

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

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

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GL. 29, LINJA C-D.

ADOLPHE FERRIÈRE:

○ szkole aktywnej.

(Dokończenie).

Już przed rozpoczęciem się okresu dojrzewania dokonuje się wielkie przeobrażenie. Na 10—12 rok życia dziecka przypada okres zainteresowań konkretnych specjalnych czyli wiek monografij. Umysł jego wychodzi poza siebie, zaczyna się przyglądać otoczeniu, interesuje się czynami bohaterskimi osób realnych lub fikcyjnych, żyjących w różnych czasach i różnych okolicach świata. Stąd rodzi się zamiłowanie do podróży, co ułatwia naukę geografji, budzi się zainteresowanie życiorysami bohaterów, co znów ważne jest w nauce historii. To też w szkołach nowych przypada na ten okres samorzutna i intensywna praca w dziedzinie nauki historii, geografji, technologii i nauk przyrodniczych. Monografie roślin lub zwierząt — jak one się rodzą i rosną, jak się żywią i bronią, jakie są ich zwyczaje, co jest dla nich pożyteczne, a co szkodliwe — oto najsilniejsze — jak mi się zdaje — zainteresowania dzieci w tym wieku.

W 13—15 roku życia następuje okres zainteresowań abstrakcyjnych empirycznych. Już pod koniec 12 roku życia zauważyłem u dzieci zainteresowanie się studjami naukowemi, ale wtedy idee są jeszcze związane z empiryzmem. Dopiero później umysł ucznia wznosi się ponad zwykłą zdolność ujmowania poszczególnych faktów konkretnych. Odtąd rozwija się zdolność ujmowania pojęć ogólnych. Stwierdziłem, że uczniowie 13—15 letni okazywali żywe zainteresowanie się związkami przyczynowemi między człowiekiem a przyrodą. Na 16—18 rok życia przypada wreszcie okres zainteresowań abstrakcyjnych złożonych, kiedy młodzieży nasuwają się wielkie problemy z dziedziny biologji, psychologji, socjologji, ekonomji, prawa publicznego i filozofji. Są to zagadnienia, któremi

interesuje się młodzież w przededniu swojego udziału w życiu publicznem. Oczywiście nie wszyscy dochodzą do tego poziomu w swym rozwoju, niejeden pozostaje na poziomie poprzedniego okresu. Mimo to jednak każdy młody człowiek powinien się obok swego zawodu przygotować do roli, jaką spełnić będzie musiał w życiu społecznem, jako członek grupy: zawodowej, narodowej, państwowej, wreszcie ogólnoludzkiej (Liga Narodów).

Zkolei rozważyć należy, jaka powinna być metoda szkoły aktywnej. Obejmuje ona trzy fazy: a) obserwację faktów, b) refleksję i uporządkowanie faktów i pojęć, c) ekspresję tych pojęć. Na przykładzie konkretnym wyjaśnimy sobie takie postępowanie.

1) Gromadzenie dokumentów, materiałów. W tym celu odbywa się obserwacja zdarzeń bliskich (n. p. powódź, burza) w sposób naoczny, lub też dalekich (cyklon w Japonji, trzęsienie ziemi) na podstawie opisów w dziennikach. Uczniowie zwiedzają fabryki, warsztaty, magazyny, piekarnie, drukarnie, różne instytucje społeczne i zakłady dobra publicznego.

2) Uporządkowanie zgromadzonych materiałów, ich klasyfikacja. Szkice, rysunki, obrazki, teksty kładziemy do odpowiednich kopert, z uwzględnieniem potrzeb człowieka i środków ich zaspokajania.

W zgromadzonym materiale wyodrębniamy to, co dotyczy potrzeb człowieka i to co się odnosi do środków ich zaspokojenia. Koperty oznaczamy liczbą porządkową w ten sposób, że liczba koperty zawierającej materiał tyczący potrzeb człowieka odpowiada liczbie koperty zawierającej środki zaspokojenia tych potrzeb. Obok przyrody uwzględnić tu należy technikę, obok natury ludzkiej język, tak że ilość kopert wyniesie około 60 do 80.

3) Opracowanie zgromadzonych materiałów. Podczas rozpatrywania danego zagadnienia uczeń otwiera swą kopertę, bada, porównuje, przepisuje ważniejsze dokumenty, teksty, artykuły, kopiuje rysunki i szkice i t. p. Uczniowie uzupełniają też informacje, o ile okazują się niewystarczające i grupują je według zasad logicznych. Piszemy się je na tablicy i każdy z uczniów zapisuje w swej „notatce życia“ (*cahier de vie*), z uwzględnieniem porządku logicznego. Poszczególne rubryki tych notatek odpowiadają materiałom zawartym w kopertach. Posiadanie tych „notatek życia“, ozdobionych rysunkami i obrazkami, napełniało dumą wszystkie dzieci. Każde z nich umiało na pamięć materiał w nich zawarty, a wiele też zachowało te notatki na przyszłość.

Nauczanie w szkole aktywnej nie jest wszystkim. W systemie, w którym żywy i czynny udział ucznia jest podstawą nauczania, gdzie wysiłek ujawnia się z wewnątrz na zewnątrz, tam konieczna jest też zmiana dyscypliny. Życie moralne i społeczne również w ten sposób rozwijać się musi. Kiedy

ogłosiłem swą książkę o samorządzie uczniowskim (*L'Autonomie des écoliers*), przestraszano się, mówiono, że głoszę anarchję. Było to niezrozumienie istoty wychowania społecznego. Dziecko od 7—12 roku życia ulega autorytetowi narzuconemu z zewnątrz, w późniejszym jednak wieku powinno się umieć kierować samem sobą i umieć współdziałać według zasad solidaryzmu. Stąd wynika potrzeba dyscypliny. System samorządu, umiejętnie stosowany, t. zn. gdy stawiamy porządek na pierwszym planie, a inicjatywę na drugim, celem uniknięcia pomyłek — daje wspaniałe wyniki. Są niemi wolność nauczyciela i ucznia oraz przygotowanie narodowi dobrych obywateli. Organizując samorząd, szkoła aktywna oswobadza dorosłych od niewolniczej dyscypliny. Z władcy absolutnego nauczyciel staje się zwykłym przedstawicielem władzy wykonawczej. Dopomaga uczniowi w razie przewinienia w szukaniu środków poprawy swego błędu i unikania go w przyszłości. W razie konfliktu między kolegami udają się zainteresowani do nauczyciela jako do kochanego sędziego. Zczasem zostaje przyjacielem uczniów, bardziej doświadczonego, u którego młodzież szuka pomocy i otuchy. Wolność nauczyciela — to pierwsza korzyść płynąca z samorządu uczniowskiego. Druga — to wolność ucznia, która go zczasem wyzwala z pod opieki dorosłych i poddaje go opiece własnej świadomości moralnej. W okresie przejściowym, kiedy od autorytetu działającego z zewnątrz i nieodzownego wobec małych dzieci ujawnia się dążność do władzy, która ma swe źródło w świadomości moralnej człowieka, kryzys jest nieunikniony. Przejście musi więc być stopniowe. Wychowanie stopniowe usuwa dyscyplinę na plan dalszy, a wysuwa czynnik moralny na pierwsze miejsce. Wtedy tworzy się świadomość społeczna, budzi się zrozumienie, że społeczność doskonalić się może tylko przez pracę każdego dla dobra wszystkich, że prawa mają wtedy wartość, jeśli są podstawą wypełniania obowiązków. Odkrywamy tu słuszność zasady wyrażonej w „Umowie społecznej“ J. J. Rousseau'a. Oswobodzenie nauczyciela i ucznia, oswobodzenie państwa — oto są trojaki dobrodziejstwa samorządu szkolnego. Należałoby jeszcze wspomnieć o trzecim punkcie, t. j. o oswobodzeniu państwa. Państwo w rękach czynników zdeorganizowanych, szarpiących się nawzajem, nie jest wolną instytucją, bo rządzoną i kierowaną według zmiennych kaprysów, afektów i namiętności poszczególnych osób czy grup. To samo dotyczy i państwa szkolnego, które jest zawiązkiem państwa dorosłych i które mu przygotowuje obywateli, godnych tej nazwy.

Przytoczę tu dwa przykłady konkretne: jeden dotyczy międzynarodowej szkoły prywatnej w Genewie, drugi zaś szkoły publicznej w Agno, w kantonie Tessin. Celem urzeczywistnienia szkoły aktywnej stosowaliśmy w genewskiej szkole międzynarodowej różne metody, przedstawiające w istocie swej

różne strony tej samej naczelnej zasady, a więc dla dzieci w wieku przedszkolnym metodę *Montessori*, dla dzieci w wieku od lat 8—10 metodę *Winnetkowską*, pracę indywidualną oraz pracę zbiorową (metodę projektów), dla starszych od 10—12 metodę ośrodków zainteresowań *Decroly'ego*, następnie metodę, gdzie głównym ośrodkiem zainteresowań jest geografia społeczna i historia ekonomiczna. Aktywność uczniów ujawniała się tu w czworakiej postaci, które następowały kolejno w ciągu tygodnia, a mianowicie:

a) Praca indywidualna, której przedmiotem są rachunki, język i t. d. i w której posługujemy się wzorami pracy *Alexandry Deschamps* i podręcznikami stopniowanymi *Wasfburne'a*. Praca ta winna pozostawać w związku ze zorganizowaną pracą zbiorową, przyczem kierować się należy potrzebami i uzdolnieniami każdej jednostki.

b) Zorganizowana praca zbiorowa, gdzie podobnie jak w szkole *Decroly'ego*, gromadzą uczniowie wspólnymi siłami dokumenty i źródła i gdzie opracowują wspólnie temat, będący przedmiotem nauki w danym dniu pod kierunkiem nauczyciela, który wnosi własne doświadczenie i jasność myśli.

c) Swobodna praca indywidualna, w której dziecko zajmuje się doświadczeniami, porządkuje swe materiały i wyniki swych poszukiwań bądź to dla pracy zbiorowej, bądź też dla swej pracy swobodnej; praca ta przypada z reguły na pierwsze godziny przedpołudnia.

d) Wreszcie praca zbiorowa swobodna, kiedy dzieci pozostawione samym sobie, mogą powziąć zbiorową decyzję. Jest to metoda projektów *Dewey'a* i *d'Elsworth Collings'a*. Porządek w szkole, samorząd uczniowski, prace ręczne, wycieczki i zwiedzanie, przygotowywanie sztuk teatralnych, wieczory dla rodziców, wystawy — oto wolne zajęcia i prace, wyłaniające się z inicjatywy samych uczniów.

Drugi przykład wzięty jest ze szkoły publicznej w Agno, w której obowiązki objęła nauczycielka *Al. Boschetti*, uczennica *Marji Montessori*. Dzieci robotnicze i wieśniacze niełatwe były do prowadzenia i dwaj poprzednicy *p. Boschetti* osiągnęli nader nikłe rezultaty; radzili jej też, by w stosunku do dzieci postępowała jak najsurowiej. Ale *p. B.* wierzyła w metodę swobody i zaufania. Zaczęła swą pracę od nadania klasie wyglądu estetycznego; ustawiła ławki wzdłuż ścian dookoła sali i poleciła codziennie innemu dziecku przyozdobienie sali kwieciami i zielenią. Dzień pracy podzieliła sobie na trzy okresy: Część pierwszą dnia wypełniał kult piękna i dobra („akademja“), na co składały się opowiadania, recytacje, pieśni, czytanie utworów literatury pięknej, sceny dramatyczne. W ten sposób chciała zapewnić dzieciom w ich pracy atmosferę pogody i szkołę swą nazwała „szkołą pogodną“ (*l'École sereine*). Następnie zajmowały się dzieci jednym z przedmiotów nauki. Nauczycielka zabierała

zeszyty uczniów z wypracowaniami wieczorem i następnego dnia były one przedmiotem dyskusji i wspólnej poprawy. Odbywała się kontrola prac uczniowskich. Wreszcie trzeci dzień stanowiła swobodna praca indywidualna na podstawie rozdanych tematów, przyczem udzielała uczniom odpowiednich wskazówek, jak mają pracować, z jakich książek korzystać i t. p. Taka organizacja pracy wydała niezwykle piękne rezultaty, do czego jednak przyczynił się w znacznej mierze wpływ duchowy utalentowanej nauczycielki. Czy jednak urzeczywistnienie szkoły aktywnej zależy od wyjątkowych wychowawców? Niezawodnie cel nie jest łatwy do osiągnięcia, ale widzieć ten cel, znaczy już wiele. Dzień, w którym przygotowywani będą nauczyciele do urzeczywistnienia tego celu, do stworzenia szkoły aktywnej, nie jest już zbyt daleki.

Wspomnę wkońcu o wpływie zasad szkoły aktywnej i o znaczeniu M. Ligi Nowego Wychowania. Liga ta powstała w sierpniu 1921 na I. Międzynarodowym Kongresie Nowego Wychowania w Calais i liczy obecnie tysiące członków, reprezentujących 49 państw we wszystkich częściach świata. Ścisłe neutralna pod względem politycznym, wyznaniowym i filozoficznym, Liga zmierza do urzeczywistnienia swych celów za pomocą międzynarodowych kongresów, odbywających się co dwa lata, na których gromadzą się wychowawcy wszystkich krajów, uznający zasady szkoły aktywnej. Organami Ligi są czasopisma w kilku językach wydawane i propagujące idee nowego wychowania: *The New Era*, *Das Werdende Zeitalter*, *Pour l'Ère Nouvelle*, *Nové Skoly*. Liga posiada też Biuro informacyjne i propagandowe w Londynie z oddziałami w Berlinie i Paryżu, jej celom służy też M. Biuro Wychowania w Genewie.

Szkoła aktywna wygląda rozmaicie i ta różnorodność przy jednolitej zasadzie stanowi prawdziwą wartość tego rodzaju pracy. Liga M. W. jednoczy liczne grupy narodowe, między którymi sekcja polska z p. Heleną Radlińską na czele poczesne zajmuje miejsce. Grupy podkreślają charakter narodowy wychowania, ale dzięki wzajemnej wymianie doświadczeń przyczyniają się do wzbogacenia całej ludzkości. Wadą szkoły tradycyjnej było stawianie sobie za cel doprowadzenie ucznia do egzaminu i wykształcenie intelektualne. Był to cel jednostronny. Bogactwa i wielkości narodu nie mierzymy według wartości jednostronnych; miarą wielkości są charaktery obywateli. Hasłem doby dzisiejszej jest higiena fizyczna, umysłowa i duchowa. Szkoła aktywna chce wychować człowieka twórczego, zdolnego do ciągłego doskonalenia się duchowego.

DR LEON LANGHOLZ.

Idee Ligi Narodów a wychowanie w świetle publikacji Sekretariatu Ligi i Międzynarodowego Biura Wychowania.

Ideę ochrony dziecka i młodzieży zaktualizował okres powojenny, gdy po klęsce katastrofalnej dziecko i młodzież dojrzewająca stała się nadzieją narodów i przyszłą podstawą ich istnienia. Liga Narodów koncentrująca w sobie wszelkie zagadnienia życia współczesnego, zajęła wobec wychowania młodej generacji stanowisko wybitnie aktywne i pozytywne. Chodziło o to, aby przyszłe pokolenie przyzwyczyło się do idei Ligi Narodów, do tego nowego tworu, który w poszczególnych społeczeństwach niezawsze jest odpowiednio oceniany; przyszłe społeczeństwo uświadomi sobie konieczność Ligi, zapewni jej istnienie na przyszłość, wcieli się myślą, uczuciem i wolą w ideał pokoju powszechnego, jako warunku postępu i utrwalenia dotychczasowych zdobyczy kultury. Liga nie jest nadpaństwem, nie jest suwerenem państw, ale związkiem państw wolnych; ma ona wyłącznie charakter moralny¹⁾. Z tego właśnie wynikają jej tendencje propagandowe i dążenie do uzyskania posłuchu u wszystkich. Ze wzrostem znaczenia i autorytetu Ligi szerzenie jej ideałów przestaje być propagandą a przechodzi do tego zakresu potrzeb umysłowych, które należy w młodym pokoleniu stworzyć i rozbudzić, staje się zagadnieniem naukowym w uczelniach wyższych, przedmiotem nauczania w szkołach średnich i problemem dla zrozumienia przez uczniów szkół powszechnych.

Zadaniem naczelnem usiłowań pedagogicznych²⁾ Ligi Narodów jest rozbudzenie w młodzieży poczucia, że jest ona częścią nie tylko narodu ale całego społeczeństwa ludzkiego, że jako taka staje w szeregach dążących do pomnożenia dóbr kulturalnych i utrzymania pokoju. — To jest założenie pozytywne. Dołącza się do tego założenie negatywne — jedno społeczeństwo jest zależne od drugiego, bez współpracy wszystkich narodów niemożliwy staje się postęp kultury a nawet istnienie jednostkowe i zbiorowe. Wysuwają się więc na pierwsze miejsce zagadnienia natury socjalnej — wybitna zdobycz w pedagogice powojennej. W założeniach

¹⁾ Z ciekawszych prac polskich o Lidze Narodów por.: Stan Posner: „Liga Narodów” siedem odczytów. Warszawa 1925 r. Jadwiga Romcówna: „Działalność sekcji społecznej Ligi Narodów” Przegląd Wsp. Marzec 1929 r. Stan. Wędkiewicz: „Sekretariat Ligi Narodów” Przegl. Wsp. Wrzesień 1929 r. Aleks. Bregman: „Dziesięć lat Ligi Narodów” Tendencje dotychczasowej ewolucji. Przegl. Wsp. Wrzesień 1929 r.

²⁾ Zagadnieniem pacyfistycznego wychowania młodzieży zajmują się rozmaite komisje, które są członkami Sekretariatu Ligi Narodów n. p. sekcja higieny, problemów socjalnych, współpracy intelektualnej.

i tendencjach pedagogicznych Ligi Narodów uwydatnione zostało archimedesowskie powiedzenie Leibnitza o możliwości przekształcenia społeczeństwa przez wychowanie i uwzględniona została aktywność dziecka.

Postulaty Komisji Współpracy Intelktualnej.

Według takich założeń zostały sformułowane postulaty komitetu ekspertów przy Komisji Współpracy Intelktualnej Ligi Narodów¹⁾ dotyczące problemu: „Jak zaznajamiać z Ligą Narodów i rozbudzić ducha współpracy międzynarodowej“ (publ. Ligi Narodów *„Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de Coopération internationale“* Genewé, 1927). Uwagę skierowują eksperci na szkołę, która ma zrobić w dziecku nowy pogląd na świat i stosunki międzynarodowe²⁾. Tam, jako na gruncie najpodatniejszym należałoby szerzyć znajomość idei Ligi nie tylko przez zintelktualizowane wykłady, ale także przez wyzyskanie uczuciowych i woluntarystycznych dyspozycji dziecka. Idee Ligi mają przeniknąć do wszystkich szkół powszechnych, wiejskich i miejskich, do szkół średnich, do uniwersytetów i do instytucyj oświatowych. Komisja powinna roztoczyć opiekę nad zredagowaniem i rozszerzaniem odpowiednich książek i broszur. Wyszukanie odpowiednich nauczycieli, którzyby szerzyli idee Ligi i współpracy narodów, jest poważnym problemem zainteresowań komitetu ekspertów. Ułatwi tę pracę stworzenie biura centralnego, któreby zbierało informacje o pracy szkoły dla Ligi Narodów.

Częściowa realizacja postulatów K. W. I.

Postulaty te doczekały się częściowej realizacji. Oto Sekretarjat wydał książeczkę przeznaczoną dla nauczycielstwa p. t. „Cele i organizacja Ligi Narodów“ (*„Les fins et l'organisation de la Société des Nations“*) Genewa 1929 r. Przekład jej na język polski byłby wielce pożądany). Oto zorganizowany został przez Międzynarodowe Biuro Wychowania. (*Bureau international d'éducation“*) kurs specjalny dla nauczycieli celem wprowadzenia w obręb programu szkolnego wiadomości o Lidze Narodów i jej ideach³⁾.

¹⁾ „La Commission internationale de Cooperation intellectuelle de la Société des Nations“ jako członek Sekretarjatu — wyłoniła komitet ekspertów „pour étudier les meilleurs moyens d'enseigner à la jeunesse les buts de la Société de N.“ (*„Les fins et l'organisation de la S. d. N.“* str. 46). Co do danych fakt. por. art. S. w *Ruchu Pedagogicznym“* Luty 1926 r.

²⁾ Por. podobne założenia artykułu Korffa p. t. *„Zivilisationspädagogik“* w *„Die Erziehung“* Luty 1929 r.

³⁾ O wprowadzeniu idei Ligi Narodów do programów w szkołach niemieckich por. Johannsena *„Völkerbund u. Völkerversöhnung in der Schule“*. w *„Die Erziehung“* zes. 7. Kwiecień. 1929 r.

O kursie por. *„Rapport sur le premier cours special pour les membres du personnel enseignant organisé par le bureau international d'éducation du 20 ao ut au 1-er septembre 1928, pour faire suite aux recommandations du*

Wśród 161 uczestników Francja posiadała 87, Polska 3. Program prac na kursie przedstawiał się bardzo żywo; a więc p. Oprescu, sekretarz komisji współpracy intelektualnej, mówił ogólnie o teźże komisji, pani Schmidt zajęła stanowisko dydaktyczne, wyjaśniając, jak należy zainteresować uczniów międzynarodową organizacją pracy; dla p. Maurette'a geografia ogólna i ekonomiczna są terenem, na którym można wyjaśniać w szkole owe zagadnienia, panu de la Harpe historia wydaje się odpowiedniejsza. Prof. Bovet wygłosił odczyt o zasadach szkoły aktywnej i wychowania dla idei pokoju, Claparède mówił o psychologii afektów i o duchu międzynarodowym. Inni referenci donosili o pracy nad pokojem w swoich krajach; p. Wolfe o pracy w Ameryce, p. Widegren w krajach skandynawskich, p. Dohna w Niemczech i t. d.

Nieskoordynowane napozór wykłady zawierały w komplecie naczelną ideę kursu. Syntetycznie stwierdzono, że problemy i zagadnienia dotyczące wychowania w idei pokoju i współpracy mają walor naukowy i należą do psychologii, etyki, socjologii i religjoznawstwa.

Psychologia pedagogiczna jest w tym programie najistotniejsza. Znając duszę dziecka, można sumiennie urobić ją w myśl owych ideałów, uodpornić na wszelkie zakusy instyktowe złe i w rezultatach katastrofalne. P. Bovet, który w swej książce p. t. „Instykt walki“¹⁾ stwierdzał egzystencję instyktu batalistycznego i możliwość przemiany tego popędu na korzystne dążności, pragnie w tym kierunku wyzyskać wrodzoną aktywność i ciekawość dziecka. Dzięki tym dyspozycjom umożliwić można spotkanie się na neutralnym terenie dzieci z różnych krajów, pracę i zabawę wspólną (teatry dziecięce). Należy skierować baczną uwagę na literaturę dziecięcą²⁾ — znajomość najwybitniejszych angielskich dzieł literatury dziecięcej zaszczerpiona n. p. w Niemczech może w przyszłości być dla idei pokoju b. korzystna — to samo odnosi się do wzajemnego zaznajamiania z zabawami i zwyczajami, pieśniami i ceremoniałem innych narodów. W tem wszystkim dziecko nie ma być tylko receptywnie, ma brać udział wybitny, ma przez aktywność własną wyrobić w sobie zaczątki przyszłej sympatii i przyszłej tolerancji wobec już nie obcych ludzi, narodów, społeczeństw.

Na pograniczu psychologii i etyki umieścił swe koncepcje Claparède. Sfera intelektualna i emocjonalna naszej duszy

Sous-Comité d' Experts de la Commission Internationale de cooperation intellectuelle de la S. d. N. Genève.

„Sprawozdanie z pierwszego kursu specjalnego dla nauczycielstwa zorganizowanego przez biuro międzynarodowe wychowania, od 30 sierpnia do 1 września 1928 r. — jako wykonanie polecenia podkomitetu ekspertów międzynarodowej komisji współpracy intelektualnej I. N.“

¹⁾ „L' instinct combatif.“ 1917. Przekł. polski 1928 r.

²⁾ Por. *Litterature enfantine et collaboration internationale*, Genève 1929. — wyd. B. I. G.

są ze sobą sprzężone. Ich równowaga jest ideałem, przewaga jednej sfery nad drugą może być szkodliwa. Uczucia mogą przekształcić się w afekty i jako takie zwrócone w kierunku ujemnym grożą niebezpieczeństwem; wówczas należy apelować do sfery intelektualnej, która odgrywa rolę hamulca. Afekt złości i nienawiści zostaje złagodzony przez uświadomienie sobie przyczyn i skutków owego przeżycia; napewno nie dojdzie do walki, gdy rozum wskaże na rezultaty takiego postępowania gwałtownego. Hasłem Claparède'a jest unikanie t. zw. myślenia afektywnego, wzburzonego, podnieconego a krzewienie lojalności i sunienności w myśleniu, „bez której nie jest możliwa współpraca socjalna i międzynarodowa“.

Zwróciłem uwagę na te referaty ze względu na referentów, którzy są naukowcami i żeby wskazać, iż problemat wychowania dla pokoju jest wyraziście naukowy.

Wspomniany przedtem wykład p. Maurette'a ciekawy był ze względu na wciągnięcie w orbitę owego problematu zagadnień socjalnych i dydaktycznych. Ideą centralną jest postulat wiedzy socjologicznej w zakresie solidarności i niezawisłości jednostki, konieczności współpracy między społeczeństwami i t. p. faktów. Musiałyby one być odpowiednio wcielane w materiał nauczania i zgodnie z wiekiem i poziomem inteligencji podawane uczniom. Wątek wykładów o dydaktycznych wskazaniach snuje się następująco: Wskazać należy na specjalizację w zakresie każdego działania i wynikającą stąd zawisłość wzajemną działających — tę kwestję można wyjaśnić przy geografji ekonomicznej. I-mo Na przykładach objaśnia się zagadnienie produkcji, pracy i krążenia artykułów tej produkcji — Anglja produkuje n. p. węgiel, Ameryka bawełnę; następuje wymiana dóbr i t. d. II-do. Ideę solidarności ekonomicznej umacnia się przez wskazanie rozmaitości terenu państw poszczególnych — jedne państwa są wybitnie przemysłowe inne rolnicze. Sposób rozwiązania tych problemów zależy jest oczywiście od rodzaju szkoły — na stopniu najniższym n. p. zwraca się uwagę na zależność nieporadnego dziecka od starszych i t. d., stopień średni może już przyjąć przykłady natury socjologicznej — od spostrzeżeń regionalnych do studjów nad sytuacjami ekonomicznymi poszczególnych społeczeństw. Teoretycznie i ściśle naukowo rozwiąże te problematy studjum uniwersyteckie.

Także geografja ogólna przez wskazanie na obiektywne fakty n. p. określenie różności między państwami, wskazanie zależności wzajemnej i t. d. może przyczynić się do wszczęcia tych idei.

Wychowanie religijne może być żyznym terenem, na którym wyrośnie poczucie ważności idei pokoju. Uduchowieć nasze życie, nie pozwolić mu zgubić się w rozważaniach materialistycznych, dać czas na błogie chwile kontemplacji i przeżycia prawdziwej przyjaźni i sympatji gorącej oto

istotny cel edukacji religijnej, a jeśli do tego oprze się to na idei pacyfizmu i wyzyska praktycznie, wówczas zdoła się dusze młode nie tylko przerobić, ale użyczyć im prawdziwej radości życia i zdrowia moralnego. Pani Strong chce w ten sposób pokierować wychowaniem w t. zw. obozach międzynarodowych¹⁾.

Za istotne środki wychowujące generację młodą w duchu pokoju uznano korespondencję między szkołami różnych państw, kino, radio, dzienniki dla młodzieży i zjazdy międzynarodowe uczniów. Poszczególni referenci i referentki omawiały dotychczasową działalność swoich państw w tym zakresie.

W lipcu 1929 r. Liga Narodów wydała biuletyn pedagogiczny²⁾. We wstępie omawiającym genezę zainteresowań pedagogicznych w obrębie Ligi Narodów warto zwrócić uwagę na rezolucję, według której zgromadzenie Ligi Narodów domaga się od rządów państw należących do Ligi, aby wprowadziły wiadomości o Lidze do szkoły³⁾.

Informuje biuletyn o działalności rozmaitych państw w kierunku szerzenia idei współpracy międzynarodowej, podaje rezultaty ankiety o filmie przeciwwojennym. Z artykułu o zebraniach uczniów poszczególnych narodowości dowiedzieć się można, z jakim olbrzymim zainteresowaniem i zapałem młodzież aktywnie przyczyniała się do wzajemnego zbliżenia. Zabawy wspólne były tak zorganizowane, że każdy młody reprezentant swego narodu mógł się odpowiednio wypowiedzieć we własnym języku, śpiewać własne piosenki. Oto n. p. spis piosenek mimicznych:

Nous étions trois filles. toutes à marier; } franc.
Le roi fait battre le tambour }

Gretelein, willst du tanzen? } niem.
Hänschen Klein; }

Oh no! John, no John! — ang.

Zasadniczo były reprezentowane trzy języki, francuski angielski i niemiecki, Ze sprawozdania bije fala optymizmu i nadziei.

¹⁾ Podobny do tego jest zjazd młodzieży w Niemczech — por. Internationale Begegnungen auf der Freusburg an der Sieg — od 30 lipca do 7 sierpnia 1927 r. — doniesienie o tem w „Rundbrief d. Kronacher Bundes“ 7. 1927 ^{1/5}. — nastąpiła wymiana zdań w zakresie problemów: poglądu na świat i religii, polityki i gospodarstwa, kształcenia życia, pedagogiki. por. też Wilhelm Stählin: „Über die Jugendbewegung“ w „Die Erziehung“ Zesz. 2/IV Listopad. 1928 r.

²⁾ Ciekawe rozdziały to: „L'énfance et les films de Guerre“ i „Les reunions scolaires internationales de vacances“.

³⁾ W streszczeniu brzmi rezolucja następująco: Zgromadzenie domaga się od rządów, które są członkami Ligi, aby postarały się usilnie o rozszerzenie znajomości celów i organizacji Ligi pośród młodzieży i dzieci i dbały o zorganizowanie odpowiednich instytucji. (str. 5).

Zwróćmy wkońcu uwagę na udział Polski w szerzeniu idei pacyfizmu i Ligi Narodów. Ks. Aksander Wójcicki — autor artykułu na ten temat stwierdza, że Polska, której odrodzenie przypada na okres tworzenia się Ligi Narodów, zainteresowała się ideami pacyfizmu, a przez położenie geograficzne i historyczne posłannictwo kulturalne ideą współpracy międzynarodowej¹⁾. Ale brak jeszcze odpowiednich sił nauczycielskich, któreby mogły młodzież poprowadzić w tym kierunku i popularnych podręczników o Lidze. Jednak już w szkole powszechnej na stopniach wyższych wskazuje się na takie fakty, jak wskrzeszenie Polski, idea Wilsona i traktat wersalski. Ministerstwo W. R. i O. P. w porozumieniu z Ministerstwem Spraw Zagranicznych niejednokrotnie wysyła pedagogów bądź na zjazdy pedagogiczne do Genewy, bądź na inne zgromadzenia międzynarodowe. W szkołach średnich nauka o Lidze Narodów postępuje już w formie teoretycznej i wiąże się z udzielaniem wiadomości ogólnych o państwie. W programach kursów wakacyjnych urządzanych w Warszawie, Krakowie i t. d. znalazły się teoretyczne wykłady o Lidze Narodów i jej zadaniach a zarazem wznawiano apel poprowadzenia nauki o tem w szkole. Towarzystwo przyjaciół Ligi Narodów w Polsce wysyła przy poparciu władz do Genewy uczniów i nauczycieli na kursy a w kraju propaguje idee Ligi przez imprezy i konferencje specjalne. Krzewienie między państwowej korespondencji międzyszkolnej, wydawanie tygodnika, urządzenie posiedzeń informacyjnych i wieców dyskusyjnych — oto dalsze etapy pracy Towarzystwa. W zakresie uniwersyteckim nauka o Lidze Narodów albo zajmuje stanowisko odrębne, albo podpada z wybitnem jej uwzględnieniem

¹⁾ W okresie Kom. Ed. Nar. idea zjednoczenia narodów była w Polsce bardzo żywa. Oto, co o tem pisze Tync w swem dziele „Nauka moralna w szkołach Kom. Ed. Nar.“ Kraków 1922.: „Ale nauka prawa narodów rzuciła w dusze szlachetniejsze, jeszcze czystsze ziarna. Ucząc, że „układ równowagi w potęgach narodów“, który ma niby na celu wzajemne bezpieczeństwo, właściwie te narody rozłącza i różni, osłabia i zmusza do ustawicznych zbrojeń, jest zresztą „chimerą“, glosilo zarazem, że stworzenie „związku sprawiedliwego narodów, ku wspólnej obronie“, mającego na celu położenie tamy „chciwości i ambicji“ ze wszechmiar było zbawienne i pożądane. ...jeżeli narody z niewiadomości i błędów oswobodzone zostaną, jeżeli oświecone i dobrze wewnątrz rządne być zaczęły, natenczas zachowanie przyrodzonych powinności, uroczyste wzajemnych należności uznanie i powszechne przymierze obronne między narodami w ucześnieństwie zostającami nieuchronnie nastąpić musi. Nic w tem nie masz niepodobnego, co jest zupełnie zgodne z przyrodzeniem, zgodne z istotą społeczności politycznej, zgodne z prawdziwemi interesami narodów, do czego nawet konieczna i oczywista potrzeba wszystkich pociąga“ (Stroynowski) (str. 301). Dodajmy, że młodzież czytała w J. K. Skrzetuskiego: Hist. polit. dla szlachetnej młodziei (Cz. II. W-a 1775) króla francuskiego Henryka IV. „projekt czyli ułożenie nieprzerwanego w Europie pokoju“, projekt stworzenia konfederacji państwowej. Ukazywano tym sposobem młodzieży, choć w dalszej perspektywie dziejowej... cudny miraż powszechnego pokoju, powszechnej zgody między narodami i państwami, jakby majak wszechuropejskiej jeśli nie wszechświatowej Ligi Narodów...“ str. 256—257.

pod naukę prawa narodów, historii nowożytnej lub socjologii. Ks. Wójcicki poświęcił jedno półrocze kursowi „O podstawach moralnych życia międzynarodowego po wojnie“, w którym specjalną uwagę zwrócił na Ligę Narodów. Na posiedzeniach seminarjów uniwersyteckich (n. p. Lwów) rozpatruje się problemy związane z Ligą Narodów, biblioteki zapewniają się powoli rozprawami polskimi z tej dziedziny. Odczuwać się jednak daje brak polskiej książki informacyjnej o Lidze Narodów. Prof. uniw. warsz. Halecki podjął myśl przygotowania a) dzieła naukowego o Lidze Narodów, przeznaczonego dla uniwersytetów, b) rozprawy popularnej dla młodzieży szkolnej c) broszury popularnej dla szerokich mas. Postulat zakładania bibliotek zawierających książki o Lidze Narodów jest bardzo ważny i powoli się realizuje.

Pedagogiczne Kongresy międzynarodowe.

Ziarno rzucone przez L. N. bujne wydaje owoce. Naczelne idee „Światowej Federacji Związków pedagog.“ ustalone na Kongresie Pedagog. w San Francisco w lipcu 1923 r. głosiły bezwzględną pracę i wysiłek w kierunku wychowania młodzieży w duchu pacyfizmu i tolerancji. Oto niektóre postulaty: „Stwarzać związki przyjaźni i dobrej woli między narodami; budzić na całym świecie bezwzględne poszanowanie praw i przywilejów wszystkich narodów, bez różnicy ras i religij; szerzyć życzliwą ocenę właściwości, charakteryzujących ludzi innych narodów i innych ras;“ i t. d. T. zw. Lokarna pedagogiczne i zjazdy genewskie¹⁾, sierpniowy Międzynarodowy Kongres Ligi Nowego Wychowania w Helsingör²⁾, częściowa realizacja koncepcji Międzynarodowego Muzeum pedagogicznego „Musée mondial de l'enseignement“ są doskonałym rezultatem wysiłków i idei bądź Międzynarodowego Biura Wychowania „Bureau International d'Education“, bądź Komisji Współpracy Intelktualnej przy L. N. Na zjazdach i kongresach niektóre referaty były rozszerzeniem idei obu instytucyj. W Genewie mówiono o znaczeniu prasy dla idei wychowania pacyfistycznego, o wychowaniu w duchu demokratycznym, który jest warunkiem pokoju (Alfred Thomas) Prof. S. Szuman z Krakowa mówił o psychicznych dyspozycjach dziecka polskiego do rozwinięcia w sobie życzliwości i tolerancji wobec innych narodów a współpraca ks. Radziwiłłówny w sekcji badającej możliwości współżycia narodów wskazywała na to, w jakim duchu postępować będzie w Polsce krzewienie idei zjednoczenia narodów.

¹⁾ Por.: Sprawozdanie z „Trzeciego Kongresu Światowej Federacji Związków Pedagogicznych“ w Genewie w „Chowannie“ Zesz. IV. R. 1929 r. — Bobrowska W.

²⁾ Por. także sprawozdanie p. Spoczyńskiej i Dr. Z. Bastgenówny „V-ty Kongres Międzynarodowej Ligi N. Wych. w Elsinore“ w „Ruchu Pedagog.“ Paźdź. i Listop. 1929. Nr. 10—11.

Kongres w Helsingör także kontynuował idee Ligi. Wskazywały na to referaty o takich intytlacjach jak: „Wychowanie jako czynnik międzynarodowego porozumienia“ (Sydney Herbert-Daugaard); demonstracje filmów dotyczących tego zagadnienia, informacje o poczynaniach dydaktycznych w rozmaitych krajach w celu usunięcia wszelakiego widma wojny z duszy dziecka¹⁾.

To, co dotychczas uczyniono w tym zakresie, wskazuje na potężną rozbudowę w przyszłości. Zagadnienie wychowania w myśl nowych ideałów zgody i współpracy narodów stanie się nietylko problemem dydaktyki w obrębie przedmiotów szczegółowych, ale samo dla siebie będzie przedmiotem nauczania jak n. p. nauka o państwie lub moralności a w zakresie poważniejszym przedmiotem naukowego badania w obrębie wielkiej, rozległej nauki o wychowaniu.

DR ZOFJA SZYBALSKA.

Szkoła naukowo-doświadczalna przy uniwersytecie w Jenie i „Tydzień pedagogiczny“.

Chociaż Jena jest małym miastem, jednak ściąga do siebie świat pedagogiczny, gdyż tam na uniwersytecie wykłada prof. P. Petersen, autor cennych dzieł²⁾, człowiek o szerokim umyśle i inicjatywie. Skupia wokoło siebie młodzież, studującą nauki pedagogiczne, wiedzie ją po szlakach nowoczesnej myśli, zbliża do ognisk wychowania nowego i sam zakłada przy uniwersytecie szkółkę doświadczalną. Wydział uniwersytetu współdziała w tej pracy, gdyż utrzymuje przedszkole typu Montessori, a miasto także pomaga w doświadczeniach naukowych, zakładając n. p. próbną szkółkę Montessori o czterech klasach. Cichy zakątek ziemi turyngskiej nadaje się do poważnej, skupionej pracy, podobnie jak Kraków.

Prof. Petersen należy do tej wielkiej rodziny twórców nowego wychowania, którzy w Niemczech występują w Landerziehungsheimach, w Hamburgische Versuchsschule, w Anglii, Ameryce, jako Dalton, Winnetka, Gary czy Howard Plan. Szkoła, którą założył przy uniwersytecie przed 6 laty, nie jest szkołą ćwiczeń

¹⁾ W związku z kongresami pedagogicznymi dodają nawiasowo, że przedmioty obrad na kongresach mają charakter wybitnie praktyczno-techniczny; daje się z żalem zauważyć brak sekcyj ściśle naukowych omawiających i badających problemy ściśle w dziedzinie nauki o wychowaniu. Może jest to skutkiem tego dziwnego faktu, że t. zw. nauki pedagogiczne nie mają jeszcze ustalonej metodologii a nawet kwestionowana jest ich naukowość; kto więc, czy z tego braku teoretycznej unifikacji nauk pedagogicznych nie wynika pewna dorywczość kongresów, ich niezawsze odpowiednie zorganizowanie i to, że kongresy niezawsze są zdolne wyczerpać istotne zagadnienia wychowawcze w całej pełni.

²⁾ „Die allgemeine Erziehung.-austalt“, „Die neu-europäische Erziehungsbewegung“, „Innere Schulreform u. neue Erziehung“, „Der Jena-Plan“.

dla słuchaczy studjum pedagogicznego, ale jego własnym laboratorium doświadczalnym. Pod jego kierunkiem pracują w niej młodzi nauczyciele o przeciętnych kwalifikacjach, którzy mają chęć do naukowej współpracy. Nie zatrzymuje ich przy sobie długo, 3 lata uważa za wystarczające, gdyż zależy mu na tem, by szli dalej i byli krzewicielami nabytych doświadczeń i wiadomości.

Założenie pracy prof. Petersena jest demokratyczne. Nie zakłada on szkoły dla bogatych, jakim jest każdy Landerziehungsheim (Ognisko wiejskie), ale pracuje nad tem, jak przetrzymać przeciętny typ szkółki wiejskiej, aby odpowiadała wymaganiom nowych metod nauczania i wychowania. Szkołka wiejska, niemiecka jest jedno- lub dwuklasowa, łączy w jednej izbie trzy klasy, z których każda kolejno głośno odrabia swoje pensum z nauczycielem, podczas gdy inne mają zajęcia ciche. Otóż ten przydział 3 izb na 8 lat nauki zachowuje prof. Petersen z tą różnicą że 3 lub 2 stopnie stanowią grupę, uczącą się razem, więc dzieci od 6—9 lat od 9—12 i od 12—14. Jaki cel takiego grupowania? Ideał szkoły dzisiejszej — to szkoła pracy, szkoła twórcza. Nauczycielstwo tkwi jednak w dawnych metodach, w werbalizmie i z trudnością powstrzymuje się od narzucania swej woli. Przy grupie dzieci w różnym wieku i różnym stopniu rozwoju, nauczyciel z konieczności staje się obserwatorem i zostawia pole do samodzielnej pracy. To jedna korzyść, a druga społeczna: grupka tych 20—30 dzieci, a 90 w całej szkole tworzy małe społeczeństwo, jedni drugim pomagają; zdolniejsi lub z większą inicjatywą wysuwają się na stanowiska kierownicze, stają się opiekunami i pomocnikami słabszych. W ten sposób przygotowują się do roli, jaką zajmą potem zapewne w swem środowisku; od zarozumiałości, w jaką wprawiają, wprowadzone w Niemczech klasy dla wyjątkowo zdolnych, ochrania doświadczenie, gdyż w grupie zdolności przejawiają się rozmaicie i niejedyn pierwszy w matematyce łączy się w nauce języka z grupą słabszą. Mniej zdolni nie tracą w grupach, często rozwijają się szybciej, pociągnięci przez zdolniejszych, albo przyłączają się do młodszych, czy mniej rozwiniętych, nie przemęczają się, zachowują właściwe sobie tempo pracy.

Każda grupa posiada swój własny pokój, swego nauczyciela, odrębną swą fizjonomję. Urządzenie wszędzie składa się z lekkich stolików i krzesełek, które dowolnie można przestawiać. Ma to swoje znaczenie. Ustawienie mebli nadaje mieszkaniu charakter i wywołuje nastrój. Sztynność ławek szkolnych wpływa na nauczyciela i na uczniów — wytwarza się odległość, brak zrozumienia; przy wielu zajęciach swobodnych ławki tamują ruchy. Sprzęty łatwo przesuwalne odpowiadają ruchliwości dziecka, a przestawianie ich ciche jest znakomitem ćwiczeniem zręczności i grzeczności. Dzieci swój pokój szkolny ozdabiają, porządkują, nawet i malują, gdy

trzeba, w ten sposób przywiązują się do swego otoczenia i dbają o nie.

Rozkład nauki na cały tydzień nie jest niezbitcie jeden, zmiany są dopuszczalne. Zajęcia w grupie zaczynają się o 9-ej zwykle od t. zw. koła: krzeselka ustawione są w okrąg, śpiew chórem, jedno z dzieci albo coś odczytuje, albo referuje, potem nawiązuje się rozmowa, wzajemne wyjaśnienia, nauczyciel na końcu uzupełnia. Gdy materiał w ten sposób został przerobiony, szybko przesuwają się krzeselka do stolików i dzieci zasiadają dowolnie, opracowują pisemnie omówiony temat. Posługują się wtedy pomocami szkolnymi, które są w szafie podręcznej, szukają w encyklopedjach, atlasach; wykonują rysunki, czy dobierają ilustracje do swych prac. Nie wcześniej jednak powstaje z tego materiału zadanie — gotowe aż nauczyciel przejrzy, poprawi. Już bez błędów, poprawek wygotowują pracę, której treść poważna ma się łączyć w jedno z estetyczną formą. Pięknie wyglądają te arkusze, ujęte w ornament własnej kompozycji, zdobne w rysunki, starannem pisane pismem.

Mniej więcej o 10^{1/2} śniadanie. Pauzy dotychczas nie bywa; znów przemeblowana sala. Stoły stają w rząd, zasłane obrusami, dzieci wraz z nauczycielem zasiadają do jedzenia, przy czem swobodna rozmowa; doskonała nauka dobrych form towarzyskich. Po śniadaniu zwykle samodzielna praca n. p. rachunki; dzieci według umiejętności łączą się w grupki i dobierają sobie zadania z podręczników matematycznych.

Zwykle podnoszą się zarzuty w stosunku do szkół opartych na zasadzie wolności, że prowadzone są bez planu. Otóż nie! plan nauki jest obmyślony przez nauczyciela na długi okres czasu; nauczyciel nie przestaje być kierownikiem grupy i plan swój wysuwa, omawia z dziećmi tak, że staje się bezwiednie ich własnym. Według planu rozłożone są tematy do wykładów, które dzieci obejmują. Jednak program ten nie jest bezwzględna stałą; gdy życie nasuwa zainteresowania, wówczas odstępuje się chwilowo od powziętych uchwał, by omówić lot Nobilego, Zeppelina, czy materiały przyrodnicze, nazbierane na wycieczce lub wakacjach. Plan opiera się na zasadzie naturalnej: młodsze dzieci kształcą się na otoczeniu najbliższem, a w miarę wyższej grupy zatacza się dalsze kręgi, wychodzi poza miasto i kraj rodzinny i poza Europę. Jaka kolejność będzie omawianego programu w przeciągu 8 lat, to obojętne; to co stanowi podstawę elementarnego wykształcenia człowieka, to szkoła podejmuje. Jako przykład dowolności w przedstawianiu materiału, a stosowania do zainteresowań, niechaj posłuży to, że w roku ubiegłym najwyższy stopień wybrał Amerykę za przedmiot nauki geografji, aby śledzić równocześnie podróż prof. Petersena i korzystać z jego listów.

Poza przedmiotami, stanowiącemi podstawę obecnej szkoły

zawdzięcza rodzicom. Każdy z wychowawców odwiedza domy rodzinne swojej grupy i zna warunki, w jakich dzieci wzrastają.

Pobudzenie energii twórczej, sądzenie wyników swej pracy, porównywanie jej z innymi jest zawsze warunkiem postępu. Na końcu tygodnia każda grupa zastanawia się nad przerebionym materiałem; dzieci żądają często powtarzania, utrwalenia sobie wiadomości, Kilka razy do roku odbywa się popis międzygrupowy; każda z grup wystawia swoje prace i wygłasza swe najlepsze referaty, śpiewa najpiękniejsze pieśni i deklamuje wiersze. Gdy dzieci z Bremy, ze szkoły próbnej, przybyły w odwiedziny odbył się wzajemny egzamin przedmiotów szkolnych i przedstawienie.

Zajmującym może być dla pedagogów przedstawienie paru lekcji, tak jak się odbywały lub spostrzeżeń, wyjętych z dokumentów szkolnych.

Więc weźmy grupę najwyższą. Zaczyna się zajęcie szkolne od pytania, stawianego przez t. zw. „Mahnera“, u nas porządkowego czy wójta: „kto ma coś do zakomunikowania?“ ... Zawiadamiają niektórzy o zbliżających się urodzinach jednej z koleżanek. Wybrano od razu komisję, która zajmie się przygotowaniem uroczystości, wyznaczono dzień i godziny zabawy. Inni podają wiadomość wyczytaną w gazetach, — o włamaniu się do banku. Sypią się uzupełnienia, temat ten widocznie dzieci porywa. Nauczyciel milczy, czeka spokojnie, tylko kilku uwagami chłodzi zapał. Rozpoczyna się właściwa lekcja, przedmiotem na ten dzień Alaska. Tematy dzieci miały rozdane na szereg tygodni naprzód. Dotrzymania terminu pilnuje ów wójt klasy. Występuje przed mapę młody prelegent, oznacza dokładnie granice Alaski, mówi o jej florze i faunie. Wiadomości pozbierał i z podręczników i z opisu wypraw podróżników, których często cytuje. Opowiadanie swe ilustruje rycinami, które wyszukał w różnych książkach. Po skończeniu dzieci zgłaszają u wójta pytania. Okazuje się, że nie zrozumiały, co to jest szkorbut, nie wiedzą, jak wygląda koń morski. Wzajemnie udzielają sobie wyjaśnień, obiecują przynieść na następny raz różne uzupełnienia do wykładu, zasuszonego konika morskiego, to ilustrację. Po wyczerpaniu pytań zabiera głos nauczyciel i dopełnia materiał. Następnie dzieci grupują się przy stolikach, jak chcą po dwoje, sześcioro, czy pojedynczo i opracowują pisemnie omawiany temat, opierając się, bądź to na przerebionej lekcji, bądź uzupełniając na podstawie książek, które mają w podręcznej bibliotece.

Niezawsze jednak zdarza się, że temat jest tak porządnie opracowany, jak ten o Alasce. Mieliliśmy w niższej grupie lekcję o świni, przygotowaną przez małego statystyka, który na nic więcej nie zwrócił uwagi, jak tylko na cyfry, a te pozbierał bardzo pracowicie: ile Niemcy zjadają świń w ciągu roku, jaki jest przyrost świń, jaki przywóz i t. p. Był to tego rodzaju umysł suchy, który zawsze w ten sposób ujmował za-

gadnienia; tu już większą pracę miał nauczyciel, by temat rozszerzyć, a dzieci w opracowaniach swych musiały znacznie więcej opierać się na książkach podręcznych, niż na wykładzie.

Ze sprawozdań szkolnych było widocznem, że w roku poprzednim dużo zajmowano się literaturą. Czytano w grupie najwyższej dramaty Goethego, a przytem i monografie, do pisania jednak sprawozdań literackich nie okazali uczniowie chęci, tłumaczyli to w ten sposób, że nic innego nie potrafia napisać, jak to, co znajdują w dziełach krytycznych. Natomiast odczuwali braki w opanowaniu formy stylistycznej, chcieliby pisać tak pięknie, jak w książkach. Stąd nastąpiło dłuższe zastanowienie się nad formami stylistycznymi i pisanie różnych przykładów: poetycznych opisów, listów, sprawozdań, zamówień i t. p.

Nauczyciel chce wprowadzić w formy nowej poezji. Dobiera kilka urywków i czyta w grupie, nie znajduje oddźwięku. Notuje sobie postanowienie odczytywania częściej wierszy współczesnych, będzie śledził za wrażeniami i oswojeniem się z nową formą.

To znów przykład ciekawy zwalczania literatury brukowej. Nauczyciel widzi, że wkrada się ona. Czeką na sposobność zwalczania jej niedługo, gdyż jeden z chłopców przynosi książkę taką do odczytywania na lekcji. Czyta z niej urywek, wśród dzieci powstaje konsternacja, potem gwałtowna polemika. Nauczyciel wyciąga i podkreśla takie sytuacje, które nie godzą się z prawdą życia, nakoniec odczytuje satyrę na powieści Maya i tym podobne. Śmiech pognebia zwolenników, środek ten dotychczas okazał się najlepszym w zwalczaniu literatury brukowej.

Dzieci same utrzymują porządek w szkole. Do upomnienia wybiera grupa z pośród siebie jedno dziecko. Ono w razie hałasu, przeszkadzania w pracy przypomina o ciszy; w najwyższej grupie umówiono się, że uderzenie w gong będzie znakiem spokoju. Gdy zachodzą przewiny szkolne, dzieci same sądzą, jednak nie przybierają pozy trybunału, nie rozdzielają urzędów, jak to bywa nieraz w szkołach. Poprostu wspólnie w grupie zastanawiają się nad wypadkiem. Kary zachodziły różne: było i napominanie i zapisywanie nazwiska na tablicy i odsyłanie do domu i porozumiewanie się z rodzicami. Raz gdy chłopiec jeden plotkował, wywołało to ogromne oburzenie. Chłopcy chcieli go wykluczyć ze szkoły, dziewczynki okazały współczucie i jedna dla obrony ofiarowała winowajcy swoją opiekę i przyjaźń. Miała mu pomagać do pracy nad sobą — Nemezis dziejowa często srogo potraktuje wybrańca losu. Dziewczynka jedna miała obowiązek dobierania do okoliczności wierszy z antologii. Jednak stale przydziałała innym, sama nie uczyła się żadnego. I otóż protest, dlaczego w ten sposób korzysta ze swego obowiązku — musi ustąpić z zaszczytnego urzędu. Chłopiec jeden stale się spóźnia, dzieci chcą porozumieć się

z jego rodzicami, lecz nie znajdują oddźwięku, przekonywują się same, że dom przyczynia się do lekceważenia zajęć szkolnych, wobec tego rozciągają opiekę nad kolegą i codziennie ktoś wstępuje po niego, by zabrać go na czas do szkoły.

Ze sprawozdań z posiedzeń rodzicielskich odczuwa się, że jest tu ścieranie się dwu prądów, rodzice przedstawiają element szkoły dawnej, nauczyciele wprowadzają ich w istotę metod szkoły nowej. Rodzice żądają n. p. przyspieszenia tempa pracy przez zadawanie, pamięciowe ćwiczenia — nauczyciele tłumaczą, że przyspieszenie tempa dla wielu dzieci byłoby szkodliwe, hamowałoby naturalny rozwój, wywołałoby zdenerwowanie. Rodzice chcieliby wprowadzenia systematycznej nauki historii i znowu wyjaśnienie, że nauka historii dostępna jest w wieku dojrzałym, przed wiekiem przejściowym tylko w postaci podań i życia bohaterów.

Szkoła prof. Petersena chce być w kontakcie z ruchem pedagogicznym, aby nie stawać w miejscu, a zarazem promieniować na inne. Dlatego urządza raz do roku „Pädagogische Woche“, tydzień hospitacji, referatów, dyskusyj, przeznaczony dla nauczycielstwa i władz szkolnych.

Na ostatniem tygodniu pedagogicznym u Niemców przejawiało się pragnienie jednolitej szkoły, której rząd stoi na zawadzie. Tak jak obecnie jest, gimnazjum niszczy działanie szkoły powszechnej, dziesiątkując jej klasy wyższe. Gimnazjum stwarza warstwy uprzywilejowane. Przyjęty w praktyce system tworzenia (już w teorii zniesiony) klas dla wyjątkowo zdolnych też spotkał się z potępieniem. Okazuje się, że zawczasie nie można decydować o zdolnościach. Owe wybitnie zdolne dzieci często tępieją, całe nawet klasy schodzą na poziom niski. Karty indywidualności są też, jak u nas, ciężarem nauczycielstwa. Z ocenami psychologicznymi nie może sobie dać rady przeciętny nauczyciel, stąd też przyklaskiwano owej prostej charakterystyce ucznia, jaką spotkano w Jenie, bez naukowych ostłonek.

Strona organizacyjna szkoły znalazła też uznanie w zastosowaniu do szkółek wiejskich, jednak sądzono, że trudności wystąpiłyby w wielkich gmachach miejskich obejmujących po kilkaset dzieci. Metoda samodzielności, twórczej pracy też oceniona została przychylnie, jednak w zastrzeżeniach, gdyż zbyt silnie objawiło się przywiązanie do programów obecnych i stąd obawa, aby nie ucierpiały cokolwiek. Także i pomoce szkolne, używane dotychczas i liczne rozprawy na temat metody giną ze szkoły, gdy przyjmuje się, że dziecko własną drogą znajduje rozwiązanie trudności i jest samodzielną odrębną całością, której rozwojowi człowiek dorosły może zaszkodzić zbyt natarczywym wkraczaniem. To za silne, na to nie mogli się zgodzić pedagodzy niemieccy. Mimo to jednak „Tydzień pedag.“ odniósł swój skutek. Kilka nowych szkół próbnych powstało pod jego wpływem. Popołudnia takiego „Tygodnia

pedagogicznego“ zajęte były konferencjami. Prof. Petersen, ze zwykłą sobie swadą i prostotą rozwijał obraz bankructwa obecnych programów. Cały szereg dzieł, ostatnio Anny Müller Jung, wykazuje, że z nadmiaru wiedzy, którą kładziemy przez 8 lat w głowy dzieci, nie pozostaje nic. Poziomem umysłowym równają się niemal z analfabetami, 50% nie kończy szkoły powszechnej, gdyż nie może jej podołać. Tak jest w Niemczech, Holandji, Belgji, Anglii. Podobne cyfry i w szkolnictwie średnim. Od 1890 r. co piąty szóstoklasista w Niemczech osiąga maturę. Rok po roku 70.000 uczniów, odchodzi z gimnazjów. Jakaż na to rada? Rewizja programów. Mimo licznych badań i testowych dziecko wciąż dla nas jest zagadką; jako obserwatorzy badajmy te zagadki, a może przy samodzielnej pracy ucznia otworzą nam się oczy. Najlepszą dotychczas zasadą nauczania, to zasada Montessori: „krótko, jasno powiedzieć, co można zrobić z materiałem przedłożonym i odejść“. Pozostawiając dziecko, tę wielką niewiadomą, sobie samemu, możemy uwzględnić w szkole to, co jest pewnem z doświadczeń psychologii i socjologii n. p. że inna jest psychologia ludzi, tworzących szereg, inna skupionych w koło, inna grupy, inna indywidualum i dlatego życie szkolne ujmujemy według tych zasad. Sprawa umeblowania nie jest dlatego drobnostką, bo ona pozwala nam swobodnie regulować życie szkolne. Wśród różnych objawów życia społecznego występuje też psychologia bandy — to jest zjawisko zawsze bezwzględnie szkodliwe; jeżeli wystąpi w życiu szkolnem, trzeba je stanowczo zniszczyć.

Dr Wiesie rozwijał problem dziecka opuszczonego: moralnie czy materialnie. Tych szkoła największą powinna otaczać opieką; u dziczającego, nieufnego niech nauczyciel zdobędzie zaufanie; biednego, pozbawionego opieki domowej odda pod pieczę dobrze zorganizowanych kół rodzicielskich lub urzędu opieki społecznej. Doświadczeniami swemi z Gery dzielił się prof. Sesenheim. Tam na próbę zorganizowano szkołę opartą na samorządzie, wolności i samodzielnej pracy dla dzieci biednych, które w szkole miejskiej zawodziły i w nauce i zachowaniu. Rezultaty były bardzo pomyślne.

Mieliśmy śliczny, wprost natchniony wykład artysty-prof. (Natter) o znaczeniu barwy w wychowaniu dziecka i sposobach, jakimi zbliża młodzież do zrozumienia malarstwa. Rzeźbiarka Könitzter dzieliła się swemi spostrzeżeniami nad modelowaniem, o slöjdzie, warsztatach szkolnych mówił nauczyciel szkoły uniwersyteckiej.

Na końcu było ogólne zebranie nauczycieli szkoły i gości przybyłych. Każdy z nauczycieli kolejno zdawał sprawozdanie ze swej grupy, stawiało się pytania, zarzuty. Prof. Petersen uczestnikom kursu udzielił dostępu do wszystkich dokumentów szkolnych, które zebrane były w jego pracowni. Mogliśmy czytać sprawozdania szkolne, protokoły z posiedzeń z rodzicami, pamiętniki nauczycieli z życia dzieci, oceny psycholo-

z powiatu	na kursie		z powiatu	na kursie		z powiatu	na kursie	
	Krak.	Wiln.		Krak.	Wiln.		Krak.	Wiln.
Mińsk. Maz.	2		Postawy		6	Świętochłowic.	1	
Mława	5		Radom	2		Pulawy	3	
Molodeczno		1	Radzymin	1		Tarnów	2	
Myślenice	1		Radzyń	5		Troki		3
Nieszawa	4		Ropczyce	1		Wadowice	2	
Nowogródek	1	2	Rybnik	3		Warszawa	2	
Nowy Targ	3		Sandomierz	6		Węgrów	1	
Mielec	1		Sieradz	1		Wieliczka	3	
Oborniki	1		Siedlce	4	1	Wieluń	5	
Olkusz	4		Sarny	1		Wilejka	1	5
Opatów	3		Słonim	3	2	Wilno		2
Ostrołęka	3		Sokółka	6	1	Włodawa	3	
Ostrów Maz.	2		Sochaczew	1		Włocławek	4	1
Oszmiana		4	Stolin	1		Wolkowysk	3	
Pilzno	2		Stolpce		1	Wolozyn	1	3
Pińsk	4		Stopnica	4		Zawiercie	2	
Pińczów	9		Suwalki	4	1	Zborów	1	
Plock	1		Szczuczyn	9	4			
Płońsk	1	5	Święciany		1			

Zdawszy sobie w ten sposób sprawę ze środowiska uczestników ankiety, należy zastanowić się nad ilością lat pracy i wykształceniem nauczycieli biorących udział w ankiecie. Jak poucza tabela, większość uczestników ankiety ma 2—4

Miało lat służby naucz.	1 rok	6	1'5%
	2 lat.	98	28'5
	3 "	115	33'2
	4 "	95	27'7
	5 "	7	2'0
	6 "	7	2'0
	7—10	11	3'2
	11—15	2	0'6
	Więcej niż 15	2	0'6
	Razem	343	100%

lat służby, rekrutuje się zatem z kadr najmłodszego nauczycielstwa. Wskazywałoby to może, że nauczycielstwo młodsze okazuje w tej mierze większą ruchliwość; nie można wydać jednak sądu tak uogólniającego, gdyż w ankiecie znajdują się dowody także pracy nauczycielstwa starszego, które jasno okażą, że pęd do wiedzy jest powszechny. Tabela następną okaże daleko posunięte zróżniczkowanie przygotowania i wy-

kształcenia zawodowego z przewagą jednak absolwentów seminarjów:

Kwalifikacje posiadane:	6 klas gimnazjum	6	1'7
	4 kursy seminarjum	1	0'5
	6 klas gimn. + kurs wak.	7	2'0
	ukończone gimn. i matura seminarjalna ekstern.	25	6'7
	matura seminarjalna	269	78'4
	gimnazjum i roczny kurs	6	1'7
	6 kl. gimn. i dwuletni kurs	25	7'2
	W. K. N.	1	0'5
	seminarjum duchowne	1	1'2
	brak informacji	4	0'9
	Razem	343	100'0
dalsze kształcenie się: W. K. N.: 1; kursy wakacyjne: 19.		20	5'8'0

Jakże się ustosunkowują ludzie o takim wykształceniu i w takich warunkach pracujący do książki? Odpowiedź da tabela:

Na ogólną liczbę osób		343	100'0
własną bibliotekę	posiadało	245	70'8'0
	nie posiadało	98	28'6'0
Brak inform.		2	0'6'0

Z radością stwierdzić wypada, że 70'0₀ uczestników ankiety posiada własną bibliotekę, co wskazuje niedwuznacznie na zainteresowanie dla kultury intelektualnej.

Poza tem korzystało nauczycielstwo z bibliotek zrzeczeniowych:

Korzysta z bibl. zrzecz.	227	66'2'0	Nie korzysta	90	26'2'0	Brak inform.	26	7'6'0
--------------------------	-----	--------	--------------	----	--------	--------------	----	-------

I tutaj stosunkowo dość wysoki procent (26'0₀) nie korzystających z bibliotek zrzeczeniowych mógłby ulec redukcji przy wyposażeniu bogatszem tych bibliotek, planowem ich

rozmieszczeniu i odpowiedniej propagandzie. Wyłania się tu kwestja bibliotek ruchomych — kwestja która może się stać podstawą roztrząsań znawców tego zagadnienia.

O ilości książek, a specjalnie książek treści pedagogiczno-psychologicznych poucza następująca tabela. Tutaj stan przedstawia się dość marnie:

Posiadało książek własnych treści:	ogółem	Książek	Osób	%
		0	127	36.7
1—5	75	21.2		
6—10	70	20.4		
11—20	51	14.9		
21—30	11	3.2		
31—50	9	2.6		
51—100	1	0.3		
101—200	1	0.3		
pedag. i psychol.	0	123	35.8	
	1—5	5	1.4	
	6—10	12	3.5	
	11—20	52	15.1	
	21—30	37	10.8	
	31—50	47	13.7	
	51—100	31	9.0	
	101—200	28	8.1	
	201—300	5	1.4	
	301—500	3	0.9	

Przechodzimy wreszcie do kwestji najistotniejszej: do lektury autorów pedagogicznych.

Analiza materiału, podanego w tabeli umieszczonej na str. 77, jest ciekawym przyczynkiem dla ustalenia lektury dzieł pedagogicznych wśród nauczycielstwa. Pomijając książki o małej liczbie czytelników, dalej książki, co do których można śmiało przypuszczać, że były znane uczestnikom ankiety już w czasie studjów w zakładach kształcenia nauczycieli (n. p. Piramowicz, Kot, może Jeleńska, James) — można całą resztę książek rozbić na dwie duże grupy: 1) autorów polskich, 2) tłumaczenia pisarzy obcych. Wśród autorów polskich prym wiedzie Jeleńska (Metodyka...); tu trudno ustalić, czy książkę tę poznali uczestnicy ankiety jeszcze

w czasie studjów w seminarjum, czy już w czasie pracy nauczycielskiej, przyczem jej popularność tłumaczy się tem, że jest to podręcznik o charakterze metodycznym, stanowi więc rodzaj pomocy naukowej. Po Jeleńskiej idą z polskich autorów: Rowid, Ziennowicz, Dawid, Szycówna i t. d. Z autorów obcych wysu-

Opracowania liczące najwyższą ilość czytelników:

	Autor	T y t u ł	Czy- teln.	Proc.
1	Jeleńska	Metodyka pierwszych lat naucz.	136	51%
2	James	Pogadanki psychologiczne	115	
3	Rowid	Szkoła twórcza	112	
4	Ziennowicz	Problemy wychowania wpółcz.	97	
5	Binet	Pojęcie nowoczesne o dzieciach	66	
6	Titchener	Początki psychologii	56	
7	Rowid	Psychologja pedagogiczna	54	
8	Sully	Dusza dziecka	47	
9	Dawid	Intel., wola i zdolność do pracy	45	
10	Hamaïde	Metoda Decroly	44	
11	Rowid	System daltoński	41	
12	Foerster	Szkoła i charakter	38	
13	Claparède	Psychologja dziecka	36	
14	Piramowicz	O powinnościach nauczyciela	35	
15	Dewey	Szkoła a społeczeństwo	34	
16	Szycówna	Metodyka wypracowań	33	
17	Kot	Historja wychowania	32	
18	Danysz	O wychowaniu	30	
19	Bovet	Instynkt walki	29	
20	Ellen Key	Stulecie dziecka	27	
21	Szober	Zasady nauczania	26	
22	Dewey	Szkoła i dziecko	25	
23	Nawroczyński	Uczeń i klasa	24	
24	Kerschensteiner	Szkoła pracy	23	
25	Parkhurst	Wykształcenie wg. pl. daltońskiego	22	
26	Rusk	Pedagogika eksperymentalna	22	
27	Szycówna	Ogólne zasady nauczania	22	
28	Green	Psychoanaliza w szkole	21	
29	Korczak	Jak kochać dziecko	16	
30	Śliwiński	Wychowawcze oddziaływanie	16	
inne w liczbie 226				29%

wają się na czoło: Binet, Titchener, Sully, Hamaïde, Foerster, Claparède, Dewey. Nazwiska autorów jak i dobór dzieł dowodzą, że zainteresowania nauczycielstwa idą w trojakim kierunku: 1) dydaktyczno-metodycznym, 2) ogólnopedagogicznym i 3) psychologicznym.

Gorzej nieco przedstawia się kwestja czytelnictwa czasopism pedagogicznych:

Prenumeruje lub czyta						
	czasopismo	osób			czasopismo	osób
1	Praca szkolna	241		16	Muzeum	5
2	Ruch Pedagog.	113		17	Roboty ręczne	5
3	Przyjaciel Szkoły	91		18	Język polski	5
4	Życie Szkolne	87		19	Szkola i Naucz.	2
5	Wiedza i Życie	31		20	Nasz Głos	2
6	Szkola Powszechn.	14		21	Wychow. i Życie	1
7	Pol. Ośw. Pożaszk.	11		22	Chowanna	1
8	Ognisko	5		23	Psychotechnika	1
9	Szkola i Wiedza	5		24	Dom i Szkoła	1
10	Miesięcz. Pedagog.	5		25	Rysunki w szkole	1
11	Szkola	5		26	Minerwa	1
12	Pokłosie Szkolne	4		27	Das Werd. Zeitalter	1
13	Przegl. Pedagog.	4		28	Die Quelle	1
14	Kształt i Barwa	4		29	Pädagog. Werte	1
15	Wiek Szkolny	3		30	Neue Bahnen	1

Jeśli się pominie „Pracę szkolną“, skupiającą największą ilość czytelników, którą jednak każdy członek Związku P. N. S. P. otrzymuje bezpłatnie, — to pozatem tylko „Ruch Pedagogiczny“, „Przyjaciel Szkoły“ i „Życie Szkolne“ zdołały skupić większą ilość czytelników.

Następne tablice, umieszczone na str. 79, okażą statystycznie procent książek i czasopism czytanych. Okażą one przewagę autorów polskich nad obcymi, — przewagę dzieł ogólnopedagogicznych nad metodycznymi. W zakresie czytelnictwa czasopism uderza mała stosunkowo rola czyteli.

Na podstawie przeczytanych lektur wygłosiło		
referatów	osób	procent
0	208	60'7
1	76	22'1
2	33	9'6
3	16	4'7
4	9	2'6
18	1	0'3

Omówienie
na str. 80.

Pozostaje do omówienia zagadnienie wpływu lektury na pracę nauczycieli. Ów wpływ wyraża się w dwójakiej formie: 1) w pobudzonej i w pogłębionej pracy samokształceniowej, znajdującej wyraz w opracowywaniu referatów wygłaszanych na konferencjach rejonowych, 2) w zastosowaniu zasad teo-

Przebadano przez												W odpowiedziach wymieniono dzieł						
osób	dzieł	w tem						jednego czytelnika przeciętnie dzieł										
		autor. polsk.	autor. obcych ogół.	w ory- ginalc.	w tłu- macz.	ogółno pedagog.	meto- dycz.	autor. polsk.	autor. obcych ogół.	ogółno pedagog.	meto- dycz.	ogółem	autor. polsk.	autor. obcych ogół.	w ory- ginalc.	w tłum.	ogółno pedagog.	meto- dycz.
314	1866	1099	767	29	738	1541	325	375	274	479	170	256	159	97	27	70	201	55
91%	100%	59%	41%	37%	963%	825%	175%	—	—	—	—	100%	62%	38%	38%	62%	785%	215%

Czasopisma										Na ogólną liczbę 343 osoby czasopism				Wypada przeciętnie na jednego		Czasopism na je- dnego nauczyciela			
Czytelnicy ogółem z czyt. os.		tylko prenumer. osób		tylko czyt. osób		nie czyta		prenumerowane		w tem Pracy Szkolnej		wypoży- czanych		razem		prenume- rującego		czytającego w czyteln.	
102	79	207	25	34	460	241	176	636	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
50%	23%	603%	67%	10%	72%	375%	28%	100%	28%	28%	28%	28%	28%	28%	28%	28%	28%	28%	28%

1) W mianowniku liczba czasopism przypadających przeciętnie na jednego prenumerującego po potrąceniu „Pracy Szkolnej“, którą otrzymuje każdy nauczyciel bez prenumeraty.

Geraldine Coster: „Psychanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych”, przełożyła z oryginału angielskiego M. Górską. Biblioteka Dziel Pedagogicznych Nr. 21. Warszawa 1929.

Dziełko Geraldiny Coster o psychanalizie jest jedną z najpiękniejszych angielskich prac, obok książki Bernarda Harta: „The psychology of Insanity” („Psychologia stanów patologicznych”) z r. 1912, zawierającą jasny i nader zajmujący wykład ogólnych zasad „psychanalizy”, przyczem ten ostatni termin odnosi G. Coster zarówno do doktryny Freuda, jak też „psychologii analitycznej” wogóle, a więc np. Adlera i Junga.

Praca G. Coster jest piękną ilustracją różnic między psychologią doby dzisiejszej a psychologią z przed laty dwudziestu, która podówczas była wiedzą czysto akademicką, nie mającą żadnej łączności ze sprawami życia powszedniego, pełną zagmatwanych abstrakcyj, podczas gdy dziś jest niczem innym, jak nauką stosowaną i dowiadczalną.

Zagadnienie, którem zajmuje się w pracy swej autorka da się streścić w pytaniu, z jakim zwracają się często ludzie, którzy widzieli psychanalizę skutecznie stosowaną do celów leczniczych, lecz nie znają jej zasad: „Jak może zbadanie pobudek, impulsów i wzruszeń pacjenta wyleczyć go z codziennych fizycznych objawów i ustalonych dolegliwości psychicznych”.

Jest rzeczą oczywistą wobec tego, że rozważanie nad względną wartością poszczególnych szkół psychologii analitycznej leży poza zakresem jej pracy, tak samo jak i głębsze wniknięcie w ich prace źródłowe i technikę. Praca jej bowiem to próba tylko przedstawienia w sposób łatwy i popularny poglądów współczesnych analityków na duszę ludzką i jej mechanizm. Autorka pragnie wyjaśnić nieobznajomionemu z psychanalizą czytelnikowi, że „czyny, które wykonywamy świadomie, są wynikiem mnóstwa impulsów, wyłaniających się z poza świadomości; że „świadomość człowieka jest sprawą złożoną”. Porównywa wobec tego tę ostatnią do wielkiego morza, którego lśniąca powierzchnia wyobraża to, co zwykle nazywamy świadomą psychiką, gdy natomiast niewidzialna i znacznie większa masa wód pod spodem wyobraża „pozaświadomość” („nieświadomość” str. 13).

Zanim przejdę do analizy szczegółowych wywodów autorki w omawianej pracy na temat powyżej omówiony, podkreślić muszę jeszcze wpierrw jedną wielką zaletę jej pracy, która oby znalazła najliczniejszych naśladowców. Polega ona na tem, że p. Coster poprzedziła swe wywody rozdziałem o elementarnej terminologii psychanalizy, wychodząc ze słusznego założenia, że czytelnicy dzieł z dziedziny psychologii analitycznej nie rozumieją nietylko „niejasnych i zagmatwanych nazw”, ale bardzo często także takich na pozór znanych wyrażeń jak „kompleks” (zespół), „wyparcie”, i „wytrzebiecie”, „racjonalizowanie”, „opór”, „przeniesienie”, „ro-

jenia“ (marzenia na jawie), „libido“, „introwersja i ekstrawersja“ „fiksacja“, „regresja“, „utożsamienie“, „przerzut“, „masochizm i sadyzm“, „uraz psychiczny“. Definiuje je przeto w subtelny sposób, podając nieraz i dzieje rozwoju treści ważniejszych pojęć.

Właściwe swe wywody rozpoczyna G. Coster od wykładu swych poglądów na instynktową energię, tak rozumie pojęcie („libido“) i jej rolę w życiu człowieka. Ulega przytem przeważnie wpływom C. G. Junga, psychanalityka szwajcarskiego, który złączył we freudowskim terminie „libido“ wszelkie energie instynktowe, nietylko zaś płciową. W każdej istocie ludzkiej strumień tej instynktowej energii ma dążność do płynięcia wprzód poprzez „jaźń“ (ego). Libido usiłuje instynktownie znaleźć sobie wyraz w świecie otaczającym; stara się przytem przede wszystkim spłynąć do dwu odnóg, które wyobrażać nam mają a) żądze władzy i panowania nad światem zewnętrznym; b) żądze zachowania gatunku.

Ego → libido → instynkt władzy →
instynkt gatunkowy →

Zdaje się jednak, że odnogi te nie są ostatecznie rozdzielone, ani rozbieżne. Spływając do odnóg, może libido doznać „zatoru przy źródle“ tuż, może jednak doznać zatamowania także dopiero w dalszym swoim biegu i to tylko w jednej z odnóg; w tym wypadku ma miejsce „zatamowanie łożyska płciowości“ np., lub zatamowanie łożyska władzy“. W rzadkich tylko wypadkach, chociaż te ostatnie są najszcześliwsze znajduje „libido“ swobodne ujście. Autorka na tle życia „człowieka pierwotnego“ i „człowieka, żyjącego w dzisiejszych czasach“ ilustruje, kiedy to ma miejsce, oraz wskazuje przykre następstwa tzw. zatoru i zatamowań w wypadkach, kiedy libido „ujść zastępczych“ dopiero szukać musi.

Następują rozważania nad przyczynami zatamowania „libido“ tuż u źródła i najczęściej spotykaną w takich wypadkach „przyczyną zatamowania“, to jest nad „lękiem“. Przy tej sposobności omawia autorka wyczerpująco „lęki dziecięce“ a więc „lęk przed nieznanem“, „lęk przed fizycznym niebezpieczeństwem“, „lęk przed śmiesznością“, „obawę przed naganą“, ilustrując teoretyczne wywody trafnymi przykładami, tudzież „lęki ludzi dorosłych“.

Główna część pracy poświęcona jest dwu instynktom przede wszystkim, które w życiu człowieka dominującą odgrywają rolę t. j. instynktowi władzy i instynktowi płciowemu. Autorka bardzo słusznie znów omawia odrębnie ich rolę w życiu dziecka i w życiu człowieka dorosłego. Podkreśla, iż znalezienie właściwego i uprawnionego ujścia dla instynktów, względnie ich umiejętna sublimacja posiada pierwszorzędną doniosłość.

Bardzo wielką wartość przedstawiają wnikliwie a orygi-

nalne niezmiernie poglądy G. Coster na „sublimację“. Szereg trafnych i subtelnych a zarazem z wielką siłą przekonywującą wypowiedzianych uwag na ten temat, którego omawiania z powodu trudności tematu, nie każdy autor podjąłby się, stanowi o doniosłej wartości pracy G. Coster dla wychowawcy. Sublimacja instynktu polega na znalezieniu dla niego innego łożyska, niż łożysko pierwotne i bezpośrednie i to takiego, w którym energia może się wyładować, nie przynosząc szkody społeczeństwu. Po trzech cechach doskonale poznać można „uwznioslenie“ (sublimację). Musi ono być zajmujące i miłe, musi być korzystne dla społeczeństwa; wreszcie musi zaspokajać ideał danego osobnika w odniesieniu do samego siebie.

Kończy autorka swą pracę uwagami o tak ściśle od początku związanych z psychologią analityczną, „snach“, traktując ten drażliwy dziś temat bardzo ogólnie, ze względu na bardzo znaczną jeszcze w tym względzie różnicę zdań.

Praca omawiana o pierwszorzędnej i podstawowej wartości, napisana niezwykle zajmująco i przystępnie, w świetnym wprost, pod względem zarówno rzeczowym jak językowym, tłumaczeniu p. M. Górskiej wywrze stanowczo bardzo doniosły wpływ na „wymagające już raz korektury“ rozpowszechnione dość nieścisłe wiadomości ogółu z dziedziny psychologii analitycznej.

Dr Jan Kuchta.

Dr Stefan Szuman. „Wpływ bajki na psychikę dziecka“. Warszawa 1928.

Zazwyczaj nie zdajemy sobie sprawy z doniosłej roli, jaką w rozwoju badań psychologicznych, a tem samem i pedagogicznych odegrały i odgrywają w ostatnich latach etnografia i etnologia. A przecież wyniki ich badań pchnęły psychologię rozwojową i pedagogiczną na nowe tory — odkrywając przed niemi dwie wielkie prawdy.

Pierwsza z nich stwierdzała kategorycznie, że umysłowość człowieka pierwotnego a umysłowość nasza różnią się zasadniczo. Owocem tej zdobyczy jest wspaniała analiza umysłowości człowieka pierwotnego, zawarta w dziele: Lévy-Bruhla: „La mentalité primitive“. (Paris 1922). Myślenie człowieka pierwotnego, jak stwierdza ten wybitny jego znawca, jest właściwie uczuciem. Przeżycia intelektualne i emocjonalno-motoryczne są u niego ściśle związane ze sobą. Pojęć, sądów, abstrakcyj ta umysłowość nie zna. Myśleniem człowieka pierwotnego kieruje mistycyzm treści wyobrażeń kolektywnych i prelogizm w postaci partycypacji mistycznej formy powiązania wyobrażeń. Z punktu widzenia naszej logiki osądzać go nie można. Jest bowiem bezsensowne. Cechą jego dalszą jest w końcu tzw. mistyczno-partycypacyjna przyczynowość.

Druga wielka prawda dotyczyła dziecka. I jego umysłowość jest w pewnym stadium rozwoju zasadniczo różna od naszej. Dziecko bowiem z natury rzeczy musi przejść przez pewne szczególnego rodzaju okresy myślenia pierwotnego, zanim zacznie myśleć naszymi pojęciami. Dowiódł tego Piaget w dwu pracach: „*La représentation du monde chez l'enfant*” (Paris, Alcan 1926) i „*La causalité physique chez l'enfant*” (Paris, Alcan 1927). Na podstawie bardzo szczegółowych badań nad wielu dziećmi Piaget ustala, że dziecko formuje sobie charakterystyczny dlań obraz rzeczywistości pod wpływem inagicznego myślenia (*réalisme magique*), ożywiania wszelkich zjawisk (*animisme*) i na tle przeświadczenia, że wiele zjawisk natury powstało dzięki ukrytemu sprawcy, że zrobili je ludzie lub istoty silniejsze od ludzi (*artificialisme*).

Z tych dwu odkryć płynął doniosły wniosek, że dziecka nie można karmić przedwcześnie pojęciami dorosłych i że gdy kilkanaście lat temu pod potężnym wpływem nauk przyrodniczych matki opowiadały dzieciom czteroletnim, że deszcz powstaje z pary skrapiającej się wskutek zimna, że grzmot jest wyładowaniem elektryczności, itd.... był to błąd nie do darowania. Dzieci napewno nic z tego nie rozumiały, wydawało im się to wszystko nudne bardzo. Trudno — dziecko myśli inaczej, niż my i nic mu po naszym sposobie myślenia. Jakżeż natomiast chętnie słuchało, gdy mu się mówiło w czasie opowiadania bajki, że grzmi, bo Bozia uderza w chmury, że pada śnieg, bo pierze leci z nieba...

Wytlumaczyć to zjawisko łatwo. Bajka jako wytwór pochodzący od myślącego w pierwotny sposób człowieka — dostosowana jest do pierwotnego sposobu myślenia dziecka. Mówi językiem dlań zrozumiałym i opowiada mu zdarzenia dla dziecięcego umysłu ciekawe... Bajka jak stwierdza p. Doc. Dr *Cf. Bühler*: „*das Märchen und die Phantasie des Kindes* (Wyd. III. Lipsk 1929), gdy chodzi o jej strukturę, w tej formie w jakiej istnieje, jest pod względem formy i treści dostosowana do dziecięcej psychiki... Dziecko rozumie bajkę, lecz również bajka „rozumie” dziecko. (l. c. str. 2).

Prof. Dr St. Szuman podkreśla w swej pracy te wszystkie momenty podaje nadto ciekawy materiał kazuistyczny. Zbadał bowiem i utrwalił objawy wpływu bajki na wrażliwość uczuciową czteroletniego dziecka, (a więc będącego właśnie w „wieku bajki”) robiąc zdjęcia kinematograficzne jego mimiki, podczas opowiadania różnych bajek. Zbadał nadto ich wpływ na późniejsze zachowanie się dziecka, studjując dłuższy czas ich następstwa. Praca należy do nader ciekawych i zajmujących i przeszczenia na grunt polski zdobycze zachodu. A dla etnografów polskich wyłania ona wielkie zadanie: jaknajszybszego zinwentaryzowania rodzimych polskich bajek, klechd, podań i legend.

Dr Jan Kuchta.

STUDJUM PEDAGOGICZNE DLA NAUCZYCIELSTWA

I. Program. Okręgowa Komisja Pedagogiczna Związku P. N. S. P. organizuje w Krakowie Studium Pedagogiczne dla Nauczycielstwa o *charakterze stałej instytucji naukowej*. Program Studium w pierwszym roku istnienia obejmie:

a) *Cykle wykładów* z dziedziny współczesnej pedagogiki z uwzględnieniem jej podstaw teoretycznych: filozofji, socjologii, biologji i psychologii.

b) *Seminarja bibliograficzne*, informujące o nowych publikacjach z zakresu nauk psycho-pedagogicznych.

c) *Lekcje w klasach doświadczalnych* oraz dyskusje na temat nowych metod nauczania.

d) *Ćwiczenia w stosowaniu testów*, mających znaczenie praktyczne w wychowaniu i nauczaniu.

II. Organizacja i warunki przyjęcia. Rok szkolny na Studium dzieli się z reguły na dwa okresy: a) Od 15 października do 15 stycznia; b) od 15 lutego do 15 maja. Organem opiekuńczym Studium jest *Okr. Komisja Pedagogiczna Związku P. N. S. P.*, kierownictwo naukowe spoczywa z reguły w rękę przewodniczącego Okr. Kom. Ped., z którym w doborze prelegentów współdziała Zarząd Okr. Kom. Ped.

Uczestnikami Studium mogą być nauczyciele(ki) wszelkich typów i rodzajów szkół. Zapisani na Studium mają obowiązek uczęszczania na wykłady, seminarja i ćwiczenia. Przyjęcie zależy od złożenia wpisowego, które wynosi 10 zł. Opłata miesięczna uzależniona będzie od ilości zgłoszeń na Studium — prawdopodobnie od 10—15 zł miesięcznie. Członkowie Związku P. N. S. P. korzystać będą z odpowiednich ulg.

III. Program na b. r. szkolny obejmie cykl wykładów na temat:

Podstawy teoretyczne współczesnego wychowania.

Na serję tę złożą się następujące zagadnienia:

- 1) *Prof. Dr Ludwik Chmaj, Doc. Uniw. Jag.* Przesłanki filozoficzne wychowania (10 godz.).

2) *Prof. Uniw. Jag. Dr Jan Stanisław Bystroń*. Socjologia wychowania (12 godz.).

3) *Dr Stanisław Skowron, Doc. Uniw. Jag.* Z biologicznych podstaw wychowania (12 godz.).

4) *Dr Henryk Rowid, Dyr. Pedagogjum*. Podstawy psychologiczne nowych metod nauczania (10 godz.),

Nadto odbędą się ćwiczenia w stosowaniu testów p. *Marjan Gluth*), oraz lekcje w klasach doświadczalnych i dyskusje.

IV. Wpisy na Studium w r. 1930 odbędą się w czasie od 17—25 lutego codziennie (z wyjątkiem niedziel) od godz. 6—8 wieczorem w lokalu Zarządu Okręgu Związku P. N. S. P. (Rynek Gł. 29, II p.). Otwarcie Studium Pedagogicznego dla Nauczycielstwa nastąpi w tym roku dnia 28 lutego (w piątek). Wykłady i seminarja odbywać się będą w Państw. Pedagogjum przy ul. Loretańskiej 18 (Sala Hoene-Wrońskiego) ewentualnie w jednej ze szkół powszechnej w piątki i soboty od 6—8 wieczorem, oraz w niedziele od 10 do 12 przedpołudniem.

W Krakowie, dnia 10 lutego 1930.

Za Zarząd Okr. Komisji Pedagogicznej Związku P. N. S. P.:

FR. INGLOT
sekretarz.

DR H. ROWID
przewodniczący.

Za Zarząd Sekcji Pedagogicznej Ogniska Nauczycielskiego w Krakowie:

A. MIĘTKA
sekretarz.

DR W. BOBKOWSKA
przewodnicząca.

SPROSTOWANIE.

W N-rze 1-szym „Ruchu Pedagogicznego z r. b. na str. 37 ostatnie trzy wiersze recenzji książki Dra Tynelskiego p. t.: „Praktyka szkolna“ winny brzmieć: „...zwłaszcza, że i szata zewnętrzna (z wyjątkiem fatalnego sposobu życia) przedstawia się już w tem pierwszym wydaniu zupełnie poprawnie“.

Biblioteka „Ruchu Pedagogicznego“.

Dotąd ukazały się jako odbitki z „Ruchu Pedagogicznego“ następujące rozprawy:

Nr. 1. *J. Wł. Dawid*. O Duszy Nauczycielstwa. Kraków 1912, Wyd. II. Warszawa 1927.

Nr. 2. *Maria Ramułłowa*. Próby polskiej szkoły nowego typu. Kraków 1912.

Nr. 3. *J. Wł. Dawid*. Polski Instytut Pedagogiczny. 1913.

Nr. 4. *H. Rowid*. Podstawy pedagogiki Trentowskiego. 1917, Wyd. II. Warszawa 1920.

Nr. 5. *Prace Komisji Szkolnej Związku P. N. S. P.*: a) Nauka Rzeczy Ojczystych 1917 r.; b) Projekt programu języka polskiego 1918 r.; c) Metoda zbiorowisk w początkowym nauczaniu przyrody (*B. Dyakowski*) 1918 r.; d) Projekt programu geografii 1918 r.; e) Projekt programu rachunków i geometrii 1918 r.; f) Projekt programu rysunków 1918 r.; g) Projekt programu śpicwu 1918 r.; h) Projekt programu pol. szkoły powszechnej i działalności oświatowej pozaszkolnej w okresie przejściowym. (*T. Bernadzikiewicz*) 1919 r.; i) Projekt planu fizyki dla 3 ost. klas szkoły powsz. 1919 r.; j) Szkoła powszechna (*H. Rowid*) 1919 r.; k) Projekt programu historii dla 3 ost. klas szkoły powsz. 1919 r.

Nr. 6. *F. Jaros*. Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym 1921 r.

Nr. 7. *J. Mirski*. Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu 1924 r.

Nr. 8. *H. R.* Dziesięciolecie Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich 1923 r.

Nr. 9. *H. Rowid*. Karta indywidualności uczniów 1923.

Nr. 10. *H. Rowid*. System Daltoniński w szkole powszechnej 1927 r., Wyd. II. 1929.

Nr. 11. *Ludwik Pawłowski*. Egzamin praktyczny na nauczyciela szkół powszechnych 1929, Wyd. II. 1930 r.

Nr. 12. *Dr Zdzisław Kaczmarek*. Z problemów demokratyzacji wychowania 1929 r.

Nr. 13. *Dr Rudolf Taubenszlag*. System Daltoniński 1929 r. Wyd. II. 1930 r.

Nr. 14. *Dr Rudolf Taubenszlag*. O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki 1930 r.

Nr. 15. *Dr Mirosław Sekreta*. Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej 1930 r.

Prenumerata roczna . . . 10— zł.

Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8— zł.

Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „

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

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

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

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko**. Drukarnia J. Gablankowskiego Kraków, ul. Dwernickiego 3.