

# RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

JÓZEF MIRSKI.

## O istocie wychowania.

Dokończenie.

16. Tu nasuwają się cztery nowe zagadnienia, na których musimy się zatrzymać: jedno, odnoszące się do potrzeby wychowania, drugie do jego możliwości, trzecie do granic, a czwarte do granic naszej wiedzy o wychowaniu, tudzież techniki wychowawczej.

Co się tyczy potrzeby wychowania, to sprawę tę rozpatrywać możemy ze stanowiska dziecka oraz ze stanowiska wychowawcy.

Dziecko jest istotą samorzutnie rozwijającą się, przez dłuższy jednak okres swego życia niezdolną jeszcze do bytu samodzielnego. Ten fakt nieudolności dziecięcej spotykamy już u wyższych gatunków świata zwierzęcego, przyczem okres tej nieudolności (a więc i dziecięctwa właśnie) wydłuża się w miarę szczebla rozwojowego, na którym się dany gatunek znajduje, a najdłuższe trwanie osiąga u człowieka; to też już u zwierząt, oprócz najniższych, których młode przychodzą na świat bądź zupełnie, bądź niemal zupełnie gotowe do samoistnego bytu, istnieją pewne zawiązki wychowywania w postaci opieki i ochrony nad młodem ze strony rodziców i pokolenia starszego, a nawet w postaci pewnych pouczeń i ćwiczeń. Tym faktem odpowiadają niewątpliwie odnośne instynkty i popędy zarówno u młodych, jak i u starszych zwierząt, u młodych instynkt, który możnaby nazwać „instynktem wychowywania się“, przejawiającym się jako poczucie własnej nieudolności, potrzeba poddawania się opiece starszych, dążenie do wzrostu i rozwoju itd., u starszych zaś, a przede wszystkim u rodziców, instynkt, który nazwałby można „instynktem wychowywania“ a który przejawia się w postaci potrzeby i dążenia do opiekowania się i kierowania rozwojem dzieci.

Potrzeba wychowania w świecie ludzkim wymaga się w porównaniu ze światem zwierzęcym niezmiernie i to nie tylko z przyczyn biologicznych, a zwłaszcza z powodu długotrwałości okresu dziecięcego (wzgl. rozwojowego) u człowieka, lecz także z tej przyczyny, że sam naturalny rozwój dziecka, choćby pozostający pod opieką rodziców i doprowadzony do stanu dojrzałości fizycznej, nie uzdolniłby jeszcze człowieka do samoistnego bytu w tych warunkach, które dziecko zastaje nawet na najpierwotniejszych stopniach kultury. Kultura (mowa, pismo, religja, obyczaje, wiedza, sztuka, technika), względnie rozbieżność a w każdym razie niewspółmierność między rozwojem naturalnym a kulturą czyni wychowanie niezbędnym i wytwarza z niego odrębną, wysoce skomplikowaną i coraz bardziej komplikującą się dziedzinę działania społecznego. O tem później: na razie tyle, że z tego stanowiska wychowanie przedstawia nam się jako działalność pokoleńia starszego, które kieruje, wpływa, nagina, potęguje lub powściąga rozwój naturalny dziecka tak, by doprowadzić je nie tylko do gatunkowej dojrzałości fizycznej, lecz i uzdolnić je do samoistnego bytu w danych warunkach kultury, czyli doprowadzić je również do względnej dojrzałości duchowo-kulturalnej.

17. **Możliwość wychowania** tyczy się samego dziecka. Gwarantuje ją obok wspomnianego instynktu wychowywania się to, co moglibyśmy nazwać „wychowalnością” dziecka, rozumiejąc przez nią plastyczność psychofizycznej natury dziecka tj. jego pobudliwość i zdolność do przeobrażeń, pozostającą niewątpliwie w związku z plastycznością podłoża anatomicznego (mózgu i systemu nerwowego). Ta właśnie rozwojowość stanowi istotną cechę dziecięctwa, które określić można wprost — w przeciwieństwie do wieku dojrzałego, nie podlegającego już dalszemu rozwojowi — jako **rozwojowy okres życia ludzkiego**. Samorzutny pęd do rozwoju oraz sama rozwojowość, jako możliwość rozwijania się i to nie tylko od wewnątrz, ale i od zewnątrz tj. pod wpływem naturalnych i sztucznych czynników — oto zasadnicze właściwości dziecka, umożliwiające wychowanie, jako czynność czuwania, kierowania i przekształcania naturalnego rozwoju dziecka. Sama tedy możliwość wychowania nie ulega wątpliwości, chodzi jedynie o granice tej możliwości. Otóż pod tym względem istnieją, jak wiadomo, poglądy wręcz sprzeczne, sięgające od panpedagogizmu (wszechmożliwości wychowawczej) do apedagogizmu (przyjmującego jedynie bardzo wąską możliwość wychowawczą); pierwszy nie liczy się zgoła z momentami ograniczającymi zasięg wychowania (np. Locke, Kant, ostatnio A. Adler), drugi momenty te, zwłaszcza dziedziczność, podkreśla aż do przesady (np. Schopenhauer); w przeciwieństwie do obu tych stanowisk, które skądinąd określa się także jako **dogmatyzm i sceptycyzm pedagogiczny**, stanowisko pośrednie — t. zw. **krytycyzm pedagogiczny** — przyjmuje ograniczoną możliwość wychowania.

18. Jakież to są tedy czynniki, możliwość tę ograniczające? Jedne z nich są natury zasadniczej wynikają bowiem z samej istoty dziecka, drugie, jak gdyby przejściowe, wynikają z granic faktycznego naszego poznania tj. z niedoskonałości podstawowych dla pedagogiki nauk teoretycznych.

Aczkolwiek dziecko jest istotą rozwijającą się, a więc zmienną, mimo to skala tej zmienności jest oczywiście ograniczona ogólnymi właściwościami „natury ludzkiej” czyli gatunkowymi cechami, tudzież cechami mniej ogólnymi, wynikającymi z „dziedziczności grupowej” (narodowej, społecznej) i indywidualnej (rodzinnej) dziecka. Jedne z nich są bardziej trwałe czy też nawet wprost niezmienne, inne (grupowe, rodzinne) ulegają zmianom w węższym lub szerszym zakresie. Najogólniej polegają one na potęgowaniu jednych (pożądanych) właściwości osłabianiu (tłumieniu) drugich (niepożądanych) wzgl. na pewnym ich zespalaniu i zestrzaniu, Nie tu — w tych rozważaniach ogólnych — miejsce na bliższe określanie istoty tych zmian tudzież sposobów ich wywoływania: zależą one przedewszystkiem od stopnia rozwoju badań nad psychologią człowieka wogóle a dziecka w szczególności, oraz od pewnych zasadniczych poglądów na życie psychiczne i jego istotę. Zarówno historia wychowania, jak i różne kierunki pedagogii współczesnej świadczą dosadnie, w jak ścisłym stosunku pozostaje teoria i praktyka wychowawcza z budową podstawowych nauk teoretycznych, a w szczególności psychologii. I tu właśnie natrafiamy na czwartym momencie, ograniczający nie tyle samą możliwość wychowania, ile wytworzenie ściślej i umiejętniejszej techniki wychowawczej. Należy tu przedewszystkiem wspomniana niedoskonałość psychologii ogólnej i różnych jej rozgałęzień, tudzież zmienność jej pojęć podstawowych. Wystarczy porównać np. intelektualizm Herbart’a z woluntaryzmem Wundta, asocjacionizm Ziehena z nowoczesną psychologią myślenia lub psychologią strukturalną, tę ostatnią z psychologią pragmatyczną wzgl. behawiorystyczną itd. i zestawiać równocześnie nalogiczne kierunki wychowania, ażeby przekonać się o tym związku.

Tu godzi się wspomnieć, co następuje: ponieważ wychowywanie jest koniecznością życiową i nie może czekać na wydoskonalenie i ujednostajnienie swoich podstaw teoretycznych, powtórze zaś, ponieważ operuje ono nie tyle elementarnymi zjawiskami psychicznymi, ile raczej właśnie najbardziej złożonymi, najmniej jednak przez naukę zbadanymi, przeto zdane jest ono jeszcze w znacznej mierze na siebie samo tj. musi na własnym terenie szukać właściwych metod, zapomocą których mogłoby w sposób umiejętny zdobywać już nie prawa, lecz prawidła i reguły postępowania. Dzieje się to drogą obserwacji, ankiet, statystyki, głównie jednak za pomocą prób uściślonych czyli eksperymentów; w ten sposób tworzy się odrębny zakres naukowych badań pedagogicznych tzw. pedagogika doświadczalna wzgl. eksperymentalna.

19. W związku z omawianą kwestją t. j. z momentami wykluczającymi wzgl. ograniczającymi ścisłość techniki wychowawczej nasuwa się jeszcze moment następujący: dedukcja reguł (norm) praktycznych z teoretycznych praw psychologicznych, tudzież konkretnych sposobów postępowania wychowawczego z owych reguł jest, jak już w innym miejscu wspomnieliśmy, czynnością trudną, złożoną i wymagającą od wychowawcy poza znajomością praw wzgl. norm także: a) specjalnej intuicji czy talentu, w danym razie talentu pedagogicznego — celem doboru odpowiednich środków do konkretnych aktów pedagogicznych wzgl. indywidualności dziecięcych, b) specjalnych warunków osobistych celem wytworzenia pewnego ogólnego stosunku między wychowawcą a wychowankiem, umożliwiającego skuteczne działanie wychowawcze na dziecko („miłość dusz“ Dawida, „kontaktość“ Mysłakowskiego i t. d.).

Poza wymienionym dopieroco momentem istnieją — gdy podejmiemy do wychowania z innej strony — jeszcze inne okoliczności, utrudniające w wysokim stopniu możliwość wytworzenia ścisłej techniki czy umiejętności wychowania. Należy tu przede wszystkim ten fakt, że rozwój dziecka dokonywa się nie tylko samorzutnie i nie tylko pod wpływem sztucznego wychowania, lecz także pod wpływem całego szeregu czynników, wymykających się z pod ścisłego ujęcia i kierownictwa; czynniki te to otoczenie czyli środowisko, w którym się dziecko wychowuje, a na które składają się a) środowisko przyrodnicze (gleba, ukształtowanie ziemi, fauna, flora, pokarm, klimat), b) środowisko społeczne i kulturalne (rodzina, sąsiedztwo, towarzystwo rówieśników, naród, państwo, kościół, kultura, ulica i t. d. i t. d. — oraz c) własne koleje życia czyli los dziecka. Są to, jak widzimy, czynniki tak niezmiernie liczne i różnorodne, tak zmienne i płynne, że nie dadzą się nieomal lub tylko z wielką trudnością i ogólnością przewidzieć i określić; z drugiej zaś strony są one tak rozległe i przemożne, że jeżeli dodamy do nich momenty, ograniczające zasięg wychowania wogóle a w szczególności zasięg umiejętnego wychowania, dziwić się nie możemy, że mogło powstać zagadnienie: czy wychowanie, jako sztuczne działanie na dziecko, jest wogóle możliwe t. j. czy rokuje ono jakiegokolwiek, dające się przewidzieć rezultaty wzgl. w jakich granicach, oraz że na to pytanie odpowiadało niejednokrotnie zupełnie negatywnie.

20. Mimo wszystkie jednak wymienione powyżej okoliczności skuteczność wychowania gwarantują następujące czynniki: a) wychowanie umiejętne nie stawia sobie za cel zupełnej przemiany natury dziecka, lecz zasadniczo tylko pomoc w jej rozwoju wzgl. przekształcenie jej w granicach, jak nauka i doświadczenie poucza, możliwych; b) wychowanie, jako system działań ciągłych i celowo dobranych na podstawie mniej lub więcej dokładnej znajomości praw życia i rozwoju psychicznego i fizycznego, może

oddziaływać o wiele skuteczniej i głębiej, niż zmienne i niesystematyczne czynniki pozawychowawcze, które nieraz same się wzajemnie niwelują; c) wychowanie może przedwzyskaniem samą jednostkę wychowawczą wprząc w pracę wychowawczą, rozbudzając w niej silne uczucia, zainteresowania, a zwłaszcza samowiedzę i poczucie własnej godności, jako ideał własnej osobowości (Freudowskie „Nad-ja“), który, działając samowychowawczo, będzie odtąd skupiał dokoła siebie to, co mu służy, a wszystko inne usuwał i paraliżował; d) wychowanie stara się także w rozmaity inny jeszcze sposób ująć w swe ręce i urządzić celowo owe czynniki pozawychowawcze; o tem, by wszystkie je uregulować i nastawić, jak tego pragną niektórzy teoretycy i jak to czynią np. u siebie, internaty niema oczywiście mowy, a to nie tylko ze względów technicznych, lecz także dlatego, że wychowanie rozumne, zdając sobie sprawę z względnie skromnych granic własnych możliwości, uważa współpracę tego t. zw. wychowania samorzutnego, wykonywanego przez naturę i społeczeństwo, za pożądane a nawet wprost konieczne. (p. dalszy ciąg) Dlatego też czynniki, kierujące wychowaniem, starają się owe wpływy nie usuwać całkowicie, ażeby wstawić na ich miejsce środowisko do pewnego stopnia sztuczne, lecz starają się je tylko w naturalnym ich całokształcie do pewnego stopnia regulować t. zn. wyłączać z nich przedwzyskaniem te czynniki, które działają ujemnie, jak n. p. niewłaściwa lektura, widowiska, lokale, towarzystwo, środowisko niezdrowe pod względem higienicznym czy moralnym i t. d., a na ich miejsce wprowadzać wpływy dodatnie. Ponieważ jednak sprawa ta wykracza już poza pracę i urządzenia ściśle wychowawcze, przeto wychowanie zwraca się pod tym względem o pomoc i współpracę do państwa, społeczeństwa, towarzystw i związków i t. d. Jakoż tylko przy takim scharmonizowanym współdziałaniu całego społeczeństwa możliwym jest skuteczne wychowanie.

W ten sposób rozważania nasze, aczkolwiek odnosiły się zrazu tylko do wychowania jednostki dziecięcej, doprowadziły nas na teren szerszy, społeczny, który ujawnił nam nowe, socjologiczne trudności odnośnie do samej techniki wychowawczej; z tej też strony przybywa w szczególności trudność, która jeszcze bardziej podważa ścisłość, pewność i jednoznaczność techniki wychowawczej. Do omówienia tej strony zagadnienia wychowawczego przechodzimy w trzeciej części naszych rozważań.

### III.

21. Każde dziecko przychodzi na świat w pewnym społeczeństwie wzgl. grupie społecznej. „Społeczeństwo jest wcześniejsze od jednostki“ mówi Arystoteles a za nim Comte. Przez społeczeństwo rozumieć należy nie sam materialny zbiór jednostki, lecz coś więcej jeszcze, coś, co sprawia, że ten zbiór tworzy pewną żywą całość na podobieństwo żywego organizmu. Jak daleko możemy sięgnąć wzrokiem w przeszłość ludzkości, wszędzie znajdujemy

choćby najpierwotniejsze, najluźniejsze związki społeczne, a natomiast nie znajdujemy nigdzie takiego stanu, o jakim mówi św. Tomasz z Akwinu lub Rousseau, stanu bezspołecznego, kończącego się dobrowolną umową społeczną. Społeczeństwo bowiem pierwotne nie jest wytworem rozumu, lecz instynktów (gatunkowych, seksualnych, rodzinnych, sympatycznych, towarzyskich). Dalszy rozwój dokonywa się, począwszy od luźnych a nawet tymczasowych rodzin, poprzez kasty, plemiona, ustrój rodowy, stanowy, liberalny itd. Struktura każdej z tych form jest inna i decyduje o całym życiu społecznym. Typowe są też dla każdej z tych form inne cechy, ze względu na które możemy śledzić ich rozwój, a więc: ustrój rodziny (rodzina przejściowa, naturalna), grupowa, monogamiczna), sposób zdobywania środków żywności (pierwotny: rybołówstwo i myślistwo; wyższy: pasterstwo i rolnictwo wraz z wojną, przemysł i handel), ustrój gospodarczy (wspólnota, niewolnictwo, feudalizm, własność prywatna), ustrój polityczny, religia, (demonolatria, kult przodków, animizm, politeizm naturalistyczny, monoteizm) itd. Rzecz jasna, że w każdej z tych form społecznych musiało i musi także wychowanie być inne, dostosowane do nich. Tę zależność i ewolucję form wychowania, celów i treści w związku z formami życia społecznego śledzi i bada socjologia pedagogiczna.

22. Nam jednak tu, w tych naszych rozważaniach poświęconych istocie wychowania chodzi o rzecz całkiem ogólną t. j. o ogólny właśnie związek pomiędzy wychowaniem a życiem społecznym czyli o wychowanie, jako funkcję życia społecznego.

Społeczeństwo, jak wspomnieliśmy, to nie materialny tylko zbiór jednostek, lecz także pewna ich organizacja duchowa. Członków społeczeństwa łączy nie tylko przymus lub potrzeba dożądna, lecz poza pewną wspólnotą materialną wspólnota języka, wierzeń, obyczajów, pracy i dążeń, słowem to, co nazywamy najogólniej kulturą a co jest wytworem życia duchowego. Człowiek bowiem, w przeciwieństwie do zwierząt, rozwija się nie tylko pod wpływem czynników naturalnych, lecz także samorzutnie, świadomie i twórczo tzn. że dzięki swej zdolności myślenia, swej wyobraźni, swym uczuciom i pragnieniom, słowem, dzięki temu, że jest duchem, wytwarza własne cele, odnoszące się bądź do natury zewnętrznej, bądź do własnej natury człowieczej, i realizując je, przetrwajając naturę, tworzy świat nowy t. j. kulturę właśnie. Kultura rodzi się jedynie na tle i w ramach życia społecznego. Każde społeczeństwo ludzkie, chcącby najprymitywniejsze, posiada już pewną kulturę, na którą, najogólniej mówiąc, składają się: naczelné idee (wiera, ideały, obyczaje), wiedza i sztuka oraz technika. Rozwój kultury dokonywa się w kierunku coraz większego wyzwolenia się ludzkości od przymusu naturalnego, coraz większej samodzielności i wolności ducha.

23. Z tego stanowiska, ze stanowiska życia i rozwoju społecznego i kulturalnego rozpatrzmy obecnie, czym jest wycho-

wanie. W tem teoretycznym rozważaniu możemy jednak spojrzeć na nie bądź od strony pewnej gotowej już kultury i formy społecznej, bądź też od strony dziecka wzgl. narastających wciąż młodych pokoleń, mających kulturę tę przyswoić sobie wzgl. wrócić w społeczeństwo.

Przez kulturę rozumiemy ogólnie sumę wartości, wśród których wyróżnić możemy dobra oraz idee i ideały; pierwsze oznaczają przedmioty naturalne i przedmioty sztuczne (tj. wytworzone przez człowieka, artefakty, jak np. narzędzia, mowa, pismo, dzieła sztuki, wiedza itd.), tudzież pewne dyspozycje psychiczne (jak np. dobra pamięć, silna wola, cnota, umiejętność itd.) — wszystkie oczywiście o tyle, o ile „przywiązujemy do nich wartość“ tj. uznajemy je za cenne, pozytywne, przyjemne, „dobre“, drugie zaś tj. idee i ideały oznaczają w przeciwieństwie do już istniejących dóbr pewne najogólniejsze i najwyższe wartości, o ile je sobie dopiero wyobrażamy, życzymy, spełnić pragniemy.

Oczywiście wszystkie wartości kulturalne są niemi t. j. mają sens dopiero w związku z człowiekiem, dla niego i poprzez niego — poza nim zaś przestają być „wartościami“, i to nie tylko poza człowiekiem wogóle, lecz poza człowiekiem przynależnym do pewnego społeczeństwa wzgl. grupy społecznej lub do pewnego typu kultury. W zasadzie zatem wartości kulturalne są niemi tylko o tyle, o ile je człowiek „rozumie“, umie używać i uznaje.

Z tego stanowiska kultura, wśród której możemy jeszcze wyróżnić cały szereg kół współśrodkowych, przedstawia się jako gotowy system wartości,<sup>1)</sup> który trwać i rozwijać się może jedynie przez ludzi i w ludziach. Sama kultura tedy musi wytworzyć sposoby i środki, by wcielać i przeszczepiać się w ludzi. Do tego właśnie zmierza olbrzymia w każdym cywilizowanym społeczeństwie polityka i organizacja oświatowo kulturalna, której najgłówniejszą dziedziną jest dziedzina wychowania.

Gdyby społeczeństwo, wytworzywszy swoją własną kulturę, całe wyginęło, zginęłaby i jego kultura (oczywiście, o ileby jej choć w pewnej części nie podjęty i nie przyswoiły sobie inne społeczeństwa, jak to miało miejsce z niektórymi wysokimi kulturami starożytnymi, np. egipską, grecką, rzymską); z drugiej strony, gdyby społeczeństwo, posiadające pewną kulturę, stało się nieśmiertelne, ustałaby potrzeba wychowania. Społeczeństwo fizyczne jednak, będące żywym podłożem wszelkiej kultury, obumierając, odradza się równocześnie dzięki popędowi rozmnażania się we wciąż narastających pokoleniach. Trwałość i rozwój fizyczny zapewnia tedy społeczeństwu sama natura. Dla kultury jednak, chcącej trwać i rozwijać się, powstaje stąd zagadnienie najistotniejsze, a mianowicie wytworzenie specjalnej

<sup>1)</sup> W tym związku pomijamy rozmyślnie moment niesłychanie ważny, jakim jest rozwój, twórczość kultury.

funkcji, któraby tę jej trwałość i rozwój umożliwiała, wszczepiając w odradzające się szeregi pokoleń owe dobra, idee i ideały, tworzące jej wciąż narastającą, względnie zmienną treść. I oto z tej strony wyjaśnia się nam geneza i cel wychowania, które stanowi funkcję społeczno-kulturalną, mającą na celu utrzymanie ciągłości i rozwoju kultury.

24. A teraz podejźmy do tej sprawy od strony owych pokoleń wzgl. dziecka, mającego sobie ową kulturę przyswoić.

Dziecko, jak powiedzieliśmy, przychodzi na świat w pewnym społeczeństwie i zostaje już pewną strukturą społeczno-kulturalną. Gdyby, dziecko jak to się dzieje w niższym świecie zwierzęcym, przynosiło z sobą na świat gotowy aparat sił i zdolności, umożliwiający mu w danych warunkach, byt samodzielny nie byłoby wogóle zagadnienia wychowania, lub co najwyżej wystarczałaby pewna opieka i pomoc ze strony rodzicielskiej a popęd do naśladowania i popęd do zabawy u młodych. Są to czynniki wyczerpujące niemal zupełnie tę, żeby tak rzec, zoopedagogję (wychowanie zwierzęce), dokonywającą się wyłącznie przy pomocy instynktów. Wychowanie w ściślejszym znaczeniu rozpoczyna się jednak dopiero w świecie ludzkim i to na pewnym stopniu kultury. Z tą chwilą tworzy się jak gdyby pewne napięcie między rozwojem naturalnym dziecka a kulturą, którą dziecko zastaje i którą musi „sobie przyswoić. To napięcie (inaczej: dyssonans) rośnie w miarę rozwoju kultury; to też, im wyższa kultura, tem konieczniejszym staje się wyrównanie tego napięcia, tem ważniejszym wychowanie, jako specjalny system sztucznego kierownictwa i przekształcania rozwoju naturalnego celem przyswojenia dziecku owej kultury.

25. Zagadnienie to, tak ujęte, jest niezwykle doniosłe; wobec nieustannego bowiem i olbrzymiego wzrostu kultury, nad którą pracują wieki i cała ludzkość i która temsamem coraz bardziej oddala się od „natury“, rośnie też coraz bardziej owo napięcie i wyłania się zagadnienie: czy, jak daleko i w jaki sposób można i należy zapomocą wychowania napięcie owe wyrównywać. I jeżeli dziś np. zagadnienie to nabiera szczególniejszej aktualności, jeżeli w wychowaniu i w teoriach pedagogicznych widzimy (od Rousseau'a począwszy) większy nawrót do natury dziecka, to w tem wyraża się właśnie przeświadczenie, że w owem przyszczepianiu kultury nie można bez poważnych szkód dla zdrowia i rozwoju dziecka a temsamem pośrednio i dla samej kultury, iść za daleko, nie można zbyt daleko odbiegać od natury dziecka, gdyż następstwa takiego „edukacjonizmu“, jak zjawisko przesadnego wychowywania nazywa jeden z teoretyków francuskich, okazują się nader zgubne dla zdrowia fizycznego i równowagi psychicznej dziecka, podkopując w ten sposób samą możliwość wychowania, i stając się przez to jakgdyby samobójstwem samej kultury. (Psychoanaliza!).



26. Wracając do zagadnienia konieczności przyswajania sobie kultury przez młode pokolenie, czyli do sprawy asymilacji kulturalnej, wypada stwierdzić, że proces ten jest ogólniejszy od samego wychowania, że wychowanie, jako system sztuczny, stanowi tylko pewną gałąź tego procesu, dokonywanego się poza tem do pewnego stopnia samorzutnie, naturalnie.

Oto dziecko, jak mówimy, żyjąc w pewnej sferze kulturalno-społecznej, samo się do niej przystosowuje. Ten proces przystosowywania się jest niezwykle złożony; czyste niejako jego przykłady znajdujemy w społeczeństwach pierwotnych wzgl. w niższych warstwach dzisiejszych ludów cywilizowanych; nazywamy go tam „wychowaniem naturalnem lub samorzutnem”. Jestto wychowanie nietylko w sensie przenośnym, lecz i dosłownym; pomimo wszystko bowiem społeczeństwa dojrzałe, w pierwszym rzędzie rodzice, spełniają tu pewne czynności wychowawcze, znane nam już jako opieka i pomoc fizyczna, przykład, okazywanie miłości i gniewu, zachęta i przymus, a dalej nauka mówienia, zręczności, wprowadzanie w pewne obyczaje, wierzenia i t. d. z ostatecznym celem jak największego upodobnienia dziecka do społeczeństwa starszego wzgl. grupy społecznej, a przez to usamodzielnienia go. Proces ten odbywa się bez specjalnej refleksji i zabiegów, przez osobistą styczność osób starszych z dzieckiem i pouczanie go, lub zapomocą bezpośrednich (nie wychowawczych) reakcyj na naturalne postępowanie dziecka.

Działają tu jeszcze poza rodziną bliższą i dalszą inne czynniki pierwotnej grupy społecznej tj. towarzystwo rówieśników, sąsiedztwo i gmina; ze strony dziecka zaś spotykamy się z pewnym procesem, na który składają się naśladowanie, samorzutne przyswajanie sobie pewnych pojęć, idei, umiejętności a który ująć można jako proces wrastania w społeczeństwo lub jako t. zw. introcepcję.

27. Ten proces samorzutnego wychowania wyczerpuje całkowicie proces asymilacji jedynie, jak powiedzieliśmy, w społeczeństwie pierwotnem i stanowi tam jedyną formę wychowania tzw. wychowanie naturalne. Stanowi on jednak tam i w każdym wychowaniu wogóle czynnik nader ważny i niezbędny. On to bowiem dopiero do pewnego stopnia „uczłowiecza” człowieka, wytwarzając w nim te wszystkie elementarne dążności, które przywykliśmy uważać za powszechne dziedzictwo „natury ludzkiej” (*Znanięcki*), jako to: poczucie przynależności do danej grupy społecznej, interesowanie się sprawami całej grupy; chęć porozumiewania się, zdolność do współczuwania, sympatja, żądza uznania, pobudzająca do starania się o pochwałę a unikania uągany i pogardy, chęć współdziałania i t. d., słowem te wszystkie dążności społeczne, które umożliwiają bezpośrednie współżycie ludzi z sobą. Ponadto wytwarzają się w pierwotnej grupie społecznej podstawy życia duchowego jakoto:

zdolność do planowego posługiwania się przedmiotami materialnymi dla osiągnięcia celów odległych, wyobrażonych tylko, do porozumiewania się wyrazami tj. tworzenia pojęć i mowy, wytwarzania twórczo wyobraźni, podporządkowywania własnych instynktów pod pewne ogólne reguły postępowania.

Wszystkie te społeczne i ogólnoduchowe zdolności mogą i mogły powstać i rozwinąć się tylko w ramach i na tle życia społecznego. Poza tem życiem człowiek spada na poziom nieomal zwierzęcia (por. tzw. ludzi dzdiziałych!). Z czasem jednak wychowanie to z jednej strony nie wystarcza, z drugiej zaś słabnie; zanika bowiem coraz bardziej wpływ grup pierwotnych, przede wszystkim rodziny i sąsiedztwa, a z niem i to minimum uspołecznienia, jakie daje grupa pierwotna, równocześnie zaś społeczeństwo komplikuje się coraz bardziej, ile że powstają tzw. wtórne grupy społeczne, obejmujące już nietylko najbliższe otoczenie, z którym się osobnik styka bezpośrednio, lecz znacznie rozleglejsze kręgi i znacznie bardziej zawite stosunki, ogólne, pozaosobiste (naród, państwo, stronnictwa, związki, towarzystwa i t. d.), wymagające innych norm, niż te, które obowiązywały wzgl. wystarczały w grupie pierwotnej, oraz innych zdolności, innych przystosowań. Są one, wedle *Znanickiego*, następujące: 1. solidarność ogólnospołeczna (w przeciwieństwie do ograniczonej solidarności pierwotnej i wynikającego z niej antagonizmu wobec grup odmiennych), 2) zdolność do objęcia rozumem własnym (nie instynktem tylko) całej skomplikowanej budowy społeczno-państwowej, 3) samodzielność myśli i czynów (w przeciwieństwie do bezwzględnej normatywności opinii ogółu), 4) zrozumienie własnego zakresu działania w ogólnym systemie pracy społecznej, czyli znajomość własnej kompetencji i jej granic, 5) poczucie własnej odpowiedzialności i poszanowanie cudzych indywidualności (w przeciwieństwie do uniformizmu pierwotnego), 6) twórcze dążenie do współpracy kulturalnej.

Dodajmy do tego również niezmiernie spotęgowaną treść konkretnych wartości kulturalnych (jak technika, wiedza i t. d.), które dziecko musi sobie przyswoić, a zrozumieć nie tylko konieczność wychowania, ale zarazem jego specjalne zadanie, polegające na uzupełnianiu i przekształcaniu owej niewystarczającej już a zarazem zanikającej asymilacji samorzutnej.

28. Poza tą społeczną i naturalną asymilacją samorzutną istnieje jeszcze jedna forma pozawychowawczej asymilacji młodego pokolenia z pokoleniem starszym, forma nader ważna, acz na ogół niedostatecznie jeszcze zbadana. Wskazaliśmy powyżej na niebezpieczeństwo rosnącego wciąż dysonansu między naturą dziecka a wzrastającymi postulatami kultury. Otóż dysonans ten reguluje się do pewnego stopnia również samorzutnie a mianowicie w drodze asymilacji biologicznej.

Rozwój gatunków (ewolucja), jakimikolwiek byśmy tłumaczyli go czynnikami, czy „wewnętrzniemi“, jak to czyni

Lamarckizm, czy raczej zewnętrzni, jak to czyni Darwinizm, zasada się się na tej najogólniejszej właściwości, którą Semon nazywa „Mneme“ tj. „pamięcią organiczną“ polegającą na tem, że czynniki działające przez dłuższy czas na substancję żywą, wywołują w niej pewne trwałe zmiany. Zmiany te w pewnych szczególnych warunkach utrwalają się w komórkach rozrodczych, a specjalnie w tych ich, elementach które stanowią podścielisko dziedziczności. Na tem polega dziedziczenie tzw. cech nabytych przez rodziców na potomstwo, na dziedziczności zaś tych cech polega do pewnego stopnia rozwój naturalny. Nie wdając się bliżej w tę, jak mówimy, niezwykle zawiłą i ciemną dziedzinę, a w szczególności w zagadnienie: kiedy własności nabyte przez rodziców przenoszą się na dzieci oraz kiedy przeszczone w ten sposób własności stają się trwałymi nabytkami gatunku. musimy przyjąć najogólniej, że „kultura“, jako pewne środowisko, wywoływała wedle wszelkiego prawdopodobieństwa w samych organizmach rodzicielskich pewne zmiany, które, o ile trwają przez dłuższy czas wytwarzają cechy nabyte i dziedziczą się na potomstwo, oraz że jednym z czynników, wytwarzających owe cechy nabyte, jest niewątpliwie samo wychowanie.

Jest to oczywiście proces niezwykle złożony i dziś w znacznej mierze jeszcze od człowieka niezależny. Żywić wolno jednak nadzieję, że w miarę coraz dokładniejszego poznawania tej dziedziny proces wytwarzania nowych cech i dziedziczenia ich, a temsamem niejako umiejętna hodowla rasy ludzkiej stanie się możliwością. Hygiena ogólna, hygiena rasy, eugenika zmiierzają właśnie do tego celu. Z tej strony tedy dokonywa się znowu pewne zbliżenie między kulturą i naturą, a temsamem słabnie wspomniane przez nas napięcie wzgl. dysonans między naturą dziecka a rosnącą kulturą.

29. Tak więc, wychodząc od dziecka i uwzględniając konieczność przyswojenia sobie przez nie istniejącej kultury, stwierdziliśmy, że proces ten dokonywa się poniekąd samorzutnie a to w drodze samorzutnej asymilacji społeczno kulturalnej oraz w drodze biologicznej, że jednak w miarę komplikacji kultury obie te formy asymilacyjne nie są zdolne spełnić swego zadania, lecz wymagają jako funkcji dopełniającej wychowania, które z tej strony przedstawia nam się jako trzecia forma asymilacji, a mianowicie asymilacji świadomej i planowej; z tej też strony rozumiemy w całej pełni olbrzymie i potęgujące się wciąż znaczenie wychowania, jako jednej z najgłówniejszych i najważniejszych dla bytu i rozwoju ludzkości funkcji społeczno-kulturalnych

#### IV.

30. W rozważaniach naszych doszliśmy do punktu, w którym nasuwa się kwestja celu wychowania. Zagadnienie to wyłoniło się już z ogólnych naszych rozważań nad działaniem, jako

że wyszliśmy od ujęcia wychowania, jako pewnej odrębnej sfery działania. Obecnie określiliśmy bliżej ową sferę działania wychowawczego, jako świadomą i planową akcję, zmierzającą do asymilacji dziecka (wzgl. młodych pokoleń) do społecznego i kulturalnego kręgu jego życia.

Ta więc asymilacja stanowi właśnie najogólniejszy formalny cel wychowania czyli jego funkcję. Pozostaje jednak jeszcze określenie celu materialnego (w sensie logicznym) czyli treści celu wychowania. Byłby to ów cel naczelny, stanowiący rację wszystkich celów podrzędnych aż do najbardziej szczegółowych, a temsamem niezbędny we wszelkiej świadomej pracy wychowawczej. Cel ten zgodnie z naszym ujęciem istoty wychowania, jako asymilacji społeczno-kulturalnej, nie może oczywiście różnić się od celu kultury wogóle t. zn. cel wychowania musi być jednoznaczny z najwyższym celem samej kultury, rozumianej, jako suma i hierarchja wartości istniejących, oraz jako produkcja nowych z najwyższą wartością, jako ich racją a zarazem celem.

W ten sposób zagadnienie celu wychowawczego, będące przedmiotem t. zn. teleologii wychowawczej, łączy się z wszystkimi temi dziedzinami myśli ludzkiej, których przedmiotem są wartości.

Należy tu przedewszystkiem religja, z wiarą w Boga, jako Stwórcy i rządcy świata, a zarazem najwyższym ideałem, w duszę nieśmiertelną ku Niemu idącą i w dzieje ludzkości, jako jej rozwój ku Bogu, — filozofja, jako interpretacja rzeczywistości i przeznaczeń człowieka (metafizyka), teoria wartości, jako nauka; badająca, czem są wartości, jak się tworzą i w czem ich moc ogólnie wiążąca, i wyróżniająca trzy działy takich najogólniejszych wartości: logiczny, moralny i estetyczny, którym odpowiadają trzy działy umiejętnego ich opracowania: logika, etyka i estetyka, a wreszcie dzieje i filozofja kultury, badające na terenie rzeczywistych dziejów rozwój wartości i starające się wykryć w nim prawa, wedle których ludzkość wartości owe wytwarza, urzeczywistnia, utrzymuje i doskonali.

31. Ażeby nieco bliżej określić cele wychowania, zrekapitulujmy i uzupełnijmy dotychczasowy tok naszych rozważań:

a) zadaniem wychowania jest uzdolnić dziecko do samodzielnego bytu w danej sferze społeczno-kulturalnej;

b) możliwość tego samodzielnego bytu wymaga, by dziecko przyswoiło sobie kulturę swojej grupy, wzgl. najistotniejszą jej treść:

c) na kulturę składają się wartości tj. dobra, ideały i normy postępowania; w dobrach przejawia się to, co duch ludzki już wytworzył, w ideałach to, co wytworzyć pragnie, jego najwyższe wartości i dążenia, w normach najogólniejsze zasady postępowania;

d) przyswajanie kultury odbywa się drogą asymilacji samorzutnej, biologicznej i wychowawczej: wychowanie jest uzupełniającym i kierowniczym systemem świadomej i planowej asymilacji społeczno-kulturalnej;

e) przyswajanie to polega na wytwarzaniu w dziecku pewnych struktur psychofizycznych, które powstać mogą jedynie za pomocą przekształcania naturalnej substancji psychofizycznej dziecka w ramach jego temperamentu, indywidualności czy typu; przekształcanie to — poza samorzutnym rozwojem dziecka — może dokonywać się jedynie przy pomocy bodźców; wywołujących ze strony dziecka odpowiednie reakcje wzgl. pobudzających je do odpowiednich funkcyj; ćwiczenie jednych, a niećwiczenie drugich (wzgl. tłumienie ich) oto najogólniejszy środek wychowania, zapomocą którego dąży ono do wytworzenia u dziecka struktur psychofizycznych, odpowiadających owym wartościom kulturalnym;

f) ze względu na jednolitość psychofizycznej natury dziecka, wychowanie musi zmierzać do jednolitości, koncentracji, zestroju wszystkich struktur czyli do wytworzenia struktury naczelnej, którą nazywamy osobowością, wzgl. charakterem; ośrodkiem jej są silne popędy i uczucia, z których rodzi się silna i wytrwała wola; siła woli sprężgnięta z wartościami dodatnimi a poprzez nie z jedną najwyższą wartością jako ideałem, oto istota osobowości a zarazem najwyższy cel wychowania;

g) w ramach tej ogólnej struktury zmieniać się może tylko treść, zależnie od systemu wartości, uznawanych w danej epoce kulturalnej; mimo tej względności jednak należy przyjąć, że istnieją, zwłaszcza dla poszczególnych cykli kulturalnych (np. chrześcijańskiego), pewne wartości wspólne i trwałe; do takich należą np. dobroć i miłość bliźniego, panowanie nad sobą i wytrwałość, samodzielność, godność, sprawiedliwość, sumienność itd.;

i) tak więc owa ogólna-formalna struktura wypełniona konkretną treścią wartości kulturalnych stwarza dopiero konkretny ideał człowieka; ideał ten, wspólny w ogólnych zarysach dla pewnego cyklu kulturalnego, ulega ponadto różnym, mniejszym lub większym modyfikacjom zależnie od różnych kręgów kulturalnych; jednym z najważniejszych takich kręgów jest naród; to też w każdym narodzie ów ideał ogólny zabarwia się i ukształca w pewien odrębny swoisty sposób;

j) w każdym narodzie nie tylko fizycznie lecz i duchowo żywym, ideał taki istnieje, istnieje niejako w świadomości powszechnej i staje się sam jednym z najważniejszych czynników wychowawczych.

32. Znaczenia takiego ideału dowodzi negatywnie okres, który przeżywamy. Wraz z całą ludzkością cywilizowaną, a szczególnie europejską, cierpimy na zanik ideałów starych, w miejscach których nowe się jeszcze nie urodziły. Płynące stąd zło znane jest wszystkim i niezwykle groźne. Jak zaś cierpi na tem wychowanie, dowodem ów znamieny, tak intensywny i zabiegliwy a zarazem tak rozbieżny i stosunkowo słaby w wynikach współczesny ruch wychowawczy, Nigdy może nie robiono jeszcze dla wychowania tyle, co dziś. nigdy nie dążono jeszcze tak usilnie do wytworzenia konkretnych

podstaw pod umiejętną praktykę wychowawczą, i nigdy może rezultaty wychowania nie były tak nikłe, jak dziś.

Czemu to przypisać?

Oto temu właśnie, że wychowanie nie jest tylko metodyką i nigdy ścisłą metodyką stać się nie będzie mogło — a to z następujących przyczyn:

a) wychowanie w ścisłym znaczeniu jest, jak widzieliśmy tylko cząstką wpływów, działających na rozwój duchowy człowieka; znaczna ich część przypada na czynniki pozawychowawcze, ogólnie społeczne i kulturalne;

b) w dziedzinie samego wychowania jednym z najskuteczniejszych czynników wychowawczych jest osoba wychowawcy, jego indywidualność, talent, a zwłaszcza jego charakter moralny;

c) duszą wychowania jest jego główny i ośrodkowy cel, wokół którego grupują się wszystkie inne cele; ten cel najwyższy, o ile ma być urzeczywistniony w dzieciach, a co więcej, o ile ma wogóle na nie działać, wymaga nie tylko doskonałej metodyki, lecz musi sam być żywym t. zn. musi żyć w duszy wychowawcy, a temsamem też w duszy społeczeństwa, — żyć nie jako jakiś ideał oderwany, mglisty, nie obowiązujący, lecz jako konkretny wzór życia, jako wiara w jego wartość, godność i możliwość realizowania go, tudzież jako stała i silna wola i dążenie do tegoż realizowania.

Z tych wszystkich względów tedy wraz z całą kulturą dzisiejszą czeka i wychowanie dzisiejsze na narodziny Ideału; tylko taki bowiem Ideał żywy i powszechny może zapewnić wychowaniu prawdziwą skuteczność, bez niego zaś wszelkie wychowanie, choćby organizacyjnie i metodycznie najdoskonalsze, musi w gruncie rzeczy pozostać — bezpłodnym.

DR MIROSLAW SEKRETA

## Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej.

1. Przemiany w metodologii naukowej — Stanowisko filozofii — Przewrót w psychologii — Charakterystyka współczesnej refleksji pedagogicznej.

2. Stosunek pedagogiki do filozofii — Pedagogika empiryczna, eksperymentalna — Pedagogika filozoficzna, spekulatywna — Stosunek pedagogiki do psychologii — Psychologizm pedagogiczny — Psychologia pedagogiczna — Psychologia rozwojowa — Psychologia woluntarystyczna — Psychologia humanistyczna — Psychologia strukturalna — Zastosowanie pedagogiczne.

3. Istota wychowania — Akt pedagogiczny — Wychowanie, kształcenie nauczanie — Zasady teorii wychowania.

### I.

Różnorodność kierunków i dążeń pedagogicznych epoki obecnej jest typowym obrazem chaotycznej rozbieżności właściwej całej nowoczesnej kulturze. Współczesność nosi charakter doby przej-

ściowej, rozliczne przejawy szczątkowych form bytowania stykają się z głębokimi przemianami na różnych polach życia umysłowego, kulturalnego, społecznego, czy ekonomicznego

W sferze życia umysłowego dają się zauważyć nowe formy myślenia i wartościowania, odmienny stosunek nauk, zmieniony obraz świata i nowe poglądy na życie. Nauki zwłaszcza przechodzą gruntowny kryzys, widoczny w podważeniu metodologicznej supremacji przyrodoznawstwa, z czym łączy się bankructwo racjonalistycznego pojmowania rzeczywistości. Walka z duchem wszechwładnego poprzednio przyrodoznawstwa, z naturalistycznym, czy pozytywistycznym ujmowaniem zjawisk (*H. Rickert*) wyraziła się w postulacie metodologicznej niezależności i swoistości nauk humanistycznych (*W. Dilthey*) ujmujących zjawiska świata w jednorazowej ich niepowtarzalności, nie doszukując się w nich urojonej i typowej prawidłowości (*W. Windelband*: indywidualizacja i generalizacja). Zaostrzony krytycyzm naukowy zważył w samą naukę, która bada i opisuje zjawiska, ustala związki między nimi, ale nie może mówić o celach, wartościach, nie może budować poglądu na życie<sup>1)</sup>

Stanowisko takie wytyczało z filozofii pragmatycznej *W. Jamesa*. tak głosił intuycjonizm *Bergsona*, nie inaczej twierdził *B. Croce*. Życie wymyka się wszelkiej próbie racjonalizacji, bo życie jest to spontaniczny pęd ducha, który jawi się w intuicji, odczuciu, niedostępne gołemu poznaniu rozumowemu. Wiedza czysto intelektualna jest złudnym mierzakiem, wartość ma o tyle, o ile sprowadza się do czynu; myślenie, poznanie, służy działaniu i tyle jest w niem prawdziwości, ile jej wykazuje życie praktyczne.

Gruntowny przewrót przeżywa też psychologia. Mnogość rozliczonych prądów, kierunków, wykazuje wielką żywotność młodej tej nauki; nie można uskarżać się na brak naukowych opracowań z zakresu różnych dziedzin, raczej zachodzi pewien *l'embaras de richesse*, znamionujący gorączkę poszukiwania nowych dróg, metod i aspektów.<sup>2)</sup> Psychologia intelektualistyczna i zgodna z nią pedagogika racjonalistyczna wychodziły z przeświadczenia, iż rozum jest podstawową „władzą ducha“ podlega zróżnicowaniu ilościowemu (nie jakościowemu), a władze, wyższe, jak uczucia, akty woli, są pochodną procesów myślowych, jako ich regulatywów. Symplistyczne takie ujęcie spotkało się obecnie z poważnymi zarzutami.<sup>3)</sup>

Z jednej strony wundtowski woluntaryzm odrzuca pogląd, jakoby zjawiska woli były pochodnymi, zależnymi od organizacji wyobrażeń, wola jest ośrodkiem osobowości, wyraża się w działaniu, spontanicznej aktywności, daje pełniejszy stopień poznania,

<sup>1)</sup> *Suchodolski B.* Reforma szkoln. średn. w Niemczech Lwów, 1927 str. 11.

<sup>2)</sup> Por. *K. Bühler* „Die Krise in der Psychologie“ Jena 1927.

<sup>3)</sup> Por. *G. Budde* „Die Überwindung des pädag. Intellektualismus“

niżli pasywna receptywność psychologii intelektualistycznej i pedagogiki racjonalistycznej.<sup>1)</sup> Z drugiej strony, nowsza psychologia strukturalna odrzuciła pogląd herbartowskiej psychologii atomistycznej, wedle której związki faktów psychicznych są mechanicznym połączeniem elementów prostych. Spostrzeżenia, jak i wszelkie inne procesy psychiczne, nie powstają „od dołu do góry“, to j. na podstawie sumowania poszczególnych elementów, lecz punktem wyjścia procesów psychicznych są całości, kompleksy, elementy zaś mogą być rozpatrywane jedynie jako derywaty lub części składowe tych całokształtów. Struktury powstają na polu sensorycznym, motorycznym i intelektualnym, najczęściej obejmują kilka dziedzin.

W takim stadium brak jednolitego ideału kultury, a więc i stałych ideałów pedagogicznych, dlatego brak dziś wielkich systemów, refleksja pedagogiczna poprzestaje na modyfikacji systemów minionych, zauważyć się daje niechęć do dociekań spekulatywnych, a zamiłowanie do praktycznych opracowań problemów specjalnych. Co więcej, wielka mnogość pedagogicznych kierunków, oraz diametralne różnice pojęć, zasad, metod, celów, kazały wprost powątpiewać w istnienie odrębnej pedagogiki o charakterze nauki obiektywnej, ścisłej i szukać podstawowych jej pojęć w filozofji, psychologii, etyce, historii, przyrodznawstwie, sztuce.<sup>2)</sup>

Wspólnym mianownikiem wszystkich nowszych kierunków wychowania jest negatywny stosunek wobec dawnych norm pedagogicznych, którym zarzuca się „encyklopedyzm, werbalizm, intelektualizm, teoryzowanie i frazesowiczowstwo, bierność, sedenterję i dyletantyzm“<sup>3)</sup>. Kierunki nowsze, zyskawszy pogłębienie zrozumienia istoty rozwoju osobnikowego i nową ocenę rozwoju społecznego, rozwinęły szeroką pracę we wszystkich kręgach oddziaływania wychowawczego. W zakresie ściśle pedagogicznym dążą do filozoficznego ugruntowania problemu osobowości; badania psychologiczne poddały bliżej analizie istotę zainteresowań, aktywności, spontaniczności, popędów, skłonności, z czego wypłynęły ważne konsekwencje dydaktyczne; zagadnienia metodyczne zostały uwzględnione w postaci zastosowania synkretyzmu psychologicznego do nauki czytania czy pisanja (globalizm); kwestje ustrojowe wysunęły się, szczególnie w Polsce, na miejsce naczelne ze względu na to, iż ustrój szkolny decyduje o sposobach rekrutacji pracowników do różnych dziedzin życia i wywiera w ten sposób doniosły wpływ na strukturę społeczną;<sup>4)</sup> hasło szkoły jednolitej stało się bojowym okrzykiem pewnych

<sup>1)</sup> W. Seidemann „Die algem. Psychologie u. ihre pädagogische Bedeutung, Lipsk 1920, str. 42.

<sup>2)</sup> Ostrowski J. „Żywa szkoła“ Warszawa, 1927, str. 116.

<sup>3)</sup> W. Moog, „Grudfragen der Pädagogik der Gegenwart“ Lipsk 1923, str. 2. n.

<sup>4)</sup> Radwan W. Postulaty ustroju szkolnictwa“ Warszawa 1925 str. 10.



grup społecznych, dążących do zniesienia szkół, które tworzą lub utrwalają separatyzm społeczny; programy szkolne uległy rewizji, lub wprowadzono programy ruchome z systemem uległym heimskiemu Sickingera; dzieci w wieku przedszkolnym zostały uwzględnione w systemie wychowawczym Montessori; dla nauczania wreszcie dzieci upośledzonych stworzono odrębną pedagogikę leczniczą (Heilpädagogik), wzorowaną na belgijskiej praktyce Decroly'ego.

Nie wszędzie i nie we wszystkich systemach zostały owe problemy w całości poruszone. Systemy pedagogiczne narodów romańskich i anglo-saskich obracają się przeważnie w zakresie problemów praktyczno-dydaktycznych. Niemcy rozbudowują głównie stronę teoretyczno-pedagogiczną. Z pośród Słowian, Rosjanie tworzą system pedagogiki socjalistycznej, pozostającej na usługach produkcji komunistycznej.

## II.

Historyczne jak i współczesne kierunki pedagogiczne występują w postaci dwóch typów; spekulatywnego i empirycznego.

Pierwszy jest wyrazem tendencji filozoficznego uzasadnienia podstawowych założeń, drugi wynika z usiłowań wyprowadzenia praw zasadniczych z bezpośredniej obserwacji rzeczywistości.

Pedagogika, podobnie jak i inne umiejętności, wyrosła z rozważań filozoficznych, była częścią filozofji; zyskawszy z czasem własny teren i metody badawcze usiłowała wyzwolić się z powiązań filozofji i stanąć o własnych siłach. Tak rozwinęła się w naukę doświadczalną, wolną od akjomatów metafizyki, niechętną wszelkiej spekulacji<sup>1)</sup> Pedagogika eksperymentalna (*Meumann, Rusk*) oparłszy się wzorem przyrodoznawstwa — na obserwacji, eksperymencie, obliczeniu, zwróciła swe badania w kierunku ustalenia technicznej strony wychowania i nauczania, starając się na tem polu zyskać laury naukowej ścisłości. Zbadała psychofizyczne właściwości dziecięcego życia i prawa jego rozwoju, ustaliła fizjologiczne okoliczności faktów psychicznych, podała prawa uwagi, analizowała psychologiczną stronę czytania, pisania, rachowania, badała rozwój inteligencji i drogi skojarzenia, introspekcyjnie doszła do sformułowania niektórych praw życia psychicznego. Zamknięcie się atoli w ciasnym kole empirji, wyłączny opis zjawisk rzeczywistych, doprowadziły wkońcu do zapoznania faktu, iż celem pedagogiki nie jest rzeczywistość jako taka, lecz że zmierzać powinna do wydobywania z norm ogólnych wskazań szczegółowych o praktycznej zastosowalności, nietylko to, co jest, lecz to, co być powinno.<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> *Kretschmar R.* „Das Ende der philosophischen Pädagogik“ Lipsk 1921.

<sup>2)</sup> *Lehmann R.* „Die pädag. Bewegung der Gegenwart“. Monachium 1922 II. 116.

Nastąpił zatem nawrót do filozofji.

Poszukiwania oparcia pedagogiki o filozofję wymieniały zwykle etykę, wskazującą cele postępowania pedagogicznego, i psychologję, wyjaśniającą drogi do nich wiodące. Herbartowskie to stanowisko atakuje Natorp, że cele tkwią immanentnie w środkach, pedagogika jest w gruncie rzeczy tylko konkretną filozofją. Centralnym punktem takiej filozoficznej pedagogiki jest „idea“ pojęcia w duchu kantowskim.<sup>1)</sup>

Cała pedagogika da się wywieść dedukcyjnie z filozofji. Etyczne założenia służą do określenia idei społeczności, rozważanej nie in concreto, ale jako przejaw moralnej woli kolektywnej. Wykazywany przez Natorpa związek pedagogiki z logiką nie może być oczywiście bliższy każdej innej nauki, której pojęcia, by stać się terminami muszą być wprzód zdefiniowane. Ponieważ jednostronne takie dążenie pozyskania filozoficznych podstaw wyradza się w dogmatyczną spekulację, a ugrzęźnięcie w empirji zaciera szersze horyzonty, próbowano połączyć oba stanowiska razem.

W tym przypadku pedagogika, jako nauka ponad empiryczna, byłaby połączeniem między filozofją, umiejętnościami, a życiem; chociaż nie oparta na apriorycznych podstawach dośmiałaby samodzielności, by stać się nauką odrębną.<sup>2)</sup> Filozoficzność pedagogiki polega tedy na związku jej z etyką i teorią wartości. Cele wychowania nie dają się wydobyć z rzeczywistości przy pomocy opisu, eksperymentu, obserwacji, określa je etyka normatywna (nie spekulatywna).<sup>3)</sup> Oparcie zaś zasad leży w filozoficznej sferze wartości i powinności.<sup>4)</sup> Utworzona w ten sposób systematyka pedagogiczna nie będzie zwalczała empirycznej konkretności dla zyskania zwartości, ani nie roztopi się w bezpłodnej dedukcji prawideł pedagogicznych z norm apriorycznych.

Jeśli rozważania dotyczące celów wychowania wyprowadza pedagogika z refleksji filozoficznej, to ustalenie metod wychowawczych opiera się na wynikach badań psychologicznych. Wszak zabiegi wychowawcze są w istocie swej procesami natury duchowej, określonymi przez prawa stawania się psychicznego. Wszelka więc teoria pedagogiczna musi wyjść od założeń psychologii, jeśli nie chce, uwikławszy się w konstrukcje czysto filozoficzne, utracić związek z daną rzeczywistością.

Co do tego niema też sporów. Psychologja powszechnie uważaną bywa za podstawową naukę pedagogiczną. Różnice natomiast występują, gdy chodzi o określenie charakteru tego stosunku. Jedni przyznają psychologii znaczenie zasadnicze, inni całkiem podrzędne. Przedstawiciele pierwszego poglądu, ufni w świetne wyniki psychologii empirycznej chcieli na jej podstawie

<sup>1)</sup> Natorp P. „Philosophie u. Pädagogik“ Marburg 1909 str. 26 i n.

<sup>2)</sup> Moog W. o. c. str. 48. — <sup>3)</sup> ibidem str. 36. — <sup>4)</sup> ibidem str. 57.

tworzyć pedagogikę eksperymentalną ufundowaną na metodycznej podbudowie znajomości stosunków empirycznych, z których wywodziłyby się normy i wskazania pedagogiczne. Rezultaty nie odpowiadały jednak przewidywaniom. Pedagogika eksperymentalna wykazała wprawdzie wielką żywotność, objęła prawie wszystkie dziedziny życia duchowego młodzieży, położyła gruntowne podwaliny pod psychologję uczenia się, ale pozytywne te wyniki wyłącznie niemal dotyczą pogranicza zjawisk fizycznych i psychicznych. Wiele zrobiono w zakresie praw zmęczenia, zbudowano zasady higieny umysłowej, ulepszono techniczną stronę nauki pisania, czytania, rysunku, rozsądkowego uczenia się, ale niewiele przez to powiększyło się zrozumienie rozwoju właściwej zdolności rozumowania, nic też nie zyskała pedagogika eksperymentalna dla wyjaśnienia wyższych procesów życia uczuciowego i wolicjonalnego. Okazuje się zatem, że nie można opierać pedagogiki wyłącznie na wynikach badań psychologicznych, jak fabrykacji cukru na chemji. <sup>1)</sup>

Odrzucić tedy wypada psychologizm pedagogiczny, a psychologję uznać należy za jedną tylko z pomocniczych dyscyplin pedagogiki. Badania psychologii pedagogicznej winny iść w trzech kierunkach: rozpatrzenia aktu pedagogicznego od strony: wychowanka, wychowawcy i środków wychowania. Zadaniem jej jest określić istotę psychiki dziecka, zbadać uśpione jego dyspozycje, podać sposób ich wyzyskania i wykształcenia; powtóre uwzględnić musi psychologję wychowawcy, albowiem harmonja psychicznej struktury wychowawcy i wychowanka jest warunkiem możliwości pedagogicznego oddziaływania; wreszcie i środki wychowawcze, będą połączeniem wartości obiektywnych i zmian form osobowych, muszą być ocenione ze stanowiska psychologicznej ich doniosłości. <sup>2)</sup> Postulaty te wypełni psychologia pedagogiczna, której naukowy charakter zapewnią wyniki psychologii ogólnej

W ustępie poprzednim wspomniano, że psychologia ogólna przechodzi dzisiaj poważny kryzys; przemiany jej ujmuje *J. Dewey* w trzy punkty:

1. Dawna psychologia traktowała umysł jako sprawę czysto indywidualną, nie pozostającą w związku bezpośrednim ze światem zewnętrznym. Tendencją czasów obecnych jest pojmowanie indywidualnego umysłu jako funkcji życia społecznego, niezdolnej do działania i samodzielnego rozwoju, lecz zależnej od ciągłych bodźców, ze strony czynników społecznych.

2. Inną cechą dawnej psychologii było, iż uwzględniała głównie wiedzę i intelekt, uczucia zaś i popędy były uważane za przypadkowe i pochodne. Psychologia przeoczała, iż jedyną

<sup>1)</sup> *Lehman R.* o. c. t. str. 112 i nast.

<sup>2)</sup> *W. Moog* o. c. str. 54.

i zasadniczą funkcją intelektu jest funkcja określenia kierunku w którym ma postąpić nasze pośrednie lub bezpośrednie działanie.

3. Trzecia różnica polega na nowoczesnej koncepcji umysłu, głównie jako procesu — procesu rozwoju, a nie rzeczy niezmiennej... umysł jest sprawą stopniowego rozwoju i podlega przeobrażeniom zdolności i zainteresowań.<sup>1)</sup>

Zaczynając od punktu trzeciego, krótko zaznaczyć należy (szerzej będzie mowa później), iż ewolucyjny sposób myślenia i ujmowania rzeczy charakteryzuje nie tylko nowoczesną psychologię rozwojową, ale właściwy jest całemu światopoglądowi końca XIX wieku.

W psychologii i wychowaniu oznacza on reakcję przeciwko mechanizacji psychicznego stawiania się atomistycznej psychologii herbartowskiej. Wprawdzie celem poznawczym psychologii jest ustalenie pewnej ogólnej prawidłowości, błędem jednak byłoby doszukiwać się tutaj koniecznych związków przyczynowości. Psychologia rozwojowa (*W. Preyer, G. Compayrè, K. Bühler*), mówiąc o prawach psychologicznych, ma na myśli względną tylko prawidłowość, uwarunkowaną istnieniem psychofizycznego paralelizmu.<sup>2)</sup>

Podstawy zjawisk psychicznych dopatruje się nowsza psychologia bądź w procesach myślenia (*Külpe, Bühler, Messer, Köffka*), bądź w stanach uczucia (*Ribot, Lehmann, Ziegler, Störring*), bądź we woli (*Wundt, Ach*). Pedagogika współczesna hołduje przeważnie psychologii woluntarystycznej. Wola nie jest tedy psychicznym elementem, jest raczej wyrazem pierwotnej energii świadomości, płynnym stawianiem się; zmiany wrażeń wywołują zmiany uczuć, nastroje przechodzą w afekty i pożądania. Wszelka symplifikacja i eliminacja jest sztuczną abstrakcją. Wola jest procesem samodzielnym, zamkniętym w sobie, jest kompleksem wyższego rzędu, w niej wyraża się istota osobowości, ona warunkuje wzrost jaźni. Rozwój stanów wolo wych wykazuje trzy stopnie: 1) działania popędowe; jednoznacznie określone, przepojone pierwiastkiem emocjonalnym, prawie automatyczne; 2) działanie na zewnątrz zapomocą mięśniowego wysiłku; 3) działanie na wewnątrz, wywołujące zmiany przebiegu przedstawień i uczuć.<sup>3)</sup>

Wola zdąży do wyrażenia się w czynię, stąd w działaniu tkwi zadolenie, czyn jest zasadniczą potrzebą, istnienie jest czynnością. Wychowującego wpływu nauczania nie można zatem osiągnąć jednostronnem wzbogaceniem zasobu umysłowego, nauka wychowuje przez to, że podsuwa sposobność pracy, po-

<sup>1)</sup> *J. Dewey* „Szkoła i Społeczeństwo“ Warszawa 1924 str. 60 nn.

<sup>2)</sup> Por. *J. Kretschmar* „Entwicklungspsychologie u. Erziehungswissenschaft“ Lipsk 1912.

<sup>3)</sup> *W. Seidemann* Die allgem. Psych. d. Gegen. u. ihre pädag. Bedeutung, Lipsk 1920, str. 23 — 32

konywania oporu, tworzy podwaliny wytwarzania się wartościowych znamion woli. Sztuczna izolacja intelektualnych stanów i czynności z całości życia psychicznego, nie pozwoli wzbudzić w uczniu żądzy poznania, nie wykształci jego popędów, zniszczy uczuciowy rezonans na kształcający wpływ materiału nauczania.<sup>1)</sup> Oczywiście wychowanie nie poleca na jakimś ogólnym pobudzeniu do działań intencjonalnych, lecz na szkoleniu całkiem konkretnych ich rodzajów, w odniesieniu do ściśle określonych zadań. Podstawowym środkiem kształcenia woli jest przyzwyczajanie, wynikające z zadowolenia po dokonanej pracy.<sup>2)</sup>

Przechodząc do pierwszego z wymienionych poprzednio postulatów Dewey'a w którym żąda, by psychologia nie traktowała psychicznego życia człowieka w wyodrębnieniu od realnych warunków jego życia, wskazać można na psychologię humanistyczną, jako tę, która związek ów zachować usiłuje.

Psychologia humanistyczna — wedle wyrażenia Dilthey'a odrzuca przyrodnicze metody psychologii wyjaśniającej, staje się nauką czysto opisową. Nie rozkłada stanów świadomości na elementy, ani nie szuka praw rządzących stosunkami poszczególnych funkcji psychicznych. Jej wogóle nie chodzi o funkcję, ale o treści. Powtórne zjawiska psychiczne i treści świadomości, traktuje w związku ze światem zewnętrznym. Zjawiska świata rzeczy są niczem innym jak wyrażeniem naszego życia psychicznego (Objectivation des Geistes) Istota duszy subiektywnej polega na urzeczywistnieniu wartości świata duchowego przez akty psychiczne, z drugiej zaś strony na ożywieniu ducha obiektywnego. Przedmiotem psychologii humanistycznej są: 1) przeżycia wypływające z zespolenia podmiotu ze sferą ponadpodmiotową i kolektywną, oraz 2) akty i przeżycia, które odpowiadają krytyczno obiektywnej prawdziwości ducha, albo od niej odbiegają.<sup>3)</sup>

Przeżycie nie jest czemś elementarnym, jest kompleksem wielu treści świadomości, różniących się jakościowo i tylko sztucznie w introspekcji dają się wyróżnić samoistne jego składniki. Przeżycie oznacza proces psychiczny, który wzbudza silne uczucia, wytwarza trwałe nastroje, podnieca afekty, podnosi wolę do działania, przenika całą jaźń. Wszelkie stany poznawcze kryją w sobie pewne, momenty uczuciowe, a jedne i drugie schodzą się w aktach woli. Prócz tej jednolitej wielocłonowości, cechuje je bezpośredniość i dynamistyczna aktywność, wyrażająca się w pędzie do uzewnętrznienia. Dusza jest strukturą immanentnie teleologiczną, dlatego przeżycia muszą być uważane za celowy

<sup>1)</sup> Gaudig H. „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ Lipsk 1922, t. I. str. 51.

<sup>2)</sup> Kerschensteiner G. „Charakterbegriff u. Charaktererziehung“ Lipsk 1912 str. 113.

<sup>3)</sup> E. Spranger „Lebensformen“ Halle 1927 str. 7.

związek przeżyć prostszych, wyrażających się w czynnościach wartościowania. Uczucie wartości, cechujące kompleksy przeżyć psychicznych odnoszą się nie tylko do zaspokojenia instynktów, osobniczego czy gatunkowego, sięgają w wyższe sfery wartości, właściwych dobrom kultury. Indywidualność psychiczna, jako celowy związek funkcji, różne kierunki wartościowania sprowadza do wspólnego podłoża jedności, świadomości poczucia własnego „ja”. Zadaniem ogólnej psychologii humanistycznej jest przedstawienie psychicznej struktury przedewszystkiem w odniesieniu do zbiorowej struktury ducha obiektywnego, normatywnego, natomiast typy struktur indywidualnych, w których uwydatnia się oczywiście także strona ducha obiektywnego, należą do zakresu różniczkowej psychologii humanistycznej.<sup>1)</sup> W ten sposób pojmując psychologię humanistyczną związek empirycznego indywiduum ze sferą wyższą, duchowych wartości kultury.

Pojęcie kompleksów przeżyć psychologii humanistycznej, jako całości nierozdzielnych, w innej cokolwiek formie jest centralnym zagadnieniem psychologii strukturalnej (Koffka, Cornelius, Müller). Podobnie jak psychologia humanistyczna zwraca się ona przeciwko psychologii asocjacyjnej, mechanicznie rozkładającej całość przeżyć na elementy proste. Tymczasem zjawiska psychiczne nie są sumą elementów, lecz strukturalną całością, związkiem funkcji pozostających ze sobą w korelacji. Całość przeżycia powstaje wprawdzie ze złączenia części, ale złożony jest ak są ze sobą wewnątrznie zespolone, ze tworzą nierozdzielną jedność. Utwór muzyczny nie jest tylko drganiem fal głosowych i czasowem następstwem tonów różnej wysokości; jako całość posiada on coś jeszcze. Owo coś, chociaż różnie bywa określane<sup>2)</sup> jest czemś swoiście samodzielnem, jest strukturą psychiczną. Umysł ludzki posiada wrodzoną skłonność przyjmowania wrażeń razem i łączenia ich w całość. Postrzeganie jest tedy zespołem wrażeń zmysłowych i wraz z towarzyszącymi stanami uczuciowymi i wolojonalnemi stanowi strukturę psychiczną. W akcie spostrzegania występuje naprzód stadium ujęcia syntetycznego (nie sumatywnego) ogólnej struktury przeżycia, wyodrębnienie zaś cech postrzeganych przedmiotów jest produktem analizy wtórnej. Inaczej przedstawiają się też z punktu widzenia psychologii strukturalnej i prawa skojarzenia wyobrażeń. Wedle dawnej psychologii asocjacyjnej, skojarzenie jest sumą niezależnych od siebie elementarnych części, połączonych na zasadzie współistnienia w przestrzeni i czasie, bądź związku przyczynowego, czy prawa kontrastu, bez wewnętrznej korelacji skojarzonych treści. Tymczasem skojarzenie nie odbywa się między jakimi bądź wyobrażeniami, lecz tylko takimi, które należały do jednej struktury,

<sup>1)</sup> Ibid. str. 22 nn.

<sup>2)</sup> *Husserl* nazywa to Einheitsmoment, *Ehrenfels*: Gestaltqualität. *Krüger*: Komplexqualität, *Witasek* przypisuje mu źródła pozamysłowe, a *Stumpf* uważa je za zwykłą funkcję momentów składowych,

do znanego już raz przeżycia; każde z nich dąży do odtworzenia całości, nie elementów izolowanych. Asocjacja jest prosto przynależnością do danej struktury.<sup>1)</sup>

Pedagogiczne konsekwencje wyływające z badań psychologii strukturalnej, są nader doniosłe. Pierwotne przeżycia dziecka nie są rozdzielone na postrzegawcze i afektywne elementy, subiektywne uczucie nie występuje obok obiektywnego spostrzeżenia, lecz świat prymitywny rozpatrywany jako fenomen, nosi w sobie zarówno afektywne jak i obiektywne właściwości.<sup>2)</sup> Dziecko ujmuje przedmioty ogólnie szkicowo, schematycznie, nie odróżnia cech, niezdolne jest do analizy. Jest to ujęcie postaciowe, strukturalne; głównym znamieniem struktur psychicznych dziecka jest, ich prelogiczność. „Należy przeto naukę rozpoczynać od dania dzieciom ogólnikowego aspektu przedmiotów, bądź fizycznych bądź psychicznych, do analizy cech, przystąpić w drugiej fazie nauczania“.<sup>3)</sup> Na tej zasadzie oprócz należy naukę czytania. „Czynności psychiczne wchodzące w skład aktu czytania są członami struktury i stanowią całokształt o właściwościach wybitnie zaznaczonych. Mamy tu do czynienia ze strukturą postrzeżeniowo myślową. Części składowe tej struktury są mocno skonsolidowane, automatyzowane, pozostają w bliskiej wzajemnej zależności“<sup>4)</sup> W ogólności każde nauczanie winno uwzględnić synkretyczny charakter postrzegania dzieci, jeśli chce postępować zgodnie z ich prawami rozwojowymi.<sup>5)</sup>

Ujmowanie postaciowe, ułatwiają, i przyspieszając proces myślenia, ma doniosłe znaczenie dla życia psychicznego. Dlatego nauczanie winno wdrażać dzieci do pracy kompleksami, przez ułatwienie im ujmowania postaciowego. Pojedyncze części, które mają być w całość połączone, należy zbliżyć czasowo i przestrzennie, dążyć do utrwalania percypowanych już postaci, unaczyniając wewnętrzny związek cząstek składowych Urzeczywistnieniem tych postulatów jest globalna metoda Decroly, o której będzie jeszcze mowa na właściwym miejscu.<sup>6)</sup>

<sup>1)</sup> Por. W. Wertheimera rozprawę „Gestaltpsychologische Forschung“ u. E. Sauego „Einführung in die neuere Psychologie“ Osterwieck 1928.

<sup>2)</sup> J. Joteyko „Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych“ Polsk. Arch. Psych. 1926 str. 10,

<sup>3)</sup> ibid. str. 23.

<sup>4)</sup> Grzegorzewska M. „Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego“ Polsk. Arch. Psych. 1926 str. 16

<sup>5)</sup> Por. S. Szuman „Badania dotyczące synkretycznego spostrzegania“ Polsk. Arch. Psych. 1928.

<sup>6)</sup> Ubocznie wspomnieć należy o próbach zastosowania w praktyce pedagogicznej metody psycho-analistycznej. Modna ta dziś nauka, zapoczątkowana przez Freuda i rozwinięta przez jego uczniów (Adler, Jung, Pfister), była pierwotnie specjalnym zabiegiem leczniczym w odniesieniu do niektórych psychosomatycznych chorób. Terapia ich polega na oczyszczającym — katarsis — traktowaniu podświadomych kompleksów chorobowych, sprowadzających się przeważnie do przeżyć natury seksualnej — libido — w najszerszym tego wyrazu rozumieniu. Ugruntowana na tej zasadzie pedagogika lecznicza (Messmer, Green) jest właściwie częścią medycyny i szerszego zastosowania w wychowaniu mieć nie może.

## 3.

Wychowanie, w najogólniejszym pojęciu, jest pewnym procesem, aktem, w którym wychowawca przy pomocy określonych środków wychowawczych, wywiera zamierzony wpływ na wychowanka. Pomyślny przebieg wychowania jest uwarunkowany przez właściwy stosunek trzech owych czynników do wychowawczego procesu. Właściwość stosunku polega na wzajemnej koordynacji struktur psychicznych wychowawcy, wychowanka i środków wychowania. We współczesnych systemach wychowawczych zachodzą pod tym względem częste odchylenia, wyrażające się w jednostronnym uwzględnieniu znaczenia struktury psychicznej wychowanka. Pajdocentryczne ich nastawienie każe zestawiać reakcje wychowanka wobec pewnych przedmiotów nauczania, czy różnych metod uczenia i wyrokować stąd, czy ów rodzaj materiału naukowego, albo ten czy tamten sposób traktowania odpowiada psychicznej indywidualności wychowanka. W zasadzie nic temu oczywiście zarzucić nie można. Przypomnieć tylko wypada, że szkoła nie jest jedynie miejscem wyżywiania się młodzieży; dziecko należy podnieść do zdolności opanowania kształcącej zawartości materiału nauczania, nie zaś zniżyć tylko materiał do jego poziomu. Co jest psychologicznie zrozumiałe nie jest tem samym pedagogicznie usprawiedliwione. Pamiętać przytem należy, że w wychowaniu tkwi mimo wszystko pewien przymus, właściwy zwłaszcza wychowaniu rodzinnemu, pierwotnemu, nieświadomemu; wychowanie refleksyjne, unormowane, społeczne, wywiera go również „w formie kontroli wychowania przyszłych członków, a czyni to przez szkoły“.

Istotą procesu pedagogicznego jest zatem pewne oddziaływanie. Oddziaływanie przejawia się w formie wychowania, kształcenia, i nauczania; każde obejmuje specjalną stronę aktu pedagogicznego i ma swoje cechy charakterystyczne. Wychowanie jest oddziaływaniem pokolenia starszego na młodsze, dla przekazania mu swych doświadczeń, przechowywanych w całym dorobku kulturalnym, a utrwalconych w mowie i piśmie. Kształcenie polega na przyswajaniu obiektywnych wartości kulturalnych, odpowiadających skłonności wychowanka, jest przeżywaniem subiektywnem treści obiektywnych. Jeśli w pojęciu wychowania nacisk spoczywa na przekazywaniu treści z zewnątrz, pojęcie kształcenia wysuwa moment wyswabadzania wartości od wewnątrz, a pojęcie nauczania podkreśla stronę formalną przeszczepiania wartości rzeczowych.<sup>1)</sup>

Przekazywane względnie przyswajane oddziaływaniem pedagogicznym treści, wartości, dobra (Bildungsgut, Erziehungsmittel, Unterrichtsstoff) obejmują pewną sumę psychofizycznych sił i sprawności, intelektualnych wiadomości i uzdolnień, estetycznych doznań i pocuć, oraz etycznych norm i nawyków. Zależnie od

<sup>1)</sup> Por. W. Moog o. c. r. III.



tego na których wartościach zamierzają poszczególne systemy fundować wpływ wychowawczy, mówi się o pedagogice racjonalistycznej — Herbart — artystycznej — Scharrelmann, Gansberg, moralnej — Foerster, Dewey. Współczesne kierunki wychowania wrogie wszelkim tendencjom racjonalistycznym podkreślają zgodnie konieczność wychowania moralnego, które jest czemś nieskończenie ważniejszym... niż jakikolwiek zakres szkolnego wykształcenia, niż najznakomitsze umiejętności<sup>1)</sup>, akcentują konieczność kształcenia tak umysłu jak i uczuć, wyładowujących się w czynach odpowiednich cechom charakteru.<sup>2)</sup> To też kształcenie charakteru moralnego przez rozwijanie siły woli, jasności sądenia, delikatności uczuć i ruchliwości umysłu, większą przedstawia wartość od zdolności, umiejętności, będących do pewnego stopnia fabrykatami, które każdy może nabyć na rynku życia, kto może je opłacić stosowną ceną inteligencji i woli.<sup>3)</sup> Pojęcie charakteru, jako organicznego zbioru psychicznych zdolności i sił dyspozycyjalnych chroni nowsze kierunki wychowania przed jednostronnością poglądów dawniejszych.

Współczesna teoria pedagogiczna na pierwszy zatem plan wysuwa zasadę całości (*Totalitätsprinzip*). Wychowanie zmierzając winno do kształcenia nie poszczególnych stron duchowego życia wychowanka, społecznie choćby najwartościowszych ze względu na specyficzne cechy osobowości, zdąża ono do rozwinięcia wszystkich charakteryzujących ją właściwości.<sup>4)</sup>

Druga zasada wychowawcza podkreśla moment aktualności zabiegów wychowawczych — *Aktualitätsprinzip*. „Kieruj tak swem postępowaniem pedagogicznym, by system wartości i celów właściwy każdej fazie rozwojowej został zaspokojony, nie spuszczając z oka przyszłych możliwych systemów celów i wartości.“<sup>5)</sup>

Proces wychowawczy, jak powiedziano poprzednio, polega na oddziaływaniu wychowawcy na wychowanka. Żądała to u tego ostatniego pewną uległość, posłuch (nie bierność), opartą na wierze w cudzą wyższość, a własną niższowartościowość. Pojęcie autorytetu — (*Autoritätsprinzip*) — jako zasada pedagogiczna opiera praktykę wychowawczą początkowo na zewnętrznym posłuchu wobec norm ustalonych przez czynniki społeczne, zwołna przechodząc do wpajania uległości wewnętrznej.<sup>6)</sup>

Posłuszeństwo nie jest jeszcze niewolnictwem. Wychowanie racjonalne opiera się również na należycie pojętej zasadzie wolności (*Freiheitsprinzip*). Wolność jest możliwością samookreślenia własnej duchowej wartości. Granicą jej są te akty, co do których wszyscy są jednakowo zainteresowani, a więc przede wszystkim

<sup>1)</sup> Hendersonn C. H. „Nowe wychowanie“ Warszawa 1925 str. 118.

<sup>2)</sup> J. Dewey „Zasady moralne w wychowaniu“ Lwów 1921 str. 32 nn.

<sup>3)</sup> Kerschensteiner G. „Charakterbegriff u. Charaktererziehung“ Berlin 1912 str. 145.

<sup>4)</sup> tenże — „Theorie der Bildung“ Lipsk 1926 str. 409.

<sup>5)</sup> Ibid. str. 415. <sup>6)</sup> Ibid. str. 426.

te, które zmierzają do utrzymania i uporządkowania życia społecznego. Organizacje społeczne ustalają granice, zezwalające każdemu na swobodne urzeczywistnienie własnej wartości, bez uszczerbku sfery uprawnień obcych. Prawdziwa więc wolność różni się od samowoli, dobrowolnym skrępowaniem. Należy zatem „pozostawić wychowankowi swobodę wyboru działania (jak najdalej idącą) w odpowiednio dobranych różnych sytuacjach życiowych“.<sup>1)</sup>

Wolność wyraża się w swobodnym działaniu, samodzielność oznacza, iż działanie wpływa ze swobodnej jaźni, jest jej wyrażeniem, (*Ausdruck des Selbst*) i oddziaływa na nią kształcąco. Nie każde atoli działanie wywiera wpływ kształcąco. Działanie czyn przybiera postać: zabawy, sportu, zatrudnienia i pracy. Kształcąca jest tylko praca. Zabawa jest wyczynem dla samego zajęcia, niema celu poza samem działaniem, nie chce wytworzyć dzieła, produktu. Podobnie sport jest sam sobie celem i poza podniesieniem fizycznej sprawności, zyskaniem rekordów, mistrzostwa, innych celów nie zakłada. Zatrudnienie jest czemś pośrednim między zabawą a pracą, jest zaspokojeniem popędu do czynu (*Lust am Tun*), bez względu na wynik końcowy. Tylko praca zmierza do wykończenia swego dzieła, osiągnięcia celu, poza nią leżącego, i przez ten rzeczowy stosunek do rzeczywistości posiada wartość kształcąca.<sup>2)</sup>

Zasada samodzielności łączy się z zasadą aktywności — (*Aktivitätsprinzip*) Aktywność oznacza działanie oparte na wrodzonych impulsach do czynu, dzięki czemu wywiera wpływ nie tylko na treść i charakter dzieła, ale przez jego formę również i na podmiot działający (*das tätige Ich*), w czym tkwi jego moc kształcąca.<sup>3)</sup>

Samodzielna, aktywna praca ma znaczenie kształcące, jeśli wykonywana jest nie przez izolowane jednostki, ale w zbiorowościach, które są źródłem wartości i jedynym kryterjum oceny moralnej.<sup>4)</sup>

Niezależnie jednak od poprzedniej zasady socjalności — *Sozialitätsprinzip* — uwzględnij należy zasadę indywidualizacji — *Individualitätsprinzip* — w myśl której struktura duchowa dóbr kulturalnych, by stały się dobrami kształcącymi musi odpowiadać indywidualnej duchowej strukturze wychowanka.<sup>5)</sup>

Nie wszystkie wymienione zasady postępowania pedagogicznego cieszą się powszechnym uznaniem. Zasada „całości“ zblizona do dawniejszego ideału wychowania harmonijnego „kształcącego wszechstronnie umysł, serce, wolę, charakter i smak estetyczny, zdrowie i obyczaje wychowanków“<sup>6)</sup> nie znajduje

<sup>1)</sup> Kerschensteiner G. o. c. 441.

<sup>2)</sup> Ibi. 446 — 452 <sup>3)</sup> Ibi str. 453

<sup>4)</sup> Kerschensteiner G. o. c. str. 460. <sup>5)</sup> Ibi str. 472.

<sup>6)</sup> Lewicki J. „Nowe szkoły w Anglii, Francji, Niemczech i Szwajcarii“ Lwów 1908. str. 9.

dziś naogół przeciwników. Natomiast zagadnienie celu wychowania, który jak wynika ze stosunku pedagogiki do filozofii, pochodzi z zewnątrz z refleksyj pozapedagogicznych, wpływa z metafizyki, etyki, biologji, czy socjologii, jest dotąd kwestją otwartą, o której rozstrzygnięcie daremnie ubiegają się przeróżne systemy pedagogiczne. Z jednej strony wysuwa się postulat niczem nieskrępowanej jednostki, jako najwyższego celu wychowania, z drugiej, głosi się zasady wychowania społecznego, którego celem jest dobro zbiorowości. Kult osobowości schodzi się z ideałem obywatelskim, wychowanie estetyczne z hasłami pracy warsztatowej.

## II.

### Cel wychowania.

- 1) Pedagogika indywidualistyczna — Analiza pojęcia indywidualności — Pedagogika socjalna — Zasady jej — Pedagogika socjalistyczna.
- 2) Pedagogika personalistyczna — Teoria osobowości W. Sterna — Osobowość celem wychowania — Pedagogiczny relatywizm.

#### 1.

Zagadnienie stosunku jednostki do zbiorowości jest najtrudniejszym problemem całej kultury współczesnej. Jednostka izolowana jest fikcją, jednostka istniejąca realnie, związana licznymi węzły ze zbiorowością, staje się sługą swych własnych potrzeb. Zachodzi więc pytanie co to jest zbiorowość, jakie ma prawa względem jednostki, a z drugiej strony, co to jest jednostka i w jakim do zbiorowości pozostaje stosunku. <sup>1)</sup> Kwestja to nie tylko wyłącznie socjologiczna, ma bowiem znaczenie zasadnicze dla określenia celu wychowania: czy jednostkę, jako istniejącą dla siebie, wychować na swobodne, samoistne indywiduum, czy widzieć w niej członka zbiorowości. Różnica stanowisk tkwi nie tyle w odmienności celu wychowania, bo i tu i tam jest nim jednostka, różny jest tylko punkt wyjścia: jednostka izolowana czy społeczna.

Hasła rewolucji francuskiej, płomienne odezwy Rousseaua, pisma romantyków (Schlegel, Schleiermacher), filozofja Nietzschego przygotowały grunt pedagogice indywidualistycznej. Indywidualna natura wychowanka stała się punktem wyjścia i celem ostatecznym wychowania, znaczenie wrodzonych skłonności wychowanka wystąpiło w całej pełni jako jedyne kryterjum w postępowaniu pedagogicznym. Indywidualizm pedagogiczny, nie poprzestając na rousseanistycznym naturalizmie, nie ograniczył się do wycabadzania przyrodzonych skłonności, lecz proklamował prawo każdej jednostki do swobodnego, niczem nieskrępowanego rozwijania swych sił i zdolności <sup>2)</sup> Wychowanie szkoły tradycyjnej niwelu-

1) por. *Litt Theodor* „Indyviduum u. Gemeinschaft“ Lipsk 1919.

2) *Lehmann R.* o. c. t. str. 15 nn.

jąc różnice indywidualne, produkuje typ człowieka przeciętnego, przykrojonego wedle pewnej miary, wobec czego podnoszą się głosy (*Berthold Otto, Fr. Kühlmann*) z żądaniem odrzucenia sztucznych schematów, wyrugowania wszelkiego mechanicznego konformizmu.<sup>1)</sup>

Bałwochwalcze korzenie się wobec niewzruszalnych praw jednostki, wiara w przyrodzoną jej dobroć, bezradna uległość wrodzonym popędom, doprowadziły następnie do nihilistycznego wręcz radykalizmu, obalenia wszystkich norm wychowawczych i utopijnych pomysłów namiętnej bojowniczkii tego kierunku *Ellen Key*, wedle której najlepiej wychowuje ten, kto wcale nie wychowuje, Jednostronne przesadzone były też zarzuty Gurlitta, skierowane przeciwko pedagogice dotychczasowej; widział w niej tylko ucisk i przymus, zaślepione zwalczanie artystycznych i fantazyjnych sił drzemających w dziecku.<sup>2)</sup> Nadmierny ten respekt wobec wrodzonych skłonności wynikał z nieznamości ich istoty. Początkowo są one treściowo nie oznaczone, nie posiadają trwałych właściwości i cech są ogólnymi dyspozycjami, siłami potencjalnymi, dopiero wychowanie wypełnia je treścią, oraz ustala ich wartości. Optymistyczna zaś wiara w przyrodzoną ich dobroć jest niesprawdzonym dogmatem, rzeczą subiektywnego przeświadczenia, nie wiedzy obiektywnej.<sup>3)</sup> Mimo to pedagogika indywidualistyczna w umiarkowanym ujęciu Herbarta była przez długi czas oficjalnym kierunkiem wychowania. Dziś niema kierunku wychowania, któryby nie uwzględniał stosunku jednostki do zbiorowości.

Kredyt pedagogice indywidualistycznej odebrała ostatecznie bliższa analiza podstawowego jej pojęcia, indywidualności. Pedagogika bowiem indywidualistyczna, operując niemi ustawicznie, miała dość powierzchowne w tej mierze wyobrażenia. Przez indywidualność rozumiano bądź szczególnie zbiór znamion umysłowych, które nadają osobie jej szczególne piętno, pewien rodzaj układu różnych pierwiastków umysłowości ludzkiej,<sup>4)</sup> bądź też pewną jednostkową osobliwość, bez określenia, w czym się ona wyraża. Kerscheasteiner usiłował ująć osobowość jako pewien dziedzicznie ustalony, w biegu zaś życia stopniowo rozwijany sposób akcyj i reakcyj na wpływy otoczenia,<sup>5)</sup> ale i to ogólnikowe sformułowanie do wyjaśnienia przyczynić się nie mogło. Wyczerpującego rozbioru dokonał W. Stern.

Człowiek, jako empiryczna rzeczywistość świata przyrodniczego jest tylko okazem, czasowo i przestrzennie jednorazowym zastosowaniem ogólnych praw natury, jedynie w odniesieniu do

<sup>1)</sup> *Herget A.* „Die wichtigsten Strömungen im pädag. Leben der Gegen“. art Lipsk 1922. t. II. str. 110 nn.

<sup>2)</sup> *Lehmann* o. c. t. I. str. 30.

<sup>3)</sup> *Moog W.* o. c. str. 145 nn.

<sup>4)</sup> *Sully J.* psychol. Wych. Warszawa, 1905 str. 466.

<sup>5)</sup> *Stern W.* „Dieferenzielle Psychologie“ Lipsk 1921 str. 319 nn.

zjawisk kultury występuje i działa jako indywidualność. W pojęciu indywidualności prócz jednorazowości (*Einmaligkeit*), kryje się to, co jest w niej swoistego (*Besonderheit*), jednostkowego, wreszcie jest ona niepodzielną jednością (*Einheit*). Jedność nie jest równoznaczna z prostotą, indywidualność zamyka bowiem różnorodność cech cielesnych, duchowych i psychofizycznych, równoczesnych i sukcesywnych, trwałych i przejściowych. Indywidualność jest więc jednością w różnorodności — *unitas multiplex*. Nie oznacza nic specyficznie duchowego czy umysłowego, nie jest tworem (*gebilde*) metafizyki, lecz istnością (*Gegebenes*) emiryczną, przyrodzoną. Ponieważ nie jest wielkością skończoną, stałą (*konstant*), lecz płynną zmiennością (*dispositionell*) treściowo rozwija się dopiero w biegu życia.<sup>1)</sup> Takie pojęcie indywidualności niema nic wspólnego z pedagogiką, temniej więc może być centralnym jej punktem i celem postępowania pedagogicznego. Poważniejsze już uzasadnienie teoretyczne posiada pedagogika socjalna, upatrująca cel pedagogicznego działania w wychowaniu jednostek na członków zbiorowości.

Zmienione formy bytowania społecznego, politycznego, gospodarczego, sprowadzenie wydarzeń historycznych do masowych ruchów zbiorowości, zdetronizowały jednostkę z uprzywilejowanego, stanowiska, jedyne go czynnika rozwoju społecznego do podrzędnej roli drobnego kółka w powszechnym mechanizmie. Jednostka jest znikomą falą wielkiego strumienia wydarzeń. Zmienił się też pogląd na istotę społecznego rozwoju. Społeczeństwo nie jest sumą jednorodnych składników, jak sądził naiwnie racjonalizm wieku oświecenia, ani nie powstaje przez dobrowolną umowę oddzielnie żyjących ludzi. Genezą społeczeństwa nie jest przeświadczenie członków o wyższości życia zrzeszonego, lecz wrodzony instynkt socjalny. Zwłaszcza pogłębiła się znajomość istoty zjawisk społecznych od czasu badań nad psychologią zbiorową (W. Wundt A. E. Ross, M. Dougall). Determinizm filozoficzny Büchnera i materializm dziejowy Marksa wprowadził ekonomiczne kategorie myślenia, wszystkie przejawy życia rozkładając na gospodarcze elementy. Ekonomiczne formy produkcji nie tylko zewnętrznie określają odrębność warstw społecznych, lecz obejmują też i treść ich wewnętrzną, zasady i wartości życia, ogólną ideologię. Dlatego między ideałem wychowawczym, a odpowiadającą mu formą produkcji zachodzi stała zależność.<sup>2)</sup>

Na tem tle wyrasta ideał wychowania socjalnego. Z jednej strony wysuwa się demokratyczny postulat słusznego umożliwienia każdemu jak najpomyślniejszego rozwoju swych zdolności, z drugiej, wspólność zrzeczeń społecznych zakłada jednolity charakter wychowania masowo seryjnego. Kontrola państwa normuje i wpływa

<sup>1)</sup> Loewenstein K. „Grundfragen sozialistischer Pädagogik“ — N. Erzieh. 1919 str. 469.

<sup>2)</sup> Loewenstein K. „Grundfragen sozialistischer Pädagogik“ N. Erzieh. — 1919. str. 469

na wychowanie, „wszystkie projekty szkolnictwa są w istocie próbami reform politycznych, w ramach ogólnej organizacji państwa“. <sup>1)</sup>

Pedagogika socjalna odrzuca pojęcie indywidualności jako celu wychowawczego. „Indywiduum jako ogół cech osobniczych zdolności, niema żadnej wartości samo w sobie, chyba o tyle, o ile dostarcza surowego materiału dla rozwoju charakteru, osobowości“. <sup>2)</sup> Natorp usiłuje pogodzić oba sprzeczne kierunki wychowania. <sup>3)</sup> Jego pojęcie pedagogiki opiera się na podstawowym założeniu, że zarówno wychowanie jednostki w istotnym swym kierunku jest socjalnie określone, jak i ukształtowanie życia społecznego jest zasadniczo unormowane odpowiednim wychowaniem jednostek. <sup>4)</sup> Również Willmann nie uważa pedagogiki socjalnej za odrębne odgałęzienie umiejętności wychowania, lecz jako jedną jej część, nierozzerwalnie złączoną z pedagogiką indywidualistyczną. Natorp nie wątpi oczywiście w empiryczne istnienie indywiduów i ich faktycznie indywidualne działanie, lecz przyznaje im tylko znaczenie egzystencjonalne. Jako organizm jest człowiek wprawdzie zamkniętą w sobie całością, wiodącą swoiste życie, lecz jako członek zbiorowości podporządkowany jest i nierozdzielnie złączony z wyższą całością społeczną. <sup>5)</sup> Człowiek nie występuje jako jednostka pierwotna we wtórny związek ze zbiorowością, lecz staje się człowiekiem właśnie przez nią. <sup>6)</sup> Zbiorowość zaś nie powstaje bynajmniej przez podciągnięcie indywiduów pod ogólne prawo czy idee, lecz przez to, że indywidua, jako takie stają się członami zbiorowości. Indywiduum żyjące w społeczności w działaniach swych zawsze pozostaje sobą, przez współdziałanie indywiduów powstają twory ponad indywidualne, o własnej strukturze psychicznej. <sup>7)</sup> Dlatego pedagogika w najwyższych swych założeniach może być tylko socjalną, społeczeństwo jest czemś realnie istniejącem, jednostka, tylko izolacją wtórną.

Natorp w badaniach swych zastosował metodę neokantowskiego krytycyzmu, to też rozważania jego dotyczą nie rzeczy jako takich, lecz rozpatrują prawdziwość formalną sądów o przedmiotach, dlatego chociaż mówi o społeczeństwie, jako czemś realnie istniejącem, nie wychodzi od społeczeństwa rzeczywistego, raczej wyprowadza swe pomysły z idei społeczeństwa,

<sup>1)</sup> Kinkel O. „Theorie u. Praxis d. staatsbürgerlichen Erziehung u. Bildung“ Giessen 1921,

<sup>2)</sup> Foerster „Schule u. Charakter“ — Zurych 1909 str. 265.

<sup>3)</sup> Natorp P. „Philosophie u. Pädagogik“ Mahrburg 1909. 121 — 148

<sup>4)</sup> Natorp P. „Sozialpädagogik“ Stuttgart 1909 str. 94.

<sup>5)</sup> Rein W. „Pädagogik in systematischer Darstellung“ Langensalza 1908 s. 15.

<sup>6)</sup> Natorp P. „Sozialpädagogik“ str. 84.

<sup>7)</sup> Herget A. „Die wichtigsten Strömungen im“... t. II. str. 63.

która nie jest już czemś danem, lecz wzorem raczej, ku któremu dążyć należy.<sup>1)</sup>

Ponieważ konstrukcja pedagogiczna Natorpa opiera się na apriorycznych normach idealistycznej etyki socjalnej, usiłowano zbliżyć się do empirji i wyprowadzić zasady podstawowe z rzeczywistości istniejącej. I tak, P. Bergmann, odrzuca dedukcyjną metodę Natorpa, wychodzi od pozytywizmu Comte'a i Feuerbacha, i prawda pedagogiczna opiera na doświadczeniu jako konsekwencję danej rzeczywistości. Również bezskutecznie. Uzależnienie się od przejściowych i przypadkowych form współżycia społecznego, nie może wszak użyć normom pedagogicznym mocy obowiązującej, nie wskaże żadnych celów wychowania, sama zaś pedagogika traci charakter nauki samodzielnej, staje się narzędziem polityki. Silne zabarwienie polityczne wykazuje sam nawet Natorp w ostatniej swej koncepcji wychowania „socjalno politycznego“<sup>2)</sup> Z programu niemieckiej socjalnej demokracji wywodzi się „socjologiczna“ rzekomo pedagogika Kaweraua, przeniknięta w całości bezwzględny materializmem dziejowym.<sup>3)</sup> Bojowy socjalizm posiłkuje się hasłami pedagogicznymi jako środkiem agitacji przeciwko warstwom, których szkoły stały się narzędziem klasowym, kształcącym jednych dla władzy i używania, drugich do poddaństwa, wyzysku i nędzy.<sup>4)</sup> Cel wychowania, z punktu widzenia socjalizmu, polega na wykształceniu użytecznych produkcyjnie i gospodarczo silnych robotników przez systematyczne wdrażanie wychowanka w opanowanie nowoczesnej techniki przemysłowej<sup>5)</sup>. Socjalistyczna odmiana „szkoły pracy“ chce wychować „maksymalnie czynnego i maksymalnie społecznego człowieka“, nie przez oderwane zajęcia szkoły tradycyjnej, ale przez konkretną produkcję dóbr, mających bezpośrednią wartość użytkową.<sup>6)</sup> Oczywiście tego rodzaju cele pedagogiczne nie mogą posiadać waloru powszechnej zastosowalności. Ani zatem pedagogika indywidualistyczna, ani socjalna (tem mniej socjalistyczna) nie zdobyły się na poprawne sformułowanie celów wychowawczych.

Na innej zupełnie drodze szuka ich pedagogika personalistyczna; tamte opierały i wywodziły cele wychowawcze z prawa natury, etyki, socjologii, doktryn socjalistycznych, ta z metafizycznej teorii wartości.

C. d. n.

<sup>1)</sup> Natorp P. „Philosophie u. Pädagogik“ Mährburg 1909. str. 163.

<sup>2)</sup> Natorp P. Sozialidealismus, neue Richtlinien sozialer Erziehung“ Berlin 1922.

<sup>3)</sup> Kawerau S. „Soziologische Pädagogik“ Lipsk 1921 str. 217.

<sup>4)</sup> Rühle O. „Soziologische Erziehung“ — „Neue Erzieh.“ 1919.

<sup>5)</sup> Wildrandt R. Sozialisierung der Bildung“ I bld.

<sup>6)</sup> Błoński P. P. „Arbeitsschule“ Berlin 1921 t. II. str. 83.

## Dzieło oświatowe Szwecji\*).

### Wstęp.

Szwecja jest krajem, który od kilkuset lat nie miał żadnego nieprzyjacielskiego najazdu, a od czasów Napoleona nie był włączony w żadną wojnę. Istniały więc wyjątkowo dodatnie warunki pracy kulturalno-oświatowej, której korzenie tkwiły jeszcze w średniowiecznej roli kościoła, jako krzewiciela chrześcijańskiej kultury w społeczeństwie tak wolnym, że nie znało zupełnie pańszczyzny ani przywiązania do roli. Tradycję tę podtrzymano także po reformacji i ona do dzisiaj decyduje o roli kościoła protestanckiego w szkolnictwie i ruchu oświatowym.

Jeśli faktyczna przewaga kleru protestanckiego nad ustrojem szkolnym nie daje się odczuwać, to jest ona na pewno utwierdzona prawem i tradycją, której nie zdołały nadwyżyć najbardziej aktualne prądy szkoły świeckiej, tak często zaznaczające się w Europie zachodniej, a nawet środkowej.

Długotrwały pokój, wzrastający dobrobyt, jednolity kierunek oświatowy stały się podstawą kultury duchowej dzisiejszej Szwecji, kultury, która w wielu momentach różni się od kierunków reprezentowanych w powojennej Europie, silnie zróżnicowanej tak religijnie, jak i narodowo. Tu na północy możnaby zupełnie słusznie naród szwedzki przyrównać do posągu wykutego z jednej bryły granitowej.

W naszych uwagach chodzi głównie o przedstawienie całości kształtu pracy oświatowej w Szwecji, zaczynając od szkół powszechnych, kończąc na uniwersytetach i ich roli kulturalnej w życiu narodu. Ze względu na współczesną reorganizację szkolnictwa i tej reformie musimy poświęcić nieco uwagi.

\*) praca oparta na: 1) bezpośredniej obserwacji ustroju i życia szkolnego w Szwecji, 2) na podstawie urzędowej literatury, głównie a. 1. Sandberg K. L. E. Folkskoleförfattningar Stockholm 1923. 2. Kungl. Maj.: ts. nadiga Stadga för Statens folkskoleseminarier den 3. VII 1914 med före den 1. IV. 1921 vidtagna ändringar jämte Kungl. Maj.: ts. nadiga Kungörelse med föreskrifter för ettariga seminarierkurser den 14. VII. 1916. Växjö 1922. — 3. B. J.: son Bergqvist-Harald Wallin: Nya Läroverkstadgan jämte undervisningsplaner med flera nya författningar rörande Allmänna Läroverken. Stockholm 1928. — b) Statistiska Arsbok för Sverige wyd. Statistiska Centralbyran Stockholm 1928. — c) Sverige i vora dagar, en översikt av vart lands andliga och materiella kultur utgiven under inseedande av Fr. Böök och G. Upmark-redaktör M. Bionstedt. Stockholm 1927. — d) Guichard J. Sweden. Historical and Statistical Handbook by order of the Swedish Government edited. Stockholm 1914. — e) The Sweden Yearbook. Stockholm 1928. — f) Pedagogisk Tidskrift Svensk, Läraretidning, Skola och Samhälle, Tidskrift för Folkundervisningen. Tidning för Sveriges läroverk.

Ymer, Sydsvenska Geografiska Arsbok, g) Dzienniki szwedzkie: Svenska Dagbladet, Dagens Nyheter, Stockholms Tidningen. — Tygodniki: Tidvarvet, Hertha.



## I. SZKOLNICTWO POWSZECHNE.

W Szwecji zaprowadzono już w 1686 r. obowiązkową naukę czytania i pisania ale dopiero na podstawie statutu oświatowego z 1842 r. zaczęto ściśle przestrzegać wznowionego prawa o powszechnym obowiązkowym uczęszczaniu do szkoły, realizację tegoż ułatwiając budową gmachów odpowiednich w każdej parafii. Z czasem zasadniczy typ szkoły został bardzo rozszerzony (1921) i rozbudowany w swej organizacji tak, że dzisiaj można się, jak to poniżej zobaczymy, spotkać z różnymi odmianami szkoły powszechnej, zwanej tu szkołą ludową (folkskola).

Wstępną formę stanowi „smaskola“, obejmująca dwie klasy niższe naszej szkoły powszechnej; „folkskola“ trwa lat 4—5 i jest właściwą szkołą powszechną. W niektórych okolicach na północy stworzono osobny typ „mindre folkskola“. Znajdują się one w tych okolicach, gdzie liczba dzieci zbyt mała, aby stworzyć wyżej zorganizowane zakłady. Szkoła taka obejmuje zwykle tylko zakres nauczania 3 pierwszych klas całej szkoły powszechnej, a małe oddziały dzieci pracują tu naprzemiennie, zmieniając się albo co drugi dzień, albo co pewien dłuższy okres. W skład tego typu szkół wchodzi szkoła wędrowna w Laponji.

Wyżej zorganizowane szkoły „försättningskola“ zawierają t. zw. „folkskolans högre avdelning“, do których uczęszcza młodzież dobrowolnie po ukończeniu podstawowej nauki. Lekcje odbywają się w dzień i obejmują albo roczny kurs mniej więcej o programie uzupełniającym ogólne wykształcenie lub 4-ro letni z dowolnym lokalnie planem, ale już z naciskiem na praktyczne, zawodowe przygotowanie np. rolne, handlowe, przemysłowe i t.p. Jeśli dany zakład ma ustalone w pracy takie oddziały, wtedy obejmuje się je nazwą „högre folkskola“. Wreszcie w zakres zakładów szkół powszechnych wchodzi jeszcze „folkshögskola“, odpowiadająca mniej więcej polskim kursom uniwersytetów ludowych. Jej organizacja jest oparta na przykładzie Danji, gdzie odpowiednie szkoły zorganizowano dla dorosłej już młodzieży, która pragnie tak uzupełnić swe ogólne wykształcenie, jak i zawodowo się wyspecjalizować. W tych szkołach dwuletnich, przeważnie wieczorowych uczą przygotowani uniwersytecko nauczyciele.

Cały ustrój szkół powszechnych w Szwecji jest w bardzo ścisłym związku z organizacją urzędowego kościoła. Pozostają one pod bezpośrednim dozorem rady kościelnej „kyrkostämman“ i rady szkolnej „skolrad“, której przewodniczy rektor — prawie zawsze pastor miejscowy, a w skład której wchodzi 4 wybranych przez parafię członków. Nauczyciel ma tylko możliwość być obecnym na zebraniu, ale bez prawa głosu. Nad miejscową radą szkolną stoi urzędowy inspektor, ale ten zależy od kapituły diecezjalnej. Taka „kapituła“ dla spraw szkół powszechnych w danym okręgu składa się z biskupa, dziekana i większości „lektorów“ (u nas profesorów) szkół średnich; w miastach uni-

wersyteckich, a więc w Upsali, Lundzie, te miejsca zajmują profesory teologii. Wreszcie ostatnią instancją jest ministerstwo Wyznań rel. i Oświecenia publ.

Dzieci są obowiązane uczęszczać do szkoły po ukończeniu 7—14 roku życia. Granicę dolną określono tak wysoko ze względu na powolniejszy rozwój fizyczny i umysłowy młodzieży krajów północnych. W każdym razie zasadniczo dziecko jest obowiązane do 7. mio letniej nauki szkolnej, po ukończeniu której otrzymuje świadectwo „afgangsprovning” lub też „avgangsbetyg”. Jeśli warunki życiowe zmuszają dziecko do wcześniejszego zarobkowania, wtedy może otrzymać wcześniejsze zwolnienie z obowiązkowej nauki w szkole powszechnej.

Nauczycielstwo dzieli się na 3 kategorie: nauczyciele szkół wstępnych (100% kobiety), właściwi nauczyciele szkół powszechnych wyżej zorganizowanych, wreszcie osobną grupę stanowią „nauczyciele wędrowni”, głównie pracujący na północy. Dla pierwszych i drugich zorganizowane są seminarja (o których niżej piszemy), dla trzeciej kategorii tworzy rząd specjalne kursy, które poziomem nauki odpowiadają „smaskolanseminariet”.

Aby być nauczycielem w Szwecji musi się przynależeć oficjalnie do kościoła państwowego (Folkskoleförfattningar Stockholm 1923 s. 8. kap. 5 § 18 I a. „för att anställas som ordinarie eller extraordinarie lärare vid sadan folkskola (także smaskola”) erfordras att vara medlem av svenska kyrkan”) oraz mieć odpowiednie przygotowanie umysłowe i sprawność fizyczną.

Nauczyciel jest zasadniczo obowiązany do 30—36 godzin pracy na tydzień w szkole. Do przyznania emerytury obowiązuje 30—33 lat służby — przyczem podstawowa pensja wynosi rocznie 2800 kr. dla mężczyzny

2400 kr. „kobiety;

dalej co 5 lat są dodatki automatyczne po 400 kr. dla mężczyzny, a po 300 kr. dla kobiet.

Z powyższego zestawienia widzimy, że w zakresie wyznaczania za pracę nie uwzględnione jeszcze jest prawie powszechne w Europie równouprawienie.

Wartość w złotych jest bardzo znaczna, bo 1 kr. szw. = 2.40 zł. ale koszta utrzymania w Szwecji są dwa i pół razy, albo nawet trzy razy wyższe.

Nauczyciele wędrowni pracują 4 godziny dziennie przez 156—168 dni w roku, w oddziałach obejmujących 50 dzieci.

Nauka w szkołach przeważnie trwa 8—9 miesięcy i dzieli się na 2 terminy: jesinny od 1 IX. — 1 XII. i wiosenny od 15 I. — 1 VI.; czasem jednak te daty przesuwają się tak, że czasokres pracy szkolnej zwłaszcza w m. astach trwa 9 miesięcy. Trzeba dobrze rozumieć konieczność długich wakacji zimowych, spowodowanych bardzo długą nocą, dochodzącą w północnych częściach Szwecji prawie do 24 godzin na dobę. Wakacje letnie są także długie, tak ze względu na zajęcia młodzieży wiejskiej

w pracy rolnej i gospodarstwie, jak także ze względu na zabezpieczenie rozwoju fizycznego młodzieży miejskiej. Nauka w miastach jest przeważnie dwurazowa z długą pauzą między 11—12 godziną; — godziny szkolne trwają 45 minut i są oddzielone 10 minutowymi pauzami; długa pauza trwać musi conajmniej 1 godzinę i 15 minut i jest przeznaczona na drugie śniadanie w domu.

Program nauki szkolnej w zakresie podstawowym ma bardziej praktyczne zabarwienie aniżeli w Polsce przy bardzo dużym nacisku na naukę rysunków i slōjdu, nie wspominając już o powszechnie wysoko stojącej w Szwecji gimnastyce.

Koszta utrzymania szkół ludowych pokrywa częściowo państwo, częściowo parafje względnie gminy, które muszą dać odpowiednie budynki na szkoły.

Ilość uczniów w poszczególnych oddziałach jest stosunkowo nieduża 25—35 dzieci, ale pojedyncze szkoły są bardzo przeludnione, bo często, zwłaszcza w Stockholmie, przekraczają liczbę 1000 na jedną szkołę. Takie szkoły rozpadają się na bardzo liczne oddziały, dzięki czemu można dzieci odpowiednio segregować. W ten sposób powstała w Szwecji kategoria oddziałów A i B. W pierwszych liczniejszych liczbowo znajduje się młodzież najzupełniej normalnie rozwinięta i zdrowa; w drugich mieszczą się dzieci, które albo się spóźnią w rozwoju fizycznym, czy umysłowym, albo potrzebują specjalnych warunków pracy np. dzieci gorączkujące względnie zagrożone chorobą płuc,

Naturalnie, że obok tych oddziałów istnieją zupełnie osobne szkoły względnie oddziały dla upośledzonych przez naturę.

Podstawą trwałości i znaczenia szkoły powszechnej w Szwecji są bardzo piękne i pod względem higienicznym doskonale urządzone budynki. Tu i ówdzie w kraju jeszcze spotkać można dawny typ domu szkolnego, ale widać ten wielki wysiłek całego społeczeństwa, aby budynek szkolny przedstawiał się najlepiej w całej parafji i oddziaływał przyciągająco na młodzież. Można by z dużą słusznością powiedzieć, że obecnie szkoła zajęta miejsce należne kościołowi. Nie mamy tu na myśli tylko stolicy, gdyż również luksusowe budynki szkół powszechnych spotyka się i na prowincji; często koszta ich wykończenia ponoszą chętnie prywatni ludzie.

Spróbujmy opisać jedną z takich szkół, jako typową dla współczesnej Szwecji.

O ile możliwości bućnyek szkolny stoi zdala od zwartego osadnictwa, o ile wogóle w Szwecji, poza kilkoma miastami można mówić o zwartem zabudowaniu przy gęstości zaludnienia 14 osób na 1 km<sup>2</sup>, a w najbardziej zaludnionych okolicach 50 osób na 1 km<sup>2</sup> (okolice Krakowa + 200 osób na 1 km<sup>2</sup>). Plan zasadniczy odpowiada głównemu budynkowi z dwoma skrzydłami, obejmującymi podwórze (przeważnie wielkości Małego Rynku w Krakowie); podwórze owo często jest połączone z ogrodem, gazonami kwietnymi, grządeczkami, obrabianymi

przez dzieci. Te jednak tereny uprawne znajdują się na obramieniu podwórza, przeznaczanego na zabawę młodzieży. Na środku wznosi się wysoki maszt z którego w dniu uroczyste powiewa chorągiew państwowa (na niebieskim polu złoty krzyż).

Jest tendencja raczej rozbudowywać szkoły na szerokość i długość, aniżeli na wysokość, dlatego to wiele nowych budynków jest jednopiętrowych; ale w wielkich miastach tj. Stockholmie, Göteborgu i Malmö, gdzie trudno o parcele budowlane są i trzypiętrowe — lecz bez wind, jedynie z bardzo dogodnie urządzonej klatką schodową.

W suterenach szkół — salach bardzo jasnych, i widocznych znajdują się przeważnie łazienki, tuszownie i pływalnie, w których obowiązkowo młodzież uczy się pływać i musi się mniej więcej co 10—14 dni wykąpać względnie wytuszować. W dolnych częściach także w niektórych budynkach znajdują się szatnie, dalej wspólne kuchnie i jadalnie dla niezamożnej działwy, którą szkoła dożywia. Czasem także w tej części budynku znajdują się pracownie słoju drzewnego i metalowego.

Na parterze przedewszystkiem umieszczone są: aula i sala gimnastyczna, które wysokością swoją obejmują i I piętro. Obok kancelarja dyrektora, pokój nauczycielski, często biblioteka połączona z czytelniami dla nauczycieli i młodzieży; w dalszym ciągu widzimy pokoje dentysty szkolnego, szereg sal szkolnych, osobne pracownie słoju dla dziewcząt, pracownie przyrodnicze, czasem także sale na zbiory naukowe przeznaczone. Te ostatnie jednak zwykle lokuje się na poddaszach, wykorzystując każdą wolną przestrzeń. I piętro lub wyższe zajmują dalsze sale szkolne, pracownie fizyczne i chemiczne, sale rysunkowe; wreszcie na poddaszach z bardzo dużemi werandami pomieszczone są klasy dzieci zagrożonych chorobą płucną, gdzie nauka odbywa się przy stale otwartych oknach; obok osobne dla nich przeznaczone są jadalnie i z niemi związane kuchnie. Budynki mają centralne ogrzewanie. Uderza ogromna ilość okien, korytarze duże i przestronne a przedewszystkiem ogromna czystość, która świadczy o tem, że tu umieją korzystać z wody, prądu elektrycznego, i elektrołuxu. Wielka ilość kranów wodociągowych tak z zimną jak i ciepłą wodą ułatwia nauczycielowi przyzwyczajanie młodzieży do porządku i utrzymywania tak rąk jak i paznokci w zupełnej czystości.

Mimo nagromadzenia wielkiej ilości dzieci wcale się ich nie odczuwa, bo w czasie pauz wszystkie (absolutnie wszystkie) wylatują na podwórze a w czasie godzin pracują bardzo cicho i spokojnie w klasach. Ponieważ nie ma nigdzie ciasnoty, więc żadne dziecko nie denerwuje się, ani nie pcha. To może sprawia, że tak bardzo dodatnio uderza zwiedzających ład panujący w szkole. W wielu szkołach nie używa się dzwónka, bo dzieci dobrowolnie po 10' pauzie wracają w porządku do klas.

Jeśli teraz chodziłoby o wewnętrzną istotę pracy szkolnej, to naturalnie obraz jej mamy bardzo jednostronny, oparty głó-

wnie na hospitowaniu lekcji geografii i krajoznawstwa. Wrażenie jednak ogólne bardzo dodatnie da się ująć w następujące punkty: młodzież entuzjazmuje się do nauki i ma dużo wiadomości przedewszystkiem z zakresu topografii geograficznej, ale także i geografii rzeczowej; duży nacisk kładzie się na nowożytnie prowadzone krajoznawstwo, któremu służą dobrze opracowane podręczniki, atlasy i ćwiczenia geograficzne; nauczycielstwo kładzie nacisk na samodzielną pracę młodzieży, łączy dużo urządzi się wycieczek i korzysta z licznych dogodnych pomocy naukowych, kin, epidjaskopów i tp. Nauczycielstwo wzbudza przedewszystkiem u młodzieży miłość do Szwecji i dumę narodową, która sprawia, że młodzież, a za nią i starsze społeczeństwo wszystko co szwedzkie, uważa za najlepsze.

Ogromną rolę odgrywają w szkole powszechnej biblioteki, połączone z czytelniami, w których młodzież zwłaszcza uboższa, spędza często cały wolny czas. Państwo zaopatruje biblioteki szkolne wprost w książki — rocznie mniej więcej jedna biblioteka może dostać książek za 15—150 kr., zależnie od swojego rozwoju. Przy zakupie prywatnym szkolne biblioteki otrzymują 20% rabatu. Trzeba zdać sobie sprawę, jak taka prawie urzędowa organizacja bibliotek szkolnych ułatwia stosunki wydawnicze, gdy np. odrazu rząd zakupuje + 1000 egzemplarzy jakiejś książki, którą przeznaczają dla bibliotek szkolnych. W 1926 r. rząd wydał na biblioteki szkolne prawie 700.000 kr. Czytelnie szkolne są urządzone t. zw. äppna hyllsystemet" t. zn., że każde dziecko ma dostęp do książek, które są ułożone według treści i wieku czytelników. Prócz szkolnych istnieją także w bibliotekach publicznych czytelnie dla młodzieży,

Rząd bardzo dba o poziom nauczania w szkole powszechnej, udzielając wiele stypendjów nauczycielom na wyjazdy zagraniczne, na udział w kursach doszkolających i tp.

Można z dużą słuszością powiedzieć, że poziom wykształcenia zawodowego jest u nauczycielstwa szwedzkiego w szkołach powszechnych wysoki, a widać ustawiczne starania, aby się w tym rozwoju nie zatrzymać, owszem o ile możliwości iść naprzód wraz z resztą Europy (t. zn. Niemcami) a czasem i Ameryką. Znaczny procent szczególnie kobiet mówi dobrze po niemiecku, już rzadziej po angielsku, — francuski język jest bardzo mało znany.

I. II. III. IV. V. VI. VII.

I. II. III. IV. . högre folkskola  
VII. VIII. fortsättningskola  
folkhögskola

I. II. III.  
szkoła zawodowa różnego typu  
techniczne gimnazjum

I. II.  
handl. gimnaz. lub  
techniczna szkoła

## II. SZKOŁY ŚREDNIE W SZWECJI.

Jest bardzo trudno zupełnie jasno i pewnie przedstawić obraz dzisiejszego szkolnictwa średniego w Szwecji, a to z tego powodu, że poza seminarjami, które obowiązują dawny statut organizacyjny (1914, 1921) inne typy szkół średnich właśnie są reorganizowane i przechodzą próbę czasu. Łatwo więc zrozumieć, że w takim okresie trudno często zdać sobie sprawę z istoty organizacji danej szkoły, bo znowu systemem szwedzkim tworzy się ogromne zakłady, w których obok siebie pracują różne typy szkół średnich.

Zasadniczo nazywają się one „Högre Allmänna Läroverk“ i dzielią się na: szkołę realną i właściwe gimnazjum. Zasadnicza szkoła realna dotąd trwała 6 lat, po niej — już z kl. V. — można było przejść do 3 względnie 4-ro letniego gimnazjum, które znowu mogło być realne lub łącińskie.

I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	szkoła podstawowa „folkskola“	
7 r. życia		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	szkoła realna
								10 r. życia
								gimnazjum
								I. II. III. realne lub łąc.
								15 rok życia.

Do dzisiaj jeszcze szereg „Högre Allmänna Läroverk“ tak jest zorganizowane, że opiera się na IV. kl. szkoły powsz. i na pięciu latach szkoły realnej uwieńczonej następnie 3-letniem gimnazjum. Ale właśnie od bieżącego roku szkolnego zaczyna się kasowanie niższych klas szkoły realnej, których miejsce ma zająć 6 klas szkoły powszechnej.

Dotąd jednak znaczny procent młodzieży kończy tylko pełną realną szkołę, składając „realskoexamen“, który uprawnia do wstępu do szkół typu uniwersyteckiego.

Liczba tych zakładów, wobec stanu reorganizacji trudna jest do określenia; w każdym razie pełnych h. allm. läroverk nie ma nawet 60 ciu, a z tego znaczna część jest przeznaczona tylko dla chłopców, kilkanaście, głównie prywatnych ma charakter koedukacyjny. Obok tego istnieją tylko szkoły realne lub do pewnego stopnia im odpowiadające „kommunala läroanstalter“. W skład nich wchodzi „kommunala gymnasier“ — często o zabarwieniu zawodowym i „kommunala melanskolar“ średnie ogólno-kształcające szkoły koedukacyjne. Osobną grupę stanowią średnie szkoły żeńskie „högre flickskolar“.

Z powyższego zestawienia widać owo wielkie zróżniczkowanie szkół, któremu na szczęście, nie odpowiada wielka różnorodność programów. W nowej zaś reformie, pomijając szkoły czysto zawodowe widać usiłowania ujednostajnienia nauczania średniego z zachowaniem jednak pewnych odcieni i różnic, do których może już zbyt się przyzwyczaiła publiczność szwedzka.

Nowa reforma (1927 roku) szkół średnich idzie w następującym kierunku: na 6-cio klasowej szkole powszechnej ma się opierać 5-cio lub 4-ro letnia szkoła realna po której można przejść do 3 względnie 4-ro letniego gimnazjum o trzech typach; prócz dwóch wyżej wspomnianych także neohumani stycznego oddziału. Takich szkół średnich ma być w państwie 54 i przeważnie mają być koedukacyjne, tylko w wielkich miastach tj. Stockholmie, Göteborgu, i Malmö będą zróżniczkowane na osobne dla chłopców a osobne dla dziewcząt.

Równolegle mają być wprowadzone 6-cio letnie licea, które dawałyby szersze wykształcenie, aniżeli szkoła powszechna lepiej przygotowywały do życia obywatelskiego. Wątpliwą jest jednak realizacja tych ostatnich, są pojęciem zupełnie nowym j społeczeństwo się niechętnie do nich odnosi; na r. szk. 1929/30 zgłosiło się do liceów w całej Szwecji 2 (dwóch!) uczniów.

Wobec faktu, że rząd zapowiada cofnięcie subwencji dla szkolnictwa prywatnego jest obawa, że w przyszłości utrzymają się tylko dobrze uposażone szkoły gminne i parafjalne, a wszelkie prawdziwie prywatne zakłady padną.

Diagram poniższy przedstawia schemat przyszłego szkolnictwa średniego - ogólnie - kształcącego:

I. II. III. IV. V. VI. szkoła powszechna

I. II. I.I. IV. V.	5-cio letnia szkoła realna
I. II. III. IV.	4-ro „ „ „

gimnazjum	{	I. II. III. IV.
		I. II. III.
I. II. III. IV. V. VI.		
liceum		

Najwyższy zarząd szkół średnich spoczywa w rękach M. W. R. i O. P. — a właściwie jego specjalnej sekcji „skolöverstyrelsen“, odpowiadającej kompetencji naszych wszystkich razem wziętych kuratorów. Lokalnie jednak w obszarze diecezji nad szkołami średnimi stoi biskup i on mianuje w swem zastępstwie specjalnych inspektorów dla szkół średnich. *Dok. nast.*

WIKTOR ORMICKI.

## Na szlakach rozbudowy podstaw geografji szkolnej.

W krótkich odstępach czasu pojawiły się ostatnio na półkach księgarskich jedna po drugiej metodyki *Mścisz*<sup>1)</sup>, *Hajnosa* i *Sa-*

<sup>1)</sup> *Mścisz M.* — Zarys metodyki geografji. Podręcznik dla nauczycieli w seminarjach, szkołach powszechnych oraz dla Wyższych Kursów Nauczycielskich. — Warszawa - Arct - 1929 - str. 190.

wickiego<sup>1)</sup> oraz Niemców<sup>2)</sup>). Szczęśliwym zbiegiem okoliczności publikacje te wzajemnie się uzupełniają; *Hajnos-Sawicki* dali metodykę geografji dla stopnia I szkoły powszechnej, *M. Mścisz* podręcznik dla nauczycieli w seminarjach, szkołach powszechnych oraz dla Wyższych Kursów Nauczycielskich, *Niemcówna* zaś dydaktykę geografji na poziomie uniwersyteckim. We fakcie równoczesnego niemal pojawienia się 3 prac metodyczno-dydaktycznych z zakresu geografji dostrzegamy wolę rozbudzenia w społeczeństwie zrozumienia dla geografji.

Dla oceny charakteru wzmiankowanych prac traktujemy je porównawczo w załączonej tabeli:

Autor	Poświęcono			
	części ogólnej		części szczegółowej	
	stron	%	stron	%
Mścisz M.	34	18	156	82
Hajnos-Sawicki	30	38	47	62
Niemcówna	141	42	190	58

Zestawienie to informuje nas na pierwszy rzut oka o różnym przeznaczeniu prac. Podręcznik *Mścisza* ma najwyraźniej rozbudowaną część szczegółową (82%), książeczka *Hajnosa* i *Sawickiego* przeznaczona również dla nauczyciela, ale propagująca już pewne pomysły, kładzie silniejszy nacisk na stronę ogólną (38%), nie mówiąc o dydaktyce *Niemcówny*, zajmującej się w połowie niemal (42%) problemami dydaktycznymi z punktu widzenia ogólnego. Przeznaczenie książek zaznacza się nie tylko w formalnem ilościowem potraktowaniu metodyki ogólnej i szczegółowej. Jeszcze wyraźniej rysuje się ono pod względem treści i pod względem ujęcia tej treści.

*Hajnos-Sawicki* nawiązują w przepiękny sposób naukę elementów geograficznych do szkoły twórczej, poddając dyskretniej i szczegółowej analizie rolę instynktów w nauczaniu, przyczem punktem wyjścia dla rozmówek geograficznych z dziećmi jest praca dzieci prowadzona w jaknajprzystępniejszej i jaknajbardziej zajmującej formie. W dwóch następnych punktach poddają dyskusji środki, któremi nauczyciel powinienby się posługiwać, omawiają szerszej układanki i poświęcają baczną uwagę rysunkowi dziecięcemu. W związku z tem przeprowadzają autorowie w części szczegółowej 20 pogadanek z dziećmi. Oczywiście stosownie do poziomu umysłowego 7 letnich dzieci, jak i w związku z pogładaniami autorów tematy do pogadanek zaczerpnięte są z bezpośredniego otoczenia dzieci i z życia, w którym same biorą udział. Kolejno zatem zaznajamiają się z domem rodzinnym (6 tematów), z komunikacjami, obserwują pogodę, deszcz, wiatr, przyglądają się

<sup>1)</sup> *R. Hajnos i L. Sawicki*. — Metodyka geografji dla stopnia I szkoły powszechnej. — Kraków - Orbis - 1929 - str. 78.

<sup>2)</sup> *Stanisława Niemcówna*. — Dydaktyka geografji. — Lwów-Warszawa-Książnica-Atlas - 1929 - str. 333.



wodom stojącym i płynącym, wypowiadają się na temat pór dnia, dochodząc stopniowo do zdobycia umiejętności orientowania się w zagadnieniach dla nich bez porównania bardziej skomplikowanych jak n. p. w świecie roślinnym.

M. Mścisz wydziela w swej metodyce część ogólną w rozdział zatytułowany „geografia jako nauka i jako przedmiot nauki w szkole“, podczas gdy w części szczegółowej omawia metody: formy nauczania, ćwiczenia oraz tok nauki, przechodząc go klasami. I. rozdział metodyki zajmuje się starożytnością geografii, autor kusi się o zdefiniowanie istoty przedmiotu, przedstawia podział geografii i płaszczyzny styeczne z innymi naukami. Kolejki daje zarys geografii empirycznej i genetycznej. Stąd przechodzi do naszkicowania celu, zadań i wartości geografii jako nauki i jako przedmiotu, który winien odegrać jaknajważniejszą rolę w wychowaniu współczesnego Polaka. Uwagi nad potrzebą dalszej pracy nad sobą ze strony nauczyciela geografii, jakoteż próba rozgraniczenia zakresu geografii i krajoznawstwa zamykają część ogólną. W części szczegółowej (Metody i środki, stosowane w nauczaniu geografii) pomieścił autor dyskusję metod nauczania geografii, zestawienie czynności nauczyciela, opis lekcji w polu i wycieczek geograficznych. Znajdziemy tu dalej rozważania na temat opisu geograficznego, stosowania i sporządzania pomocy graficznych. Baczną uwagę poświęca autor szkicowaniu i umiejętności korzystania z mapy. Osobno potraktowane są obserwacje poczem po zaznajomieniu się ze zbiorami geograficznymi i z instrumentarium przechodzimy do dyskusji nad nauką geografii w klasach od I do V. Pod koniec rozdziału autor zajmuje się specjalnie sprawą nauczania geografii ogólnej i regionalnej w seminarjach nauczycielskich, dalej kwestią nauki o Polsce współczesnej i zagadnieniem nauczania metodyki geografii w seminarjach nauczycielskich. Całości dopełnia dodatek, poświęcony nauce o mapie i zawierający przykład planu jednej lekcji w klasie IV szkoły powszechnej.

Z powodów zupełnie zupełnie innych. Umiejętne zebranie wychowawczych wartości geografii, jako „nauki życiowej“, rozwijającej „władze duszy ludzkiej“, kształcącej „zmysł obserwacji“, budzącej „zdolność pozytywnego odtwarzania zjawisk przestrzennych“ a zatem dającej podstawy „rozumienia rzeczywistości ziemskiej“ ma rozproszyć resztki uprzedzeń, hamujących i uniemożliwiających postawienie tego przedmiotu w szkolnictwie na należyłym poziomie. Autorka wykazuje zdolność rzeczowego kształcenia przy pomocy geografii zmysłu kombinacji i zwraca uwagę na możliwość wzięcia zainteresowania u młodzieży. Podkreśla względy estetyczne, humanitarne, polityczno-społeczne a wreszcie i czysto praktyczne, użyteczne, przemawiające za przyznaniem geografii odpowiedniego stanowiska w systemie wychowawczym. Przedstawienie poglądów „na życiową rolę geografii u różnych narodów“ (Amerykanie, Angli, Niemcy, Francuzi i Polacy) należą do ciekawszych punktów

działa. Na tem tle i jakżeż skromnie prezentuje się szkolna geografia polska, potraktowana gorzej niż po macoszemu i co do ilości przyznanych jej godzin i co do kwalifikacji uczących.

Wielkim jest trud zmiany stosunków i obudzenia w społeczeństwie zrozumienia dla wartości tej „par excellence” syntetycznej i koncentrycznej nauki; trud tem większy, że kadry nauczycieli, opuszczających szkoły akademickie w małym tylko stopniu przygotowane są do czekających je zadań pedagogicznych. Istotnie trudno byłoby orzec, pod jakim względem ma młody nauczyciel więcej do uzupełnienia. Zarówno przygotowanie rzeczowe jak i pedagogiczno-metodyczne pozostawia często wiele do życzenia. Z ogromnem uznaniem podkreślić trzeba jasne i wyraźnie skryształizowane śmiałe stanowisko autorki, kiedy stwierdza, że najważniejszym „jest przygotowanie nauczyciela geografii do pracy specjalnie wychowawczej”, rozumiejąc przez to „nastawienie jego uwagi ku zrozumieniu psychiki młodzieży i wyzyskanie wszystkich wartości wychowawczych geografii do podniesienia poziomu kulturalnego młodzieży”. Ponad  $\frac{3}{4}$  pierwszego rozdziału poświęcono metodom geograficznej pracy szkolnej. Tutaj właśnie zebrany jest pracowicie nagromadzony w przejrzystej formie dorobek nauczania geografii na wszystkich stopniach nauki. Wyniki czysto praktyczne, ujęte w formę giętkich wskazań, wolne od schematu dały podstawy dla rozbudowy ogólnogeograficznych prawideł dydaktyczno-metodycznych. Wzrost ich polega przedewszystkiem na tem, że przeszły one próbę zycia; nie są wynikiem rozważań abstrakcyjnych, ale dobijały się na światło dzienne długo wśród prób, częstych z pewnością zawodów, w upartej walce nauczycielskiej. Poza imponującą erudycją autorki w zakresie przedmiotu ten szczegół „życiowości” rad na najgorętsze zasługuje uznanie. Z tego też punktu widzenia szczególnie pouczającym jest przedstawienie form nauczania i krytyczny ich rozbiór. Autorka nie jest entuzjastką żadnej specjalnej metody. Widzi braki i zalety wykładu, heurystyki i dialogu. Dla każdej z tych form znajduje warunki zastosowania, przyczem za rzecz bez porównania istotniejszą uważa ujęcie każdej lekcji „w pewne zasadnicze ramy”. Ramami lekcji winny być podział materiału i „stopniowanie w toku nauczania”. Są to zagadnienia związane jaknajściślej z programem pracy rocznej. Postulaty zaś wysunięte w tym kierunku dają się ująć następująco:

1. „ogólna kontrola poziomu rozwoju umysłowego i zasobu wiadomości geograficznych u powierzonej młodzieży” (s. 33 i 34),
2. ustalenie programu pracy w ten sposób, „by całokształt i wzajemny związek treści geograficznej został zrozumiany i przyswojony przez młodzież” (s. 34),
3. ustalenie zakresu i jakości środków poglądowych.

Ponadto silny nacisk spoczywa na zaktualizowaniu nauczania i na związaniu go z codziennem życiem i jego wypadkami. W ten sposób program rocznej pracy nie ma być sztywnym

szematem; winien on posiadać wysoki stopień elastyczności, któryby mu zapewnił swobodę wprowadzania pożądaných zmian i modyfikacji. Bardzo słusznie zwraca autorka uwagę na znaczenie rocznej rekapitulacji, jako sprawdzianu nie tylko pracy ucznia ale i celowości metodycznych pociągnięć nauczyciela. Ten właśnie moment jeszcze silniej jest podkreślony w dyskusji nad „tokiem przeciętnej lekcji“ (s. 35—39), gdzie wyraźnie powiedziano: „trzeba się zastanowić nad treścią każdej lekcji i to nie tylko przed jej przeprowadzeniem, ale także post factum“ (s. 35—36). Dobór materiału pod względem jakościowym jest ważniejszy od wszystkiego innego, byle nauczyciel uwzględnił „ogólny poziom rozwoju umysłowego uczniów“. Sama lekcja jako taka winna być skoncentrowana dokoła pewnego problemu, na którym nauczyciel ześrodkowuje główny wysiłek i ku któremu należy zwrócić uwagę młodzieży w pierwszym rzędzie przy pomocy celowo i umiejętnie formułowanych pytań. Autorka wyróżnia trzy kategorie pytań: rzeczowe, rozumowe i sprawozdawcze. Duże znaczenie przypisuje lekcjom „przeglądowym“, które dają możliwość rzeczowego (ilościowego) i jakościowego zbadania stanu wiedzy wychowanków. Pomijamy tu sprawę dydaktyki odpowiedzi doskonale znana szerokim kołom; warto jednak zaznaczyć, że i w tym wypadku uwagi autorki, jako zaczerpnięte bezpośrednio z życia i z praktyki szkolnej są nader trafne i cenne. Wszak najprostsze rzeczy są zazwyczaj najtrudniejsze. To samo odnosi się i do rozważań nad stosunkiem nauczyciela do ucznia w toku normalnej pracy szkolnej. Rola nauczyciela określa autorka bardzo wyraźnie: „w stosunku do całej klasy nauczyciel stoi na stanowisku opiekuna udzielającego rad młodzieży, jak się ma uczyć“. Stąd też wypływają dalsze postulaty pedagogiczne po adresem nauczyciela. On ma nauczyć posługiwania się atlasem i mapą, umiejętności korzystania z tablic statystycznych, operowania średnimi arytmetycznymi, jednym słowem dawać takie podstawy do geograficznego ujmowania zagadnień, by młodzież nauczyła się „dochodzić do objaśnienia związków przyczynowych, ujmowania przestrzennego rozmieszczenia zjawisk geograficznych oraz wyjaśnienia ich dynamiki“ (s. 49). Jest rzeczą łatwo zrozumiałą, że przy takiej metodzie pracy nauczyciel dokładnie poznaje zdolności wychowanków.

Za bardzo ważną formę nauczania uważa autorka, obok wycieczek, domowe ćwiczenia i zadania geograficzne, zalecając unikanie wypracowań w słowie pisanem, a posługiwanie się mapkami, wykresami itd. Z punktu widzenia czysto formalnego nie da się zaprzeczyć, że ani szeroki ogół nauczycielstwa nie jest do tego rodzaju pracy należycie przygotowany, ani też szkoły odpowiednio adpotowane.

„Najważniejszą“ — jednak „rolę w pracy szkolnej nad geografją spełniają wycieczki geograficzne“ (str. 54), których przebieg „mało się różni (pod względem metodyczno-dydaktycznym) od normalnej lekcji, chyba tylko bogactwem użytej poglądowości“ (str. 56). Autorka przechodzi trudności prowadzenia wycieczek

i wysuwa postulaty natury finansowej i dydaktycznej, daje wreszcie ramowy program kilkuletniego wycieczkowania po Polsce.

To byłyby zasadnicze możliwości szkolnej pracy geograficznej. A teraz staje przed nauczycielem zadanie kontroli względnie pomocniczej interwencji. I w tym wypadku „Dydaktyka“ nie zawodzi. Autorka przeprowadza szeroką dyskusję nad opisem geograficznym, omawia znaczenie i rolę modelowania geograficznego i rysunku. Zaletą ustępu o opisie geograficznym jest wprężenie czytelnika w pracę związaną z wydobyciem opisu od wychowanka. Jesteśmy świadkami rozważnej analizy i powolnego ale konsekwentnego dążenia do stopniowego wykańczania opisu w drodze skrupulatnej segregacji i dokładnego trzymania się kausalności. Modelowanie jest przez autorkę dyskretnie zepchnięte trochę w cień. Posiada zalety — nie jest jednak wolne i od wad<sup>1)</sup>; w szczególności rabuje ono „multum“ czasu. Najwszechstronniej omówiony został rysunek, jako zmuszający ucznia do aktywności, do patrzenia i do kształcenia wyobraźni odtwórczej oraz do technicznej sprawności. Z rozdziału tego najważniejszym jest dla nas stwierdzenie celu tych ćwiczeń. Mają one przygotować wychowanka do kartograficznego ujmowania treści materiałów. Dyskusja nad znaczeniem diagramu blokowego i rysunku odrębnego sprawdza się do podkreślenia trójwymiarowości. Z dydaktycznego punktu widzenia bez porównania cenniejsze są rozważania na temat czy nauczyciel powinien młodzieży podawać obraz gotowy, czy też kreślić go i stwarzać w toku lekcji na tablicy.

Zamykają pierwszą część dydaktyki uwagi o pozaszkolnej pracy nauczyciela geografji, o kołach geograficzno-krajoznawczych i o lekturze geograficznej. W części drugiej zaznajamiamy się z pomocami naukowymi w geografji. Na czele ustęp poświęcony pracownikom geograficznej. Dalej rozważania na temat zbiorów geograficznych, ich składu i organizacji. Bardzo cenne ze względów czysto praktycznych jest zestawienie pomocy naukowych z podaniem firm. Równoległe z dyskusją nad poszczególnymi pomocami przeprowadza autorka rozbiór ich wartości metodycznej i omawia zastosowanie dydaktyczne (coprawda nader niejednolicie). Ostatnia część, trzecia, poświęcona szczegółowej dydaktyce geografji ma charakter wybitnie specjalny. Rozpoczyna ją dyskusja na temat krajoznawstwa w szkole, poczem autorka przechodzi do dydaktyki geografji regionalnej i do nauki o mapie w praktyce szkolnej. Po tem wprowadzeniu poddane zostają analizie metodyczno-dydaktycznej wybrane zagadnienia z zakresu geografji matematycznej, fizycznej i biogeografji.

Tak przedstawia się w skrócie treść wzmiankowanych trzech metodyk. Różnice zasadnicze, zachodzące między nimi mają charakter trojaki: 1. metodyczny względnie metodologiczny, gdy idzie

<sup>1)</sup> Przydatne szczególnie jako wprowadzenie do czytania map warstwowych; szkoda, że autorka nie podkreśla silniej morfograficznego zastosowania płaskownicy ze zwróceniem uwagi na potrzebę wielkiej ostrożności przy dyskusjach morfogenetycznych, nawiązujących do zrobionej formy.

o stosunek autora do problemu, 2. logistyczny, gdy idzie o zakres przypisywany przez poszczególnych autorów pojęciu dydaktyki (wyglądnie metodyki) ogólnej i 3. ściśle praktyczny, gdy idzie o sposób przeprowadzenia części szczegółowej.

Dyspozycyjne ujęcie tego samego problemu (t. j. metodyki geografji) jest u autorów bardzo różne. Metodyka *Hajnosa* i *Sawickiego* jest zrozumiała dla każdego, komu nie obce są zasadnicze elementy psychologii dziecka. Głębokie zrozumienie, tkwiącej u dziecka instynktownej potrzeby pracy, wsparte o niezwykle logicznie i konsekwentnie przeprowadzone rozumowanie zrodziło książkę zupełnie niepowszednią, książkę rzadką i niezwykle wartościową, dziełko, które wydane we Francji, lub w Niemczech, w krótkim czasie światowy uzyskałoby rozgłos. W metodyce tej udało się autorom położyć równy nacisk na rozszerzenie horyzontu umysłowego i na dziecko — młodego człowieka, wchodzącego w życie. Nie ma tam przesady na punkcie ilości materiału, dostrzega się natomiast ogromną skrupulatność, gdy idzie o jakość. Niepozorne patyczki, śmieszne układanki itp. „pomocze naukowe“ są istną odskocznią w świat wiedzy, ich prawidłowe użycie i zastosowanie przedmiotem głębokiej i żarliwej troski autorów. Wszystko jednak rozważane, analizowane i polecane w tych tylko ramach i o tyle, o ile odpowiada istotnym zainteresowaniom wieku dziecięcego. Bodaj, że nie geografja a przede wszystkim i głównie dziecko jest tu przedmiotem większej troski autorów. Z tego też powodu rozmówki z dziećmi w części szczegółowej ujęte są problemami.

Metodyka *Mścisz*a przeznaczona jest dla nauczycieli (seminaryjnych szkół powszechnych i Wyższych Kursów Nauczycielskich) a zatem ludzi, posiadających pewne zasadnicze i podstawowe wiadomości z zakresu geografji i metodyki geografji. Fakt ten nie zaznacza się atoli w żaden sposób; nie ma w tej książce ideologicznego ośrodka krystalizacyjnego. Jeżeli punktem wyjścia miała być geografja (jako przedmiot), to zamierzenie to jest niedostrzegalne, jeżeli zaś młodzież — to nie zostało zrealizowane i efekt jest nawet jeszcze słabiej widoczny. To jest też najslabsza strona metodyki, która nie wytrzymuje krytyki metodologicznej. Część ogólna luźnie tylko wiąże się z resztą książki. Jest to związek czysto formalny sprowadzający się jedynie do następstwa w przestrzeni. Część szczegółowa metodyki *Mścisz*a (w połowie niewłaściwie — mojem zdaniem zaklasyfikowana) koncentruje się dokoła programu (dyskusja nauczania klasami), którego jest raczej uzupełnieniem i objaśniającem rozszerzeniem. Skutkiem tego niezbyt szczęśliwego podziału autor często się powtarza, nie będąc w stanie żadnej sprawy należycie skonkretyzować. Niezrozumiałemi są też przyczyny, które wstrzymały autora od podania spisu chociażby tylko ważniejszej literatury, a to tem więcej, że metodyka przeznaczona jest — jako podręcznik — dla nauczycieli (a nie kandydatów na nauczycieli).

W znakomity sposób unika wzmiankowanych braków Dydaktyka Niemcówny; w ognisku zainteresowań ustawiła autorka geografję — jako przedmiot — i wszelkie jej zamierzenia konsekwentnie zdążają do wypuklenia trudności na jakie nauczyciel geografji napotyka i do przedstawienia sposobów ich zwalczania. Tem się tłumaczy część szczegółowa, w której poddano dyskusji metodycznej problemy geograficzne.

Może być, że taki układ dydaktyki jest wynikiem specyficznego jej charakteru i okoliczności, którym zawdzięcza swe powstanie. Dydaktyka nie jest tu pomyślana jako podręcznik — ma raczej zachęcać do samodzielnego podejmowania problemów metodyczno-geograficznych. Na tę stronę dzieła autorka wyraźnie i kilkakrotnie zwraca uwagę, zastrzegając się kategorycznie przed przyjmowaniem jej poglądów bądźto za kanony, bądźteż w formie schematów. Zamiarem autorki jest niewątpliwie szerzenie swego światopoglądu geograficznego, niemniej jednak dąży do tego celu drogą rozniecania w czytelniku zapалу do samodzielnego i krytycznego analizowania zagadnień wysuwanych przez życie. Dlatego, gdy w części ogólnej wykazała, że wszystko się zmienia, że żadna metoda niema ani monopolu, ani patentu na wyniki, gdy wyrobiła w czytelniku podstawy do krytycznej oceny wartości, celowości i stosowności metod, śmiało przechodzi do dyskusji problemów geograficznych, podnosząc ciekawe momenty dydaktyczne z punktu widzenia naukowego. Rozwiązanie metodyczne pozostawia z całym zaufaniem inteligencji, wiedzy i przygotowaniu pedagogicznemu nauczyciela.

Streszczając zatem poprzedzające rozważania, stwierdzamy, że pod względem metodologicznym każda z metodyk reprezentuje inny typ: centralnym punktem w metodyce *Hajnosa* i *Sawickiego* jest dziecko z jego światem i ideologią, w dydaktyce *Niemcówny* — przedmiot nauczania; metodyka *Mścisz*a nie posiada skryształizowanego oblicza.

Ze powyższe wnioski są wynikiem obiektywnego rozpatrzenia diskutowanych metodyk, tego najlepszym dowodem niezwykle charakterystyczne różnice w zakresie treści, przypisywanej pojęciu dydaktyki ogólnej. Z natury rzeczy ograniczamy tu nasze uwagi do metodyki *Mścisz*a i dydaktyki *Niemcówny*. Studium *Hajnosa* i *Sawickiego* wchodzi o tyle w grę, że autorowie uznają „środki jakimi nauczyciel przy rozmówkach geograficznych będzie się posługiwał“ za integralną część metodyki ogólnej. W ten sam sposób zapatruje się na sprawę *Niemcówna*, inaczej jednak *Mścisz*, zaliczając metody do metodyki szczegółowej; rodzi się zatem pytanie, który pogląd jest słuszny? Naszem zdaniem wszelkie środki dydaktyczno-metodyczne podpadają pod dział ogólny wzmiankowanych dyscyplin, a to głównie dlatego, że wszelki środek dydaktyczny i metodyczny pozostaje na wszystkich szczeblach nauczania jeden i ten sam. Nie zmienia się nigdy jego istota — jeno forma. Nauczycielowi nie wolno obniżać poziomu naukowego, wszak zadanie jego sprowadza się właśnie

do celowego stosowania w najrozmaitszych okolicznościach tego samego środka dydaktycznego w sposób podyktowany zewnętrznymi okolicznościami. Zdaje sobie z tego znakomicie sprawę autorka Dydaktyki, o czym świadczy poświęcenie „metodom pracy szkolnej” prawie 60 stron w rozdziale, zajmującym się dydaktyką ogólną, przyczem wstępem do dyskusji nad metodami są rozważania na temat „form nauczania”. Ale i w tym wypadku autorka nie popada w dydaktykę szczegółową; podają najogólniejsze prawidła w postaci zestawienia. Sprawa zastosowania tej lub innej metody należy wyłącznie do nauczyciela i jemu też jest oddana.

Jak wzmiankowano, zagadnienie metod nauczania ujęte jest w metodyce *Mścisz*a inaczej. Przedewszystkiem brak tam ścisłego logicznego systemu. Mimo zaliczenia ustępu o metodach nauczania do części szczegółowej, tok wykładu jest bodaj, że bardziej ogólny, aniżeli w ogólnej części dydaktyki *Niemców*ny. Konsekwencją takiego postawienia sprawy jest nader niefortunne — o ile idzie o szkolnictwo — rozróżnienie metod od szczegółowych czynności nauczyciela-geografa. Podział ten niezrozumiały w pierwszej chwili tłumaczy się tem, że za metodę uważa autor formę pracy umysłowej w sensie metodologicznym np. indukcja, dedukcja, podczas gdy pracę szkolną nauczyciela sprowadza do szeregu czynności. Zbytecznym wydaje się dobitniejsze podkreślanie, że t. zw. „czynności nauczyciela” są metodami pracy szkolnej (wycieczka, lekcje w sali, na dziedzińcu i tp.) zaś metody w pojęciu autora, niczem innym, jak właśnie sprowadzonymi na właściwe miejsce formami (heureza, dialog, indukcja i t. d.), o których stosowaniu decydować wlnien w y ł ą c z n i e nauczyciel, jako odpowiedzialny za naukowy poziom wychowanków; zresztą sam autor zdaje się nie wielką przywiązywać wagę do własnej terminologii, skoro już na str. 42, mówiąc o wycieczkach pisze, że należy je postawić na pierwszym miejscu wśród „metod i sposobów” nauczania. Podobne przykłady możnaby mnożyć; są one dowodem, że poglądy autora nie są jeszcze dostatecznie wykrystalizowane. Jest zaś rzeczą mocno wątpliwą, czy równoczesne określanie wycieczki jako metody, sposobu i czynności, nauczyciela przyczyni się do rozjaśnienia poglądów metodyczno-dydaktycznych i do ustalenia roli wycieczek w całokształcie metodyki nauczania geografji. Na innym miejscu wprowadza *Mścisz* termin „schematy graficzne”, którym — jako pojęciem nadrzędnem nietylko zastąpić pragnie doskonale znane w polskiej literaturze i praktyce geograficznej — wykresy, ale dąży nawet do objęcia, nim karty geograficznej (s. 40). Innowacja ta zdaje się tłumaczyć jedynie faktem terminologicznego podkreślenia właśnie tego, czego nauczyciel wogóle (a więc już nie tylko geografji) unikać wlnien jak ognia t. zn. schematyzowania.<sup>1)</sup> Przy tem wszystkiem

<sup>1)</sup> Dlaczego autor uważa mapę za schemat graficzny pozostaje tajemnicą. Pewne pozory prawdopodobieństwa przemawiają za tem, że termin schematy

ilustracje niejednokrotnie wiele dają do myślenia (czy ryc. 16 istotnie przedstawia góry dojrzałe o łagodnie nachylonych „warstwach?”).

Nie sposób tutaj w ramach szczupłego artykułu zająć się wszelkimi wątpliwościami, jakich metodyka *Mścisz*a nie skąpi. Niemniej jednak trzeba stwierdzić, że książka wymaga bardzo krytycznego czytania, i że z tego względu uznać ją trzeba za trudną. Ażeby i to twierdzenie poprzeć argumentem, poświęćmy kilka zdań stosunkowi autorów do tak podstawowego zagadnienia w nauczaniu geografji, jakim jest niewątpliwie opis geograficzny, w którym idzie o to, by „nauczyć dobrze opisywać rzeczywistość ziemską, na którą patrzymy” (*Niemcówna* str. 60). Do tego celu niezbędnym jest kształcenie postrzegania<sup>1)</sup> i przyswojenie wychowankowi umiejętności prawidłowego i dobrze dysponowanego wystawiania się. „Końcowe stadium (opisu) stanowi właściwa analiza treści, która zaczyna się określeniem tła i ustaleniem cech charakterystycznych obrazu a kończy się opisem i tłumaczeniem szczegółów drugorzędnych (*Niemcówna* str. 63). W innym miejscu powiada ta sama autorka „z kolei następuje opis zjawisk, w którym doszukuje się młodzież naprzód cech charakterystycznych samego zjawiska a następnie może próbować wyjaśnienia genetycznego, (str. 151/152).

Jak z powyższego wynika *Dr. Niemcówna* jest zdania, że przedewszystkiem dążyć należy do wykształcenia zdolności generalnego ujmowania tego, co się widzi tak, jak się widzi. Stanowisko słuszne m. i. i dlatego, że szkoła ma dać w pierwszej linii zrozumienie morfologii, ta zaś opiera się na morfografji. Zagadnienie genezy „może być” podejmowane. Tem silniejszy jednak nacisk spoczywa na wypracowywaniu rysów charakterystycznych i szczegółów pierwszorzędnych od drugorzędnych — co jest wprowadzeniem w wartościowanie zjawisk i procesów, rozgrywających się wokół nas. Nauczyciel obowiązany jest do szkolenia w ten sposób zmysłu realistycznego. Przedmiot, na którym dokonuje się to szkolenie t. zn. krajobraz nie jest czemś nietykalmem; przeciwnie w rozmaitych krajobrazach różne wybijają się elementy i z różnym naciskiem winny być w opisie uwzględniane.

*Mścisz* pojmuje opis zupełnie inaczej. Opis empiryczny nie przedstawia dlań żadnej wartości, a to dlatego, ponieważ „każde zjawisko geograficzne, traktuje odrębnie, każdy składnik krajobrazu przedstawia jako swego rodzaju zamkniętą całość” (str. 53). Mimo tego autor niezupełnie jest zdecydowany, jak ustosunkować się do opisu genetycznego.

graficzne ma swe źródła w rzekomo schematyznem przedstawianiu zjawisk geograficzno-gospodarczych, meteorologicznych i t. p.

<sup>1)</sup> *Hajnos* i *Sawicki* idą tak daleko, że stosują nawet ćwiczenia węchowe (str. 34). Ciekawe w tej kwestji zajął stanowisko *Banse*.



Jaskrawym przykładem owej chwiejności są strony 54 i 55. Ich treść jest dowodem, nurtujących autora nierozprószonych wątpliwości. Znajdujemy tam m. l. zdanie „ważnym składnikiem opisu geograficznego jest... geneza krajobrazu“. „Geograficzny opis musi tej genezy dotknąć i ją wyświetlić. Oczywiście nie można iść zbyt daleko, a pamiętać należy o celu głównym“. „Geneza kraju w opisie geograficznym nie jest celem lecz tylko środkiem“ (str. 55). Zaś trzy wiersze niżej:

„zasadniczym celem opisu geograficznego jest przedstawienie teraźniejszości, do czego zaliczymy przedewszystkiem urzeźbienie krajobrazu poziome i płonowe — przy zasadniczem umiejscowieniu krajobrazu. Nieodłączną częścią opisu plastyki krajobrazu i jego hypsometrii jest geneza i jej wyjaśnienie“ (str. 55).

Czytelnik jest istotnie w kłopotcie, któremu z tych poglądów głoszonych obok siebie przez tego samego autora, bardziej zaufać, który wybrać i który uznać za bardziej miarodajny lub za bardziej wiarygodny. Nauczyciel zaś staje wobec problemu, jak uczyć, by „dotnąć“ genezy „i ją wyświetlić“. Na dobitkę autor jest zwolennikiem stałego posługiwania się przy nauczaniu geografii regionalnej w seminarjach terminologią genetyczną, nie licząc się z poważnem niebezpieczeństwem stosowania terminów genetycznych w opisie empirycznym i nie przestrzegając nawet przed tem.

Naszkiwowane tu w najgrubszych konturach różnice w ustosunkowaniu się autorów do treści i zakresu pojęcia dydaktyki i metodyki ogólnej, uwypuklają się z całą wyrazistością przy omawianiu zagadnień dydaktyki i metodyki szczegółowej, którą na tem miejscu szerzej zajmować się nie będziemy, Jestto temat, wymagający zupełnie odrębnego potraktowania. Pragniemy natomiast podkreślić, że zasadnicza różnica między zarysem metodyki a dydaktyką tkwi w formie podjęcia zagadnienia. Dla *Mścisz* istnieje geografia w klasie takiej lub innej, dla *Niemcówny* zaś problem geograficzny. *Mścisz* liczy się z urzędowym wiekiem i z urzędową wiedzą, *Niemcówna* opiera się w pracy na stwierdzonych wynikach lat poprzednich, raz jeszcze podkreślając, co znaczy i co może utalentowany i pełen zapału nauczyciel. Nie ulega wątpliwości, że i *Niemcówny* ujęcie dydaktyki szczegółowej nasuwa w kilku punktach parę aktualnych uwag i refleksyj. Staje się bowiem wobec pytania: czy w poszukiwaniu za znalezieniem przystępnego wyjaśnienia (metodycy warszawscy) nie zapomniano przypadkiem o istotnym celu t. j. właśnie o wyjaśnieniu, żeglując pełną parą w kierunku udoskonalenia „metod“.

W końcu na jeszcze jeden ogromnie zdaniem naszym charakterystyczny moment należy zwrócić uwagę. Obie książki i zarys metodyki i dydaktyka nie przeprowadzają dyskusji na temat metodyczno-dydaktycznych zalet i braków rysunku terenu. Fakt ten z tego powodu wydaje mi się niezwykłym, że kwestja gra-

ficznego przedstawiania terenu na maple jest dzisiaj zasadniczym zagadnieniem metodycznym. Autorzy w tej sprawie stanęli na stanowisku programów ministerjalnych (kwestja profilowania), a zaniechano niestety rozważenie stosowalności i użyteczności obu metod, przedstawiania terenu na różnych stopniach nauczania przy rozmaitej umysłowości wychowanka.

Tak postawione zagadnienie jest dużej doniosłości problemem naukowym. Wzbija się ponad interes firm, finansujących takie lub inne mapy i nie ma potrzeby liczenia się z głosami nie bez interesownie się odzywającymi. Równocześnie autor, studjujący sprawę metodycznej wartości obu sposobów przedstawiania terenu, wolny jest i niezależnym być winien od poglądów „programowych”. Merytoryczna aktualność powyższej sprawy tłumaczy się chociażby tem, że w Polsce do tej pory niema przewagi żaden z poglądów, dyskusja zaś o tyle jest pożądana, iż wnosząc z tenoru programów ministerjalnych, najwyższa władza oświatowa zdaje się przychylić wbrew co najmniej połowie opinii fachowców w kierunku popierania jednej tylko i wyłącznej metody (warstwlicowej). — Tak więc ten problem dydaktyczny pozostaje na razie nietknięty.

Wracając do dzieła *Niemcówny*, stwierdzamy, jako rzecz niezwykle znamienną, że „Dydaktyka” ukazała się w dziesięćlecie Niepodległości. Że ukazała się w momencie społecznego bilansowania dorobku z jednej strony i wytyczania szlaków w Przyszłość z drugiej. Dla nas zaś geografów krakowskich pojawienie się tej książki jest jeszcze czemś więcej. Jej wartość urasta dla nas tem wyżej, że zasadnicze jej myśli i poglądy zbiegają się w głównym zrębie z Idealami Męża, którego Pamięci jest dedykowana, a który 10 lat temu w zaraniu Niepodległości wysłał do Szkoły Polskiej pierwsze zastępy kwalifikowanych nauczycieli geografji, owiane potężnym tchnieniem głębokiego poczucia patriotycznego i obywatelskiego. Między tymi pierwszymi stała p. Dr Niemcówna. Pojawienie się jej „Dydaktyki” rozjaśniającej nasze poglądy na rolę, znaczenie i doniosłość geografji w nauczaniu szkolnem, zbiegło się dziwnem zrządzeniem losu z pośmiertnem wydaniem rozprawy śp. Prof. Ludomira Sawickiego o potrzebach geografji w Polsce, Inne są tylko słowa; idea i tu i tam tasama.

Zamykając oczy na uczuciową stronę stosunku do dzieła, zechcemy określić jego znaczenie z punktu widzenia geograficzno-metodycznego. Nie ulega wątpliwości, że w naszych stosunkach dzieło to stanowi duży krok naprzód. Dzięki zebraniu dużego materiału i nadaniu mu oryginalnej formy, stwarza ono, przedmiotowe warunki i możliwości postępu w tej dziedzinie. Książka p. Dr Niemcówny jest dziełem kilku lat usilnej i wytrwałej pracy na polu metodyki i dydaktyki geografji. Jest ona równocześnie mieczem nowej, współczesnej, żyjącej i aktualnej geografji, W świetle „Dydaktyki” geografja jest przedmiotem zdolnym

do zapalenia młodych serc i młodych umysłów. Książka jest dorodnym owocem wysiłków pedagoga i praktyka. Poza nią widzimy utalentowanego nauczyciela, który głęboko ukochał swój zawód i który w działalności swej najwyższą znajduje radość.

Sposób ustosunkowania się do przedmiotu nauczania odśladnia drugie oblicze i autorki i dzieła, tym razem naukowe. Pedantyczne i drobiazgowo rozbitcie problemu nauczania geografii na szereg drobnych, niekiedy bardzo subtelnych zagadnień, podejmowanych zawsze wnikliwie i z rzadko tylko spotykaną bystrością psychologiczną — walczy o lepsze z naukowem postawieniem całości w świetle nader gruntownego przemyślenia ogólnospołecznych i ogólnowychowawczych pierwiastków geografii na tle wielkich współczesnych reformatorskich dążeń powojennej międzynarodowej pedagogiki.

Idziemy dużymi krokami naprzód! Ponieważ zaś pochód ten odbywa się równocześnie na wszystkich szczeblach nauczania — stąd radość nasza i głębokie przekonanie o pomyślnej rozbudowie podstaw geografii szkolnej. Lecz to dopiero początki! Do celu droga jeszcze daleka; dużo energii i wiele wysiłków włożyć trzeba będzie, zanim społeczeństwo zrozumie co mu geografia daje. Niemniej jednak siłą naszą jest dążenie właśnie do tego celu!  
*Kraków, Instytut Geograficzny, w czerwcu 1929.*

## Z działalności „Opieki nad dzieckiem” w Belgji.

W Brukseli istnieje instytucja „*Oeuvre Nationale de l'Enfance*” od r. 1919 mająca na celu jaknajszerzej pojętą opiekę nad dzieckiem. Jest to instytucja autońomiczna, rządząca się własnym statutem, posiadająca daleko idącą niezależność Kierowana i administrowana jest przez Radę, składającą się z 40 członków; Rada tworzy komitety w prowincjach, których jest w Belgji dziewięć; spełniają one w prowincjach analogiczną funkcję, jak Komitet Centralny w Brukseli. Dla poszczególnych miejscowości istnieją Komitety lokalne.

„*Oeuvre Nationale*” tworzy: Porady lekarskie dla niemowląt. Istnieją one w każdej gminie i zapewniają opiekę lekarską dzieciom poniżej trzech lat; „Krople mleka”; Domy dla Matek opuszczonych, zapewniających matce i dziecku staranie i opiekę i wierających często zbawienny wpływ moralny; „Lóbbki”; Poradnie dla matek i dla dzieci; Kolonje dla dzieci „*débiles*”, tworzone nad morzem i na wsi, prosperujące przez cały rok; Zakłady medyczo-pedagogiczne dla dzieci anormalnych.

„*Oeuvre Nationale*” interesuje się każdą sytuacją, w której Matka lub Dziecko potrzebuje pomocy moralnej lub materialnej, wydaje dwa czasopisma, jedno w języku francuskim, a drugie w flamandzkim, posiada też własną bibliotekę złożoną z 2000 dzieł.

Pomoc Towarzystwa jest bardzo wydatna, działalność żywa, istniejąca w rzeczywistości, nie na papierze. Obok kolonii wakacyjnych, posiadających niezwykle doniosłe znaczenie dla zdrowia młodzieży, jedną z najpiękniejszych instytucji, kreowanych przez *l'Oeuvre Nationale de l'Enfance* jest Instytut medyko pedagogiczny św. Elżbiety w *Rixensart* w pobliżu Brukseli, założony w r. 1919. pozostający obecnie pod kierownictwem p. *E. Monchamps*, współpracownicy *Decroly'ego*, przeznaczony jest dla dzieci obojga płci, które wskutek upośledzenia umysłowego nie mogą korzystać z nauki w zwykłej szkole powszechnej.

Instytut przyjmuje: dzieci wykazujące opóźnienie umysłowe 3 lat, albo które, ze względu na zdrowie i ogólną konstrukcję psychiczną wymagają nauczania pociągającego, wycieczek częstych, stałej opieki lekarskiej, dzieci z niedomaganiem mowy, z zaburzeniami nerwowymi (ale nie epileptyków), z zaburzeniami psychicznymi i trudne do prowadzenia.

Chłopcy pozostają tu tylko do 10 roku życia, potem przechodzą do Instytutu de Bierbais à Mont-St.-Guibert, specjalnie dla nich kreowanego. Dla dziewcząt granica przyjęcia jest ustalona do 13-go roku życia. Dzieci są przyjmowane na próbie; w razie, gdy nauczanie specjalne małe wydaje rezultaty, Zakład nakłania rodziców do przeniesienia dziecka do zakładu bardziej jeszcze specjalnego. Przy ustąpieniu każde dziecko jest badane przez lekarza specjalistę, który ustala: masaże, tusze, gimnastykę specjalną, sposób odżywiania, naświetlania lampą kwarcową itp. Przeprowadza się też egzamin psychologiczny i na tej podstawie przynajmniej dziecko do klasy, najlepiej odpowiadającej jego poziomowi umysłowemu. Tak więc ze względu na rozwój fizyczny jak i umysłowy, dziecko znajduje się w odpowiednich dla siebie warunkach.

Sam Zakład jest położony bardzo korzystnie. Niedaleko Brukseli, w pięknej wsi Brabancji, otoczony polami i lasami, posiada piękny, rozległy widok dokoła. Zakład rozporządza przestrzenią 3 ha ziemi. Powietrze czyste wzmacnia zdrowie dzieci. Sale są urządzone według ostatnich wymagań higieny. Sypialnie i wspólne sale obszerne i jasne — wszędzie dużo słońca i powietrza. Łazienki, tusze z ciepłą i zimną wodą, baseny do mycia nóg, pralnia, gdzie maszyny funkcjonują elektrycznie, sala do prasowania, w całym zakładzie światło elektryczne i centralne ogrzewanie, wzorowo urządzona infirmerja. Każde dziecko posiada oddzielny ogródek, w którym samo kopie, sieje, podlewa i pielęgnuje rośliny.

W pawilonach jasnych, czystych, dobrze ogrzanych i przewietrzanych mieści się 8 klas, kuchnia, w której dziewczęta uczą się gotować, sala do prasowania, do szycia i do fabrykacji gier kształcących. Mają tu one bowiem duże zastosowanie: do nauki czytania i pisania, do kształcenia zmysłów przez rozpoznawanie barw, kształtów, wielkości, do nauki rachunków, dla kształcenia uwagi, spostrzegawczosci, obserwacji używa się prostszych lub

bardziej skomplikowanych gier zależnie od poziomu umysłowego dzieci. Są one przeważnie pomysłu p. Monchamps i odznaczają się prostotą i wyrazistością. Gdy zwiedzałam to jasne i pogodne środowisko, mimowoli przypomniały mi się słowa p. Dectoly'ego: „Znaleźliśmy metodę. Nauczanie anormalnych stało się przyjemne. Oto dlaczego posunęliśmy się naprzód“.

Gry i zabawy kształcące oddają tu istotnie ogromne usługi, Dzieci lubią te zabawy i bawiąc się rozwijają umysł i ręce. Wszystko to zdąza do tego, aby dziecko znalazło szkołę w życiu i dla życia. Naukę prowadzi nauczycielki, które posiadają dyplom, do nauczania specjalnego.

Lekcje są trojakiego rodzaju: a) zdążające do rozwoju zmysłów, obserwacji, pamięci i. t. d., b) mające na celu wytwarzanie skojarzeń, sądzenia i rozumowania: pomiary, rachunki, skojarzeń w przestrzeni i w czasie, c) wypowiedziana się: prace ręczne, rysunki, modelowanie, czytanie i pisanie, gimnastyka, śpiew.

Co tygodnia odbywają się zebrania nauczycieli, które dają im sposobność przedstawiania rezultatów pracy, dyskusowania metod a co zatem idzie ulepszania i ciągłego doskonalenia metod. Praca jest o ile możności indywidualna i dziecko może przejść na wyższy stopień każdej chwili, gdy odpowie wymaganiom, nie czekając na ukończenie roku szkolnego. Każde znajduje tutaj warunki indywidualnego rozwoju. Tak n. p. jest tu obecnie chłopczyk zupełnie rąk pozbawiony (od urodzenia), który zupełnie dobrze pisze, rysuje, wykonuje roboty ręczne — nogami. Jest już w zakładzie od kilku lat i umysłowo normalnie się rozwija. Dzieci nigdy się nie nudzą; są ciągle zajęte pracą, która jest interesująca lub zabawą. Metody dają sposobność do czynu i radości. N. p. przy opracowaniu tematu „cukier“, po lekcji kształcącej zmysły w związku z obserwacją cukru, dzieci urządzają wyprawę do jakiegoś folwarku po buraki cukrowe. Wracają zadowolone, niosąc każde wspaniałomyślnie ofiarowanego buraka: czyszczą, trą, gotują, wyciskają. Wszystko się kończy na spożyciu przygotowanego karamelu. Zajęcia stwarzają warunki życiowe: wazą, mierzą, liczą, pomagają sobie wzajemnie. Dzieci rekrutują się przeważnie ze sfer ubogich, jest tylko nieliczny procent dzieci bogatszych.

Lekarz bawi w zakładzie dwa razy w tygodniu, stale przebywa infirmerka, która zwłaszcza rano zajęta jest opatrywaniem, bandażowaniem, gdyż dzieci te wymagają więcej aniżeli dzieci normalne opieki i pomocy.

Szkołę odwiedzają ustawicznie studenci psychiatrii, uczniowie seminarjów, uczniowie szkoły nauk społecznych, lekarze i pedagodzy belgijscy i obcy. Ogólny podziw wzbudzają zwykle „gry kształcące“, dlatego też Instytut stworzył osobną pracownię fabrykowania tych gier na eksport.<sup>1)</sup> Tak więc dzięki

<sup>1)</sup> Zamawiać je można w instytucie pod adresem; Institut médico-pédagogique Sainte-Elisabeth Rixeenart — Belgique.

umiejętnie stosowanym metodom, dzięki dobroczynnemu działaniu słońca, powietrza i światła, które dobroć ludzka umiała wyzyskać dla upośledzonych, dzieci, które w zwykłych warunkach skazane byłyby na marną vegetację, znajdując możliwość fizycznego, umysłowego, i moralnego rozwoju.

Bruksela, w styczniu

*Janina Melchertówna.*

## Recenzje.

**Stanisława Niemcówna:** *Dydaktyka geografji. Lwów - Warszawa 1929, nakładem Książnicy - Atlasu. Str. 333.*

Rok 1928 jest rokiem niezwykłego urodzaju na niwie dydaktyki geografji w Polsce, opuściło w nim bowiem tłocznie drukarskie kilka dzieł z tego zakresu, stanowiących poważne treści opracowania większych rozmiarów. Objaw to radosny: produkcja jednego roku przewyższa nie tylko ilościowo, ale przede wszystkim i jakościowo cały dotychczasowy dorobek dydaktyczno-geograficzny polski. Na pierwszym miejscu wśród prac wymienionego roku bezwzględnie należy postawić dzieło, którego tytuł wymieniliśmy wyżej na początku tej recenzji.

Autorka oparła się w swej pracy przedewszystkiem na własnym kilkunastoletnim doświadczeniu pedagogiczno-dydaktycznym, które zdobyła w pracy nauczycielskiej w szkołach średnich i na wyższych kursach nauczycielskich; poza tem wykorzystywała ona znajomość literatury dydaktycznej i dydaktyczno-geograficznej w językach niemieckim i angielskim, z którą musiała się zetknąć bliżej, prowadząc od lat pięciu „złeczone wykłady“ na Studium Pedagogicznem U. J.

Praca ta w swem założeniu przeznaczona jest dla nauczycieli we wszystkich szkołach, gdzie geografja występuje, jako przedmiot oddzielny, a zatem zarówno w szkołach powszechnych, jak średnich, ogólnokształcących, a także w seminarjach nauczycielskich; odda też ono usługi kandydatom do zawodu nauczycielskiego, słuchaczom Studium Pedagogicznego.

Wskazania dydaktyczne, zawarte w tem dziele, są prześlgnięte duchem „szkoły pracy“, chociaż autorka nigdzie tego nie podkreśla, chociaż rzadko kiedy nawet używa tego terminu, lecz przy każdej sposobności propaguje zasadę aktywności ucznia, czynnego nastawienia jego umysłu względem poruszanych zagadnień. Za wielką zaletę dzieła uważać należy jego bezprezjensjonalność, proste i jasne ujmowanie każdej kwestji, unikanie balastu uczości, cytowania zdania powag i t. p., czem często grzeszą dzieła zwłaszcza niemieckich uczonych.

Dzieło to składa się z trzech głównych części, zaopatrzonych w następujące tytuły: *I. Ogólna dydaktyka geografji, II. Pomoce naukowe w geografji, III. Dydaktyka szczegółowa*

*geografji*. W końcu książki znajduje się pracowite zestawienie literatury w języku polskim i w językach obcych, obejmujące 128 pozycji bibliograficznych.

Część I obejmuje 106 stron druku. Na początku omówiono wartość wychowawczą geografji, jako przedmiotu nauczania szkolnego, i życiowe znaczenie geografji u różnych narodów, a także kwestję kształcenia się i wogóle zawodowego przygotowania nauczyciela geografji; głównie jednak ta część dzieła poświęcona została ogólnym metodom, pracy szkolnej, które można stosować w nauczaniu każdego przedmiotu nauki szkolnej, a nie tylko w geografji; ustępy o wycieczkach geograficznych, o modelowaniu i rysunku w geografji nadają tej części pracy charakter geograficzny. Wszystkie uwagi autorki natury ogólnodydaktycznej (lub geograficzno-dydaktycznej są zazwyczaj trafne i żadna z nich nie budzi zastrzeżeń) widać, że autorka te kwestje nie tylko przeżywała, lecz i dokładnie przemysłała.

Część II. tej książki, obejmująca trzydzieści kilka stron, zajmuje się pomocami naukowymi do geografji, urządzeniem pracowni, organizacją zbiorów, mapami wszelkiego rodzaju i typu, atlasami, modelami i reliefami, przyrządami i t. d. Wskazówki tu zawarte, mają przedewszystkiem charakter praktyczny, lecz nie brak tu i cennych pouczeń, o charakterze bardziej teoretycznym (naprz. w ustępach o sposobie i interpretacji map w klasie z uczniami). Podkreślić tu jeszcze należy, że przy omawianiu modeli i przyrządów autorka uwzględniła rodzime pomysły czy wynalazki, naprz. zenitarjum Jezierskiego, planiglob ruchomy Migacza. Oczywiście, że w rozdziałach o mapach ściennych i o atlasach autorka wymienia wyłącznie polskie wydawnictwa kartograficzne, natomiast, udzielając wskazówek co do lektury geograficznej, wymienia w pierwszej linii oryginalne prace polskie, pozatem także i tłumaczone z języków obcych. Wyliczając wypisy geograficzne, których zadaniem jest barwnie uzupełniać treść lekcji szkolnych, autorka pominęła jedną z pierwszych, biorąc chronologicznie, książek z tego zakresu t. j. wypisy Konopnickiego; w wykazie literatury opisowo-podróżniczej, tłumaczonej z języków obcych, opuszczono popularne opracowania Mieczysława, nadające się bardzo jako lektura dla uczniów niższych klas gimnazjum lub wyższych szkoły powszechnej.

Najobszerniejszą jest część III. („dydaktyka szczegółowa geografji“), obejmująca prawie 200 stron druku. Jest to zarazem najcenniejsza część całego dzieła, najgruntowniej opracowana; z każdego niemal wyrażenia widać, że wszelkie twierdzenia czy rady autorki wypływają z doświadczenia, jakie nabyła ona w swej pracy szkolnej. Najwięcej miejsca zajęło opracowanie tak trudnych (z punktu widzenia popularnego wiedzy) zagadnień, jak problemy geografji, matematyczno-astronomicznej i nowożytnie zagadnienia morfologiczne, jednak i dla innych działów, jak t. zw. krajoznawstwo, dydaktyka geografji regionalnej, klimatologii, zagadnień hydrosfery, zagadnień biogeograficznych, zna-

lażą się odpowiednia ilość miejsca. Podreślić też należy, że we wszystkich wypadkach, gdy to jest możliwe i wykonalne, autorka kładzie ogromny nacisk na bezpośrednie zetknięcie ucznia z rzeczywistością ziemską (czy gdy chodzi o poznanie pewnych form morfologicznych, czy o pozornie ruchy ciał niebieskich, czy obserwowanie zjawisk meteorologicznych, zachodzących w atmosferze i t. p.).

Rozmiary tego sprawozdania nie pozwalają mi dłużej zatrzymywać się nad treścią pracy. Nie mogę jednak pominąć wykazania jednego faktycznego błędu, jaki popełnia autorka w rozdziale, poświęconym antropogeografii; między innymi daje ona tam wzór analizy typu miejskiego na przykładzie Lublina. Dopóki chodzi o etapy historyczne rozwoju miasta, o pasy osadnicze i związaną z tem charakterystykę fizjognomiczną różnych części jego, o krzyżowanie linii komunikacyjnych — to analizę przeprowadza autorka bez zarzutu. Gorzej jest, gdy porusza kwestje narodowościowe, wyznaniowe i kulturalne (stron. 309); autorka jest przekonana, że w Lublinie znajduje się ludność ruska (rusińska) wyznania prawosławnego i dziwi się, że fakt ten (w jej przekonaniu realny, w istocie rzeczy — urojony nie znajduje swego wyrazu w fizjonomji miasta. Możemy zapewnić autorkę, że ani w samym Lublinie, ani w powiecie Lubelskim ani w żadnym innym bezpośrednio sąsiadującym z nim powiecie niema zupełnie elementu ruskiego, że trzeba udać się conajmniej o sto kilometrów, na wschód od Lublina, by spotkać Rusina. (Oczywista przed wielką wojną w samym Lublinie, podobnie jak i w każdym innym większym mieście b. Królestwa Kongresowego, znajdowało się sporo urzędników Rosjan wyznania prawosławnego<sup>1)</sup>). Tylko parę wschodnich powiatów województwa lubelskiego posiada nieco ludności rusińskiej, sam Lublin jednak nie ma jej wcale. Wbrew twierdzeniom autorki, że „Lublin dzięki swemu położeniu ma charakter pograniczno-kresowy i jest miastem wielkich przeciwieństw“ ani mapka etnograficzna, ani mapka gęstości zaludnienia, ani mapki przemysłu i ludności przemysłowej nie wskazują wcale na to. Przeciwnie; Lublin nie posiada żadnych cech kresowości ani przejściowości; jest on tak samo czysto-polskim miastem, jak i inne miasta Małopolski<sup>1)</sup>, naprz. Kraków lub Tarnów, Kielce lub Radom.

Terminologia stosowana w tej książce, nie różni się od ogólnie przyjętej w naszej literaturze geograficznej; nie jest więc winą autorki, że niektóre terminy mogą budzić pewne zastrzeżenia. Terminem takim jest naprz. „krajoznawstwo“. Nie wiem, któremu z naszych geografów przyszła po raz pierwszy do głowy *nieszczęsna myśl*, by niemieckie „*Heimatkunde*“ przetłumaczyć na nasz język jako „*krajoznawstwo*“. Termin ten miał już dawniej ustalone inne znaczenie uwidocznione choćby w tak

<sup>1)</sup> Obejmuję tem mianem dzisiejsze województwa Krakowskie, Kieleckie, i Lubelskie.



znanej nazwie, jak „Towarzystwo Krajoznawcze“; towarzystwo to o charakterze popularno - naukowym ma za zadanie rozpowszechnianie wszechstronnej wiedzy (nie tylko geograficznej ani nawet nie tylko nawet fizjograficznej) o całym kraju. Jeżeli chodzi o zakres materiału i o rozległość terytorjum, którym się zajmuje, to „krajoznawstwo“ jest o wiele obszerniejszym pojęciem, niż „Heimatkunde“, natomiast to ostatnie nawet na najniższych stopniach nauczania winno mieć charakter bardziej naukowy, ujmowane być musi ściślej. Autorka, zdając sobie sprawę z tych różnic, proponuje nowy polski odpowiednik dla „Heimatkunde“ — „Krajoznawstwo ojczyście“. Czy nowy ten termin jest szczęśliwie dobrany? moim zdaniem — nie, gdyż może on budzić nieporozumienia; jeżeli „krajoznawstwo“ przywodzi na myśl cały kraj to przymiotnik „ojczysty“ bynajmniej nie ogranicza tego pojęcia, raczej przeciwnie.

„Heimatkunde“ natomiast obejmuje tylko wiedzę o naszej rodzinnej, o okolicy naszego miejsca zamieszkania, obejmującej albo pewną jednostkę przyrodzoną, ściślejszy regjon. Innym terminem, co do którego można mieć zastrzeżenie (str. 208) „strefy klimatu matematycznego“. Wiem, że termin ten jest bardzo rozpowszechniony i używany przez wielu innych autorów, jednak raz i o językowo i logoczenie; sądzę, że można mówić o „strefach klimatycznych matematycznych“ lub o strefach „klimatycznych rzeczywistych“, w żadnym zaś razie o „klimacie matematycznym“. Z tego, że język niemiecki posiada takie wyrażenie, nie wynika bynajmniej, żeby było ono zgodne z duchem języka polskiego.

Już nie ze względów językowych, lecz raczej z rzeczowych razić musi nieściśle określenie pojęcia takiego, jak „zbiorowisko“ (str. 296), a zupełnie niezrozumiałym jest podział zbiorowisk na „luźne i natralne“.

Sądzę, że autorka nie weźmie mi za złe tych paru uwag co do terminologii, podyktowanych jedynie życzliwością i uznaniem dla jej dzieła, które uważam za tak wartościowe, iż pragnąłbym, aby w następnych wydaniach niemożna było wykazać żadnych nawet najmniejszych usterek. Przepuszczam też, że wszyscy nauczyciele geografii z niecierpliwością oczekiwają będą ważne uzupełnieniem omawianego dzieła, gdyż obejmować będzie ćwiczenia geograficzne.

*Konstanty Bzowski.*

**Irena Mayzłówna:** *Metodyka nauczania gramatyki języka obcego w V. i VI. klasie gimnazjum, Książnica - Atlas 1929, str. 102.*

Nasza literatura neofilologiczna jest nad wyraz ubogą. Pracujemy po szkołach samotni, bez możliwości częstszego porozumiewania się z innymi kolegami, bez możliwości wymiany naszych poglądów w piśmie, ponieważ nie mamy jeszcze własnego

organ, a w innych czasopismach stoi na przeszkodzie przysłowiowy „brak miejsca“ „nawał materiału“ i t. p., bez wskazówek ze strony władz wyższych, które czasem chwala, czasem ganią wyniki naszej pracy, ale rzadko tylko służą nam radą. To też coraz więcej odzywa się głosów za podniesieniem poziomu neofilologii w naszych szkołach oraz za wydatniejszą pracą samego nauczycielstwa w tej dziedzinie. Każdy głos, każdy artykuł, każdą publikację witamy więc z zadowoleniem, jako znak, że zaczyna być lepiej.

Książka p. Mauzlówny dotyka jednego z najaktualniejszych problemów nauczania języka obcego w szkole; nauczania gramatyki na stopniu średnim. Gramatyka ma być środkiem do uzyskania poprawności językowej. Autorka ujmuje ją więc jako gramatykę stosowaną. Dążąc do najściślejszego związania nauki gramatyki z innymi zajęciami w jedną całość, dochodzi do „zaniechania w nauczaniu jęz. obcego metody szufladkowego klasyfikowania zjawisk językowych, według porządku, przestrzeganego w systematyzujących podręcznikach szkolnych“... Na podstawie wypracowań klasowych przy szczegółowo i niezwykle sumiennie przeprowadzonych poprawach zadań podaje autorka uczniom zjawiska i zasady gramatyczne. Autorka stwierdza na podstawie swej szesnastoletniej praktyki szkolnej pomyślnie wyniki swojej metody „ćwiczeniowo-konwersacyjnej“.

Książka zawiera dwie części. Część I. to ogólne wskazówki metodyczne. Autorka omawia tu wybór tematów do wypracowań klasowych dla kl. V. i VI., kładąc na trafny wybór odpowiednich i łatwych tematów silny nacisk; omawia szczegółowo sposób podawania tematu uczniom celem ułatwienia im pracy następnie sposób poprawiania wypracowań przez nauczyciela i przez uczniów przy nałożeniu na nich obowiązku poważnej pracy domowej: wreszcie daje wskazówki jak na podstawie błędów, zrobionych w wypracowaniach, przygotować lekcje gramatyki stosowanej. — Część II. daje przykład praktyczny takiej metody gramatycznej na podstawie oryginalnego wypracowania szkolnego z języka francuskiego w 7 lekcjach gramatyki.

Metoda podana przez autorkę, nie jest bynajmniej wynalazkiem. Używa się jej we wielu szkołach. Zasługą jednak wielką autorki jest ujęcie tej metody w znakomicie przemyślaną całość i opublikowanie jej we formie tak przystępnej i jasnej, że każdy nauczyciel ma teraz możliwość skorzystania ze wskazówek i doświadczeń autorki i zastosowania ich u siebie w szkole. Liczy się należy z tem, że skorzystać potrafi tylko nauczyciel, pracujący twórczo, obznajomiony z gramatyką obcego języka tak, by w tej dziedzinie samodzielnie umiał układać lekcje, zajmujący się psychiką swej klasy tak, by umiał dobrać odpowiedni temat wypracowania i. odpowiedni sposób współpracy uczniów. Lekcje gramatyki nie mogą być wykładami gramatyki...

Metoda autorki nakłada na nauczyciela ogrom pracy. Pracując również od pewnego czasu wedle tej metody, a ostatnio po przeczytaniu książki p. Mayzlówny, zastosowawszy jeszcze niektóre jej wskazówki, muszę poświęcać na poprawę wypracowania w kl. V. VI. około 15 minut, a na przygotowanie lekcji gramatyki na podstawie poprawionych wypracowań około 2 godzin. Mam też pewne skrupuły co do możliwości pomieszczenia przepisanej i ważnej lektury podręcznika oraz tak przerabianej gramatyki w czasie, wyznaczonym na klasę V. i VI.

Książkę uważam jednakowoż za niezmiernie cenną. Jeśli nie wszystko da się przeprowadzić od razu, to przecież ta i owa praktyczna wskazówka ułatwi i ulepszy pracę nauczyciela, pobudzi do eksperymentowania i rozważań. A to znaczy wiele. Jesteśmy szan. autorce szczerze zobowiązani i wdzięczni.

*Michał Friedländer.*

HENRYK POLICHT.

### Zjazd nauczycieli rysunków i robót ręcznych.

Zjazd Towarzystwa Miłośników Robót Ręcznych oraz Sekcji Robót Ręcznych i Rysunków Związku Naucz. Szkół Pow. odbył się w Lesznie, w dniu 19 i 20 maja br. Po przemówieniach Naczel. Wydziału Min. WR. i OP. p. *Radwaną* i kuratora *Dra Namysła*, prezes Towarzystwa p. *Hrzanowski* w dłuższym odczycie zobrazował to, co zostało dotąd przez Towarzystwo M. R. R. zrobione i przedstawił zamierzenia na przyszłość. Po odczycie udzielił uczestnikom Zjazdu wskazówek, dotyczących zjedzenia wystawy w Poznaniu.

Po południu uczestnicy Zjazdu zwiedzili wystawy rysunków i robót urządzone w Seminarjum żeńskim, męskim, w szkole zawodowej żeńskiej i w szkole powszechnej. Wzstawione tam rysunki i roboty uczniów i uczenic świadczyły wytrwałej pracy, o zapale i umiłowaniu przedmiotu przez nauczyciel(k)i i uczniów. W związku z wystawą w Seminarjum męskim nasuwają się pewne uwagi. Mianowicie pracownia tego Seminarjum oprócz strugnic posiada jeszcze mechaniczne obrabiarki. Wprawdzie ułatwiają one uczniom obróbkę drzewa, przez co wciągu stosunkowo krótkiego czasu wykonać mogą oni znaczną liczbę modeli, ale żywić trzeba obawę, że obrabiarki zato utrudniają uczniom nabycie odpowiedniej wprawy w posługiwaniu się strugiem, piłką i dłutem. Uczeń woli obróbić drewno szybko na obrabiarce, niż strugać je dłużej na warsztacie. Obrabiarki mechaniczne są uzasadnione w gimnazjum, gdzie nie chodzi o przygotowanie metodyczne do zawodu nauczycielskiego, lecz o ogólne wykształcenie. Zkolei nastąpił odczyt *prof. Andrzejewskiego* o istocie ornamentu, w którym prelegent starał się udowodnić fotografjami przedmiotów użytkowych z epoki

kamiennej, brązowej i żelaznej oraz fotografiami roślin i fragmentów architektury, że rytmika w kształtach przedmiotów nie była nigdy podyktowaną poczuciem estetycznym lecz wynikała a) z celowej konstrukcji przeznaczonego do użytku przedmiotu, b) z powtórzenia znanej formy jakiegoś przedmiotu w innym materiale, względnie była podyktowana c) potrzebą przedstawienia symbolu.

Prelegent odrzucił więc a limine poczucie estetyczne, jako czynnik współdziałający przy tworzeniu się wartości rytmicznych przypisując powstawanie form ornamentalnych wyłącznie czynnikom poza estetycznym. Zachęcał też zebranych nauczycieli, aby ornamentu nie uczyli, aby dzieciom w tworzeniu ornamentu zostawiali swobodę, wreszcie, aby dzieci tworzyły ornament dopiero wtedy, gdy odczują potrzebę dekorowania symbolami. Tymczasem potrzeby praktyczne nie wykluczają potrzeby estetycznej, ale się z nią sprzymierzają. Można wykonać przedmiot doskonale pod względem konstruktywnym i użytkowym ale nie estetycznie lub estetycznie. Jeżeli więc twórca kładzie nacisk przy wykonywaniu przedmiotu na wartości estetyczne tj. na rytm, symetrię, kompozycję, harmonijność kontrastów to znaczy, że oprócz potrzeb użytkowych stara się zadowolić potrzeby estetyczne, potrzeby serca. Bez wartości estetycznych które powinny wchodzić w strukturę stwarzanego kształtu nie ma w przedmiocie wartości ornamentalnych. Przeciż domagamy się przedmiotów estetycznych a odwracamy się od przedmiotów ordynarnie wykonanych tylko dlatego, że pierwszew zupełności odpowiadają naszej strukturze psychicznej, zaś drugie tylko zadowolają rozum, a nie troszczą się o uczucie estetyczne, przyjemne. —

Trudno się też zgodzić na zalecane przez prelegenta nieuczenie ornamentu w szkole. Zadaniem szkoły jest wychować młodzież by rozumiała zadania i potrzeby nauki, kultury i sztuki, aby wczuła się wnie i żyła się z niemi. Szkoła musi to zadanie spełnić, musi więc między innymi uczyć także ornamentu, ale uczyć dobrze. Jeżeli dotychczasowa nauka nie odpowiadała celowi, trzeba nauczycielstwu, które nie ma czasu na dociekania naukowe, wskazać właściwą drogę. Jeżeli nią ma być swobodna twórczość dzieci, to ta swoboda powinna być ujęta w pewne łożyska, aby twórczość dzieci prowadziła do celów przytoczonych przez psychologię pedagogiczną i przez program nauczania. Właśnie nie wyzyskanie czasu w szkole dla ćwiczeń ornamentalnych jest przyczyną zdobienia przedmiotów, które nie powinny być zdobione, przenoszenia motywów charakterystycznych, dla jednej techniki na inne, nie odpowiadające tej technice tworzywa.

W drugim dniu obrad praca odbywała się w komisjach. Na plenarnem posiedzeniu uchwalono szereg wniosków, między innymi domagano się także zwiększenia ilości godzin rysunków i robót na państwowych Pedagogach do 6-ciu Jest to ko-

nieczne, bo uczniowie, którzy zapisną się do Pedagogów nie są przygotowani z rysunków i z robót z tej przyczyny, że nauka tych przedmiotów w szkole średniej kończy się już w klasie IV tej lub VI tej gimnazjalnej (z wyjątkiem gimnazjum przyrodniczego), odpowiada więc zaledwie poziomowi drugiego kursu seminarjum nauczycielskiego.

Obrazy Towarzystwa M. R. R. zakończyły się wyborem nowego Zarządu, którego prezesem obrano p. Radwana.

\* \* \*

Walny Zjazd Sekcji Robót Ręcznych i Rysunków Pol. Naucz. Szkół Powszechn. rozpoczął się po zakończeniu obrad Tow. M. R. R. w dniu 20 maja w Lesznie. Obradom przewodniczył prezes Sekcji p. *Gabrjel*. Imieniem Zarządu Związku powitał zebranych członków p. *Berezowski*, zaznaczając w swoim przemówieniu, że Związek traktuje wszystkie gałęzi nauki nie dla interesu, lecz dla idei służenia Państwu. — Że tak jest istotnie, przekonywującym dowodem było sprawozdanie finansowe, odczytane przez p. *Mazurka*. Dochody Sekcji są mniejsze, niż wydatki, spowodowane wydawaniem dwumiesięcznika „*Roboty Ręczne*”. Niedobór pokrywa więc Związek, dając tem dowód zrozumienia potrzeb dzisiejszej szkoły. —

Za sprawozdania, które złożył prezes Sekcji dowiedzieliśmy, się o żywej działalności Zarządu Sekcji. W ciągu roku było 17 posiedzeń Zarządu, celem ustalenia z Naczelnym Zarządem kierunku pracy Sekcji, a z Tow. M. R. R. wzajemnej współpracy, połączenie się z Centralną Komisją Rysunkową, istniejącą dotąd we Lwowie we wspólną Sekcję Robót i Rysunków, uporządkowanie finansów Sekcji, wniesienie memorjału do Ministerstwa W. R. i O. P. o uwzględnienie postulatów nauczycieli robót ręcznych, zorganizowanie wyższego kursu robót w Tomaszowie Mazowieckim, wydawanie dwumiesięcznika „*Roboty Ręczne*”, utrzymywanie kontaktu z 9-ciu kołami Sekcji — te rezultaty pracy Zarządu Sekcji, zasługują na gorące uznanie.

Przyszłą pracę Sekcji omówił p. *Snopek*. Patrzy on z otuchą w przyszłość, bo sekcja jest silniejszą przez zespolenie się z Centralną Komisją rysunkową, pismo wydawane poprzednio jako kwartalnik już jest obecnie dwumiesięcznikiem. Zadaniem pisma jest służyć praktycznie nauce robót i rysunków, rozwijać je i pielęgnować. Naukę robót ręcznych i rysunków będzie można rozwinąć do najwyższego stopnia, gdy ludzie uczący tych przedmiotów, będą ukwalifikowani i gdy będą odpowiednie warunki pracy. Brak pracowni i narzędzi nie pozwala jednak nawet kwalifikowanemu nauczycielowi tworzyć. — Miarodajne czynniki powinny więc nie tylko kształcić i dokształcać nauczycieli, ale także zakładać po szkołach pracownie robót i rysunków. czynniki samorządowe zaś powinny dążyć do zaopatrzenia szkół w odpowiednie materiały do robót ręcznych. Sekcja musi

się domagać także, by Władze organizowały centralne pracownie robót ręcznych Władze poleciły dzielić klasy, liczące ponad 40 dzieci, na grupy z zachowaniem ilości godzin — by wykorzystali specjalistów, którzy często po ukończeniu Instytutu Robót ręcznych wracają na dawne posady i nie uczą przedmiotu w którym się wyspecjalizowali, by wprowadziły w poszczególnych Kuratorjach instytucję wizytatorów i instruktorów którzyby czuwali nad prowadzeniem robót i rysunków, gdyż inspektorzy szkolni na nauce tych przedmiotów prawie się nie znają, by troszczyły się o odpowiednie pracownie dla instytucji kształcących nauczycieli i tych pracowni nie umieszczają w suterynach. P. Snopek poruszył także sprawę urządzania wyższych kursów dla nauczycieli robót i rysunków przez Kuratora szkolne, sprawę uposażenia nauczycieli robót ręcznych, którzy ukończyli Instytut, sprawę propagandy nauki robót ręcznych i rysunków przez praktyczne zapoznanie inspektorów szkolnych z temi przedmiotami i wiele innych spraw aktualnych. Postulaty te są żądaniem ogółu naucz. robót i rysunków, a są one podyktowane potrzebą realizowania zadań szkoły twórczej. Wprawdzie z ramienia Ministerstwa W. R. i O. P. wizytator p. A. Wójtów, energicznie organizuje pracownie ale Ministerstwo zbyt mało troszczy się o rozwój nauki robót i rysunków w szkołach powszechnych. — Znany nam dobrze odruch społeczeństwa do kształcenia dzieci nie powinien być tamowany z obawy hiperprodukcji inteligencji, ale przeciwnie trzeba wykorzystywać ten odruch, ukazując młodzieży kształcącej się w szkole drogi praktycznego użytkowania nabytej wiedzy. Potrzebny nam wykształcony rzemieślnik mechanik, rolnik, przemysłowiec i kupiec. Szkoła powinna więc rozbudzić drzemiące w dzieciach zdolności praktyczne, rozwinąć je tak, aby potem szła do zawodów, które jej zdolnościom odpowiadają. Obrady Sekcji Robót ręcznych i rysunków zakończyły się uchwaleniem regulaminu Sekcji i szeregu wniosków oraz wyborem nowego Zarządu sekcji.

W dniu 21 maja uczestnicy Zjazdu wyjechali do Poznania celem zwiedzenia Pow. Wystawy Krajowej.

\* \* \*

Wystawa Robót i rysunków na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu znajduje się w gmachu Instytutu Chemicznego na II-giem piętrze w sali 52. Nad urządzeniem jej pracował wizytator p. A. Wójtów z Warszawy z pomocą prof. Mrozińskiego z Poznania i prof. Sowińskiego z Krakowa.

Myślą przewodnią jest tu pokaz metody uczenia robót ręcznych i rysunków w szkołach powszechnych i średnich. Wokoło przy ścianach sali są umieszczone stoiska. Pierwsze z nich przy wejściu jest wypełnione podręcznikami i czasopismami z zakresu nauki robót i rysunków. Następne stoiska przedstawiają metodę

uczenia robót z papieru, z kartonu, tektury, oprawę książki, kostrykarstwo, roboty z drutu, blachy, metalu, szkła i z drzewa począwszy od ćwiczeń z kory i patyczków, skończywszy na obróbce narzędziami stolarskimi. Na dalszych stoiskach są umieszczone pomoce naukowe. Przy wyjściu ze sali osobne stoiska przedstawiają metodę nauczania robót kobiecych. Napisy i narzędzia umieszczone obok modeli świetnie objaśniają zwiedzających o celu wystawionych eksponatów.

Środek sali zajmują stoiska wypełnione rysunkami przedstawiającymi następujące grupy ćwiczeń a) z wyobraźni b) z pamięci c) z modelu d) teoria barw e) zdobnictwo pism i grafika f) perspektywa g) rys. z natury h) regionalizm w rysunku szkolnym i) rysunek tablicowy jako pomoc przy nauczaniu n. p. jęz. polskiego, historii, fizyki, higieny, rachunków i t. d. Rysunki są tak ułożone, że ilustrują przejrzysto metodę nauki od pierwszej klasy szkół powszechnych, aż do piątego kursu seminarjum naucz. Ten układ metodyczny; eksponatów według wymagań programu ministerjalnego normującego naukę tego przedmiotu w szkole, ma ogromną wartość tak dla ogółu zwiedzającego Wystawę, jak i dla nauczycieli, uczących rysunków i robót. Całość przedstawia się pod względem estetycznym znakomicie. Żałować tylko trzeba, że zaledwie jedną salę przeznaczono dla obu przedmiotów, tem bardziej, że świadczą one o wysokim poziomie nauczania i o zdolnościach polskich dzieci. W sali 54 umieszczono fragment pracowni robót ręcznych ze strzemicami i ze szafami, w których znajdują się wzorowo rozmieszczone narzędzia. Ponadto widzimy w tej sali szereg albumów, przedstawiających metodę stosowaną w niektórych szkołach, a na ścianach komplety rysunków ilustrujące kilkuletni rozwój rysunkowy jednego z uczniów.

Poradnia Biblioteczna. Zdając sobie sprawę z niedomagań i potrzeb pracy bibliotek publicznych, Koło Warszawskie Związku Bibliotekarzy Polskich przystąpiło do zorganizowania Poradni Bibliotecznej. Poradnia ma za zadanie służyć pomocą różnym typom bibliotek, a więc bibliotekom publicznym, prowadzonym przez samorząd, czy stowarzyszenia, bibliotekom związków i różnych instytucyj w miastach i we wsiach, jak również bibliotekom szkół powszechnych, średnich i zawodowych. Pomoc ta będzie się wyrażała w podejmowaniu przez Poradnię następujących prac: 1) opracowanie zestawień bibliograficznych, dostosowanych do potrzeb poszczególnej biblioteki, 2) udzielanie porad bibliotecznych i bibliograficznych drogą korespondencji, 3) zaopatrywanie bibliotek w książki z 10% rabatem od ceny handlowej, 4) zaopatrywanie bibliotek w druki biblioteczne oraz kompletowanie i wysyłanie gotowych księgozbiorów w oprawie, 5) zaopatrywanie w odpowiednie druki: inwentarz, katalogi i kontrole wypożyczeń.

Pozatem Poradnia będzie prowadzić pracę instruktorską, podejmując się wysyłać na żądanie instruktora dla przeprowadzenia wykładów na kursach lub

też do udzielania rad i wskazówek na miejscu. Poradnia Biblioteczna, czynna codziennie z wyjątkiem świąt i niedziel. — Mieści się w Warszawie przy ul. Hożej 74 II p., w lokalu Związku Opieki Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P.

## Zapiski bibliograficzne.

Bibliografia Oświaty Pozaszkolnej (1900—1928) pod redakcją *J. Muszkowskiego* i *H. Radlińskiej* w opracowaniu *J. Skarzyńskiej*. Warszawa 1929. Nakł. Min. W. R. i O. P.

Przewodnik Oświaty Dorosłych (1928) pod red. *A. Konewki* i *K. Korzyłowicza*. Warszawa 1929. Wyd. Federacji Ośw. Org. Społ.

*Dr M. Jabczyński*. Dziesięć lat szkoły polskiej w Poznańskim Okręgu Szkol. Poznań 1929.

Województwo Śląskie 1918—1928 pod red. *Dra L. Ręgorowicza*, *Dr M. Dworzańskiego* i *Mg. M. Tutacza*. Katowice 1929. Nakł. Śląskiej Rady Woj.

*Dr Wł. Szczygiel*. Gmina szkolna. Szkic metodyki pracy. 1929.

*Dr J. Chatański*. Nauka Obywatelstwa na poziomie szkoły powsz. i niż. gimnazjum. Poznań 1929. Fiszer i Maciejewski — Księgarnia uniwersytecka. Nakł. Koła Socjologicznego Studentów Un. Pozn.

*M. H. Serejski*. Historia starożytna. Cz. I. Wyd. M. Arcta, Warszawa 1929.

*M. Mścisz*. Geografia Polski. Podręcznik dla młodzieży. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1929.

*T. Pizlo*. Gramatyka języka polskiego z ćwiczeniami. Podręcznik dla samouków i nauczycieli. Wilno 1929. Księgarnia K. Rutkiego.

*M. Arct — Golczewska*. Botanika na przechadze. Wyd. III. M. Arcta. Warszawa 1929.

---

Prenumerata roczna . . . . . 8 zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny 29, II. piętro.
półroczna . . . . . 4 zł.		
Cena oddzielnego zeszytu I 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 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% 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, Grzegorzewska 30 — pod zarządem W. Jarosza.