki do tworzenia tego rodzaju monografji. Niejeden z naszych nauczycieli wiejskich z chęcią współpracowałby w wielkim dziele nauki, gdyby go do tego wezwano i gdyby mu dano dokładne wskazówki. Warto by naprawdę zainteresować go pracą naukową, szczególnie na kresach, gdzie tyle jest jeszcze do zrobienia.

Poznanie zyciorysu trzech pionierów nowego wychowania: Hermana Lietza, G. Lombardo-Radice i F. Bakule, o których mówi *Ad. Ferrière* w wspaniałej książce: *„Trois pionniers d'éducation nouvelle“*¹⁾, skierowuje nasze myśli ku krytyce pracy w do tychczasowej szkole. Mimowoli przenikamy myślą, iż nauka w niej jest zbyt suchą, że nauczyciel nie troszczy się o uczniów, lecz o materiał naukowy, który stara się wpakować w ucznia, że może być, iż jeden ze współczesnych pedagogów p. Roorda²⁾ ma rację twierdząc, że pedagog nie lubi dzieci.

Jednym z pionierów współczesnego wychowania młodzieży jest również *Artur W. Dunn* pedagog amerykański, inicjator współpracy młodzieży z Tow. Czerwonego Krzyża. Czegoż wola tego pedagoga nie dokonała przez tę współpracę? Dzięki niemu młodzi Amerykanie mogli rozdać podarki na gwiazdkę dzieciom 18 państw, dzięki niemu założono dla Indian warsztaty tkackie, tereny sportowe na odległych wyspach Oceanu Spokojnego, wspomagano szkołę sztuk pięknych prof. Ciżeka w Austrii, wspomagano młodzież bułgarską, stworzono biblioteki przenośne w Grecji, kolonje wakacyjne dla dzieci na Węgrzech, klinikę odontologiczną na Islandji, dostarczone pożywienia dzieciom jugosłowiańskim, stworzono czytelnię dla dzieci przy Czerwonym Krzyżu w Polsce, stworzono szkołę zawodową w Albanji i zainicjowano korespondencję między szkołami.

Z ciekawego punktu widzenia rozpatruje *R. Duthil* problem dostosowania programów i metod nauczania do inteligencji uczniów. Opierając się na pracy *H. J. Baker'a*: *Characteristic differences in bright and dull pupils*, dochodzi do wniosku, że należałoby właściwie specjalizować nauczycieli do wychowania dzieci bądź-to uzdolnionych bądź nieuzdolnionych. Zwraca atoli uwagę, iż dzisiaj sprawiedliwa selekcja uczniów jest jeszcze niemożliwa, albowiem nauka nie dostarczyła jeszcze obiektywnych sprawdzianów.

P. Dr. Bouthillier mówi o wynikach wychowania fizycznego w „Ecole des Roches“. „Ecole des Roches“ nie jest ani gimnazjum, w którym przedewszystkiem sporty się rozwija, ani przybytkiem

¹⁾ O książce tej pomówię obszernie na łamach *Ruchu pedagogicznego*.

²⁾ Roorda: *Le pédagogue n'aime pas les enfants* (Payot).

dzieci bogaczy — jest natomiast szkołą, w której rozwój i ćwiczenia fizyczne są przedmiotem troski najwyższej nauczycieli i lekarza. Zasadą jej jest: „w zdrowem ciele — zdrowy duch“ Szkoła ta jest w tem szczęśliwem położeniu, że może celowo tę zasadę urzeczywistniać. Położona wśród pól i lasów daje uczniom możność przebywania cały dzień na wolnem powietrzu. Budynek mieszkalny są obszerne i słoneczne, pożywienie zdrowe, zajęcia szkolne przerywane są długimi pauzami, przeznaczonemi na spoczynek i na ćwiczenia cielesne. Systematyczne ćwiczenia metodą Héberta poddane ścisłej kontroli lekarza, pomiary, wagi, wzrostu, rozpiętość ramion, wdechu i wydechu przeprowadzane parokrotnie do roku. Wyniki są nieraz zachwycające. Jasnym jest, iż taki przykład podzielać musiał w ten sposób, iż zachęcał do tworzenia szkół na wolnem powietrzu, jak je Francuzi nazywają „Les écoles de plein-air“. Niektóre takie szkoły powstały w budynekach dawnych fortyfikacyj paryskich, inne w Orléans, Château sur Marne, Saint Quentin, Reims, i w wielu miejscowościach Alzacji.

O reformie szkolnej w Austrii mówi obszernie p. *Dupertuis*, o szkole przygotowawczej Bedales w Dunhurst koło Petersfield (Hant) w Anglii pani P. Jaeger.

Współpracy domu i szkoły poświęca p. *Bertier* bardzo cenny i zwarty artykuł, który należałoby ewentualnie przytoczyć dosłownie. Zdaniem jego współpraca domu i szkoły winna obejmować zarówno wychowanie fizyczne jak i umysłowe i moralne. P. Bertier zarzuca szkole, iż mało stara się o wychowanie moralne dziecka, o rozwój jego życia uczuciowego, o wyrobienie charakteru i woli. Dziedzina ta winnaby stanąć na pierwszym miejscu w wychowaniu. Dopiero wola i charakter nadają bowiem dziecku i człowiekowi wartość prawdziwą i definitywną. Ponadto zarzuca autor szkołom, iż nauczyciele lekceważą sobie kłamstwa dzieci. Rodzicom zarzuca kompletne nieraz zaniedbanie strony moralnej ich dzieci. „Ileż to dzieci — powiada on — przychodzi w 8 mym roku życia do szkoły z duszą jakże straszliwie wykształwioną! Ani posłuszeństwa, ani grzeczności, ani zmysłu społecznego, ani przyzwyczajenia do poświęceń nie posiadają te dzieci. Życie współczesne, które zabiera ojców, a nieraz i matki, tworzy całe legjony dzieci zepsutych i źle wychowanych. Rodzice powinni skrupulatnie informować nauczycieli o charakterze — a szczególnie wadach swych dzieci. Duma, która im przeszkadza w szczerości, powoduje niepotrzebną stratę czasu, pomyłki, nieporozumienia. Każde dziecko, wstępujące do szkoły, winno przynieść jak najskrupulatniejsze odpowiedzi na kwestjonariusz podany jego rodzicom do wypełnienia przez dyrektora. Wreszcie Res sacra puer. Dziecko winno być trzymane jaknajdalej od wszelkich walk partyjnych, waśni i dysput religijnych. A jakże często sprawy wyborcze odbijają się na szkole?!

Dr Gallois, przewodniczący Federacji Zrzeszeń Rodzicielskich uczniów szkół średnich we Francji poświęca artykuł komitetom rodzicielskim. Komitety takie istnieją we Francji od 1910

roku i wydają czasopismo p. t. *Famille et Lycée* pod redakcją p. Calmel.

Bardzo ciekawy jest też plan wychowania narodowego, którego zasady opracowano na kongresie „Odrodzenia Francuskiego“ (*Redressement Français*). P. J. O. Granjonau poświęca mu kilkadziesiąt stronic, na których atakuje jego słabe strony i wskazuje wyniki osiągnięte w szkolnictwie szwajcarskiem i niemieckiem.

Nowy regulamin egzaminów dojrzałości, znacznie ostrzejszych aniżeli u nas, zarówno pod względem wymagań rzeczowych, jak i pod względem formalnym, stał się także przedmiotem dyskusji na łamach „*Education*“. Regulamin poprzedza piękne postanie ministra oświaty we Francji p. Ed. Herriot.

Edmund Semil.

Zapiski bibliograficzne.

Alfred Binet. Pojęcia nowoczesne o dzieciach. Rozwój fizyczny i umysłowy u dziecka w wieku szkolnym. Przekład M. Szymano wskiej. Wyd. III Biblioteka dzieł pedagogicznych Nr 15. Nakładem „Nowej Księgarni“ Zw. P. N. S. P. Warszawa, 1928.

Henryk Rowid. Psychologia Pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. Z 22 rysunkami w tekście. Skład główny Gebethner i Wolff, Kraków, 1928.

Pierre Mendousse. L'Âme de l'adolescente. Paryż 1928 Bibliothèque de philosophie contemporaine. Librairie Félix Alcan.

O. Decroly — R. Buyse. La pratique des tests mentaux. Bibliothèque de psychologie de l'enfant et de pédagogie. Librairie Félix Alcan. Paryż, 1928.

— La pratique des tests mentaux. Atlas, 1928.

Ruch Pedagogiczny wychodzi każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia.

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

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 80 zł, ćwierć str. 40 zł, w tekście: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć strony 40 zł.

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

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