

# 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, LINJAC-D

JÓZEF MIRSKI.

## O istocie wychowania.

### I.

1. Wyraz, „wychowanie“ a raczej „wychowywanie“ oznacza albo pewną szczególną czynność, mniej lub więcej ciągłą, celową, systematyczną a przytem wysoce złożoną, wykonywaną przez wychowawcę i skierowaną w stronę dziecka (wychowanka), jako przedmiotu wychowania — albo ostateczny skutek — wytwór tej czynności (np. w zwrocie „ktoś otrzymał staranne wychowanie“), albo wreszcie całkowity proces, złożony z działania wychowawcy, tudzież ze zmian, zachodzących równoległe u wychowanka aż do osiągnięcia przezeń stadium dojrzałości.

2. Najpierwotniejszym jest ujmowanie wychowania, jako czynności, względnie jako odrębnej działalności. Zawsze bowiem chodzi głównie o to, co należy czynić, jak postępować, w jaki sposób wychowywać, oczywiście z niedopowiedzianem i domyślnem założeniem: w tym celu, ażeby dziecko wychować, t. j. doprowadzić do pewnego mniej lub więcej wyraźnie określonego psychofizycznego kształtu, stanowiącego właśnie cel wychowania. Z tego stanowiska tedy wychowanie przedstawia się jako zagadnienie przedewszystkiem praktyczne.

3. Przystępując więc do rozważań nad istotą wychowania, w ten sposób pojętego, wypada najpierw zastanowić się nad istotą działalności wogóle.

Otóż każda działalność składa się z szeregu powiązanych ze sobą aktów (czynności), które wykonywamy, chcąc zapomocą nich urzeczywistnić pewien zgóry określony (pomyślany, wyobrażony) cel. Punktem wyjścia jest zawsze pewna rzeczywista potrzeba, odczuwana jako brak oraz chęć zaradzenia jej czyli zaspokojenia, która może ujawniać się albo w postaci instynktu albo świadomej woli; w tym drugim wypadku powstaje świadomy cel, t. j. wyobrażenie stanu, w którym owa potrzeba jest już zaspokojona; z wyobrażeniem celu zaś łączy się bądź wyobra-

żenie znanych już, bądź potrzeba wyszukania nieznanymi jeszcze środków t. j. szeregu powiązanych ze sobą czynności, które wykonać należy w dziedzinie rzeczywistości (materjalnej lub duchowej) dla urzeczywistnienia celu; nakoniec następuje samo działanie t. j. wykonywanie owych czynności.

4. Każdy z wymienionych składników jest we wskazanym porządku bezwzględnie konieczny, jeżeli nastąpić ma rzeczywista działalność świadoma. Nie zawsze cprawda są one jasno i wyraźnie uświadomione. Potrzeba i chęć zaspokojenia jej narzuca nam bądź życie bądź nasze instynkty i popędy; wraz z zaistnieniem potrzeby i uświadomieniem celu budzi się dążenie do wyznaczenia odpowiednich środków. Tu zaś istnieć mogą rozmaite sytuacje: albo mający działać zna już skądinąd owe środki, a więc zaraz je stosuje, o ile go jakieś inne motywy jeszcze nie powstrzymają, albo ich jeszcze nie zna, a wtedy ich poszukuje; szukać zaś może ich, bądź omackiem, domysłem, intuicją (jeśli sytuacja jest dlań nowa), bądź posługuje się analogią z podobnymi znanymi mu już sytuacjami, bądź wreszcie wyprowadza je z pewnych ogólnych pojęć i zasad

5. Oto jest schemat wszelkiego działania, wszelkich dziedzin praktycznych. Ponadto w sferze tej wykrywamy jeszcze pewne ogólne dążenie człowieka, które formalnie da się scharakteryzować, jako dążenie do coraz lepszego wydoskonalenia (uściślenia, ucelowienia) danej działalności. To zaś oznacza z jednej strony dążenie do jak najściślejszego określenia celu, a z drugiej do wyszukania i wyznaczenia jak najbardziej celowych t. j. nie tylko skutecznych, lecz i jak najprościej, najoszczędniej i najzupełniej prowadzących do celu środków. Jest to t. zw. *ekonomiczna* zasada działania.

6. Po tej linii zmierzają też wszelkie poszukiwania i próby czynione przez człowieka w każdej dziedzinie celowego działania czyli praktycznego zachowania się — i to zarówno w rozwoju jednostki, jak i ludzkości całej: w rozwoju tym dadzą się wyróżnić następujące momenty: zaistnienie potrzeby, zrazu instynktownej, potem coraz bardziej świadomej, poszukiwanie środków do jej zaspokojenia zrazu omackiem, intuicją, domysłem i próbą, na chybił trafił, okupywane szeregiem błędów, zawodów i ofiar, zdobywanie tą drogą cennych doświadczeń, ujmowanie ich w pewne reguły postępowania, czyli gromadzenie wiedzy praktycznej, ciągle jej w dalszym ciągu poprawianie uzupełnianie i wydoskonalanie oraz zrazu ustne, tradycyjne, a następnie, wraz z wynalazkiem pisma, pisemne przekazywanie jej z pokolenia na pokolenie — a wreszcie po tem stadjum surowo-empirycznym stadjum wyższe t. j. naukowe, prowadzące już do umiejętnej techniki.

7. Jakaż jest w tym rozwoju rola nauki? — Zanim odpowiemy na to pytanie, przypatrzmy się raz jeszcze, na czem polega wszelkie działanie?

Otóż w działaniu, jak stwierdziliśmy, chodzi o urzeczywistnienie celu zapomocą odpowiednich środków t. j. o stworzenie

w zakresie rzeczywistości pewnych faktów pośrednich, po których, jak nas poucza doświadczenie, następują stale inne fakty, odpowiadające właśnie zamierzonemu przez nas celowi. Sprawa działania opiera się tedy ostatecznie na pewnych stałych związkach, panujących w rzeczywistości, czyli najogólniej: na zasadzie przyczynowości. Znajomość tych związków zdobywamy zrazu drogą empirji t. j. pewnych uogólnień opartych na doświadczeniu; tą też drogą dochodzimy zrazu do reguł i norm działania i zachowania się, które składają się na tę lub ową wiedzę praktyczną, jak n. p. medycynę, agronomję, higienę itd. Treścią każdej reguły, względnie normy jest podanie pewnego sposobu lub środka działania — z domyślnem: jeżeli pewien określony cel ma być osiągnięty; uzasadnienie tej normy stanowi jej „teorię“ i opiera się na faktach doświadczalnych. Tak n. p. reguła higieniczna: używaj ruchu! (lub: „należy używać ruchu“) — jeśli ją rozwiniemy, oznacza: ponieważ ruch jest warunkiem zdrowia, przeto, chcąc być zdrowym, (= chcąc ten cel osiągnąć), musisz (między innymi środkami) zastosować ruch.

Takie jednak na surowem doświadczeniu tylko oparte reguły i normy są niepewne i nieściśle a zdobywanie ich jest bardzo powolne i nazbyt kosztowne. Tu tedy przychodzi z pomocą nauka.

8. Nauka jest przedewszystkiem pewną specjalną metodą śledzenia i badania rzeczywistości. Zrodziła się ona pierwotnie sama z potrzeb i dla celów praktycznych i dopiero zczasem wyzwoliła się z bezpośredniego z niemi związku i stała się — pod wpływem popędu ciekawości — bezinteresownem dążeniem do poznawania. Ten stosunek myśli do rzeczywistości nazywamy w przeciwieństwie do praktycznego stosunku stosunkiem teoretycznym, a odnośne nauki naukami teoretycznymi. Celem ich jest tworzenie pojęć i zdobywanie praw w różnych wycinkach rzeczywistości i zapomocą coraz ściślejszych, coraz doskonalszych sposobów poznawania czyli metod. Samo „poznawanie“ jest również pewną formą „działania“, właśnie działania poznawczego; „metody“ są więc również środkami, służącymi do osiągnięcia celu, jakim jest „poznanie“ rzeczywistości. — I oto owe prawa i pojęcia, zdobywane już nie na podstawie surowego, lecz metodycznego doświadczenia, i nie pod naciskiem bezpośrednich potrzeb, lecz z pobudek czysto teoretycznych, stają się znowu znakomitą podstawą i narzędziem działalności praktycznej. Że wraz z rozwojem nauk teoretycznych, jak np. matematyki, chemji, biologji i t. d. rozwijają się i udoskonalają także odnośne dziedziny działalności praktycznej — przechodząc z uprawy empirycznej w stadjum umiejętności, sztuki, techniki — to fakt powszechnie znany i wielokrotnie w dziejach stwierdzany. Lecz jak się to dzieje? jaka jest droga powrotna od teorii do praktyki? Proces ten opiera się właśnie na znaczeniu pojęć i praw. Pojęcia bowiem skupiają w sobie treść istotną pewnych grup zjawisk i dzięki temu pozwalają nam każde zjawisko

konkretne ściśle odpoznawać t. zn. zaliczać je do danej grupy, a temsamem mówią nam, jakie są jego cechy istotne, czem ono jest, w konsekwencji zaś umożliwiają nam stosowanie do niego pewnych reguł ogólnych; te znowu reguły oparte są na prawach t. j. na formułach, ujmujących stałe i konieczne związki między grupami (klasami) zjawisk w danej sferze rzeczywistości. Mając tedy pewien konkretny cel, odpoznając w nim dzięki odpowiedniemu pojęciu element (fakt, zjawisko) z grupy B, mając zaś formułę przyczynową (prawo):  $A \rightarrow B$ , stosuję A celem wywołania B, wiedząc z pewnością, że jeśli tylko nie omyliłem się w zaliczeniu mojego celu do grupy B i jeśli ściśle zastosuję A, to B musi koniecznie nastąpić. Tak więc działanie, oparte na wiedzy teoretycznej, jest pewne i ściśle i tem tylko różni się od działania, opartego jedynie na doświadczeniu nie-naukowym.

9. W rzeczywistości jednak sprawa nie przedstawia się tak prosto; pomijając bowiem fakt, że nie wszystkie dziedziny działania dadzą się oprzeć na odnośnych naukach teoretycznych, t. zn. że nie wszystkim dziedzinom działania odpowiadają należycie rozwinięte nauki teoretyczne, samo przejście od praw naukowych do reguł i zasad działania nie jest tak proste, jakby się na pierwszy rzut oka wydawało. Każde działanie bowiem ma własne środowisko t. j. pewną odrębną i konkretną sferę rzeczywistości (n. p. lecznictwo — organizm ludzki i zwierzęcy). Otóż to środowisko działania nie pokrywa się bynajmniej zawsze z zakresem jakiejś tylko jednej nauki teoretycznej. Pochodzi to stąd, że nauki teoretyczne dzielą i badają rzeczywistość t. j. ogół zjawisk wedle zupełnie innych zasad; dlatego n. p. środowisko rolnictwa obejmuje zakresy kilku nauk teoretycznych, jak n. p. geologii, klimatologii, biologji, botaniki, chemji organicznej i nieorganicznej, ekonomji itd., lecznictwo zakresy takich nauk, jak anatomja, chemja, fizjologja, biologja, psychologja itd. Każda nauka bowiem dzieli, analizuje zjawiska rzeczywiste na ich elementy możliwie jak najprostsze i bada ich związki ze sobą, działanie praktyczne zaś operuje konkretnymi, o wiele bardziej złożonemi zjawiskami i faktami i dlatego musi opierać się najczęściej nie na jednej tylko nauce, lecz na kilku, które do danej sfery rzeczywistości, do danego środowiska działania należy dopiero odpowiednio przystosować. To przystosowywanie jednak jest znowu sprawą nader trudną, złożoną i wymagającą nowych prób i badań, teraz już w związku z samym działaniem, z praktyką, ze złożonością konkretnej sfery rzeczywistości, stanowiącej właśnie owo środowisko. W ten sposób powstają nowe dziedziny specjalnych prób i badań, nowe nauki, tym razem już nie teoretyczne, lecz praktyczne.

10. Nie sposób wchodzić nam tu w logiczną strukturę i metody badania nauk praktycznych. Chcemy tylko najogólniej zaznaczyć, co następuje: 1) nauki praktyczne zależne są od odnośnych nauk teoretycznych, względnie od stopnia ich rozwoju; im

wyżej rozwinięte są odnośne nauki teoretyczne, tem lepiej mogą rozwinąć się oparte na nich nauki praktyczne; 2) nauki praktyczne są tylko w części prostem stosowaniem praw odnośnych nauk teoretycznych, w znacznej mierze zaś mają odrębny zakres zagadnień, które muszą rozwiązywać same, własną pracą, własnymi metodami i to tem bardziej, im mniej rozwiniętymi są odnośne nauki teoretyczne, życie zaś, niezależnie od tego, stwarza wciąż nowe potrzeby i cele, domagające się zaspokojenia; 3) nauki praktyczne zmierzają i dochodzą nie do praw, jak nauki teoretyczne, lecz do ogólnych prawideł, z których w miarę zbliżania się do rzeczywistości powstają coraz szczegółowsze normy i reguły postępowania; 4) ta właśnie konkretna działalność nie może być również prostem stosowaniem prawideł i zasad odnośnej nauki praktycznej, albowiem każde konkretne działanie, zwłaszcza w środowisku bardziej złożonym — jakim jest n. p. środowisko żywe, a jeszcze bardziej psychiczne — musi liczyć się z zupełnie konkretnymi indywidualnymi warunkami każdego wypadku szczególnego i zależnie od nich modyfikować odpowiednio zasady ogólne, co często — ze względu na wysoki stopień złożoności i różnorodności tych warunków — nie da się osiągnąć w drodze rozumowania, lecz jedynie zapomocą tych czynności umysłowych, które nazywamy wyobraźnią, intuicją, wynalazczością, daną rozmaitym ludziom w rozmaitym stopniu, jako talent lub geniusz.

Oto w najogólniejszych zarysach charakterystyka wszelkich typów działania czyli praktycznej postawy człowieka wobec rzeczywistości.

## II.

11. Powyższa charakterystyka da się również zastosować do dziedziny wychowania, jeżeli, jak to wyżej zaznaczyliśmy, przez „wychowanie“ rozumieć będziemy ogół mniej lub więcej celowych i systematycznych czynności wychowawczych. W tem rozumieniu wychowanie jest odrębną dziedziną działalności ludzkiej, to też i w niem znajdujemy te same tendencje, co we wszystkich innych dziedzinach praktycznych, a przede wszystkim tendencja do uściślenia, wydoskonalenia czyli technizowania, t. j. do uczynienia z niej ile możności jak najpewniejszej i najściślejszej techniki, sztuki, umiejętności. Dążność ta ujawnia się szczególnie w ostatnich dziesiątkach lat wraz z ogólnym, niezwykle potężnym rozwojem tendencji technicznych, a w szczególności z niepospolitym rozwojem nauk teoretycznych i praktycznych, z drugiej zaś strony z nadzwyczajnym wzrostem znaczenia samego wychowania.

12. Określenie i wyznaczenie celu i środków stanowią, jak widzieliśmy, główne zadanie teorii każdej działalności. Zadanie to w zakresie działalności wychowawczej spełnić ma pedagogika. Narodziny jej, jako nauki, którą poprzedził okres nienaukowej refleksji pedagogicznej, przypadają na początek wieku XIX, ojcem jej był Herbart, dalszy zaś rozwój jej datuje się od

czasu, gdy w niebywałym dotychczas tempie poczęły rozwijać się nauki przyrodnicze, w szczególności biologiczne wraz z psychologią i socjologią oraz nauki humanistyczne, t. j. te nauki teoretyczne, które miały stać się podstawą pedagogiki naukowej, pojętej przedewszystkiem jako „nauka praktyczna“, której zadaniem stworzenie ogólnych zasad wychowania czyli ogólnych norm działania wychowawczego. — W tem miejscu godzi się zaznaczyć, że pomimo zasadniczo praktycznego charakteru pedagogiki naukowej, jest ona a raczej może być również rozważana jako dyscyplina poniekąd teoretyczna, nie tyle oczywiście ze względu na swój stosunek do pomocniczych nauk teoretycznych, ile ze względu na pewną grupę podstawowych i swoistych zagadnień o charakterze wybitnie teoretycznym. Nie mając w tym związku zamiaru zastanawiać się nad strukturą pedagogiki, jako nauki, pominiemy inne zagadnienia a zatrzymamy się tylko na jednym, najważniejszym i wiążącym się z tokiem naszych rozważań t. j. na zagadnieniu istoty wychowania.

13. Mówiliśmy dotąd o wychowaniu, jako o pewnej specyficznej dziedzinie działalności ludzkiej. Należy nam tedy najpierw z tej strony podejść ku temu zagadnieniu. Otóż bez względu na stopień kultury i rozwój techniki wychowawczej sama istota wychowania ze stanowiska praktycznego pozostaje ta sama, a mianowicie jest to oddziaływanie dojrzałego człowieka na niedojrzałego, a w szczególności na rozwijające się dziecko, celem nadania jego rozwojowi pewnego kierunku i doprowadzenia go do pewnego psychofizycznego kształtu (struktury) o zmiennym zresztą w różnych czasach, w różnych grupach społecznych i w różnych ośrodkach kultury zarysie i treści. — Pomijamy na razie z rozmysłu wszelkie inne strony zagadnienia wychowawczego, ograniczając się jedynie do jego prakseologicznego charakteru.

Działaniem nazwaliśmy stopniowe realizowanie na pewnym odcinku rzeczywistości pewnych faktów, które jako środki czyli pośrednie elementy mają w ostatecznym rezultacie sprowadzić zaistnienie właściwego celu — czyli innymi słowy środków celowo dobranych. Ten dobór odpowiednich, celowych środków zależy tedy przedewszystkiem od celu ostatecznego z jednej strony, a z drugiej od natury „środowiska“ działania. Jeżeli przez „cel“ rozumiemy przedstawienie pewnego faktu, który jeszcze nie istnieje, lecz którego zaistnienia właśnie pragniemy a zarazem spowodować się je staramy, to przez „środowisko działania“ wypadnie rozumieć nam ten zakres rzeczywistości, to realne podłoże, w którym cel ma być urzeczywistniony, czyli z idealnej dziedziny pomyślenia i pożądania przejść w stan faktycznego zaistnienia. To zaś może oczywiście stać się jedynie przez wywołanie w samem środowisku, w którym dany cel ma być urzeczywistniony, pewnych zmian pośrednich i to takich i tylko takich, których ostatecznym skutkiem będzie realne zaistnienie faktu, stanowiącego cel. Tak więc dobór odpowiednich środków, jako zależnych od natury środowiska, wymaga przedewszystkiem znajomości te-

goź środowiska, t. j. praw niem rządzących. Wszelkie bowiem zmiany, jakie mogą w niem zająć, a więc i przez człowieka być wywołane, muszą być zgodne z owymi prawami, muszą się na owych prawach opierać<sup>1)</sup>.

14. Wszystkie możliwe „środowiska działania“ możemy podzielić najogólniej na martwe (nieorganiczne), żywe (organiczne, biologiczne) i psychiczne (duchowe), z których każde następne obejmuje niejako poprzedzające i tylko w związku z niem przejawiać się może. Istota tych środowisk a temsamem także rządzące nimi prawa są zgola różne i z natury rzeczy w każdym następnem coraz bardziej złożone. Różne są też nauki teoretyczne, poświęcone badaniu tych trzech istotowo odrębnych środowisk, i to znowu w każdym następnem coraz bardziej złożone, coraz trudniejsze i do coraz mniej pewnych dochodzące wniosków; różne wreszcie i oczywiście znów coraz bardziej skomplikowane, trudniejsze i niepewniejsze sposoby działania w każdym z nich. Środowiskiem działania wychowawczego jest dziecko, czyli istota psychofizyczna, należąca, jak człowiek wogóle, do obu w pewien szczególny sposób zespolonych środowisk: żywego (biologicznego) i duchowego (psychicznego). Sposoby działania wychowawczego muszą tedy wpływać ze swoistej natury tego środowiska i zgodne być z rządzącymi w niem prawami. Znajomość tego środowiska (dziecka) i tych rządzących niem praw stanowi tedy nieodzowny warunek skutecznego działania wychowawczego. Znajomość ta opierać się musi na odnośnych grupach nauk teoretycznych i to zgodnie z dualizmem środowiska (dziecka) na dwu grupach, a mianowicie na grupie nauk biologicznych i psychologicznych<sup>2)</sup>. Od stopnia rozwoju tych nauk zależeć będzie w znacznej mierze skuteczność działania wychowawczego. Stąd płynie z jednej strony ta znamienita dla pedagogiki nowoczesnej, dążącej do tego, by stać się techniką ile możności jak najdoskonalszą, tendencja do oparcia się na naukach biologicznych i psychologicznych wogóle, a w szczególności na tych jej specyfikacjach, które odnoszą się do dziecka (pedologja), z drugiej zaś znowu strony ten jej bądźco bądź znaczny w porównaniu z przeszłością rozwój, spowodowany właśnie rozwojem owych nauk.

15 Czem są i czem być mogą, najogólniej rzecz biorąc, środki działania wychowawczego, skoro środowiskiem tego dzia-

<sup>1)</sup> Rzecz jasna, że przy doborze środków kierujemy się, a raczej powinniśmy się kierować nie tylko tym względem, by cel wogóle (byłe jak i byłe kiedy) zaistniał, lecz by zaistniał w sposób najlepszy, w postaci najdoskonalszej, w jakiej go sobie zyczymy, a więc także, by „po drodze“ nie zniszczył lub nie nadwerężył innych (Istniejących lub pożądaných) wartości równorzędnych lub wyższych. Tu więc obok „zasady ekonomicznej“ wchodzi w rachubę jeszcze pewna ogólniejsza zasada, a mianowicie „zasada wartościowania“, której „zasada ekonomiczna“ jest tylko derywatem (pochodną).

<sup>2)</sup> Na razie mówimy jeszcze o dziecku, jako istocie jednostkowej tylko, nie uwzględniamy zatem jeszcze momentu społecznego.

łania jest dziecko a celem pewien jego przyszły kształt (skruk-tura) psychofizyczny? Pod wpływem głównie nauk biologicznych ustalił się w tym względzie następujący tok rozumowania. Wszelkie życie rozwija się na skutek dwu szeregu przyczyn: we-wnętrzných t. j. tkwiących w samym organizmie, w jego strukturze organicznej i jego popędzie życiowym (instynktach, funkcjach wrodzonych) oraz zewnętrznych, t. j. pochodzących ze świata zewnętrznego, z otoczenia, z środowiska biologicznego, w jakim dana istota żyje, i wywołujących w jej procesie życiowym pewne zmiany. Te czynniki zewnętrzne nazywamy p o d n i e t a m i lub b o d ź c a m i a wywołane przez nie zmiany w organizmie żyjącym r e a k c j a m i, względnie f u n k c j a m i, o ile za punkt wyjścia weźmiemy nie owe z zewnątrz działające bodźce, na które istota w swoisty sposób reaguje, lecz podstawowe dążenie każdej istoty żywej do przystosowania się do środowiska t. j. do zespołu działających na nią bodźców. Już tu — a zatem w za-kresie wyłącznie biologicznym — jeszcze — przejawia się bardzo głęboko sięgająca dwoistość stanowisk, zależna od zasadniczego poglądu na istotę życia, względnie na stosunek wzajemny istoty żyjącej i otoczenia (środowiska): jeden, bardziej mechaniczny, kładzie większy (a czasem i wyłączny) nacisk na działanie śro-dowiska, któremu — poprzez reakcje — przypisuje wszelkie zmiany, a więc i rozwój organizmów, drugi — bardziej witalistyczny — podkreśla natomiast przedewszystkiem samoistność żywego or-ganizmu, który w dążeniu do samozachowania się przystosowuje się do swego środowiska zapomocą swoistych funkcyj.

Tak czy owak gdy chodzi jednak, o świadome, a więc sztuczne oddziaływanie na istotę żyjącą celem wywołania tych czy innych zmian (n. p. w uprawie roślin, w hodowli zwierząt, względnie w tresurze ich), stać się to może jedynie z zewnątrz t. j. zapomocą odpowiednich bodźców (zmian w środowisku), wywołujących w danej istocie żywej swoiste reakcje, względnie pobudzających ją do wykonywania pewnych swoistych funkcyj. Gdy chodzi o wytworzenie pewnych nowych cech stałych, wów-czas owe specyficzne bodźce muszą działać przez czas dłuższy a temsamem i reakcje względnie funkcje istoty żywej muszą się wielokrotnie p o w t a r z a ć. Przyjmuje się bowiem, że przez takie powtarzanie się funkcyj wytwarza się w istocie żywej nowa skłon-ność, względnie dyspozycja, odpowiadająca owej pożądanej nowej cesze.

Przenosząc tę zasadę na działanie wychowawcze, wypada stwierdzić, że i tu celem jest wytworzenie w dziecku pewnych nowych cech w postaci trwałych dyspozycji i pewne ich zestro-żenie; najogólniejszą tedy formą musi być ze strony dziecka ć w i c z e n i e t. j. powtarzanie właśnie pewnych funkcyj (względnie niećwiczenie, lub wyłączanie, tłumienie innych, niepożądanych), ze strony wychowawcy zaś systematyczne stosowanie pewnych bodźców, wywieranych celowo na psychofizyczną substancję dziecka a wywołujących w niem pewne swoiste reakcje, względnie pobu-dzających je do wykonywania pewnych swoistych funkcyj. (C d.n.).



DR ZDZISŁAW KACZMAREK.

## Z problemów demokratyzacji wychowania.

### II. Tendencje indywidualistyczne.

(Dokończenie).

Każdy ruch demokratyczny, dający masom pewien zasób zdobyczy i praw wspólnych, wzbogaca także sferę praw jednostki. Przejawia się to oczywiście także w dziedzinie szkolnictwa. Żąda się dla każdej jednostki możliwości otrzymania takiego wykształcenia, jakie jej umożliwiają indywidualne właściwości i uzdolnienia, przyczem względy stanowe i majątkowe nie powinny odgrywać żadnej roli. Najprędzej oczywiście doszło do zrealizowania postulatu formalnego prawa jednostki do takiego wykształcenia; natomiast gorzej rzecz ma się z faktyczną możliwością jego uzyskania. Wielu jednostkom jeszcze dzisiaj drogę zamykają uprzedzenia stanowe a przede wszystkim względy majątkowe, to jest ubóstwo. Również fundacje najrozmaitsze, stypendja, bursy itp. są tylko środkami połowicznymi, niezdolnymi zmienić z gruntu sytuacji. Dlatego też współczesne demokracje doszły do przekonania, że tylko przebudowa ideologiczna i organizacyjna całego szkolnictwa według nowych zasad może tę kwestję rozwiązać. I tu sprawa ta łączy się z tem, cośmy powiedzieli poprzednio w związku z dążnościami kolektywistycznymi. Tutaj należy jeszcze zwrócić uwagę na niezmiernie doniosłe znaczenie problemu selekcji młodzieży. Celowe i ścisłe przeprowadzenie tej selekcji przy przechodzeniu młodzieży z oddziału do oddziału, z jednego rodzaju szkoły do drugiego — jest konieczne zarówno ze względu na dobro społeczne (zasada: odpowiedni człowiek na odpowiednim miejscu), jak i na dobro jednostki (wykształcenie według uzdolnień i dyspozycji psychicznych jednostki). Stąd też pedagogowie i psychologowie współcześni problemowi temu poświęcają wiele uwagi, w czem dopomagają im zdobycze psychologii różniczkowej i pedagogicznej. W związku z naszym problemem stoi także sprawa szkolnictwa dla upośledzonych oraz specjalnych klas dla słabiej uzdolnionych, którzy również mają prawo do indywidualnego rozwoju swych zdolności, a nie mogą podążyć za współuczniami bardziej przez naturę obdarzonymi. Z tych samych względów żywotną jest również kwestja tworzenia szkół względnie oddziałów dla młodzieży wybitnie uzdolnionej, chociaż co do tego panuje w świecie pedagogicznym wielka różnorodność poglądów. Wreszcie należy tutaj także zagadnienie oświaty pozaszkolnej, mającej na celu zdobycie, względnie uzupełnienie wykształcenia przez dorosłych, którzy już stoją w pełni czynnego życia i z normalnych szkół korzystać nie mogą.

Ala jest to dopiero jedno źródło tendencji indywidualistycznych, właściwych demokratyzacji wychowania. Drugie, najważniejsze źródło tych tendencji leży w buncie jednostki przeciwko mechanizacji życia, przeciwko skrajnej specjalizacji, spychającej

jednostkę do roli bezdusznego kółka olbrzymiej maszyny życia współczesnego. Trzeba przytem zważyć, że w tem ograniczeniu do minimum osobowości ludzkiej, a co za tem idzie, pracy twórczej, spontanicznej — kryje się wielkie niebezpieczeństwo dla kultury, która bez tych czynników à la longue obyć się nie może. Tak więc epoka współczesna, jak żadna inna dotąd, przedstawia obraz zmagania się tych dwóch potęg, o których mówimy, t. j. tendencji mechanistyczno-kolektywistycznych i indywidualistycznych. Konflikt ten odbija się nietylko na układzie sił społecznych i kulturalnych, lecz doprowadza również bardzo często do tragicznego załamania w duszach jednostek, a conajmniej do wewnętrznego rozproszenia. Stąd oczywiście płynie wołanie o wewnętrzną skupienie, o wyraźny, jednolity i określony stosunek do rzeczywistości — słowem o rozwój skryzalizowanej w sobie osobowości. Naturalnie wszystko to znajduje swój żywy wyraz we współczesnych prądach w dziedzinie pedagogiki.

Jesteśmy więc przedewszystkiem świadkami wzmoczonych wymagań, stawianych szkole i nauczycielowi w kierunku indywidualizowania, t. zn. uwzględniania indywidualnych właściwości ucznia zarówno w celach jak i środkach wychowawczych, zarówno w dziedzinie dydaktycznej jak wychowawczej. I tutaj personalizm psychologii współczesnej<sup>1)</sup> jest podstawą poczynań pedagogicznych. W związku zaś z konfliktem z tendencjami socjalnymi wytwarza się w obrębie prądu indywidualnego cała skala kierunków — od skrajnych aż do umiarkowanych i pośredniczących<sup>2)</sup>. Stanowisko pośredniczące zajmują naogół zwolennicy kształcenia osobowości, których głównym reprezentantem niemieckim jest H. Gaudig<sup>3)</sup>. Ponieważ kierunek ten odpowiada tym dążeniom i tęsknotom, jakie cechują zmęczonego mechanizmem życiowym człowieka współczesnego, przeto nie dziw, że stał się on jednym z głównych zagadnień współczesnej pedagogiki. Powszechność, demokratyczność tego kierunku polega na tem, że nie rezerwuje on możliwości wyrabiania swej osobowości jako luksusu i przywileju dla pewnej tylko warstwy, lecz stwarza zeń ogólną podstawę dla całego wogóle wychowania i wykształcenia, zarówno wyższego jak średniego i powszechnego. Również u dzieci t. zw. warstw niższych nie tylko jest możliwe, ale wręcz konieczne — zdaniem reprezentantów wspomnianego kierunku — wyrobienie osobowości, o ile cel wychowania ma być osiągnięty, o ile dzieci te w przyszłości mają stać się ludźmi pełnymi, jednolitymi oraz świadomymi swych zadań i odpowiedzialnymi za swe czyny członkami społeczeństwa i obywatelami państwa. A tylko tacy ludzie potrafią sprostać trudnym wymaganiom, które kultura współczesna stawia ludzkości. Czemże zatem jest osobowość

<sup>1)</sup> Por. Stern: „Die menschliche Persönlichkeit“ I inne jego dzieła.

<sup>2)</sup> Jako zwolenniczka skrajnie pojętego Indywidualizmu dziecka znana jest m. in. już oddawna Ellen Key („Stulecie dziecka“)

<sup>3)</sup> L. c.

i jakie jej znaczenie pedagogiczne? Idąc za Gaudigiem<sup>1)</sup>, możemy określić osobowość w przybliżeniu następująco<sup>2)</sup>. Jest to organiczny, zwarty w sobie zespół wszystkich zasadniczych cech i dążeń człowieka, obejmujący sferę przeżyć wewnętrznych i doznań zewnętrznych, posiadający pewien zasadniczy ośrodek względnie rdzeń. Całość ta jest zarazem hierarchicznym systemem wartości, co umożliwia jednostce swoisty, uwarunkowany od wewnątrz a nie narzucony od zewnątrz stosunek do wszelkich dziedzin życia, dalej pewną jednorodność w postępowaniu oraz pewność i śmiałość decyzji w wypadkach wątpliwych. Podłożem osobowości jest indywidualność. Osobowość jest uszlachetnioną indywidualnością; uszlachetnienie to uzyskuje indywidualność przez przyjęcie jako swoje pewnych ideałów. Niema celów ponadosobowych, chociaż są cele ponadindywidualne. Idealna osobowość jest sama w sobie najwyższym celem; ale w dążeniu do jej ukształtowania są zawarte integralnie cele ponadindywidualne, a więc dobro, piękno, prawda etc.; również cele i dążności społeczne są integralną, nieodzownie konieczną częścią osobowości; bez nich niema prawdziwej osobowości. To też podkreślając znaczenie osobowości jako centralnego czynnika wychowawczego, reprezentanci tego kierunku, a szczególnie Gaudig<sup>3)</sup>, zwracają dużą uwagę na momenty społeczne i dlatego zajmują stanowisko pośrednie między skrajnymi indywidualistami a przedstawicielami pedagogiki socjalnej<sup>4)</sup>. Zasada osobowości ma determinować cel ogólny i poszczególne cele wychowania, jak również ujawniać się w metodzie i technice wychowania i nauczania, w organizowaniu całego systemu szkolnego i władz szkolnych oraz w ustosunkowaniu się do innych, wpływających na wychowanka dziedzin i sił życia. Ze względu na zakres i charakter naszego zagadnienia nie możemy tutaj wdawać się w dokładniejsze i systematyczne omówienie pedagogiki osobowości, musimy natomiast wskazać na kilka ważnych dla nas momentów.

Niesłychanie szybkie tempo współczesnego życia oraz bogactwo jego przejawów i różnorodność krzyżujących się w niem prądów wywołały w dziedzinie życia duchowego jednostki, jak już wspomnieliśmy, pewne rozproszenie, jeżeli nie chaos. Tymczasem potrzeba wewnętrznego skupienia i jednolitości, pewnego jednolitego i swoistego nastawienia jednostki wobec świata staje się potrzebą coraz bardziej palącą, gdyż w przeciwnym razie kultura przerośnie organizatorskie i konstrukcyjne nasze zdolności. To też charakterystycznym jest wołanie o jednolity pogląd na świat, który winna dawać młodzieży szkoła; a zadanie to ma spełnić najlepiej szkoła, zreorga-

<sup>1)</sup> L. c. oraz „Die Idee d. Persönlichkeit“, Zeitschr. f. päd. Psych. XIII, 1912

<sup>2)</sup> Nie mamy tu pretensji przedstawienia definicji zupełnie ścisłej, którą dać trudno; istniejące definicje również nie zadawają.

<sup>3)</sup> Ponadto Müller-Freienfels, E. Linde i inni.

<sup>4)</sup> Natorp, Barthi, Kawerau, Willmann, w pewnej mierze także Dewey.

nizowana na zasadzie osobowości. Hasło to rozbrzmiewa zresztą nietylko w związku z problemem osobowości, jest ono wogóle bardzo aktualne<sup>1)</sup>. Syntetyczne ujmowanie zjawisk życia, umiejętność wartościowania, szybkie orjentowanie się i decydowanie w zawitych sytuacjach życiowych, łatwość przystosowania się do zmienionych i zmieniających się wciąż warunków — oto walory, w które uzbrajać powinna szkoła swych wychowanków, aby mogli kiedyś być twórczymi organizatorami nowego życia. A walory te związane są ściśle z wyrobieniem konsekwentnego, jednolitego poglądu na świat.

W parze z tym problemem idzie zagadnienie natury moralnej. Zdemokratyzowane życie współczesne może funkcjonować prawidłowo czy to w dziedzinie społeczno-politycznej czy też ekonomicznej etc. — tylko przy uczciwym stosunku jednostki do życia i przy wyrobionym zmyśle odpowiedzialności. Gdzie tych walorów niema, tam łatwo zapanuje rozprężenie i anarchja. Ma ono jednak swoje wybitne znaczenie również w łonie tendencji indywidualistycznych. Niema prawdziwego poczucia własnej wartości, niema wyraźnej osobowości, niema również zadowolenia wewnętrznego tam, gdzie panuje posuwanie się po linii najmniejszego oporu, wieczne lawirowanie i strach przed odpowiedzialnością. Wychowanie, którego hasłem jest rozwój osobowości, musiało tym niedomaganiom wypowiedzieć walkę, starając się o wyrobienie w jednostkach pozytywnego, odpowiedzialnego i twórczego stosunku do życia.

Dążenie do rozwoju osobowości wychowanka łączy się ściśle, jak już wspomnieliśmy, z jego uspołecznieniem. Jednakże związki i funkcje społeczne nie są jednostce w tym wypadku narzucane, lecz wypływają organicznie z całokształtu jej tendencji, są konieczną częścią składową jej osobowości. Niema osobowości bez wyrobionego zdecydowanego życia społecznego. Pojmując w ten sposób stosunek jednostki do społeczności i godząc temsamem tendencje indywidualistyczne ze socjalnemi, szkoła zorientowana na zasadzie osobowości działa całym swym duchem i aparatem organizacyjno-metodycznym w tym kierunku, aby w młodzieży wywołać takie właśnie uspołecznienie. Szkoła taka będzie się starała o to, aby młodzież nie odczuwała dziedziny życia społecznego z jego obowiązkami i prawami jako czegoś obcego, narzucanego, — aby zetknięcie z „życiem“ nie było dla niej napotkaniem jakiejś nowej, nieznannej potęgi, narzucającej obce dotąd cele; stosować natomiast będzie takie środki, aby umożliwić młodzieży powolne, stopniowe, organiczne wrastanie w strukturę społeczną. To zaś możliwe jest tylko przy odmiennem niż dotychczas ustosunkowaniu się szkoły do indywidualności i osobowości ucznia. Zamiast „wpajania“, „przyswajania“, a recte narzucania wartości w gotowej i ad hoc spreparowanej formie — żąda no-

<sup>1)</sup> N. p. na odbytym niedawno Zjeździe okręgowym T. N. S. W. w Cieszynie problem ten był przedmiotem referatu prof. H. Zyczyńskiego.

wczesne wychowanie indywidualnego i stopniowego wypracowywania sobie przez młodzież potrzebnych wartości i celów drogą twórczego wysiłku. Tą drogą — obok wyrabiania uczciwego stosunku do życia i poczucia odpowiedzialności — zdąży szkoła nowoczesna do wyrobienia w młodzieży tych cennych pierwiastków twórczego indywidualizmu, które są nieodzowne, aby uchronić demokrację przed przejściem w ochlokrację i anarchję.

I tutaj natrafiamy znowu, podobnie jak przy omawianiu kierunków kolektywistycznych, na problem szkoły twórczej, tylko że teraz inną stronę zagadnienia będziemy mieli na oku. Nie naszym zadaniem jest obszerniejsze omówienie powyższego problemu<sup>1)</sup>. Natomiast zwrócić wypada uwagę jeszcze na kilka momentów, dotyczących celów i zasad szkoły twórczej, odgrywających niemałą rolę w indywidualistycznych tendencjach, dotyczących demokratyzacji wychowania. Szkoła twórcza zrywa z bierną wyłączenie i receptywną postawą dziecka; dążąc do rozwinięcia wrodzonych jego dyspozycji i zdolności, wyzwalając siły twórcze drzemiące w dziecku, wyrabia w niem pewność sądu, samodzielność w ujmowaniu i przeprowadzaniu następujących się zadań, harmonję między myślą, wolą i czynem, słowem — przyzwyczajając dziecko do samodzielnej, twórczej działalności<sup>2)</sup>. Tak postawione zadanie wymaga usunięcia hegemonii intelektualizmu przez wysunięcie na równorzędne stanowisko sfery przeżyć. Szkoła twórcza każe dziecku przeżywać treści najrozmaitsze: religijne, etyczne, społeczne, estetyczne, nawet intelektualne. Przeżywać — to znaczy czerpać z nich nie tylko obrok intelektualny, przyswajany drogą uwagi i pamięci, lecz znajdować w nich także pierwiastki emocjonalne i woluntarystyczne. Każda treść, zaleźnie od swego charakteru, winna budzić mniej lub więcej wzruszeń, zapalać w mniejszej lub większej mierze wolę do czynu. Dopiero ta harmonja intelektu, uczucia, woli i czynu umożliwia jednostce indywidualne wypracowanie w sobie systemu wartości kulturalnych i organiczne wrośnięcie w strukturę społeczną. W szkole twórczej dziecko jako młoda rozwijająca się osobowość jest persona agens<sup>3)</sup>, a nauczyciel otrzymuje rolę głównego organizatora i doradcy. Nie znaczy to, aby rola jego była mniej ważna, zadania łatwiejsze i odpowiedzialność mniejsza, przeciwnie — rola ta wymaga bardzo solidnego przygotowania naukowego, większego — niż w dotychczasowym systemie — napięcia energii oraz wyraźnie zarysowanej osobowości.

Mówiąc o roli nauczyciela w nowym, demokratyzującym się szkolnictwie, musimy stwierdzić, że na określenie tej roli działają

<sup>1)</sup> Por. H. Rowid: *Szkoła twórcza*, wyd. II-gie J. Ostrowski: *Zywa szkoła*, M. Ziemiłowicz: *Problemy wychowania współczesnego*, wyd. II-gie (projekty polskiej szkoły średniej), Kerschensteiner: *Der Begriff der Arbeitsschule*, H. Scherer: *Arbeitsschule und Werkunterricht*, 1913, A. Wolff: *das Prinzip d. Selbsttätigkeit in der modernen Pädagogik*, 1921.

<sup>2)</sup> Kerschensteiner, 1 c.

<sup>3)</sup> Gaudig, 1 c.

również tendencje indywidualistyczne — obok kolektywistycznych, o których już była mowa. Nauczyciel nie chce być tylko biernym wykonawcą narzuconych programów; to też jesteśmy świadkami rozwijającej się coraz bardziej współpracy nauczycielstwa w ich układaniu oraz wzrostu indywidualizacji w ich stosowaniu<sup>1)</sup>. Również stosunek nauczyciela do bezpośrednich i dalszych przełożonych demokratyzuje się stosownie do ogólnej demokratyzacji całego życia. Ślady tej ewolucji widzimy już dzisiaj w ustawodawstwie szkolnym (n. p. w zmienionej roli dyrektora, jawności ocen pracy nauczyciela i t. d.). Nauczycielstwo domaga się dalej coraz intensywniej swobody w głoszeniu swych przekonań religijnych i politycznych. W związku z tem pojawiają się silne tendencje indywidualistyczne w łonie samych gron nauczycielskich, przeciwstawiające się nierzadko tendencjom zbiorowym, kolektywistycznym. Niektórzy reformatorzy żądają nawet — w imię odrębności i godności stanu nauczycielskiego — zupełnej jego niezależności, podobnej do niezawisłości stanu sędziowskiego. Tak zatem mniejwięcej przedstawia się demokratyzacja szkolnictwa — a specjalnie jej tendencje indywidualistyczne — w dziedzinie ruchu nauczycielskiego.

Na tem kończymy nasz przegląd problemów, dotyczących demokratyzacji wychowania i przechodzimy do wyciągnięcia kilku wniosków.

#### D. Rekapitulacja i wnioski.

Nasamprzód zrekapitułujmy pokrótce tok naszych rozważań. Zwróciwszy uwagę na przełomowe znaczenie epoki naszej, na bogactwo nurtujących w niej nowych prądów oraz ogólną demokratyzację życia współczesnego, zauważyliśmy, że w procesie demokratyzacyjnym — jak i w reszcie dziedzin życia — dadzą się rozróżnić dwie zasadnicze tendencje: kolektywistyczna i indywidualistyczna. Każda z nich przejawia się w całym szeregu dziedzin wychowania, przyczem obie niejednokrotnie ścierają się ze sobą. Dążności kolektywistyczne dochodzą do głosu przede wszystkim w wyjątkowym znaczeniu, jakiego dziś nabiera problem szkoły powszechnej, w żądaniach przedłużenia obowiązku szkolnego, w całym problemie t. zw. szkoły jednolitej; w żądaniu przystosowania szkoły do realnych warunków życia, w zagadnieniu szkolnictwa zawodowego, uwzględnieniu pracy jako czynnika pedagogicznego, dalej w usiłowaniu organizowania pracy i życia zbiorowego młodzieży oraz pedagogicznego użytkowania pozaszkolnych dziedzin i sił życia, wreszcie w dziedzinie kształcenia nauczycieli. Nie znaczy to, aby w tych dziedzinach czynnik indywidualistyczny był wykluczony, wkracza on i tutaj niejednokrotnie; chodziło nam jednak o wykazanie, jak wybitną rolę w tych dziedzinach kolektywistyczne odgrywają właśnie w tych dziedzinach.

<sup>1)</sup> J. Wł. Dawid: O duszy nauczycielstwa.

Tendencje indywidualistyczne widzieliśmy w staraniach udostępnienia każdej jednostce maximum i optimum wykształcenia, w wiążącym się z tem problemie selekcji, w zagadnieniu indywidualizacji, stosowanej w poczynaniach wychowawczych i dydaktycznych, w wołaniu o harmonijny rozwój osobowości i jednolity pogląd na świat, w całym zagadnieniu szkoły twórczej, wreszcie we współczesnym ruchu nauczycielskim.

Zauważyliśmy, że problem demokratyzacji wychowania nie jest zagadnieniem jednolitem, że ma swoją stronę społeczno-polityczną, organizacyjną i pedagogiczną. Jest to więc problem trudny i skomplikowany, zarówno, jeżeli chodzi o ujęcie teoretyczne, jak i praktyczną realizację zawartych w nim postulatów.

To też nic dziwnego, że demokratyzacja szkolnictwa pozostaje naogół daleko w tyle poza demokratyzacją życia współczesnego, chociaż osiągnięto już w tym względzie pewne wyniki i przeprowadzono niejedne postulaty, szczególnie jeżeli chodzi o stronę organizacyjną i eksperymentatorską. Naogół jednak reforma w kierunku szkoły jednolitej jest dopiero w toku; przystosowanie szkoły do życia słabe; pedagogiczne zużytkowanie dziecin i sił pozaszkolnych zaledwie zapoczątkowane, przez co szkoła wciąż jeszcze przedstawia zakład mniej lub więcej ściśle izolowany od wpływów zewnętrznych. Zasada pracy i twórczości, mimo wielu poczyznań eksperymentatorskich, w szkolnictwie oficjalnym toruje sobie mozolnie drogę wśród istniejącej mimo wszystko hegemonji intelektualizmu i receptywności.

Jakie są przyczyny tego stanu rzeczy? Przedewszystkiem, o czem wyżej wspomniano, skomplikowany charakter samego problemu, różnorodność cechujących go prądów, co prowadzi w wielu kwestjach do dużej różnicy zdań, dotyczących realizacji poszczególnych projektów. Odgrywa tu wreszcie niemałą rolę ściernie się tendencyj indywidualistycznych z kolektywistycznymi, socjalnemi. To byłyby przyczyny, tkwiące w samej naturze prądu demokratycznego. Pozatem istnieją jeszcze przyczyny niejako zewnętrzne. Należy tu przedewszystkiem przywiązanie do tradycji, do ustalonych celów, wartości i norm postępowania oraz przyzwyczajenie do różnicowania stanowego, wpływające mniej lub więcej hamująco na poczynania reformatorskie, zależnie od siły, z jaką w danem społeczeństwie występuje. Również trudności ekonomiczne, jak brak kapitału, a wreszcie brak odpowiednio przygotowanych pracowników i inne powody opóźniają dzieło demokratyzacji szkolnictwa.

Zresztą nie wszystkie hasła i tendencje dojrzały do realizacji; niektóre z nich oznaczają wręcz niebezpieczeństwo dla kultury, podobnie jak niektóre właściwości ruchu demokratycznego w innych dziedzinach życia.

Przedewszystkiem zagraża kulturze ogarnięcie szkolnictwa przez ducha radykalizmu społecznego i walki klasowej. Jednostronne forsowanie w szkole interesów i światopoglądu proletariackiego, nieuznawanie znaczenia elity umysłowej, upatrywanie

w jej działalności zamachu na swobodę ekspansji sił twórczych ludu, wychowywanie młodzieży w atmosferze obawy przed tem rzekomem „absolutum dominium“ oraz walki z tradycją — oznacza w konsekwencji obniżenie poziomu kulturalnego, zepchnięcie wszystkich na jedno — zresztą bardzo niskie — niveau, co w konsekwencji dalszej może doprowadzić do zatamowania postępu a tem samem zniszczenia kultury. Szkoła winna zatem pilnie wystrzegać się skrajności w tym kierunku. W parze z radykalizmem społecznym idzie wybitnie mechanistyczne i materialistyczne ujmowanie życia, które wpajane młodzieży razem z poczuciem zupełnej względności wszelkich wartości — może wydać fatalne rezultaty. Jedyne antidotum przeciwko takiemu stanowi rzeczy jest pielęgnowanie przez szkołę związku z wartościami najwyższymi. Wreszcie nawet w zasadzie wszechstronności i dostosowania do życia, jaka winna cechować nowoczesną szkołę, tkwi pewne niebezpieczeństwo, mianowicie — popadnięcia w szkodliwą płytkość, powierzchowność oraz rozproszenie. Również holdowanie skrajnemu indywidualizmowi oraz przesadne podkreślanie aktywności dziecka działa ujemnie, wywołując wybujałe poczucie własnego ja oraz utrudniając współżycie społeczne i pracę zbiorową. Szkoła prawdziwie demokratyczna winna się zatem starać o harmonijne połączenie tendencji indywidualistycznych z kolektywistycznymi.

Czujnej uwagi ze strony szkoły wymaga także kwestja rozkładu rodziny i osłabienia jej wpływów wychowawczych, do czego prowadzi mechanizacja życia współczesnego. Faktem jest, że wobec biedy, przeciążenia rodziców pracą zawodową, częstego zrywania się więzów rodzinnych i t. p. czynników — szkoła zmuszona jest przejmować coraz więcej funkcji, należących ongiś do domu rodzicielskiego. Z drugiej strony jednak winna ona doceniać wielkie znaczenie rodziny jako czynnika uspołeczniającego i jako ogniska doniosłych przeżyć natury woluntarystycznej i emocjonalnej, tak ważnych dla młodego wieku. To też szarmonizowanie wpływów środowiska rodzinnego z działalnością wychowawczą szkoły jest jednym z czołowych postulatów współczesnego wychowania.

Wreszcie jedno z największych niebezpieczeństw oraz trudności, jakie się piętrzą przed szkołą współczesną tkwi w bezprogramowości, a raczej w chaotyczności i pstrokacizmie ideowej życia współczesnego, która powoduje, że brak nam również wyraźnie zarysowanej idei przewodniej wychowania. Stare prawdy rozsypują się w proch, a nowe są jeszcze w stanie zarodkowym; nim się skryształizują, upłynęło sporo czasu. Nam zaś przypadło trudne zadanie ich tworzenia oraz przygotowania do tej twórczej roli młodego pokolenia. Z jednej strony zatem budzić musimy w niem bardziej niż kiedykolwiek krytycyzm i oswajać je z faktem zmienności i ciągłej ewolucji wartości; z drugiej strony jednak niema mowy o produktywnej działalności wychowawczej bez wyraźnej idei przewodniej, bez jasnego wyobrażenia ideału, do



którego mierzymy, a temsamem bez istnienia pewnego stałego oparcia dla młodocianych umysłów. To też w szeregu warunków, od których zależy dodatni rozwój demokratyzującego się szkolnictwa i twórcza jego rola w rozwoju kulturalnym ludzkości, należy postawić na jednym z pierwszych miejsc konieczność znalezienia, wypracowania jasnej i sugestywnej idei przewodniej, wpływającej z pewnego stosunku do wartości najwyższych oraz odrębności i właściwości danego narodu.

LUDWIK PAWŁOWSKI.

## Egzamin praktyczny na nauczyciela szkół powszechnych.

*Spostrzeżenia, uwagi i wskazówki praktyczne na marginesie zarządzenia ministerjalnego.*

(Dokończenie)

Po tem krótkiem omówieniu zarządzenia w sprawie egzaminu praktycznego, po wysunięciu pewnych dezyderatów, od zrealizowania których w dużej mierze zależy, czy egzamin praktyczny spełni tę rolę, jaką mu pragnie wyznaczyć Ministerstwo, słów kilka poświęcić należy zagadnieniu na wskroś praktycznemu: sprawie pracy przygotowawczej, którą obowiązuje każdego początkującego nauczyciela, zanim się zgłosi do egzaminu. Od władz szkolnych mamy prawo oczekiwać szczegółowego programu tej pracy. Zanim jednak program urzędowy zostanie opracowany i ogłoszony, stworzyć należy zastępczo program mniej szczegółowy, należy ustalić poprostu wytyczne, którychby się trzymał nauczyciel w swej praktyce przedegzaminacyjnej.<sup>1)</sup>

Przedmiotem egzaminu, a więc przedmiotem badania i oceny, będzie całość pracy nauczyciela na terenie szkoły, przyczem komisja uwzględni „w każdym wypadku okoliczności, wśród jakich odbywa się praca kandydata, oraz zakres powierzonych mu obowiązków“ (§ 10). Badanie to odbywać się może w dwojaki sposób: bezpośrednio — na terenie szkoły, w której zdający pracuje (§ 1a) lub pośrednio — przy egzaminie składanym w szkole innej (§ 1b). W jednym i drugim wypadku cel i przedmiot egzaminu pozostaje ten sam, chociaż dla komisji oceniającej, lepszy jest sposób pierwszy. Dla kandydata, zależnie od okoliczności; bardziej pożądanym może być zarówno egzamin we własnej szkole, jak i w szkole innej. Są to jednak rzeczy uboczne; dla nas istotnem jest stwierdzenie, że rodzaj egzaminu nie wpływa na kierunek przygotowawczej pracy, której celem jak w jednym tak i w drugim wypadku będzie zespolenie, po-

<sup>1)</sup> Za punkt wyjścia dla dalszych rozważań przyjmujemy obowiązujące zarządzenie w interpretacji podanej na wstępie (str. 148 i 149), a uznanej przez najbardziej kompetentne czynniki za zgodną z intencjami Ministerstwa.

głębie i oparcie na praktyce i doświadczeniu wiadomości nabytych w seminarjum.

Przystępując do ustalenia inwentarza tych zagadnień, które mają być wzięte pod uwagę i przestudjowane, wskazać należy na fakt zasadniczy: działalność nauczyciela na terenie szkoły, wszystkie jego zabiegi i czynności, zarówno t. zw. pedagogiczne jak i administracyjne, ustrój danej szkoły i ustrój całego szkolnictwa, programy, przepisy i instrukcje, zawarte w zarządzeniach władz i podręcznikach, słowem cały ten aparat, na terenie którego nauczyciel działa i którego jest częścią składową, powołany został do życia dla spełniania ważnej funkcji społecznej: wychowywania podrastających pokoleń. Funkcja ta jest racją bytu całego aparatu, jest celem, do zrealizowania którego dążyć muszą wszystkie ogniwa składowe.

Dlatego też czytając rozważania dalsze, zagłębiając się nad poszczególnymi kwestjami, poruszaniem przez autorów, do których w poszczególnych wypadkach zwrócić się radzimy, pamiętać trzeba, że wszystkie te kwestje i rozważania mają o tyle tylko rację bytu dla nas, o ile łączą się z działalnością na terenie szkoły, oświetlają, wyjaśniają lub wskazują drogi postępowania celowego. Celem zaś postępowanie będzie tylko wówczas, kiedy potrafiemy z wielu dróg postępowania wybrać właściwszą t. j. te, które do celu nas prowadzą, a odrzucimy drogi nieraz łatwe, ponętne, nieraz usilnie zalecane, ale do innego niż nasz celu wiodące.

Kwestje, na które nauczyciel szukający dróg zwrócić musi baczność uwagę, ujmujemy w następujące grupy:

- I. Istota i cel wychowania;
- II. Dziecko jako przedmiot wychowawczych zabiegów:
  - A. pod względem fizycznym,
  - B. " " duchowym;
- III. Tereny i ramy organizacyjne pracy wychowawczej:
  - A. dom, szkoła, czynniki inne,
  - B. ustrój szkolnictwa,
  - C. administracja szkolna.
  - D. programy i instrukcje;
- IV. Działalność wychowawcza:
  - A. na terenie szkoły,
    - a. systemy pedagogiczne,
    - b. metody nauczania i uczenia się,
    - c. prowadzenie,
    - d. wychowanie fizyczne,
  - B) poza szkołą.

W schemacie tym mieści się cały ogrom zagadnień i każde z nich zajmuje miejsce odpowiednie.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> W praktyce bardzo często zagadnienie programu lub instrukcji wybija się na miejsce naczelne, stając się celem samym w sobie i zastępując sobą i dziecko i cele wychowania.

Przechodzimy do omówienia poszczególnych grup zagadnień.

I. Istota i cel pracy wychowawczej, jako zagadnienia podstawowe, wymagają głębokiego przemyślenia. W żadnym wypadku nie może wystarczyć mechaniczne przyswojenie sobie gotowych<sup>1)</sup> formułek, tembardziej, że jak zaznaczyliśmy po przednio, od uświadomienia sobie celu pracy wychowawczej, zależy wybór dróg postępowania, a tych jest wiele, bardzo wiele, a wśród nich dużo ślepych uliczek, dużo dróg fałszywych, dla naszego celu wcale nie przydatnych. Gruntownie przeprowadzone studjum istoty i celu pracy wychowawczej, oparte na materiale zaczerpniętym ze wskazanych opracowań, porównanie myśli przewodnich tam zawartych, z myślami na innym nieco stanowisku stojącego *Danysza*, przedstawiciela herbartyzmu, wyjaśni, oświecili, a nieraz po raz pierwszy ukáže nauczycielowi w takich rozmiarach całą powagę obowiązków, jakich się podjął, da mu podstawę do dalszych obserwacji i rozmyślań.<sup>1)</sup>

Materiał do rozważań o istocie wychowania:

*Danysz*: O wychowaniu, str. 1—18, 31—38.

*Znaniński*: Socjologia wychowania, t. I. str. 1—26

*Ziemonowicz*: Problemy wychowania współczesnego, str. 18—29.

*Rowid*: Szkoła twórcza, str. 60—122.

1. Jak ujmuje istotę wychowania każdy z tych czterech autorów?

2. Czem się różni pogląd *Danysza* na istotę wychowania od poglądu pozostałych autorów, czem tę różnicę można wytłumaczyć?

Materiał do rozważań nad celem wychowania:

*Danysz*: Jak wyżej, str. 134—148.

*Znaniński*: Jak wyżej, str. 282—312.

*Ziemonowicz*: Jak wyżej, str. 30—69.

*Rowid*: Jak wyżej, str. 123—148.

1. Sformułować cel wychowania zakreszony przez każdego z tych autorów, zwrócić uwagi na pierwiastki wspólne i wykazać różnice.

2. Jak zapatrują się autorzy na możność pogodzenia celów wychowania narodowego z celami wychowania państwowego.

3. Zestawić poglądy autorów na cele wychowania z poglądami, jakie wypowiadają ludzie, z którymi się nauczyciel spotyka, bądź to na terenie szkoły, bądź też poza szkołą (wykazać w tym celu zebrania rodziców, przy sposobności skierować rozmowę prywatną na te tory, zwrócić uwagę na ujmowanie celu wychowania w literaturze beletrystycznej i t. p.); czem należy tłumaczyć różnorodność zapatrywań?

<sup>1)</sup> Nadzwyczaj wskazaną rzeczą jest założenie notatki, w której umieszczać należy spostrzeżenia, uwagi, myśli własne i myśli autorów czytanych.

II. Dziecko, jako przedmiot wychowawczych oddziaływań poznane być musi z dwu stron: A. fizycznej, B. psychicznej.

A. Materiał do rozważań nad rozwojem fizycznym dziecka (obok literatury podanej w przypisku).

*Ziemnowicz*: Jak wyżej, str. 133—136.

*Sokal*: Karta indywidualna dziecka, str. 7—24, 64—79.

*Jaros*: Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym.

W związku z rozwojem fizycznym dziecka w wieku szkolnym zwrócić należy uwagę na następujące zagadnienia: 1) wpływ rodziców na rozwój fizyczny dziecka, zaliczymy tu: a) cechy odziedziczone po przodkach<sup>1)</sup>, b) poziom kulturalny rodziców: znajomość zasad higieny; c) stan materialny: mieszkanie, odżywianie, odzież<sup>2)</sup>, d) dbałość rodziców o rozwój fizyczny dziecka. 2) Choroby przebyte. Te dwie grupy zagadnień warunkują grupę 3) Rozwój fizyczny dziecka, którego znaniami najłatwiej uchwytnymi będą: wzrost, waga, objętość klatki piersiowej. Idealnym byłoby poznanie wszystkich tych kwestyj w odniesieniu do wszystkich dzieci. W osiągnięciu tego ideału przeszkadza zazwyczaj: wielka liczba dzieci przypadająca na jednego nauczyciela, mała ilość czasu, zmniejszająca się jeszcze bardziej wskutek zmian w organizacji szkoły (przeniesienia, zmiany wychowawstwa) i brak wprawy w wykonywaniu niezbędnych obserwacji i pomiarów. Zdając sobie sprawę z trudności w osiągnięciu wyników, które nazwalibyśmy idealnymi, nie możemy zrezygnować wogóle z poznania warunków i rozwoju fizycznego dzieci, powierzonych naszej pieczy. Ograniczymy się więc do rzeczy możliwych do wykonania.

1. Dokonać na kilkorgu dzieciach pomiaru wzrostu, wagi, objętości klatki piersiowej przed i po wydechu, obliczyć dla nich wskaźniki rozwojowe, według Pignet'a, oraz według Pirquet'a. Podobne pomiary powtórzyć co dwa miesiące, z końcem roku szkolnego i po wakacjach. Sporządzić wykres ilustrujący zmianę otrzymanych wyników.

2. Zestawić szereg dzieci ułożony według wskaźnika rozwojowego, z szeregiem tych samych dzieci ułożonym według wskaźnika inteligencji (*Binet — Terman*), obliczyć współczynnik korelacji<sup>3)</sup>.

3. Na podstawie książki Jarosä, Sokala (str. 7—24) i Sokołowskiego (str. 1—63) ustalić w jakim stopniu i w jakim kierunku wpływają warunki fizyczne na rozwój organizmu dziecięcego.

4. Na podstawie dłuższej obserwacji kilkorga dzieci zbadać, czy uda się stwierdzić zależność pomiędzy ogólnymi warunkami rozwojowymi, jakie dziecko posiada w domu, a ogólnym zachowaniem się i postępkami w nauce.

<sup>1)</sup> Bliższe wiadomości o dziedziczności: *Malinowski*: Dziedziczność i zmienność, 1927. *Marchlewski*: Zarys nauki o dziedziczności, *Witczyński*: Podręcznik biologii ogólnej, rozdział o dziedziczności.

<sup>2)</sup> *Sokołowski*: Szkoła a głód. *Kozłowski*: Głód i szkoła.

<sup>3)</sup> *Rowid*: Psychologia pedagogiczna, str. 202. Zagadnienie korelacji.

B. Drugą stroną rozwoju dziecka jest jego psychika, pozostająca w ścisłym związku z rozwojem całego organizmu. Poznanie psychiki dziecka, podobnie jak poznanie jego fizycznego rozwoju, jest warunkiem, bez spełnienia którego inteligentne wykonywanie zawodu jest nie do pomyślenia.

Materiał do rozważań nad psychiką dziecka:

Rowid: Psychologia pedagogiczna.<sup>1)</sup>

Zbytecznym jest chyba podkreślać, że tylko systematyczne studjum podręcznika, uchwycenie w każdym rozdziale założeń, myśli przewodniej i wniosków, tylko wspólna i uważana wędrówka za myślą autora, zapewnić może powodzenie w pracy. Do przestudjowania podręcznika nie można się ograniczyć. Oprócz po każdym rozdziale podaje ćwiczenia. Ćwiczenia te są dwójakiego rodzaju: albo chodzi o pogłębienie pewnego zagadnienia przez porównanie zapatrywań na nie u różnych autorów (n. p. str. 250, ćwiczenia 1-e) albo też chodzi o pogłębienie pewnego zagadnienia na drodze obserwacji bezpośredniej lub eksperymentu (n. p. str. 250 ćwiczenie 14, str. 168 ćwicz. 4-te lub str. 83 ćwicz. 1, 2 i 3). Wszystkie zagadnienia związane z psychiką dziecka są równie ważne i cenne. Trudno jednak wymagać od początkującego nauczyciela, by ze wszystkimi zagadnieniami uporał się praktycznie. Dlatego zalecić należy wybranie kilku zagadnień i poznanie ich praktycznie, zapoznając się z innymi teoretycznie na podstawie podręcznika ew. uzupełniającej lektury. Sprawozdanie z poczynionych doświadczeń, zwłaszcza dłuższych, umieszczone być może w sprawozdaniu, o którym mówi rozporządzenie o egzaminie praktycznym (§ 5 ustęp końcowy).

Szczególnie polecenia godne są następujące ćwiczenia praktyczne:<sup>2)</sup>

1) badanie nad umiejętnością w rozpoznawaniu i nazywaniu barw u dzieci w klasie pierwszej z początkiem i z końcem roku szkolnego. Sporządzić zestawienie statystyczne (str. 45: 5 i 6);

2) analiza samorzutnych rysunków dzieci w wieku 6—14 lat ze stanowiska psychologii strukturalnej (str. 59: 1);

3) badanie zasobu wyobrażeń dzieci klasy pierwszej, ewentualnie wyższej (str. 59: 3. 4);

4) badanie warunków i czasu trwania nauki domowej (str. 122: 1. 2);

5) badanie drogą ankiety (ustnej lub pisemnej) stopnia, trudności przedmiotów nauczania (str. 122: 4);

6) obserwacja życia intelektualnego dziecka (str. 168: 3. 4);

7) badanie inteligencji (str. 205: 2. 3. 5);

<sup>1)</sup> Z obcych podręczników, tłumaczonych na język polski wymienić należy Claparède'a: Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna, oraz Zienkowskiego: Psychologia dziecięctwa — książka, którą każdy wychowawca poznać winien. — O innych opracowaniach ogólnych jako, przestarzałych lub zbyt szczupłych, nie wspominam.

<sup>2)</sup> Wymieniam w porządku, w jakim następują po sobie w podręczniku.  
Rowida: Psychologia pedagogiczna.

8) badanie zależności pomiędzy inteligencją a zdolnością rysunkową i wrażliwością estetyczną (str. 250 : 5);

9) badanie zainteresowań dzieci (str. 295 : 5);

Na szczególne uwzględnienie zasługują możliwie pełne monografie kilkorga dzieci najbardziej charakterystycznych<sup>1)</sup>. W skład tych monografij wejść winny wyniki badań zaproponowanych wyżej, uzupełnione szczegółami specjalnie ustalonymi dla danych osobników<sup>2)</sup>. Obok studjum podręcznika i samodzielnie przeprowadzonych badań jak najusilniej zalecić należy zapoznanie się z niektórymi kwęjtami z zakresu psychologii pedagogicznej na podstawie lektury opracowań monograficznych. Z podanych w podręczniku Psychologii w pierwszym rzędzie uwzględnić należałoby:

1) samodzielne uczenie się (str. 107 : 5);

2) znaczenie psychologii strukturalnej dla zagadnień dydaktycznych (str. 71 : 3);

3) uwaga (str. 83 : 4);

4) zagadnienie pamięci (str. 107 : 9)

5) kłamstwo (porównać poglądy Baumgartenówny i Sullygo str. 13 : 1);

6) zabawa dzieci (str. 162 : 4);

7) zagadnienie selekcji (str. 205 : 10);

8) uczucia moralne u dzieci (str. 250 : 6);

9) zagadnienie instyktów (str. 285 : 1);

10) znaczenie naśladownictwa (str. 285 : 3);

11) koedukacja (str. 285 : 5);

12) pojęcie charakteru i jego kształcenie (str. 312 : 2).

Z 3—4 wybranych przez siebie zagadnień dobrzeby było sporządzić zwięzłe notatki sprawozdawcze. Z wykonaniem postawionych sobie zadań spieszyć nie należy. Nie należy też podejmować się wykonania zbyt wielkiej ich ilości. Raczej mniejszą ilość doprowadzić do możliwie ostatnich kwensekwencyj.

III. Tereny i ramy pracy wychowawczej omówimy według planu podanego na str. nast.

A Oddziaływanie wychowawcze ma miejsce wszędzie: w domu, na ulicy, w środowisku towarzyszy zabaw, w szkole. Na dziecko wpływ wychowawczy wywiera nietylko matka i ojciec, nietylko nauczyciel, ale wiele innych czynników oddziału-

<sup>1)</sup> Wzory wolnych charakterystyk, oraz wzory pełniejszych monografij podane są w książce *Rowida* Psychologia pedagogiczna (str. 297—309) oraz w książce *Hamaide*: Metoda Decroly (str. 144) Wskazówki do zbierania i notowania spostrzeżeń dotyczących sfery fizycznej, bez uwzględnienia której monografia pełną nie będzie podane są w książce *Dra Sokala* p. t.: Karta indywidualna dziecka, str. 25 i nast.

<sup>2)</sup> Zaznaczyć należy, że każde badanie, każda ankietka musi być w najdrobniejszych szczegółach obmyślana, a plan działania i tekst pytań uprzednio dokładnie ustalony i zanotowany (patrz Rowid: Psychologia pedagogiczna str. 185, technika badania, ust. 2 i 3 Wskazówki tam zawarte dotyczą wszelkiego rodzaju badań).

jących w kierunku czasem zgodnym, czasem sprzecznym z celami, jakie sobie wytknęliśmy. Poznać te czynniki, ustalić ich wpływ na dziecko, oto dalsze zadanie, które spełnienia czeka.

Materiał do rozważań:

*Znanięcki*: Jak wyżej, str. 63—153 (Środowisko wychowawcze, rodzice, otoczenie sąsiedzkie, grupy rówieśników, nauczyciel, szkoła, czynniki wychowania pośredniego);

*Ziemnowicz*: Jak wyżej, str. 70—88 (szkoła jako organ wychowania);

*Rowid*: Szkoła twórcza, str. 102—122

1. Jak zorganizowaną musi być szkoła, by zająć mogła miejsce równe innym czynnikom i przewyżczyć ich wpływ?

B. W przeprowadzonych co dopiero rozważaniach łatwo zauważyć można różnicę, jaka zachodzi pomiędzy poszczególnymi czynnikami wychowania, jeżeli popatrzymy na nie z pewnego punktu widzenia: jednymi łatwiej jest kierować (szkoła, nauczyciel), innymi trudniej (rodzice, środowisko, towarzysze zabaw i inne). Państwo nowoczesne, chcąc mieć wpływ na wychowanie obywateli, ujęło zarząd wychowania w swoje ręce i tym sposobem szkolnictwo stało się funkcją państwową podobnie jak wojsko, skarż, poczta i t. p. Jako funkcja państwowa, szkoła a więc i jej ustrój ulega zmianom zależnie do zmian, jakim ulega ustrój państwa.

Materiał do rozważań na ustroju szkolnictwa polskiego <sup>1)</sup>:

*Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, art. 109, 110, 112, 113, 117, 120;

*Ziemnowicz*: Jak wyżej, str. 258, 284;

*Radwan*: Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej;

*Joteyko*: Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb szkolnictwa;

*Szczęśny*: Szkolnictwo średnie, niższe i wyższe Rzeczypospolitej Polskiej;

*Szczęśny*: Szkolnictwo zawodowe;

*Hellman*: Szkoły i zakłady dla anormalnych jako kwestja społeczna;

*Hollmann*: Uniwersytety ludowe i duchowe podstawy demokracji.

1. W jakim kierunku zmierza ewolucja ustroju szkolnictwa od wieku XIX do czasów ostatnich?

2. Jakie argumenty przemawiają za t. zw. szkołą jednolitą a jakie przeciw, ze stanowiska a) psychologicznego, b) ekonomicznego, c) społecznego i d) politycznego?

<sup>1)</sup> Ustrój szkolnictwa zagranicą: *Grzegorzewska*: Metody i zakres powszechnego nauczania w Belgji. *Hellman*: Ustrój szkolnictwa w Anglii. *Sandiford*: Szkolnictwo angielskie. *Suchodolski*: Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech.

3. O ile zasady demokracji zostały już zrealizowane w ustroju szkolnictwa polskiego.

C. Znajomość najważniejszych przepisów administracyjnych obejmie: podstawowe wiadomości z zakresu prawa, objęte programem nauki o Polsce współczesnej w seminarjum (władza ustawodawcza a wykonawcza, ustawa a rozporządzenie, prawo publiczne a prywatne, Dziennik ustaw, Monitor a Dziennik Urzędowy Ministerstwa W. R. i O. P. i Dz. Urz. Kuratorjum), umiejętność posługiwania się skorowidzem, umiejętność gramatycznej interpretacji przepisów, oraz umiejętność skonkretyzowania przepisu na podstawie faktu. Dalej wymienić należy znajomość: kompetencji Ministerstwa W. R. i O. P. i Kuratorów (bardzo ogólnie), kompetencji inspektorów szkolnych, rad szkolnych powiatowych i miejscowych (dozorów szkolnych), kierowników szkół, rad pedagogicznych, praw i obowiązków nauczyciela tymczasowego i stałego, prowadzenia kancelarii szkolnej oraz przepisów, dotyczących organizacji nauki; pożądaną jest również ogólna znajomość przepisów o postępowaniu administracyjnym i dyscyplinarnym.

Materiały: w Dzienniku Ustaw R. P. w Dz. Urz. Ministerstwa (wyjątki z wymaganych i poświadczonych przepisów podane są w kalendarzu nauczycielskim z 1929 r. wyd. Zw. P. N. S. P.),

*Lewicki i Zaklika*: "Kancelarja szkolna;

" " Inspektor szkolny i nauczyciel;

Ustawa z dnia 1 czerwca 1926. O stosunkach służbowych nauczycieli.

D. Specjalną grupę przepisów stanowią programy nauki. Normują one zakres i plan nauczania poszczególnych przedmiotów, podają ważniejsze wskazówki dotyczące celów, jakie nauczanie danego przedmiotu ma osiągnąć, oraz metody nauczania, przy zastosowaniu których cele zakreślone można osiągnąć. W ten sposób studjum programu każdego przedmiotu odbywać się musi z trzech punktów widzenia: 1) ze względu na cel, jaki ma być przez nauczanie danego przedmiotu osiągnięty, 2) ze względu na jakość i ilość materiału, który ma być przedmiotem nauczania, 3) ze względu na sposób, w jaki materiał przepisany programem ma być wykorzystany, by cel zamierzony został w całości osiągnięty. Najistotniejszym jest punkt widzenia pod 1) — cel; dwa następne to tylko środki, do osiągnięcia tego celu. Dlatego też studjując program, główny nacisk położyć należy na przemyślenie poszczególnych punktów programu, właśnie ze względu na cel.

Po przestudjowaniu w ten sposób programu dodatkowo zorientować się należy: 1) co do rozległości materiału z poszczególnych przedmiotów, przepisanego dla pełnej 7-klasowej szkoły; 2) co do ewentualnej redukcji materiału z poszczególnych przedmiotów w szkołach niżej zorganizowanych, 3) co do materiału



przepisanego z poszczególnych przedmiotów na poszczególne oddziały i roczniki szkół pod 1) i 2).

Materiał do rozważań: *Program nauki w szkołach powszechnych 7-klasowych.*

Obok programu nauki gruntownie przestudjować należy „Przepisy higieniczne szczegółowe dla szkół powszechnych“<sup>1)</sup>. Znajdujemy tam zwięzłe ujęte, bardzo życiowe wskazówki, których znajomości i stosowania w praktyce żąda program egzaminu praktycznego (§ 10). Na końcu tych przepisów podana jest bibliografia opracowań rozwijających zasady podane w przepisach. Dla naszych celów szczególnie nadają się dwa opracowania: *St. Kopczyński: Higiena szkolna (Arct)* i *Wernic: Zasadnicze postulaty higieny szkolnej (Wende)*<sup>2)</sup>.

IV. Działalność wychowawcza, jak wnioskować można z naszych dotychczasowych rozważań, jest różnorodna, chociaż łatwo zauważyć możemy pewną wewnętrzną spójność. O spójności tej decyduje cel, do którego zmierzamy i materiał, który wychowujemy. Różnorodne są tylko środki, którymi się posługujemy. Ze względu na środki rozpatrzmy oddziaływanie wychowawcze z trzech punktów widzenia: 1) oddziaływanie wychowawcze przez nauczanie i uczenie się, 2) przez prowadzenie i 3) wychowanie fizyczne. Podział jednak ten, podobnie jak każdy inny utrzymać się nie da w praktyce na terenie szkoły. Jedynie na drodze abstrakcji możemy wyodrębnić te trzy, a może i więcej rodzajów działalności. W rzeczywistości każde posunięcie w jednej dziedzinie pociąga za sobą konsekwencje i w tej i w innych dziedzinach. Jeżeli weźmiemy pod uwagę złożoność psychiki dziecięcej, którą zdołaliśmy już z grubsza poznać, jeżeli uwzględnimy czynniki wychowania niezależnie od nauczyciela, a często mu nieznanne, łatwo przyjdzie nam stwierdzić, jak skomplikowaną jest działalność wychowawcy, jak wielkiej znajomości zawodu rozwagi i taktu wymagać musimy.

Przy rozważaniu zagadnień związanych z postępowaniem pedagogicznym mamy prawo żądać szczególnej ostrożności, uwagi i dużego nakładu wysiłku umysłowego.

a. Zaczniemy od bardziej pełnych systemów, ze względu na to, że na nich najłatwiej będzie prześledzić całą konstrukcję pedagogiczną zespolenie celów, założeń i środków.

Materiał do rozważań:

*Ziemnowicz: jak wyżej, str. 89 — 256;*

1) Program nauki w szkołach powszechnych 7-klasowych. Ogólne wskazówki metodyczne. Wychowanie fizyczne. Wyd. III. 1924. Str. 18 i nast.

2) Wymienić tu należy książeczkę *Falskiego: Budynek szkolny i Sokal: Karta Indywidualna* str. 142 i n.

*Rowid*: Szkoła twórcza <sup>1)</sup>.

1) Na podstawie tych dwóch opracowań ustalić należy związek, jaki zachodzi pomiędzy zdobyczami na polu psychologii i socjologii a współczesnymi systemami pedagogicznymi, jak również pomiędzy panującymi w danej epoce pojęciami i przekonaniami a systemem edukacji i szkolnictwa.

2) Wskazać na podstawie lektury obu autorów, na jakich przesłankach opierają się najbardziej znane systemy (daltoński i Decroly'ego), jakie cele zakładają sobie i jaką drogą zmierzają do ich zrealizowania.

3) Ustalić, którzy polscy myśliciele brali udział w tworzeniu ideowych podstaw szkoły nowoczesnej.

4) Prześledzić i ustalić, o ile cele, założenia i metody poruszonych wyżej systemów znalazły swój wyraz w obowiązujących w szkolnictwie polskim programach i wskazaniach dydaktycznych.

b. Umieściliśmy nauczanie na pierwszym miejscu ze względu na to, że większą część czasu, jaki nauczyciel spędza z dziećmi zajmuje właśnie czynność „nauczania“, jak już widzieliśmy, różnie w różnych czasach i systemach pojmowana. Część zagadnień związanych z nauczaniem poznaliśmy poprzednio, obecnie poznamy pozostałe.

Materiał do rozważań:

Uwagi do programu nauki poszczególnych przedmiotów i ogólne wskazówki metodyczne;

*Jeleńska*: Metodyka pierwszych lat nauczania;

Podręczniki metodyki poszczególnych przedmiotów <sup>2)</sup>.

1) Stwierdzić na podstawie własnej praktyki, w jakich wypadkach i z jakich powodów czynimy odstępstwa od wskazanych zasad postępowania ze szkoda dla pełnego celu, który mamy osiągnąć.

2) Śledząc uważnie własne postępowanie pedagogiczne, zbadać możliwości usunięcia momentów niezgodnych ze wskazaniami dydaktyki lub z naszymi wiadomościami z psychologii dziecka.

<sup>1)</sup> Opracowania szczegółowe. *Joteyko*: Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. *Kerschensteiner*: Pojęcie szkoły pracy. *Rowid*: System daltoński w szkole powszechnej. *Parkhurst*: Wykształcenie według planu daltońskiego. *Taubenszlag*: System daltoński (analiza). *A. Hamalde*: Metoda Decroly.

<sup>2)</sup> Zapoznać się należy z metodyką nauczania przedmiotu przez siebie wykładanego.

*Szober*: Zasady nauczania języka polskiego. *Klemensiewicz*: Zasady nauczania języka ojczystego. *Klemensiewicz*, *Majewiczówna*, *Lehr-Splawiński*: Gramatyka polska w szkole powszechnej. *Pohoska*: Dydaktyka historii. *Niemcówna*: Dydaktyka geografii. *Mścisz*: Metodyka geografii dla seminarjów nauczycielskich i szkolnictwa powszechnego. *Męczkowska-Rychterówna*: Metodyka przyrodznawstwa. *Policht*, *Leńczyk*: Podręcznik do nauczania rysunków. *Maszyński*: Początki śpiewu. *Baranowska-Borowa* i *Wierzbicka*: Metodyka nauczania śpiewu w szkołach ogólnokształcących. *Sikorski*: Gimnastyka. *Germanówna*: Ćwiczenia cielesne w szkole powszechnej. *Wojnarowicz*: Nauczanie robót z drzewa.

3) W prowadzonych przez siebie konspektach (planach) lekcji zaznaczyć momenty, których przeprowadzenie okazało się szczególnie trudne, zbadać przyczyny trudności i ewentualne sposoby ich pokonania.

4) Które pomoce naukowe okazują się szczególnie pomocne, (oddziały i przedmioty) a bez których nauka byłaby niemożliwą; wyjaśnić.

5) Które momenty w nauczaniu wymagają pomocy naukowych rzadziej spotykanych, czy istnieje możliwość sporządzenia tych pomocy we własnym zakresie.

c. Obok nauczania i przez nauczanie na terenie szkoły odbywa się t. zw. prowadzenie dzieci, czyli to wszystko, co nie tyle wzbogaca zasób wiadomości, ile wpływa na ogólną sprawność życiową, kształci i rozwija poszczególne cechy osobowości. Zagadnienia te są specjalnie trudne i wymagają dużej dozy wytrwałości, aby je przestudjować i przemyśleć, a jeszcze więcej umiejętności taktu i intuicji, by ustaloną drogą kroczyć, realizując w praktyce przyjęte zasady.

Materiał do rozważań:

*Rowid*: Psych. ped. str. 81, 99, 138, 150, 165, 204, 217, 220, 230, 239, 279.

*Danysz*: O wychowaniu, str. 141—260, 290—336;

*Korczak*: Jak kochać dzieci (całość)<sup>1)</sup>.

1) Porównać poglądy na sprawę t. zw. prowadzenia u Danysza i Korczaka, czym się tłumaczy ta różnica?

2) Czytając książkę Korczaka, ustalić, które momenty przez niego poruczone mają pełne zastosowanie w praktyce szkolnej.

3) Ustalić, czy poglądy Korczaka na psychikę dziecka i metody postępowania zgodne są z zdaniem psychologii pedagogicznej.

4) W ciągu praktyki szkolnej obserwować zdarzenia pedagogiczne: czynności dziecka — reakcję ze strony wychowawcy lub czynność (zarządzenie) wychowawcy — reakcję ze strony dziecka. Zanalizować w pierwszym wypadku: pobudki, jakie kierowały dzieckiem, formę, w jaką przyobiekło czyn (wystąpienie, odezwanie się); reakcję ze strony nauczyciela: czy dobrze zrozumiał o co dziecku chodziło, czy obiektywnie ocenił sytuację, czy słuszną była reakcja, czy uznaną będzie przez dziecko za sprawiedliwą, czy skutek zamierzony odniesie; w drugim wypadku: czy czynność wychowawcy (zarządzenie, wystąpienie) była potrzebną, czy wykonując ją liczył się z psychiką dziecka, czy starał się by go zrozumiało, czy nadał czynności swej formę

<sup>1)</sup> *Foerster*: Szkoła i charakter. *Szydelski*: Religia a wychowanie i szkoła. *Przanowski, Szczawińska, Wójcik*: Samorząd w szkole powszechnej Przykłady realizacji. *Bovet*: Instynkt walki, rozdział VI, VII i VIII. *Saxby*: Kształcenie postępowania. *Bornsteinowa*: Jak urządzić bibliotekę szkolną. *Dąbrowski*: Współdziałanie uczniowskie. *Jaworska*: O urządzaniu obchodów szkolnych. *Komar-nicki*: Teatr szkolny. *Korczak*: O gazetce szkolnej.

właściwą (głos, gest,) czy przewidział konsekwencje (znów słuszne ze stanowiska psychologii i pedagogiki) na wypadek, gdyby czynność jego skutku zamierzonego nie osiągnęła; jak dziecko zareagowało, czemu właśnie w ten sposób. Zanotować ciekawe spostrzeżenia.

5) Zaobserwować dodatni wpływ na dzieci wywierany przez dobrze zorganizowane czytelnictwo pozalekcyjne, w czym się przejawia?

6) Ułożyć plan pracy wychowawczej na terenie klasy (szkoły) na najbliższe 2 lata.

d. Potrzeba i skuteczność wychowania fizycznego nie ulega dziś wątpliwości. Zrozumienie roli, jaką odgrywa rozwój fizyczny dziecka w dziele wychowania duchowego, jest dziś powszechnym. Mniej powszechną jest umiejętność pokierowania rozwojem fizycznym. Parę godzin gimnastyki tygodniowo (często obracane na naukę innych „ważniejszych“ przedmiotów), „Bawimy się w kopie“, na pauzie nie może wyczerpać sprawy wychowania fizycznego.

Zwróćmy uwagę na ważniejsze momenty: a) odżywianie i odzież, b) higiena mieszkania, c) ćwiczenia,

a) Sprawę odżywiania w zasadzie załatwia dom rodzicielski, ze nie zawsze skutecznie, o tem mieliśmy się sposobność przekonać przy omawianiu fizycznego rozwoju dziecka (Sokołowski, Jaros). Przejść do porządku nad tą sprawą jednak nauczyciel nie może.

Materiał do rozważań: *Sokołowski*, jak wyżej: str. 67 i nast.<sup>1)</sup>

1) Rodzice, których stan materialny nie stoi na przeszkodzie racjonalnemu żywieniu i ubieraniu dziecka, nie żywią racjonalnie i nieracjonalnie ubierają przez nieświadomość lub niedbalstwo: zwrócić (taktownie) uwagę ogólnie, w wypadkach trudniejszych osobiście w formie rady itd.

2) Rodzice nie mogą ze względów materialnych dziecka nakarmić i odziać: wszcząć akcję na terenie gminy lub komitetu rodzicielskiego.

b) Higiena mieszkania nie jest ani mniej ważną ani mniej trudną, zwłaszcza w miejscowościach mniej kulturalnych i uboższych. W odniesieniu do lokalu szkolnego poruszyliśmy tę sprawę omawiając „Tereny i ramy pracy wychowawczej“. Tu tylko zaleciemy można jak najpilniejsze przestrzeganie zasad higieny w szkole w stosunku do dzieci i do budynku, torując w ten sposób drogę postępowi higieny w starsze społeczeństwo.

c) Ćwiczenia fizyczne stanowią trzeci dział.

<sup>1)</sup> Bardziej szczegółowe materiały znaleźć można w czasopiśmie: *Opieka nad dzieckiem*. Warszawa.

Materiał po rozważań:

W. Osmulski: Zaniedbane drogi wychowawcze <sup>1)</sup>;

Program nauki w szkołach powsz. 7 kl. Wychowanie fizyczne str. 13;

Germanówna: Ćwiczenia cielesne, część I i II;

Wychowanie fizyczne, czasopismo, Poznań,

1) Informować się, czy wszystkie dzieci jadły śniadanie przed przyjściem do szkoły rano. Stwierdzać, czy zmiany popołudniowe otrzymują dostateczny posiłek przed wyjściem do szkoły.

2. Wszczęć akcje na terenie szkoły, a potem poza szkołą w sprawie dożywiania dzieci (Ministerstwo prowadzenie takiej akcji gorąco zaleca).

3. Stale kontrolować, czy klasa jest należycie wietrzona, czy sprzątanie odbywa się przy otwartych oknach, czy podwórce i ustępy utrzymany jest w należytym stanie, czy stosowane są inne wskazania zawarte w „Przepisach higienicznych“.

4. Baczyć czy dzieci są czyste i uczesane, czy myją zęby, czy ubranie i obuwie jest oczyszczone, czy nie występują objawy chorobowe.

5. Zanalizować wartość pedagogiczną poszczególnych gier ruchowych stosowanych w szkole.

6) Obmyślić plan doskonalenia pracy nad wychowaniem fizycznym dzieci na terenie swojej klasy (sporty).

Praca pozaszkolna nauczyciela jest ważnym czynnikiem działającym w kierunku, który nas w tej chwili interesuje. Przez działalność oświatowo-kulturalną, a także gospodarczą kontynuuje nauczyciel swą pracę (względnie pracę swych poprzedników), prowadzoną na terenie szkoły; temsamem wzmacnia jej wpływ i trwałość; nie traci kontaktu z młodzieżą, która szkołę ukończyła; nawiązuje stosunki ze starszym społeczeństwem. Praca ta jest jednak trudna i absorbuje wiele czasu. Nauczycielowi, szczególnie usilnie pracującemu nad sobą w pierwszych latach praktyki, radzioby należało zapoznać się raczej z terenem i metodami pracy prowadzonej przez innych, rzeczy te przemyśleć, a do czynnej pracy pozaszkolnej przystąpić po ustaleniu w zawodzie.

Dosięgliśmy końca naszych rozważań. Staraliśmy się zorientować początkującego nauczyciela w zagadnieniach życia szkolnego z innego nieco punktu widzenia niż to czyni seminarjum, z punktu widzenia praktycznego. Podając literaturę wybraliśmy rzeczy dostępnejsze, ograniczając przytem ich liczbę. Po opomowaniu podanego materiału, po dokładnem, sumiennem i gruntownem przemyśleniu — na co stale kładliśmy nacisk — można i należy przystąpić do dalszej lektury, do zapoznania się z dalszemi zdobyczami nauk pedagogicznych, wpiery jednak położyć trzeba w ciągu 2—3 lat trwałe podwaliny, inaczej lektura tworzy bałast, chaos wiadomości niepowiązanych, nie dających żadnej korzyści ani ich posiadaczowi ani szkole.

<sup>1)</sup> Ze starszych opracowań: Kaz. Sosnowski: „Szkoła a zdrowie“.

## Kronika pedagogiczna.

**Program Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu** urządzanego staniem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych przy współudziale Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich w dniach 8—10 lipca 1929 r.

1. Otwarcie Kongresu dnia 8. VII. o godz. 10 rano, przez Prezesa Związku P. N. S. P. St. Nowaka. 2. Przemówienie p. Ministra W. R. i O. P. Dra Czerwińskiego na temat: „O ideał wychowawczy szkoły polskiej”. 2. Budowa i organizacja jednolitej szkoły ogólnokształcącej\*: a) „Budowa Programu Szkoły Powszechnej“ p. *Petrykowski*, b) „Reforma Szkoły Średniej“ p. *Świdwiński*. 5. Po południu obrady Komisji.

Dnia 9. VII: 1. „Samokształcenie a Szkoła“ Prof. Dr Florj. Znaniecki 2. „Kształcenie Nauczycieli Jednolitej Szkoły Ogólnokształcącej\*: a) „Kształcenie Nauczycieli Szkół Powszechnych“ p. *B. Kubski*. b) „Kształcenie Nauczycieli Szkoły Średniej“ p. *T. Wojeński*. c) „Szkoła średnia a szkoły wyższe“ *Dyr. Dr M. Odrzywołski*. 3) Po południu obrady Komisji.

Dnia 10. VII: a) Posiedzenie plenarne. b) Przedłożenie Kongresowi rezolucji Komisji i zamknięcie obrad

**Kursy pedagogiczno-społeczne w Wieleniu** nad Notecią (woj. Poznańskie) organizuje Zarząd Gł. Związku Zaw. Naucz. Pol. Szkół Śred. w czasie od 6 do 18 lipca br. Program Kursów obejmuje: I. Cykl społeczny, II. cykl pedagogiczny. Na cykl I-szy złożą się następujące wykłady: Oświata i demokracja (*St. Posner*) — Rozwój stosunków społecznych i wpływ ich na poglądy pedagogiczne (*Prof. L. Krzywicki*) — Szkoła a społeczeństwo (*Dr St. Kopiciański*) — Podzina i szkoła jako środowisko wychowawcze (*Prof. Dr Z. Mysłakowski*) — Udział społeczeństwa w administracji szkolnej w Polsce (*Wiz. L. Zapolski*).

Cykl II-gi obejmie następujące wykłady: Najnowsze kierunki i metody pedagogiczno-wychowawcze (*Dr M. Lipska-Librachowa*) — Teoretyczne założenia współczesnych prądów pedagogicznych (*Dr M. Odrywołski*) — Nowe drogi w psychologii, a szkoła twórcza (*Dr H. Rowid*) — Kształcenie nauczycieli za granicą i w Polsce (*Dyr. A. Patkowski*) — Personalizacja pracy szkolnej (*Prof. Dr Z. Mysłakowski*) — Badania testowe na terenie szkoły (*Prof. Dr St. Bałey*) — Badania uzdolnień dzieci (*Prof. Dr M. Grzegorzewska*) — O wychowaniu estetycznym (*Dyr. T. Wojeński*) — Tegoroczne Zjazdy Nauczycielskie na Zachodzie (*Dyr. K. Makuch*) — Reforma programów w szkole średniej (*Prof. St. Świdwiński*). W związku z poruszoną tematyką odbędą się seminarja. Kierownictwo Kur.ów objęli Dr St. Kopiciański i Prof. St. Świdwiński.

**III-ci Kongres Powsz. Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych** odbędzie się w Genewie od 25 lipca do 4 sierpnia br. pod protektorem szwajcarskiej Rady związkowej. Między innymi poruszone będą następujące tematy: Praca i wychowanie (*Dyr. Albert Thomas*), Stanowisko międzynarodowe wychowania (*G. Muray*); Potrzeby wsi; Wychowanie przez obrazy — o filmie szkolnym; Szkoła i rodzina. Zagadnienia te omawiane będą w sekcjach, gdzie poruszone też będą i inne tematy, jak: Wychowanie małych dzieci, a psychologia; Szkoła i społeczność; Wychowanie a praca. Biblioteki szkolne ze stanowiska międzynarodowego; Ze szkoły do warsztatu; Szkoła powszechna, średnia,

wyższa; Wychowanie dorosłych; Analfabetyzm. Osobny Komitet zajmuje się problemem wychowania w duchu pokoju międzynarodowego: 1) Wychowanie w duchu pokoju; 2) Nauczanie historii a patriotyzm; 3) Atletyka międzynarodowa a stosunki międzynarodowe młodzieży; 4) Wychowanie młłtarne i przysposobienie wojskowe; 5) Ogólny program spółdziałania międzynarodowego.

**V-ty M. Kongres Ligi Nowego Wychowania**, który w r. 1929 odbędzie się w Elsinore (Helsingör) w Danji w dniach od 8 do 21 sierpnia, zapowiada się nader interesująco zarówno ze względu na bogaty program jak i osoby prelegentów. W dziale I-szym, poświęconym psychologii, poruszone będą zagadnienia: 1. Psychologia indywidualna i typy (Dr A. Ferrière, Dr E. Kobler, Prof. K. Lewin, Prof. J. Piaget, Dr H. Walton). 2. Testy umysłowe (Dr K. Anderberg, Dr W. Boyd, Dr O. Decroly, Dr R. Raup); 3. Problem dziecka (Högstrom, Dr K. Wilker) Psychologia i nowe wychowanie (Green). Dział II-gi poświęcony będzie szkołom aktywnym, prywatnym i państwowym (Bertier, Geheeb, Powell, Tobler, Cousinet, Karsen, Lynch, Rasmusen i inni). W dziale III-im osobna grupa zajmie się problemem kształcenia nauczycieli (Dr Ayer, Edson, Dr Friedrich, P. Kaczyńska, Prof. Kacarow, Dr Riedel i inni). Dział IV-ty obejmie tematy: Filozofja a nowe wychowanie, Wychowanie w kierunku porozumienia międzynarodowego, Dziecko i religja, Warunki społeczne a reforma szkoły (M. Muchow, W. Paulsen, H. Radlińska, prof. Vulliod).

Specjalne zespoły utworzone będą celem rozpatrzenia nowoczesnej praktyki nauczania, w szczególności omówione będą: 1. Reforma programu (Dr H. Rugg); 2. Metoda Montessori (Dr M. Montessori); 3. Metoda Montessori zastosowana do dzieci anormalnych (Dr J. Alzlna); 4. Metoda Decroly (Dr O. Decroly i P. Hamaide); 5. System Daltoński (P. H. Parkhurst); 6. Metoda Winnetkowska (P. M. Carswell). Osobne konferencje odbędą się na temat psychoanalizy (Dr O. Pfister, Prof. J. Piaget, Dr Schneider i inni) Wreszcie o sztuce dziecka mówić będzie prof. Fr. Cizek.

**Kongres psychologii pedagogicznej w Monachjum.** W dniach od 24 do 27 lipca b. r. organizuje Instytut pedagogiczno-psychologiczny w Monachjum konferencje, mające na celu zobrazowanie obecnych prac i prądów w dziedzinie psychologii pedagogicznej, która staje się coraz więcej samodzielną gałęzią nauki. W ten sposób zarówno teoretycy, jak i praktycy będą mieli sposobność zaznajomienia się z obecnym stanem tego działu psychologii. Główna uwaga poświęcona będzie dwu zagadnieniom naczelnym, a mianowicie: 1) Charakterologii ucznia i 2) treści psychologicznej przedmiotów nauczania. Uczestnicy konferencji będą mogli zaznajomić się z rozwojem psychologii pedagogicznej w Niemczech od śmierci Meumanna († 1915). W związku z kongresem urządzona będzie wystawa materiału testowego i pomocy psychotechnicznych. Zgłoszenia przyjmuje Instytut pedagogiczno-psychologiczny w Monachjum (Rosenthal 7).

## Zapiski biblijograficzne.

*Dr Karol Koniński.* Szkoła na miarę. (Projekt szkoły średniej ogólnokształcącej) Księżnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1929.

*Henryk Rowid.* System Daltoński w szkole powszechnej. Z zagadnień współczesnej metodyki. Gebethner i Wolf. Warszawa 1929. Wydanie drugie.

*S. Neapolitański.* Zarys dydaktyki matematyki dla nauczycieli szkół powszechnych, „Nasza Księgarnia” Warszawa 1929.

*J. St. Cezak.* Wykształcenie ekonomiczne a rozwój mocarstwowy Polski. Warszawa 1929. Dom Książki Polskiej.

*Dr Br. Biegeleisen.* Uświadomienie zawodowe młodzieży krakowskiej. Kraków 1929. Nakł. Miejs. Muzeum Przemysłowego.

*Helena Witkowska.* Nauka Obywatelstwa w żeńskich szkołach zawodowych. Kraków 1929.

*Dr Wacław Jezierski.* Szkolny zakład geograficzny. Książnica-Atlas Lwów — Warszawa 1929.

*Józef Syska.* Elementarz Samouczek wraz z objaśnieniem. Mysłowice 1929.  
*St. Tync i H. Gołąbek.* Śląsk. Drugi zeszyt regionalny czytanek polskich. Książnica-Atlas 1929.

*Dr S. Steckel.* Pojęcie granicy i jego zastosowania. Książnica-Atlas 1929.

*Maria Tańska.* Zabawy rytmiczne bez muzyki. Opis 60 zabaw. „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1929.

*Faustyn Piasek.* Nauka czytania nut głosem metodą trójdzwiękową. Książnica-Atlas. 1929.

*Piotr Tad. Pietrzykowski.* Nauczanie robót z metalu. Ze 102 rysunkami i fotografiami w tekście. „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1929.

**Ilustracja Szkolna.** Serja I i II-ga. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa 1929 W opracowaniu Komitetu Red. tygodnika *Płomyk*.

Ruch Pedagogiczny wychodzi każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia.

Prenumerata roczna . . . . . 8 zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny 29, II. piętro.
półroczna . . . . . 4 zł.	
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł. 50 gr.	
Prenumerata roczna w Ameryce 2 dol. amer.	

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć str. 50 zł, 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

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

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