

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI: KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.	ADRES ADMINISTRACJI: KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D
--	--

A. FERRIÈRE

Szkoła aktywna i metody aktywne.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

W pierwszym rządzie podkreślę zanadto przeceniany plan Daltona, gdy podlega on najwykłej zamianie zadań do domu

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

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

(C. d. n.)

Tłum.: E. Warszawiakówna.

Monografie dzieci w świetle psychologii strukturalnej.

(Dokończenie).

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

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

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

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

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

W rachunkach należy do słabszych. Samodzielnie rzadko

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

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

Wzrok i słuch dobrze rozwinięte.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I. Geneza planu.

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

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

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

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

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

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

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

1920. P. Parkhurst przemienia szkołę średnią dla chłopców

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

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

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

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

II. Zasady planu.

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

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

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

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

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

Momenty autonomiczne planu: ustalenie samo-

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

Najlepiej określa kompromisowy charakter metody daltońskiej termin, ukuty przez p. Parkhurst: uniwersytet uczniowski: Daltońska szkoła oparta jest na podstawach:

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

III. Urzeczywistnienie planu.

1. Uwagi wstępne:

Plan daltoński zachowuje:

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

2. Budynek szkolny:

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

3. Laboratorja:

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

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

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

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

4. Kurytarz:

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

5. Podział dnia pracy:

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

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

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

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

6. Praca ucznia w laboratorjach (plastyczny opis).

- a) Uczeń zjawia się w szkole o godz. 8:15 (lub w porze późniejszej np. 9).
- b) Stwierdzenie obecności jego odbywa się w zasadzie na naradzie wstępnej uczniów danej klasy ze swym opiekunem — w niektórych szkołach zaznacza uczeń swą obecność na arkuszach frekwencji wyłożonych do podpisu w kurytarzu szkolnym.
- c) Narada z opiekunem klasy 8:15 — 9. W pierwszych dniach po wprowadzeniu planu ma ona treść następującą:
 - 1) Wyjaśnienie planu (w niektórych szkołach dokonywane przez dyrektora).
 - 2) Podział przedmiotów każdego ucznia na mocne i słabe, przyczem opiekun udziela rady wychowankowi, że powinien zabrać się przede wszystkim do opracowania przedmiotów, w których czuje się słabszy, oraz pracować nad nimi dłużej i intensywniej.
 - 3) Podział pracy miesięcznej (tygodniowej) każdego ucznia przy uwzględnieniu powyższego podziału przedmiotów, przyczem może opiekun zalecić uczniowi system wyłącznej pracy nad jednym przedmiotem aż do wywiązania się z odnośnego zadania, albo też system pracy dziennej nad kilku przedmiotami, równoległe — zależnie od jego indywidualności.
 - 4) Dokonanie przydziału liczebnego uczniów do poszczególnych pracowni dla uniknięcia ich przepełnienia i to na podstawie klucza uzgodnionego na Radzie Pedagogicznej np. po 5 uczniów każdej klasy dla każdej pracowni.

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

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

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

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

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

e) Konferencje lekcyjne 12—12:45:

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

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

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

uczniów prac — rzeczywistych ich postępów drogą egzaminu.

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

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

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

7. Przydziały pracy:

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

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

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

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

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

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

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

określonych części — ogólnej, miesięcznej pracy uczniowskiej,

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

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

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

Ewentualności:

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

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

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

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

(C. d. n.).

Dr R. Taubenszlag.

Organizacja szkoły powszechnej w Brukseli.

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

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

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

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

Szkoła jest dla chłopców i liczy 570 uczniów, rekrutujących

¹⁾ Dane z r. 1922.

się z najuboższych warstw ludności. — Dyrektorem szkoły jest obecnie p. M. L. Dalhem¹⁾. Dzięki Jego uprzejmości mogłam przez dłuższy czas odwiedzać szkołę i zebrać potrzebne materiały.

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

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

Oto schemat:

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

W klasach N znajdują się dzieci, które

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bruksela w styczniu 1929 r.

Janina Melchertówna.

Recenzje.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr Mirosław Sekreta.

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

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

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

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

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

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

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

Socjologowie natomiast radziby dzieje małych grup rządzą-

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

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

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

Helena Witkowska.

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

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

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

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

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

H. W.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr Leon Langholz.

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

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

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

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

Kronika pedagogiczna.

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

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

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

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

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

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

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

Zapiski bibliograficzne.

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

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

H. Radlińska. Książka wśród ludzi. Warszawa 1929

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

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

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

Zygmunt Olszewski. Stenografia Polska systemu Gabelsbegera-Polińskiego. Metodyczny podręcznik dla szkół i samouków. Książnica-Atlas. Lwów Warszawa 1928.

Ruch Pedagogiczny wychodzi każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia.

Prenumerata roczna 8 zł.

„ „ półroczna 4 zł.

Cena oddzielnego zeszytu 1 zł. 50 gr.

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

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć str. 50 zł, w tekście: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć strony 40 zł.

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

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