

# 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.

ZDZISŁAW DANECKI.

## Podstawy kierunku wychowania Decroly'ego a problem reformy wychowania w Polsce.

Wśród wielu prób doskonalenia metod wychowania i nauczania elementarnego w pedagogice współczesnej wybitne miejsce zajmuje niewątpliwie metoda Dra Decroly'ego, która cieszy się dość powszechnym zainteresowaniem w Polsce. Dlatego właśnie pragnę — ograniczając się jedynie do podstaw kierunku wychowania — tę metodę omówić i ocenić, usiłując stąd wysnuć odpowiednie wnioski dla wychowania w Polsce.

### I.

Decroly, jako lekarz, staje na stanowisku przyrodniczem i pojmuje życie biologiczno ewolucjonistycznie. Dlatego, chcąc dać dziecku przygotowanie do życia, usiłuje rozwinąć w niem umiejętności zaspokajania czterech przyrodzonych potrzeb człowieka, któremi są: 1) potrzeba pożywienia, 2) potrzeba walki z ujemnymi wpływami klimatu, 3) potrzeba obrony przed niebezpieczeństwami i wrogami, 4) potrzeba działania, pracy zbiorowej, rozrywki, doskonalenia się. Jeśli weźmiemy pod uwagę rozwój i przejawy zainteresowań u dzieci w wieku szkolnym, znajdziemy bardzo mało punktów styczności zainteresowań dzieci z temi czterema potrzebami. Zachodzi pytanie, czy z tego powodu nie należy tych potrzeb w wychowaniu uwzględniać, zadowalając się wyłącznie teoretycznym informowaniem o życiu realnym tylko na tle powiastkowym i tylko o tyle, ile tego wymaga koniecznie zrozumienie przepisanej czytanki? Zdaje się, byłoby to sprzeczne zarówno z interesem socjalnym jak i jednost-

kowym. Jeżeli szkoła ma przygotować do życia, to ten postulat nie może pozostawać ciągle zagadnieniem teoretycznym, ale musi przybrać formę realną, zdecydowaną, opartą na wnikięciu w istotę zjawisk życiowych, analizowanych ze stanowiska dobra jednostki i społeczeństwa, aby właśnie w ten sposób uchronić przed kolizją interesów obu stron. I możnaby słuszny zarzut uczynić Decroly'emu za ułtarny kierunek wychowania, gdyby odpowiednio do tej podstawy nie dostosował metody, a co ważniejsze całej organizacji życia szkolnego, przedstawiającej się jako jednolity system, zniierzający do wychowania człowieka czynnego, twórczego, posiadającego pełną świadomość swoich sił, któremi gotów służyć sobie i bliżnim — słowem realizującej się osobowości.

Zachodzi właśnie pytanie, czy przy obecnym systemie wychowania wychowanek ma możliwość uzyskania tej pełnej, a przynajmniej częściowej świadomości swych sił i swoich dążeń? Odpowiedź musi wypaść stanowczo przecząco. Kompromisowe załatwienie sprawy, które znalazło swój wyraz w programach w ten sposób, że do całej masy przedmiotów dołączono naukę zręczności również jako odrębny przedmiot w luźnym, a często w żadnym nie pozostającym związku z nauką innych przedmiotów, a przy troskliwym zastosowaniu zasady koncentracji będącym w każdym razie czemś ubocznem, tak tylko dla ilustracji, co można nawet i pominąć, jeżeli potrzeba wyczerpania programu innych przedmiotów tego wymaga — takie właśnie rozwiązanie sprawy problemu nie rozwiązuje, trzeba jeszcze do tego dodać, że program przeładowany wiadomościami sugeruje nauczycielowi myśl o jego wyczerpaniu, wskutek czego zamiast być środkiem staje się sam w sobie celem. Ze stanowiska życiowego temu właśnie programowi można zarzucić jednostronność. Skupia on, mimo najszczerzych chęci nauczyciela zainteresowanie dziecka na zagadnieniach teoretycznych nie związanych z życiem, a w najlepszym razie informuje o życiu zamiast przez praktykę życia uczyć. Cierpią na tem dwie sprawy w wychowaniu doniosłe: 1) program jednostronny nie daje sposobności ujawnienia się wszystkich sił potencjalnych tkwiących w naturze dziecka i 2) pod znakiem zapytania pozostawia wychowanie moralne. Teoretyczne pouczanie o obowiązkach względem rodziny i ojczyzny, znajomość zasad moralności, uczuciowa reakcja dzieci przy opracowywaniu czytanek treści moralnej, zamiłowanie do lektury dają tylko pozory wychowania moralnego które wyraża się słowem i piśmie, a nie stwarza gwarancji czynu.

Jeśli chodzi o wychowanie moralne, to istotne znaczenie mają tu dwie formuły Decroly'ego: 1) „Przygotować dzieci do życia przez życie“ i 2) „zorganizować środowisko tak, aby dziecko znalazło w niem bodźce odpowiadające jego

skłonnościom dodatnim". Właściwie te formuły obejmują wszystko, do czego nowe wychowanie zmierza. Postulat pierwszy, aby szkoła przygotowywała do życia, pojawiał się w historii z mniej lub większym akcentem zawsze, ilekroć konserwatyzm instytucyj wychowawczych przeszkadzał w dostosowaniu programu i metod do zmienionych warunków danej epoki, albo był podtrzymywany przez sfery wpływowe, którym brak zainteresowania ogółu sprawami publicznymi był na rękę. Mimo to jednak szkoła tradycyjna nie wychowywała przez życie. Postulat zdaje się możliwy do zrealizowania wtedy, gdy program za podstawę weźmie elementarne życiowe czynności i potrzeby człowieka. Wtedy także staje się możliwe zorganizowanie życia szkolnego w sposób harmonijny ułatwiający znacznie osiągnięcie celu wychowania; wtedy atmosfera panująca w szkole, życie organizacyjne związane ściśle z zajęciami szkolnymi łącznie mogą oddziaływać wychowawczo, a nie rozpadać się na szereg środków, z których każdy stosowany oddzielnie, a którego sensu dzieci nie wyczuwają, ma spełniać jedną z części celu ogólnego, jak to jest n. p. z samorządem, który przy obecnej organizacji życia szkolnego wydaje się być tworem sztucznym i sztucznie też, bo przeważnie inicjatywą wychowawcy, podtrzymywany.

Nasuwają się tu jednak dwie wątpliwości: zarzut utilitaryzmu i kwestja zainteresowań, które z kolei rozpatrzę. Często można spotkać się z bardzo uproszczonym rozumowaniem, zbijającym system Decroly'ego. System Decroly'ego przypomina Spencera, a skoro tak, nie warto bliżej analizować tego, co już do historii należy. To odcinanie się od historii jest bardzo charakterystyczne dla współczesnej pedagogiki. Nie można oceniać Spencera jak Decroly'ego w oderwaniu, ale na tle ich czasów. System Spencera powstał jako reakcja przeciwko romantyzmowi, przeciwko fantastycznemu ujmowaniu świata i przeciw racjonalizmowi, przeceniającemu rozum na niekorzyść obserwacji, a jako powstały bezpośrednio „uzyskał formę skrajną i jednostronną. Kierunek i zainteresowanie myśli europejskiej do dziś nie uległ zasadniczej zmianie, ale przeciwnie przybrał na sile, i zewrót, który dokonał się w w. XIX w nauce dziś obserwujemy w życiu, w zmienionych jego formach i tempie. O ile system Spencera jako reakcyjny nie miał warunków realizacji, o tyle Decroly mógł stworzyć system odpowiadający dzisiejszej epoce tembardziej, że jego szkoła mimo podstawy utylitarnej daje możliwość wszechstronnego rozwoju. Ogólnikowy i elastyczny program może objąć wszystko, co należy dać człowiekowi, uwzględniając potrzeby ciała i ducha. U Decroly'ego nie znajdujemy wcale potępienia nauk humanistycznych, jak u Spencera, ale mamy do czynienia z przesunięciem środka ciężkości w programie: najpierw to, co pożyteczne, później to, co piękne.

Że taki jest bieg rzeczy, tego zaprzeczyć nie można. Szkoła dopiero wtedy stanie się istotnie instytucją wychowawczą, jeśli wychowanka nauczy względnie wdroży do zdobywania tego, co do życia potrzebne w sposób moralny. Wychowanek z opuszczeniem szkoły nie stanie wobec próżni: czego od świata chceć i co mu w zamian za to dać? Przeciwnie będzie wiedział i umiał dać! W ten sposób uzyska się możność złagodzenia form walki o byt i co najważniejsze nauczy się każdego myśleć za siebie, a oduczy się szukania przyczyn złego powodzenia i braków poza sobą. Tu nasuwają się refleksje na temat stosunków specjalnie polskich, o czym będzie mowa w części drugiej.

A teraz kwestja zainteresowań. Dewey powiada; „Dziecko posiada od natury zainteresowania zależne po części od stopnia rozwoju, po części od przyzwyczajzeń, których nabyło i od środowiska, w którym żyje. Zainteresowania te są stosunkowo nieukształcone, niestałe, przejściowe, a jednak zawiera się w nich to wszystko, do czego dziecko przywiązuje wagę”. „Zainteresowania stanowią punkt wyjścia — czy wychowawca ma je brać za punkty dojścia? Za coś ostatecznego, skończonego? Czyż ma się starać zaspokajać je i zachowywać takimi, jakie są? Oczywiście, ani trochę; a ten, kto by je w ten sposób chciał zużytkować, byłby najgorszym wrogiem teorii zainteresowania”. A więc zainteresowania są zależne także od przyzwyczajzeń i środowiska; Decroly właśnie łączy program ściśle ze środowiskiem i od tego wychowanie zaczyna; zresztą same zainteresowania nie mogą dyktować programu, bo w takim razie musiałyby się zrezygnować wogóle z wychowania.

Wychowanie należy pojąć, jako pracę wybitnie organizacyjną, w czym przedmiotem jest osobowość dziecka. Ta osobowość, jako „wielojednia” — według definicji Sterna, się nie rozwinię, jeśli w wychowaniu nie stworzy się wszystkich możliwości i sposobności działania i oddziaływania. Zasada konwergencji Sterna domaga się współdziałania wpływów zewnętrznych i wewnętrznych — świata i osobowości. W czynnościach dzieci należy kształcić równie stroną samorządną jak i reaktywną. Zadatki i właściwości natury dziecka mogą się ujawnić tylko wtedy, jeśli dziecko znajdzie sposobność do zaznaczenia swego „ja” w zetknięciu się ze światem zewnętrznym, a przecież w zakresie tego świata zewnętrznego wchodzi przede wszystkim to, co do utrzymania życia jest konieczne, co stanowi surogat i materiał, z którego człowiek tworzy dobra materialne i duchowe. Ogólnikowy, elastyczny, często z pomocą dzieci układany program, jak w szkołach Decroly'ego się praktykuje, pozwala na indywidualizację w szerokim stopniu, na podzał zajęć według zainteresowań tak, że dzieci u których prze-

ważą zainteresowania teoretyczne, n. p. literackie, jak i dzieci o przewadze zainteresowań praktycznych znajdują wystarczające pole do samorozwoju po linii swej natury, a wzajemnie korzystać będą z wyników prac na różnych odcinkach wykonanych. Przy tak szeroko ujętem wychowaniu wiele kwestyj trudnych do rozwiązania znajdzie, zdaje się, znaczne uproszczenie. Chodzi przede wszystkim o ustrój szkolnictwa i ustalenie typów szkół. Szkoła powszechna musi zachować charakter ogólno-kształcący, a przez to, że program ułatwi ustalenie zainteresowań w dwóch kierunkach: teoretycznym i praktycznym, spełni swe drugie zadanie mianowicie: stworzy podstawę do selekcji. Kierunek zainteresowań i uzdolnienie, powinien być podstawą do decydowania o dalszych losach wychowanka. Jeśli chodzi o wybór zawodu, to bardziej decydującym powinien być czynnik zainteresowania i związany z nim kierunek woli, aniżeli samo uzdolnienie. Podział ról w społeczeństwie według zainteresowań, jest zarówno interesem społecznym jak i jednostkowym; bo z jednej strony otrzymujemy ludzi „na właściwym miejscu“ i ludzi pracujących w zawodzie umiłowanym, co obustronnie przynosi maximum korzyści.

Tę sprawę jednak pragnę rozwinąć na tle stosunków polskich i po krótkiej analizie znaleźć odpowiednie wytyczne.

D. n.

G. JAMPOLER.

## ○ stanowisko pedagogiczne w nauczaniu historii wychowania.

Historji wychowania można uczyć albo ze stanowiska historyka albo ze stanowiska pedagoga. Różnica tych stanowisk jest uwarunkowana odmiennymi celami. Cele, jakie sobie zakłada nauczyciel historii są dwojakie: utylitarne i emocjonalne. Uczymy historii po to, aby lepiej zrozumieć życie współczesne. *Historia magistra vitae*. Ale uczymy historii także z pietyzmu, z kultu dla przeszłości własnego narodu i całej cywilizowanej ludzkości; to nazywam celem emocjonalnym.

Cele zaś, jakie sobie zakłada pedagog, ucząc historii wychowania, powinny być tylko utylitarne. Powinniśmy się starać poznać to z przeszłości wychowania, *tylko to*, co pod względem *moralnym* lub intelektualnym ułatwi nam należyte spełnienie obowiązków wychowawcy — nauczyciela podрастаjącego pokolenia.

Ze stanowiska pedagogicznego winniśmy uczyć historii wychowania i z tego stanowiska powinien być ułożony *pro-*

gram i podręcznik. Sądzę, że dzisiaj obowiązujący program nie jest jeszcze całkiem z tego stanowiska pedagogicznego ułożony. Jako przykład posłużę nam, co następuje. W związku z humanizmem program każe przejść oprócz Modrzewskiego także Maryckiego, Glicznera, Reja i list Królowej Elżbiety. Dla badacza przeszłości najdrobniejszy szczałek jest równie ważny, jak genialne dzieło lub epokowy czyn. Dla nauczycieli historii i języka Rej ma ogromne znaczenie. Ale jakie znaczenia ma Rej dla pedagoga? Rej był człowiekiem z natury mądrym, ale to, co mówi o wychowaniu i nauczaniu niema dużej wartości dla pedagoga. Tak samo Marycki, Gliczner i list królowej Elżbiety. Mam wrażenie, że unieszczone ich w programie z pietyzmu tylko, a zatem nie ze stanowiska pedagogicznego ale historycznego.

Sądzę więc, że należałoby przedsięwziąć ze stanowiska pedagogicznego rewizję programu nauczania historii wychowania, aby z niego usunąć to, co się do niego niepotrzebnie dostało ze względów mało co wspólnego mających z pedagogiką.

Moglibyśmy w ten sposób skrócić program.

A takie skrócenie programu jest nam potrzebne. Niema dwóch zdań co do tego, że jeżeli historia wychowania ma mieć rację bytu w tak bardzo przeładowanym programie seminarjów, musi sobie postawić te cele i zadania, o których mówi program ministerjalny oraz St. Kot w Historji wychowania, zarys podręcznikowy (Wstęp, str. 7).

A cele te tylko wtedy osiągniemy, zadania te tylko wtedy wypełnimy, gdy gruntownie zmienimy metodę nauczania historii wychowania; w ten mianowicie sposób, że damy uczniom dostęp do samychże źródeł *myśli* pedagogicznej. Umożliwić uczniom dostęp do źródeł, nakazuje nam zresztą nie tylko sam cel nauczania historii wychowania należycie pojęty, ale i nowsze prądy pedagogiczne, domagające się intensywnej samodzielności uczącego się.

Ale studjowanie ze źródeł wymaga dużo czasu. Domagać się, abyśmy przeszli źródłowo z historii wychowania to wszystko, co ważne ze stanowiska pedagogicznego — to oczywiście absurd wobec czasu, który program seminarjów przeznaczna na ten przedmiot. Wobec tego należy wybór materiału jeszcze więcej zacieśnić.

Według jakiej zasady dokonać dalszego wyboru materiału? Według tejże samej zasady użyteczności pedagogicznej. Nie wszystko w historii wychowania, co ma związek z dzisiejszą szkołą i dzisiejszą pedagogią, jest dla tejże szkoły i pedagogji równie ważne i równie ścisły z niemi ma związek.

Przejdźmy z tego punktu widzenia historję wychowania t. j. historję myśli pedagogicznych i historję instytucji wychowawczych.

Najpierw historję myśli:

Gdy chodzi o starożytność klasyczną, nie sposób pominąć Platona. Jestto pierwszy i na długi czas jedyny autor, który wychowanie ujął jako funkcję socjalną pierwszorzędnego znaczenia. Z punktu widzenia dzisiejszej pedagogji, w której problem wychowania socjalnego pierwszą odgrywa rolę, koniecznie należy dać uczniom możność zapoznania się źródłowo z Platonem. Nadają się do tego Państwo i Apologia Sokratesa. Ośrodkiem nauczania, gdy chodzi o myśl pedagogiczną klasycznej starożytności, powinny być oba te teksty. W związku z niemi, i tylko w związku z niemi, należałoby omówić, o ile możliwe ze względu na czas, także innych autorów.

Myśli pedagogiczne, które powstały w średniowieczu nie mają ważnego znaczenia ze stanowiska współczesnej pedagogji. Zupełnie ich jednak nauczyciel nie przemilczy ze względu na konieczność wyrobienia w uczniach idei ciągłości historycznej. Przedstawi je więc krótko w formie wykładu.

Gdy chodzi o okres humanizmu, za ośrodek taki posłużą charakterystyczne urywki z Modrzewskiego oraz Montaignea i Komeńskiego. Wybór ten nie trudno uzasadnić; Modrzewski jest najwybitniejszym reprezentantem naszego humanizmu i wczytanie się w jego dzieło da uczniom możność wzięcia się w atmosferę epoki odrodzenia. Montaigne — to autor niesłychanie mocno podkreślający potrzebę uzgodnienia szkoły z życiem: znowu naczelny problem w współczesnej pedagogice. Komeński przeciwstawia rzecz słowu, treść formie, która to antyteza jest i dzisiaj hasłem ciągle jeszcze domagającym się należytej i zupełnej realizacji. Innych autorów można pominąć, albo potraktować *krótko* w formie wykładu, jeżeli tego wymaga idea ciągłości historycznej.

Gdy chodzi o epokę oświecenia wybrałbym: Russa Emila, Pestalozzego: Jak Gertruda uczy swoje dzieci i Piramowicza Powinności nauczyciela. I tu wybór łatwo uzasadnić: Indywidualizm Russa wszak tak bardzo wiąże się z problemem indywidualizacji w dzisiejszej pedagogice. Pestalozzi słusznie nazwany został ojcem programu i metody naszej dzisiejszej demokratycznej szkoły powszechnej. A Piramowicza książeczka świetnie ilustruje kompromisowość i oryginalność polskiego racjonalizmu oraz ogromne znaczenie fizjokratyzmu w kwestji kształcenia ludu, na tle specjalnych wewnątrzno politycznych stosunków Rzeczypospolitej w dobie rozbiorów.

Za ośrodek studjów nad pozytywizmem posłużę Spencera „Wychowanie moralne, umysłowe i fizyczne“ oraz zebrane poglądy Bolesława Prusa i St. Szczepanowskiego na wychowanie. Spencer — to jeden z nielicznych autorów systematycznie i gruntownie zastanawiających się nad wychowaniem fizycznym oraz samodzielnością twórczą ucznia; znowu więc ważne problemy współczesnej pedagogji; pozatem jest typowym przedstawicielem pozytywistycznej ideologii bogatego mieszczaństwa. Mamy tłumaczenia wymienionych wyżej teks-

tów z wyjątkiem Russa. Należałoby jednak powoli starać się o teksty przystosowane do użytku szkolnego, opatrzone stosownym wstępem oraz objaśnieniami językowymi i rzeczowymi.

Co się tyczy historii instytucyj wychowawczych, należałoby, jak sędzę, tak ją potraktować.

O wychowaniu greckiem będzie nauczyciel miał sposobność mówić w związku z lekturą utworów Platona. Więcej nie trzeba. O szkolnictwie i wychowaniu hellenistycznym, rzymskim i średniowiecznym nauczyciel opowie w kilku nielicznych wykładach.

O szkole łacińskiej humanistycznej i jezuickiej będzie nauczyciel miał dużo sposobności mówić przy lekturze Komenskigo i Montaigné'a. O szkolnictwie różnowierczem w Polsce w z wiązku z Modrzewskim.

Nie trzeba specjalnych studjów nad historją instytucyj wychowawczych do drugiej połowy XVIII wieku. Instytucje bowiem wychowawcze do połowy XVIII wieku są — na ogół — zasadniczo odmienne co do organizacji, programu, celu i metody od naszego dzisiejszego szkolnictwa.

Fundament pod nasz ustrój szkolny dzisiejszy położony został przy końcu 18 i w pierwszej połowie 19 wieku (mniej więcej w latach 1750—1850). Wtedy Pestalozzi wypracował program i metodę demokratycznego powszechnego nauczania elementarnego, wtedy Herbart ustalił program klasycznej szkoły średniej i opracował zasadniczo jego metodykę, a Diesterweg zrobił to samo dla seminarjów. Wtedy Froebel założył swój ogródek i wtedy zamieniono uniwersytety na zakłady naukowe, mające za cel samodzielne badania naukowe i pomnożenie dorobku wiedzy. Na ten czas przypadają reformatorskie próby Koñarskiego oraz dzieło Komisji Edukacji Narodowej.

Do tej epoki narodzin naszego szkolnictwa dzisiejszego trzeba zbioru dokumentów i rozpraw, których przestudjowanie dałoby uczniom możność wejżenia w warunki i sposoby zakładania podwalin pod nasze współczesne szkolnictwo, pod względem jego programów, metod, celów i organizacji.

W zbiorze tym zamieściłbym: Ustawy Komisji Edukacji Narodowej; Jak Getruda uczy swoje dzieci Pestalozzowego; dokumenty dotyczące się życia młodzieży filomackiej i filareckiej; artykuły z współczesnych czasopism ilustrujące życie w uniwersytecie wileńskim i w liceum krzemienieckim; wyjątki z rozpraw o t. zw. walce wydziałów uniwersyteckich w Niemczech; stosowne wyjątki z dzieł Diesterwega, Herbarta, Froebela, Trentowskiego, Estkowskiego i t. d.

\* \* \*

Nie miałem zamiaru przedstawić konkretnego planu dokładnego we wszystkich szczegółach. Chciałem tylko podać



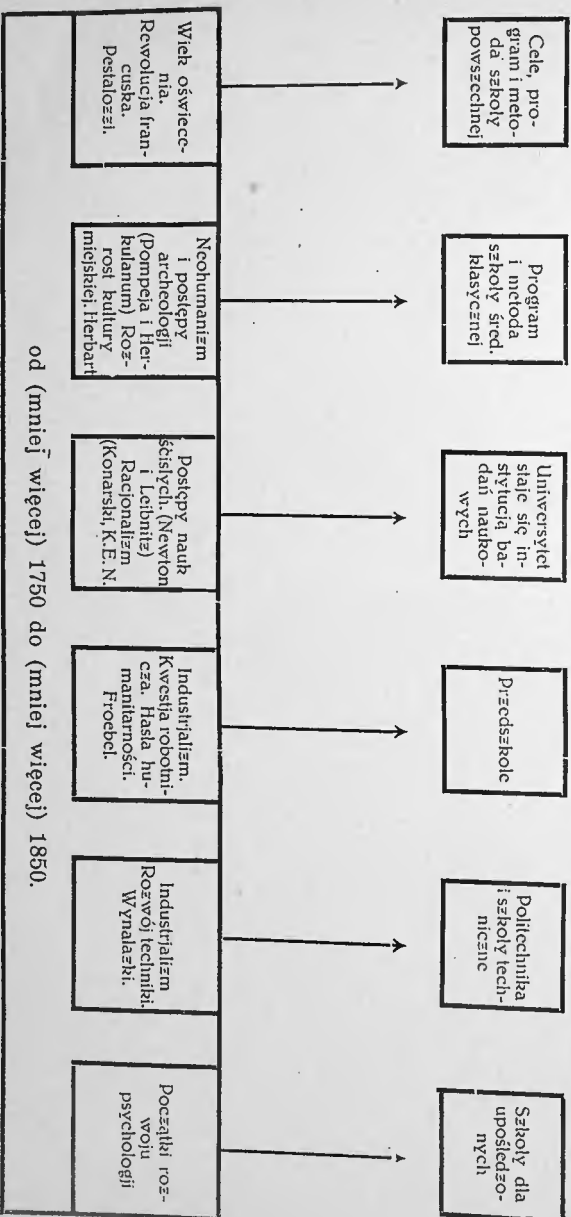
## SCHEMAT I.

ilustrujący, jak należy ugrupować dzieje wychowania ze stanowiska problemów współczesnej pedagogiki i na których tekstach należy oprzeć nauczanie.

Prąd umysłowości (epoka kultury)	Autor i książka	Problemy współczesnej pedagogiki
Epoka helleniska (klasyczna) kultury greckiej	Plato: Państwo (w urywkach) Obrona Sokratesa (w całości)	Wychowanie państwowe i społeczne
Epoka odrodzenia i reformacji	Modrzewski: O naprawie Rzeczypospolitej Montaigne: Szkiec (wybór) Komensky: Urywki z dzieł	Kult życia. Zbliżenie szkoły do życia. Realizm
Epoka racjonalizmu i rewolucji francuskiej	Rousseau: Emil (wybór) Pestalozzi: Jak Getruda uczy swoje dzieci (całość) Piramowicz: Powinności nauczyciela (całość)	Problem indywidualizacji i selekcji Intelektualizm współczesnej pedagogiki Oświata i kultura dla wszystkich
Epoka liberalizmu pozytywnizmu i demokracji	Spencer: O wychowaniu moralnem, umysłowem i fizykiem Bolesław Prus: Poglądy na wychowanie St. Szczepanowski: Dzieła (wybór)	Inicjatywa twórcza jednostki (uczenia i nauczyciela). Wychowanie fizyczne.

## SCHEMAT II.

Instruujący słuszność tezy, że w nauczaniu historii i instytucji wychowawczych należy położyć główny nacisk na epokę 1750—1850.



zasady, według których należy, jak mi się zdaje, zreformować naukę historii wychowania i wskazać rodzaj zmian, które przeprowadzić należy w metodzie nauczania, aby osiągnąć te cele, o których mówi Program Ministerjalny i które stanowią jedyną rację bytu historii wychowania w programie zakładów kształcenia nauczycieli.

#### TEZY:

1. Wymogi praktyczne i względy na kierunki w pedagogice domagają się skrócenia programu historii wychowania.
2. Nowego wyboru materiału należy dokonać ze stanowiska użyteczności pedagogicznej.
3. Tak wybrany materiał należy wprowadzić traktować na tle epoki kulturalnej w której powstał, ale i w związku z problemami współczesnej pedagogii (zobacz schemat I, str. 153).
4. Nauczanie dziejów myśli pedagogicznych należy oprzeć na tekstach, w całości lub w stosownych urywkach. (zobacz schemat I, str. 153).
5. W nauczaniu historii instytucji wychowawczych główny nacisk należy położyć na czasy 1750—1850, opierając dzieje szkolnictwa tej epoki na stosownym zbiorze dokumentów. (zob. schemat II, str. 154).

BRONISŁAW OLSZEWSKI.

## ○ przyszły program nauki rysunku w 7 klasowej szkole powsz. i 3 klasach gimn.

Z piętnastym rokiem życia dobiega normalnie (w około 80%) dopiero okres, w którym dojrzewa decydujący dla umiejętności rysunku czynnik psychiczny, mianowicie zdolność wyrażania dwuwymiarowo trójwymiarowości. Nauka rysunku przedtem może być tylko przygotowawcza — ale spełnić swe zadanie rozwojowe w kształceniu psychiki może głównie od tego czasu. Jak nie można mowy użyć do rozwoju umysłowego, zastosować jej do dalszego dorobku treści myślowych, póki się nią nie włada w potrzebnym stopniu, tak i tego dorobku psychicznego, który może dawać nauka rysunku, nie można wcześniej zdobywać, póki się nie pojęło i nie nauczyło w potrzebnym stopniu rysunku, to znaczy najwcześniej od 15 roku życia. „Przestrzennego“ rysunku o b o w i a z k o w o nie można uczyć wcześniej, niż w 12—15 roku życia, ale dopiero od 15 może go się nauczyć każdy bez względu na wrodzone uzdolnienie, względnie jego brak. Od tego okresu może — i powinna — być wraz z najprzedniejszymi rozwo-

jowo przedmiotami nauki także nauka rysunku obowiązkową i powszechną.

Jak geometria wykreślna jest grą myśli niepojętą przed 16 i 17 rokiem życia dla przeważnej części młodzieży — mimo poszczególnych jednostek, które ją wcześniej pojmują — tak wcześniejsze wyjątki co do zdolności perspektywicznych nie zmieniają faktu, że dopiero po 15 roku życia ogół młodzieży zdalny jest do zrozumienia, jak się tłumaczy przestrzenność, (względnie bryłowość) na płaskość. Ten związek momentu rozwojowego z okresem wieku łatwo sprawdzić obserwacją. W kształceniu zbiorowym trzeba się liczyć z ogólnym dojrzewaniem dla danej funkcji psychicznej.

Treści myślowe urabiane rysunkiem są w dużej mierze te same, które kształtuje się nauką słowną. Nawet utwór muzyczny interpretowałem ze swymi uczniami ornamentem a jego nastrój sceną kompozycyjną, tak, że dla wielu uczniów stawał się dopiero po tem ćwiczeniu jasnym muzycznie, słuchowo rozumiałym.

Czy można dać słowami uczniom wyobrażenie, jak nie-spodziewanie w stosunku do słońca wygląda pozorne krążenie księżycy dokoła ziemi? A jednak jest to elementarna wiadomość, która pozostaje słowem bez wartości, bo bez treści wyobrażeniowej, dopóki niema zrozumienia, osiągalnego tylko przez rysunek! Na jakim poziomie można to ćwiczenie przerabiać, — czy w 13 roku życia? Te przypadkowe przykłady pokazują jasno, czem ma być (ale nie jest) rysunek w nauczaniu.

Rysunek nie jest celem sam dla siebie.

Celem szkoły ogólnokształcącej nie jest rysunek artystyczny ani nic podobnego, najzupełniej i gruntownie nie!

Jeżeli Bergson staje w obronie nauki języków klasycznych dlatego, że myśl oddana innem słowem pokazuje inne oblicze, to cel ten, o który mu chodziło, to znaczy niezależnienie myśli od słowa, zyskuje się naprawdę przez tę najkonkretniejszą z mów; mowę plastyczną.

Celem nauki rysunku jest wyrabianie konkretności i ścisłości wyobrażeń i wyobrażania, jest zdobywanie pełnej znajomości świata zewnętrznego i wewnętrznego.

Rysunek nie ma bezpośredniej łączności ze zdolnością spostrzegania, gdyż ona zależna jest od uwagi a mianowicie jej świeżości, pobudliwości i napięcia zapasu wyobrażeń zdolnych do wywołania skojarzenia ze zjawiskiem spostrzeżonym.

Nie wezwano mnie do stawiania programów nauki rysunku takich, jakie wynikają z poprzedniego i jakimi być powinny, — tylko do oceny programu projektowanego. Ograniczam się więc do powyższych uwag, wykazujących zupełnie niewłaściwe użycie dotychczasowej nauki rysunku do rozwoju młodych umysłów. Uważam, że nauka rysunku w tem oma-

wianem pierwszym stadium jest tylko przygotowaniem do użytkowania jej we wyższym stadium, istotnym dla rozwoju zdolności duchowych innymi środkami nieosiągalnego. Z tego wynika, że jako przygotowanie właściwej nauki program projektowany ma wiele zalet, zrobię tylko kilka uwag:

1) Marnotrawstwem bezcelowym jest uczyć tylu technik artystycznych w szkole elementarnej, jak się to robi obecnie. Toż odnosi się i do malowania. Uważam, że jeżeli dzieci nauczą się władać ołówkiem i nim stwarzać odpowiedniki łatwych zjawisk i najprostszych wyobrażeń — a poprawne, to znaczy rozsądne — to cel jest osiągnięty a nauczyciel ma i tak aż nadto do robienia, aby dzieci istotnie uniały. Natomiast uznaję w najwyższym stopniu i podkreślam doniosłość modelowania (lepienia), ponieważ ono częściowo w jeszcze wyższym stopniu, niż rysunek, stwarzać może konkretność wyobrażeń i znajomość rzeczy i funkcji, ale program lepienia wyobrażam sobie właśnie dlatego zupełnie innym, bardzo szerokim i gruntownym i wprost do celu zdążającym.

2) Nie użytkowany zupełnie walny środek dydaktyki rysunku tj. odrysowywanie z płaskiego. Jest ono tem ogniwem, które normalnie w dojściu do poczucia trójwymiarowości pośredniczy. Zarówno u uzdolnionych, jak i nie; u tamtych krócej, u tych dłużej. Wielu najwybitniejszych artystów (Rossetti) tą drogą doszło do rozwoju. Potępione i wykorzenione przed 30 laty — słusznie, bo było źle używane — ma ono wartości niezastąpione w tem stadium; u nieuzdolnionych wprowadza łatwiej zorientowanie w „przestrzenności“. Ten środek dydaktyczny powinien być używany jako jeden z zakresów ćwiczeń systematycznych w wymiarze szerszym (10% ćwiczeń) w pierwszych czterech latach nauki, — w wymiarze coraz mniejszym w dalszych trzech latach i to przeważnie dla nieuzdolnionych.

3) Uwzględniać należy pożyteczne ćwiczenia t. zw. „zamachowe“ i im przeciwnie ćwiczenia w prowadzeniu linii bardzo starannej gładzonej.

4) Pierwszorzędnego znaczenia jest współpraca z innym i przedmiotami nauki.

5) Za błąd karygodny uważam uczenie „światłocienia“. Błąd ten występuje oczywiście rzadziej w szkołach powszechnych — ale często i oburzająco w klasach gimnazjalnych (także w wyższych w gimnazjum matematyczno-przyrodniczym). Z pewnym procentem najzdolniejszych można robić próby w tym kierunku w dostępnym wymiarze (cieniowanie pudła, krzyża itp. najprostszych brył płaskościennych zaś prócz walca i kuli nic z okrągłych) dopiero koło 14 roku życia. Powierzchni okrągłych skomplikowanych pod żadnym warunkiem. Jeśli się uwzględni, że wielu zawodowych artystów malarzy nie rozumie światłocienia (zwłasz-

cza dziś) i nie umie modelować światłem, to dawanie dwóm dziecku za złe „cieniowanie“ jest karygodne. Bohomazy powstałe tą drogą przejmują dreszczem, tem bardziej, że pretenjonalne. Tego się dzieci nauczyć nie da; szkoda czasu. Jeżeli dzieci nauczą się rysować liniijnie, liniijnym rysunkiem oddawać swe wyobrażenia i zjawiska, a przez to uzdatniły się do przyjmowania drogą rysunkową oddziaływań na jasność itd. wyobrażeń, rzeczy i funkcyj ich, uzyskały to, o co właściwie chodzi.

6) Ważny dział stanowi rysunek praktyczny: plany, rzuty, powiększenia. Ćwiczenia te mają też swój szczegółowy program metodyczny.

7) Nie można pominąć bodaj kilku uwag na dzieciuonym poziomie o malarstwie, obrazach, jednym lub kilku najwybitniejszych artystach.

II. Na tym poziomie można zacząć pewne ćwiczenia w użyciu „mowy“ plastycznej. Do rozwoju a) zasobu, wierności, stałości i dokładności wyobrażeń i b) takichże cech wyobraźni.

W tym zakresie można już wcześniej (w 9 roku życia) użyć przedmiotów płaskich. A więc cel i sposób ich użycia dwójaki: 1) dla umiejętności rysowania w sposób programem przewidziany z podanemi uzupełnieniami, 2) dla rozwoju świadomości. Wysiłek nauczyciela idzie w obu kierunkach: i uczy mowy plastycznej i stwarza w pamięci uczniów jasne, ścisłe konkretne wyobrażenia rzeczy — uczy wnikanania w rzecz jej postać, skład i działania wewnętrzne i zewnętrzne. Np. t. zw. ekierka w swem istotnem znamieniu: kącie  $90^\circ$  nie utrwała się we wyobraźni dziecka, ogół dzieci nie spostrzega tego; ogół ich wyobraża sobie ekierkę tylko tępym rogim do góry. Cóż z tego, że dziecko ją przerysuje? Przez pouczenie po przerysowaniu prostuje nauczyciel błędy w jej pojmowaniu; ale do utrwalenia poprawnego jej wyobrażenia trzeba kilka razy poszczególnym dzieciom kazać rysować ją na tablicy na pamięć w różnych położeniach płaskich, eliminując coraz błędy pojmowania (oczywiście i rysunku) aż do uzyskania z pełnego wyobrażenia pamięciowego.

Odrysowując płasko paletkę, uczniowie mimowoli umieszczą dziurkę na palec we właściwym miejscu. Rysując na pamięć, chybią. Świadczy to, że w świadomości niema zrozumienia funkcji tej dziurki. Tak długo należy rysować ją w różnych położeniach płaskich, aż obraz nietylko kształtu, ale funkcjonalny będzie poprawny w głowie, ujawniony rysunkiem pamięciowym.

Pouczone jest następująca próba stwierdzona eksperymentalnie: osobie nawet dorosłej, z inteligencji polecamy płasko odrysować z natury nożyczki. Będzie mniej lub więcej dobrze. Później np. na drugi dzień niech narysuje je na pamięć. Wychodzą nonsensa: tych nożyczek ani zamknąć,

ani otworzyć, ani krajaćby niemi nie można (90%). I dopiero stopniowo przez kilkakrotne rysowanie pamięciowe, oglądanie w rzeczywistości, poprawę i ponowne rysowanie i objaśnienia rysownika, dochodzi się do tego, że 1) co jest tylko środkiem: rysunek będzie poprawny, 2) co jest istotne, że wyobrażenie i pojęcie nożyczek będzie jasne, bo będzie obejmować ich działanie.

Nawiasem wtrąć, że w późniejszym stadium przychodzić może jeszcze zadanie rysunkowe: w jaki sposób nożyczki kraja. Tego też 90% dorosłych nie wie... i to byłoby obojętne gdyby nie to, że takąż niewiadomość obejmuje 90% spraw życia, że niemal całe myślenie ogółu jest tak niedokładne, tak nierealne, tak słowne.

To nie przeszkadza, że ten ogół za swemi małemi interesami umie doskonale chodzić, że ileż jednostek, tak płytko myślących, bierze się do kierowania sprawami najodpowiedzialniejszymi; dla celów tak lichu zorganizowanego życia, jak ono dziś jest, to wystarcza, ale dla rozwoju trzeba od małego wdroyć myślenie do wyższej dokładności — przez jasność naprzód w małych łatwych, potem w trudnych sprawach.

Wracam do tego działu ćwiczeń rysunkowych. W podobny sposób może i winien być przerobiony już na tym poziomie — zarazem jako nauka rysunku jak i nauka wyobrażania — rysunek płaski przedmiotów ze wszystkich dziedzin: fizyki, botaniki, zoologii, geografji, życia codziennego itd. Jako przykład wspomnę jeszcze rysunek liści. Mogą one być tym motywem. Ale mniejszego znaczenia byłyby te ćwiczenia kredką, pendzlem, tuszem czy akwarelą itp., bo celem jest, aby uczeń dokładnie poznał (i nauczył się rozróżniać) liście, zboża czy zioła, a nie, aby je ładnie „malował“.

Że to jest sprawa przyrodnika? Nie, bo przyrodnik nie ma środka utrwalania w wyobraźni i pamięci ucznia. (Samo pokazywanie i zbieranie okazów nie wystarcza). Przyrodnik nie ma na to wyznaczonego czasu: niekoniecznie włada inową plastyczną. Plastyczną jasność wyobrażeń może wpoić tylko plastyk o szerokiem wykształceniu.

Dla szkół powszechnych trzeba, aby w tym była ducha zreformowana nauka rysunków w seminarjach nauczycielskich.

III. Pożądane są ćwiczenia w rozumieniu rysunku objaśniającego, a więc rysunku podnoszącego znamiona przedmiotu (względnie przebiegu). Np. w dalszem stadium rysunku płaskiego ćwiczenia w rysowaniu na płasko ryb, przytem nauka rozróżniania ich, nauczyciel wyakcentowuje cechy budowy i kształtów np. karpia, wprowadza wyobrażenie tej ryby na właściwą drogę (także z użyciem rysunku porównawczego np. z linem itp).

Osobny dział — mały, ułamkowy, uboczny (jak historia

beletrystyki przy nauce języka ojczystego) — stanowi rysunek estetyczny 1) ornament, 2) wyraz osobistości, to znaczy rysunek subiektywny. Ten dział jest, jak wynika z poprzedniego, w dotychczasowym programie w przeróście. Winien być ograniczony dla ogółu uczniów; nie może być nienadążanie w nim przyczyną stopnia niedostatecznego, tak jak trudno, aby ponosił szkodę z nauki śpiewu w świadectwie uczeń, pozbawiony słuchu. A tylko dla wyjątkowo uzdolnionych może być wymiar tego zakresu z programu zatrzymany, oczywiście bez uszczerbku dla ważniejszych działów.

Nie wymieniam ćwiczeń z tego zakresu dążących w pierwszej linii do wzbogacenia i udoskonalenia wyobrażeń i wyobrażania na wyższym poziomie nauki w 14 do 18 roku życia i w odpowiednich klasach szkół ogólnokształcących — ponieważ to przekraczałyby naznaczone mi ramy.

Powyższa zmiana kierunku nauczania, naznaczona tu najogólniej, jest tak istotną i podwalinową, że wymaga zupełnie przeróbki planów i metod. W metodzie tej, jak widać z powyższego, czynnikiem najważniejszym jest utrwalanie w pamięci, formowanie wyobraźni zapomocą rysunku postaci, składu i działania rzeczy. Taki, jakim jest, winien być rysunek zredukowany we wszystkich szkołach. Taki, jakim być powinien, byłby i będzie — jednym z najgruntowniejszych środków wychowawczo-rozwojowych i powinien być wprowadzony z powrotem w wszystkich szkołach.

Aby wyzwolić szkołę powszechną i średnią od bezsensownego i bezcelowego „artyzmu“, — artystycznego kierunku, w szkolnej nauce rysunków, który tam dziś jest wszystkim — nastąpić musi reforma studjów dla kandydatów na nauczycieli rysunków. Odebrane musi być Akademjom Sztuk Pięknych (ewentualnie Technikom), a tembardziej szkołom przemysłu artystycznego przygotowanie tych nauczycieli — a stworzony być winien osobny instytut, którego program mam w opracowaniu.

HENRYK POLICHT.

## Uwagi

odnoszące się do ministerjalnego projektu programu rysunku w szkole powsz. i w niższem gimnazjum.

Słabą stroną programu jest brak jasno określonych wytycznych do prowadzenia nauki rysunku w oddziale 1, 2, i 3 szkoły powszechnej — następnie niejasne ujęcie rysunku pamięciowego w stosunku do rysunku wyobraźni — dalej szkolne dla rozwoju zdolności rysunkowych dziecka oddziałów najniższych ćwiczenia w technice rysowania — wreszcie niezupełne uwzględnienie zasady koncentracji rysunku z robotą-



mi ręcznymi i geometrią — oraz niezbyt jasna, względnie ostrożna redakcja, odnosząca się do niektórych ustępów w rozdziale o kompozycji.

1) Dzisiejsze poglądy na metodykę nauki w klasie I-szej przyjmują zasadę koncentracji, domagając się, ażeby w tej klasie nie było rozkładu materiału naukowego na osobne przedmioty. Wobec tego należałoby w programie uzasadnić potrzebę istnienia rozkładu materiału rysunkowego dla klasy I-szej i wyraźnie zaznaczyć, że oprócz  $\frac{2}{2}$  g. rysunku tygodniowo, dzieci rysują, lepią, wycinają, układają schematy w związku z nauką o rzeczach, z nauką czytania pisaną i t. d. Ponadto dla celów rysunkowych trzeba poświęcić 2 półgodziny w tygodniu na rysunek (układankę) celem wytworzenia schematów potrzebnych dzieciom do ilustracji, a więc schemat człowieka, domu, drzew, kwiatów, zwierząt znanych dzieciom i t. d. Jest to z tego względu potrzebne, że przy rysowaniu wynikającym z koncentracyjnej nauki nie zawsze jest sposobność do obserwacji i rysowania odpowiednich dla dzieci kształtów.

2) We wskazówkach metodycznych niema jasnego przedstawienia, kiedy dzieci rysują z pamięci a kiedy z wyobraźni. Wiemy, że pamięć plastyczna i wyobraźnia są ze sobą związane i to, co rysujemy z pamięci, musimy sobie przedtem wyobrazić, zaś wyobraźnia może tworzyć na podstawie pamięci. Należałoby więc w objaśnieniach zaznaczyć, że zadaniem pamięci plastycznej jest przechowywanie i odnawianie wyobrażeń zaś zadaniem wyobraźni jest kojarzenie i tworzenie wyobrażeń. Z tego względu rysunek, którego założeniem jest wierne odtworzenie jakiegoś kształtu, zależy w pierwszym rzędzie od rodzaju pamięci plastycznej. Żywa pamięć plastyczna pozwala dziecku odtworzyć dokładniejszy obraz przedmiotu, gdy słaba pamięć jest powodem rysunku, który przypisujemy wyobraźni. Jeżeli dzieci rysują w tym celu, aby przedstawić obraz znanego im kształtu to — mimo że na wielu rysunkach wyciśnie fantazja swoje piętno — rysunek należy uważać za pamięciowy.

Przeciwnie rysunek, który przedstawia pewne zespolenia wyobrażeń świadomie przez wyobraźnię zestawione jest rysunkiem z wyobraźni. Dziecko, wykonując go bowiem, zdaje sobie wtedy sprawę z tego, że nie rysuje tego, co widziało, tylko to, co sobie wyobraża; wie też, że nie musi odtworzyć kształtów wiernie z pamięci, lecz może je zmieniać, zestawiać, jak mu to wyobraźnia podszeptuje. Również i rysunek z wyobraźni zależy od jakości pamięci plastycznej. Dzieci posiadające żywą pamięć plastyczną mogą mieć różną wyobraźnię twórczą: bujną albo słabą. W pierwszym wypadku łatwo przekształcają wyobrażenia odtwórcze w nowe — twórcze. W wypadku drugim poprzestają na odtworzeniu zapamiętanej struktury, a przekształcenie przychodzi im z trudnością. Za to dzieci o słabej pamięci plastycznej mimowoli tworzą z wy-

obraźni. Jeżeli dzieci rysują z tą świadomością, że mają przedstawić wytwór wyobraźni twórczej, wtedy bez względu na to, czy rysunek przypomina znany kształt, czy nie — należy go uważać za rysunek z wyobraźni.

Wobec powyższych rozważań nad pamięcią i wyobraźnią dzieci należałoby odpowiednio zmodyfikować zdanie w rozdziale „Rysunek z wyobraźni“ str. 13, że „dzieci posiadają żywą pamięć plastyczną i bujną wyobraźnię“ co nie jest zgodne z wynikami badań psychologicznych. Właśnie z tego powodu, że nie wszystkie dzieci mają żywą pamięć plastyczną, zachodzi potrzeba kształcenia tej pamięci plastycznej; także kształcenie wyobraźni jest podyktowane niedostatecznym rozwojem tej wyobraźni u dzieci.

Teraz z kolei należy wyjaśnić sposób kształcenia pamięci plastycznej przez rysunek pamięciowy, a wyobraźni przez rysunek z wyobraźni. Kształcenie pamięci jest kształceniem wyobraźni odtwórczej. Pamięć plastyczna rozwija się przez spostrzeganie i przez odnawianie wyobrażeń odtwórczych. Dlatego rysowanie z pamięci bez obserwacji wcześniejszej lub późniejszej nie kształci pamięci plastycznej w całym tego słowa znaczeniu. Pamięć plastyczna rozwija się przez spostrzeganie kształtów, a zwłaszcza przez częste ich rozpoznawanie i wyobrażanie ich sobie. Jeżeli widzimy, że dziecko mozoli się nad przedstawieniem jakiegoś kształtu z pamięci, nie możemy zajmować stanowiska biernego (spodziewać się, że dziecko samo będzie obserwować ten kształt dokładniej nad którym się mozoliło — bo ono łatwo o trudnościach, które przeżyło, zapomina) — lecz dać dziecku sposobność do zaobserwowania struktury kształtu, którym się dziecko interesuje. Gdy dzieci rysują dom z pamięci, obserwować trzeba zarazem z dziećmi domy, odpowiadające ich stopniowi pojmowania; gdy przedstawiają drzewa, zwracać ich uwagę na drzewa, na kształt ich korony, na umocowania konarów, gałęzi i liści. Tym sposobem każdy następny rysunek z pamięci zawierać będzie coraz wierniej przedstawioną strukturę kształtu. Tą drogą idą dzieci zdolne samorzutnie. Początkowo rysują z pamięci, ale pomagają sobie obserwacją, później przechodzą do rysowania według natury. Stąd za punkt wyjścia do studjów z natury i modelu należy uważać rysowanie z pamięci, a nie z wyobraźni twórczej. Za to rozwijać wyobraźnię trzeba przez zastosowanie schematów zapamiętanych kształtów do celów ilustracyjnych tak u dzieci z żywą wyobraźnią twórczą, czynną, jak i bierną.

Aby dzieci mogły wyrażać się przez ilustrowanie życia, opowiadań i t. d., muszą one obserwować przy współdziałaniu nauczyciela i rysować z pamięci te kształty, których schematy mają stworzyć i użyć w ilustracji, więc kształty ludzi, zwierząt oraz ich ruchy a także strukturę roślin domów i t. d. Dlatego program powinien podkreślić następujący tok pracy:

1. Nasamprzód dzieci rysują dowolne schematy z pamięci dla nabrania pewnej śmiałości i wprawy w rysowaniu. Przez rysowanie dowolne dzieci realizują te kształty, które są im znane i dla nich interesujące. Nauczyciel ma wówczas sposobność obserwować zdolności i zainteresowania dzieci.

2. Dzieci rysują z pamięci schematy wyznaczone przez nauczyciela. To zmusza je do wysiłku, którego celem jest wytworzenie schematu rysunkowego na podstawie posiadanego zasobu wyobrażeń. Nauczyciel wskazuje dzieciom braki w schematach, a one uzupełniają je samodzielnie. Pamięciowe realizowanie schematów ułatwia późniejszą obserwację.

3. Dzieci obserwują pod kierunkiem nauczyciela lub samodzielnie kształty rysowane poprzednio z pamięci i rysują je ponownie z przypomnienia. Nauczyciel w czasie obserwacji zwraca uwagę dzieci na te części kształtu, które one niejasno w rysunku pamięciowym przedstawiły. Tą drogą każdy następny rysunek pamięciowy zawiera nowe spostrzeżenia i uzupełnienia.

4. Dzieci zastosowują wytworzone schematy w ilustracji lub dekoracji. W programie nauczania rysunku powinien tedy zająć pierwsze miejsce rysunek pamięciowy a) dowolny b) na zadany temat c) poobserwacyjny, drugie zaś rysunek z wyobraźni. Jest to porządek naturalny. Pod względem ważności oba rodzaje rysunku są jednakowo ważne i powinny być prowadzone równoległe i wzajemnie się wspierać, i uzupełniać. W każdym bądź razie rysunek z wyobraźni nie ma na celu wiernego odtwarzania widzianych kształtów, lecz przekształcanie i przystosowywanie schematów do wypowiedzania treści wewnętrznej — treści duszy — więc nie może być uważany „za wstęp do studjów z natury“, jak to zaznaczono w objaśnieniach.

Należałoby też w programie wyjaśnić, na czym polega równoległość ćwiczeń wyobraźni i pamięci, Jeżeli tematem jest rysunek z modelu, uczeń uczy się przedstawiać skróty perspektywiczne, a tem samem wzbogaca pamięć plastyczną. Wyobraźnia powinna wykorzystywać nowe wiadomości i tworzyć nowe widoki zapamiętanej bryły. Uczeń uczy się kreślić z wyobraźni bryły w rozmaitych położeniach, wyrażać ich przekroje, komponować fantazyjne struktury domów, ulic, ogrodzeń i t. p. Rysowanie z natury kwiatów, gałęzi, motyli, owoców i t. p. umożliwia przedstawienie z wyobraźni grządek kwiatowych, drzew z owocami, zbiór owoców, przekupniów owocowych i t. d. W ogólności każdy rodzaj ćwiczeń rysunkowych, czy to będzie rysowanie z pamięci, z pokazu, z modelu lub z natury, czy też nawet ćwiczenie w technice rysowania i malowania względnie komponowanie dekoracyjne, powinien być w równej mierze wyzyskany do rozwijania wyobraźni twórczej.

Trzeba też pamiętać, że jednostronne kształcenie w od-

tworzeniu natury zabija wyobraźnię i pomysłowość — jednostronne kształcenie wyobraźni odwraca uwagę od kształtów i utrudnia opanowanie umiejętności w odtwarzaniu natury.

5. Trzeba tu stwierdzić, że projekt programu narzuca do opracowania począwszy od klasy I tak zw. „ćwiczenia w technice rysowania”. Nie odpowiadają one ani ustrojowi psychicznemu dzieci, ani ich zainteresowaniom, ani celowi nauki rysunków. Ćwiczenia te są przeszczepieniem do nowoczesnej nauki rysunków przebrzmiałej metody rozmachowej, której celem było wyrobienie wprawy technicznej. Niewątpliwie wprawa techniczna jest potrzebna, ale dla dzieci ponad 10 lat, bo te dzieci już zaczynają sobie zdawać sprawę z jej ważności. Natomiast kształcenie małych dzieci w tym kierunku jest niepożądane, bo utrudnia im wypowiedzanie się graficzne, szczere i naiwne. Dziecko dowiaduje się za wcześnie o linii płynnej, traci więc zaufanie do linii naiwnej, właściwej jego pojmowaniu, a zdobywa natomiast linię bez wyrazu, płynną, lecz martwą, której nie umie w stosowny sposób użyć. — Tymczasem linja prymitywna — nieudana — naiwna harmonizuje doskonale z prymitywnie pojęmi schematami ludzi, zwierząt, drzew, domów i t. d., przez co rysunek dziecka jest jednolity i szczery, bo treści naiwnej odpowiada prymitywna forma. Z postępem rozwoju rysunkowego samo dziecko dochodzi do linii płynnej; jeżeli wie, co ma rysować i wyobraża sobie to, co chce przedstawić, rysuje śmiało, a przez częste i śmiałe rysowanie nabywa potrzebnej wprawy. Niech dziecko w pierwszych latach nauki rysuje swoją techniką. Z tych względów ćwiczenia w technice rysowania należy w kl. 1, 2 i 3 ograniczyć do takich wskazówek: jak trzymać przy rys. ołówek, zeszyt lub blok, kredki, jak czyścić gumą brudny rysunek, jak ciąć papier wycinankowy i t. d. Właściwe ćwiczenia w technice rysowania nadają się na wyższe klasy od 4-7.

6. Wymagają pewnego uzupełnienia ćwiczenia kompozycyjne dla klas niższych. Trudno bowiem będzie rozwinąć poczucie i umiowanie piękna samem szeregowaniem barwnych liści lub barwnych kamyków, ziarn grochu, fasoli. — W oddziale I-szym dzieci powinny się nauczyć rozróżniać zasadnicze barwy tęczy, a trudno takie barwy wyszukać w liściach. Daleko lepsze są kraczki kartonowe oklejone odpowiedniej barwy papierem. Chodzi tu bowiem o rozróżnianie właściwych barw a nie ich odcieni.

Trudno też przychodzi dzieciom szeregowanie kamyków, grochu... na pochyłych ławkach. Znacznie lepsze wyniki otrzymuje się przez szeregowanie patyczków, barwnych słomek i znaczków wyciętych z barwnego papieru.

Również ćwiczenia w układaniu wiązanek i bukietów powinny być ostrożnie zalecane, gdyż mogą się one zmieniać łatwo w niszczenie przyrody; a szkoła ma rozwijać estety-

cznie i uczyć ochraniać przyrodę. W klasach wyższych należałoby też omawiać piękno niezdobionych przedmiotów i podkreślać te czynniki, które nadają niezdobionym kształtom wygląd estetyczny.

Wpływ sztuki ludowej na kompozycję dekoracyjną należałoby ograniczyć do omawiania układu, tworzywa, charakteru motywów. Odtwarzanie nie jest pożądane. Przez pokaz motywów ludowych należy pobudzić dzieci do twórczości opartej na podobnych założeniach, na jakich wyrosła sztuka ludowa. Wreszcie należałoby usunąć sprzeczność, jaka zachodzi na stronie 25 (ostatni wiersz od dołu) w przedmiotach zalecanych do zdobienia, a samem zaleceniem, które brzmi „chodzi bowiem o to, by podkreślić nie ozdabianie czegoś już skądinąd gotowego“... Tymczasem zalecane później modele takie, jak zeszyty, albumy, są już „skądinąd“ formami gotowymi.

7. Jakkolwiek projekt podkreśla potrzebę koncentracji rysunku z innymi przedmiotami, to jednak w rozkładzie materiału nie wszędzie jest ta koncentracja przeprowadzona. Już wykazano na wstępie brak koncentracji rysunku z czytaniem, pisanem, rachowaniem i nauką o rzeczach w kl. I-szej

Ponadto brak też współdziałania rysunku przestrzennego i lepienia z nauką robót ręcznych w kl. 3, 4, 5.

Już w oddziale 3-cim dzieci wykonują z kartonu bryły geometryczne, jak szóstian, graniostosłup, domki, pudełka i t.d.

Podobnie tworzą w kl. 4 i 5. Również program rachunków już od kl. 3 począwszy, wymaga opracowania pewnych brył i młodzież widzi schematyczne rysunki tych brył wykonane przez nauczyciela robót ręcznych i rachunków i próbuje je rysować. Projekt programu powinien podkreślić potrzebę kreśleń przestrzennych i wprowadzić odpowiednie ćwiczenia pamięciowe — poobserwacyjne. Dorywcze „wspieranie intuicyjnego ujęcia przestrzennego“ nie wystarczy! Zarzut braku koncentracji odnosi się także do lepienia w plastelinie i glinie. Projekt wprowadza odtwarzanie form. geom. w glinie i plastelinie dla wykształcenia poczucia bryły dopiero w kl. 6. Tymczasem dzieci na robotach ręczn. i rachunkach już od kl. 3 rozpoznają bryły wzrokiem i wykonują je przy pomocy wzroku i dotyku z kartonu a później z tektury. Dlatego i lepienie należałoby wprowadzić do wszystkich klas. Zwłaszcza w okolicach, gdzie gliny jest pod dostatkiem, trzeba ten rodzaj ćwiczeń plastycznych uwzględnić w planie nauki każdej klasy. Natomiast w miejscowościach, gdzie trudno o glinę i plastelinę, trzeba te ćwiczenia ograniczać, lub ich nie stosować.

8. W projekcie programu brak zalecenia podręczników rysunkowych, któreby mogły nauczycielowi wyjaśnić ogólne wskazówki programu.

## W sprawie programu nauki ćwiczeń cielesnych w 7-mio klasowych szkołach powszechnych.

W związku z reorganizacją naszego szkolnictwa, a zwłaszcza w związku ze zrównaniem pierwszych trzech klas gimnazjalnych z klasami V—VII, szkoły powszechnej, przystąpiło M. W. R. i O. P. do opracowania programów nauki poszczególnych przedmiotów, a między niemi i ćwiczeń cielesnych. Dotychczas obowiązywał szkoły powszechne program mający tytuł: „Gry i gimnastyka”. (Mam pod ręką wydanie drugie z daty: Warszawa 1922). Ten jednak dzisiaj, wobec postępu wiedzy gimnastycznej zarówno teoretycznej, jak i praktycznej, wydawać się nam musi zwłaszcza w niektórych swoich działach przeżytkiem; pamiętać atoli trzeba, że istota samej rzeczy bynajmniej się nie zmieniła. Uległa bowiem zmianie metoda nauczania, ale i ta nie jest jeszcze dzisiaj u nas w Polsce zupełnie skryształizowana; mimo to jednak nie tylko można, ale nawet konieczne trzeba poddać rewizji dotychczas obowiązujący program nauki ćwiczeń cielesnych — a bezwarunkowo należy przystosować do nowoczesnych postępów wiedzy gimnastycznej przede wszystkim dawny „Dobór ćwiczeń w poszczególnych grupach” oraz ewentualnie „Wskazówki metodyczne”. Zasadnicze bowiem ujęcie dawnej całości jako takiej, obejmujące: „Cel — Zasady główne — Dobór ćwiczeń w poszczególnych grupach — Wskazówki metodyczne i Higienę ćwiczeń cielesnych”, wszystko na 16-tu stronicach, napisane przystępnie, odpowiadało istocie samego wyrazu „program” i było rzeczywiście tym pomocniczym środkiem do lepszego orjentowania się w materiale naukowym.

Wprawdzie miało już M. W. R. i O. P. doskonałą sposobność choćby częściowej tylko zmiany tego programu dla szkół powszechnych, ale jej nie wykorzystało. Kiedy bowiem w 1928 r. uległ gruntownej i zasadniczej zmianie program nauki ćwiczeń cielesnych dla klas 1—3 gimnazjum, a więc zasadniczo dla lat 10—14, zmianie odpowiadającej istocie oraz założeniu wyrazu „program”<sup>1)</sup>, ale zupełnie nowoczesnej

<sup>1)</sup> Według n. p. „Słownika języka polskiego” Ad. Kryńskiego i Wład. Niedźwiedźkiego. T. IV Warszawa 1908. str. 1010. należy rozumieć pod „programem”: wyszczególnienie kolejnego następstwa części składowych... inaczej „porządek” względnie rozkład czy plan, czy „wytkniętą drogę do przeprowadzenia założenia lub „drogę dojścia do pewnego celu”.

wtedy zaraz trzeba było przepisać tylko odnośne partje, a nie pomijać tak ważnej okoliczności, jak możności ujednoczenia oraz ujednostajnienia zarówno nowej metody, jak i nowego słownictwa gimnastycznego i w szkole powszechnej, a przez nią i w społeczeństwie. Po skutecznieniu tego łatwiej by było zmienić partję dla lat od 6—10 r. i dostosować ją do współczesnych wymogów.

Skoro atoli teraz dopiero zamierza M. W. R. i O. P. ostatecznie kwestję zasadniczą załatwić, koniecznem jest przypomnieć, że zmiana programu dla szkoły powszechnej pociąga za sobą samorzutnie zmianę tegoż i dla seminarjów naucz. A może powinno być nawet i odwrotnie tem więcej, że u nas w Polsce zaczęto reformę nauczania ćwiczeń cielesnych właśnie od lat gimnazjalnych powyżej 10-ciu, wydając najpierw wspomniany wyżej program dla gimnazjum niższego (10 stronic), a potem osobno (8 stronic) dla klas od IV—VIII. Zreformowany zaś (do 10-ciu stronic) program nauczania ćwiczeń cielesnych dla seminarjów naucz.<sup>1)</sup> zatrzymuje jako zasadniczy tok lekcyjny dla lat od 14-go r. życia taki czysty Ling'a. Nie możnaby zatem teraz zasadniczo reformować programu nauczania ćwiczeń cielesnych w szkole powszechnej 7-klasowej i przeznaczać jako zasadniczy tok lekcyjny Lindharda czy Phulina, skoro seminarja nie uczą go i nie uczą naszego przedmiotu tak, jakby trzeba, bo nauka jego w nich nie jest ostatecznie zreformowana. A przecież mają one usprawniać przyszłych nauczycieli i wychowawców fizycznych nie tylko fizycznie, ale — co należy podkreślić — uczyć zdobywać umiejętność prowadzenia ćwiczeń cielesnych z młodzieżą szkół powszechnych, a więc uczyć usprawniać fizycznie młodzież, zmuszoną do przedpędzania połowy dnia w ławkach nieodpowiednich i salach szkolnych nieodpowiednio i rzadko higienicznie urządzonych.

W związku z tem nie powinien nowy program stawiać zbyt wielkich wymagań nauczycielstwu już uczącemu, z naszym przedmiotem słabo obeznanemu, jakoteż i uczniom seminarjum, ale powinien być raczej przejściowy, a przynajmniej w obecnych warunkach zasadniczy. Przedewszystkiem nie może przyszły program wprowadzać odrazu, jednym zamachem, samych nowości — a zatem nie może być jakimś o nieokreślonym charakterze nowym podręcznikiem naukowym, boby wskutek tego sama sprawa ucierpiała. Powinien znowu mieć na celu przypomnienie znanych rzeczy oraz pomaganie przy układaniu planu pracy i dlatego być środkiem pomocniczym, ułatwiającym orjentację w samym materiale oraz posługiwanie się nim w praktyce. Dlatego też

<sup>1)</sup> Wydanie drugie zmienione. Warszawa 1926.

winien podawać odnośną fachową literaturę wyraźnie, a nie ogólnikowo. Trzy zasadnicze dotychczasowe działy musi nowy program zatrzymać, a mianowicie: „Cel nauczania, Dobór ćwiczeń — Wskazówki metodyczne“, ale nie powinien teoretyzować o nich.

Co się tyczy „Doboru ćwiczeń“, to młodzież należy podzielić na następujące tylko grupy 6—8, 8—10, 10—12, 12—14 lat i dla takich grup z powodów anatomiczno-fizjologicznych i higienicznych zaproponować odpowiednie schematy toku lekcyjnego jako wzory do naśladowania. Wszelkie ogólne jakies uwagi o istocie toku oraz ogólne jego jakies ułożenie bez podania szczegółów może spowodować u niepraktyków zamieszanie, bo go w takiej formie nie znają i nie przerabiali. Schemat, zwłaszcza w programie nauki ćwiczeń cielesnych i to dla szkół powszechnych, winien być ułożony z myślą o niespecjalistach, a nie o fachowcach. Wszystko ma być dokładnie i szczegółowo wyjaśnione, z tą myślą przewodnią, że szkoły te nie mają i kto wie, kiedy mieć będą, zwłaszcza na wsi własne sale gimnastyczne, wyposażone w różnego rodzaju przyrządy. Jeśliby już opisywał jakies szczegółowe ćwiczenia, to uczyni to zgodnie z systematyką. Nie powinniśmy też stawiać nauczycielstwu celu jakiegoś maximum dla poszczególnych grup wieku, by dzieciom nie wpajać, choćby nieświadomie nawet, chęci dążenia do rekordu, a co więcej, by nie popchnąć fałszywie rozumianem jakimś powiedzeniem samego nauczycielstwa zwłaszcza młodego do urządzania z młodzieżą pogoni za rekordami, a więc do niszczenia ich zdrowia oraz organizmu. Wykluczone dlatego powinny być z programu ćwiczeń cielesnych dla lat od 6—14 r. życia ćwiczenia sportowe, czy wycieczki 10—15 km w tempie 14—15 minut na km i to nawet z obciążeniem.

Reasumując, program nauki ćwiczeń cielesnych w szkołach powszechnych winien zasadniczo podawać fachowe, na praktyce oparte rady i wskazówki tylko co do postępowania się materiałem zgrupowanym w odpowiednich podręcznikach głównie przy układaniu toków lekcyjnych. Winien się też liczyć z dotychczasowym stanem wychowania fizycznego w szkołach powszechnych i ze słabym przygotowaniem nauczycielstwa do nowej, tworzącej się dopiero i wskutek tego ciągle jeszcze zmianom ulegającej metody gimnastyki polskiej i to nauczycielstwa starszego, a nawet wychodzącego dopiero z seminarjów zwłaszcza prowincjonalnych. Dlatego też nie powinniśmy teoretyzować, lecz opierając się na dotychczasowej praktyce szkolnej, podawać jej wyniki osiągalne do dalszego stosowania w praktyce. W ten bowiem sposób będzie można doprowadzić do ujednostajnienia prowadzenia ćwiczeń cielesnych u nas metodą polską na całym obszarze Rzeczypospolitej.



## Recenzje.

**Źródła do Historji Wychowania.** (Wybór) Część I od starożytnej Grecji do końca w. XVII, wybrał i objaśnił *Stanisław Kot*. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa-Kraków 1929. str. VIII + 182, oraz **Album Ilustracji do Dziejów Wychowania** — rycin 62.

Wśród nauczycieli przedmiotów pedagogicznych mało jest takich, którzy chętnie i z zapałem uczą historji wychowania, mimo wyraźnego poczucia, że stanowi ona doskonały punkt wyjścia dla wdrożenia młodzieży w pedagogiczne myślenie, że ułatwi młodym, niewprawionym w oderwane myślenie umysłem na żywych przykładach z praktyki pedagogicznej przeszłości poznawać i rozwijać zagadnienia pedagogiczne, żywotne w chwili obecnej. Rodzenie się tych idei z podłoża kulturalnego danych epok, ewolucja ich w ciągu wieków żywiej przecież i łatwiej przemawia do psychiki ucznia, niż wyodrębnianie ich ze splotu zjawisk dzisiejszych i rozważanie ich drogą teoretycznego rozumowania. Powodem tej niechęci do historji wychowania bywa często brak przygotowania samego nauczyciela i pewna trudność w uzupełnieniu go pracą samodzielną. W Historji wychowania St. Kota i w jej skrócie — *Dziejach wychowania* ma nauczyciel wprawdzie doskonały przewodnik do pracy nad uczniem i nad uzupełnieniem swych wiadomości — pewną podporę i drogowskaz, bogata bowiem bibliografia opracowań i źródeł dla każdej epoki, umieszczona przy końcu Historji, orientuje go doskonale, skąd czerpać pogłębienie pewnych zagadnień, ale z drugiej strony wysuwa się trudność omal nieprzewyciężona, jak dostać się do tych opracowań i źródeł, jak przegryźć się przez dziesiątki tomów w obcych językach, w tak ciężkiem nieraz ujęciu, na jakie specjalnie zdobywa się pedagogika niemiecka. Ubóstwo naszej literatury historyczno-pedagogicznej, leżącej do niedawna zupełnie odłogiem, trudności czy też brak inicjatywy w zaopatrywaniu bibliotek seminaryjnych wydawnictwami, które dzięki ruchliwości Komisji dla badań dziejów wychowania i szkolnictwa przysporzyły tej literaturze kilka bardzo cennych monografij i źródeł myśli pedagogicznej, wreszcie często brak czasu i brak zasmakowania w tym przedmiocie sprawiają, że historję wychowania traktuje się po macoszemu — często metodą paznokciową, czyniąc z niej straszaka dla uczniów i nauczycieli. Jest to tem przykrejsze, że właśnie w tym dziale nauk pedagogicznych przez nader cenną Historję wychowania prof. Kota przodujemy bezwzględnie innym narodom. Mają one bowiem bardzo cenne i obszerne — nawet wybitne wydawnictwa z tego działu, ale są to najcześniejszej monografje pewnych epok lub wybitnych teoretyków-pedagogów albo też prace zbiorowe, nieskoordynowane w poszczególnych swych częściach, natomiast podręcznika do dzie-

jów wychowania ujętego w tak jednolitą, jędrną całość, stojącego na takiej wyżynie naukowej, nie posiadają ani Niemcy ani Francuzi.

Było mu jednak brak koniecznego uzupełnienia, zapowiedzianego jeszcze w pierwszym wydaniu *Historji* — mianowicie zbioru źródeł, któryby pozwalał nauczycielowi odstąpić od utartej metody wykładu, a oprzeć się bezpośrednio o myśl pedagogiczną przeszłości lub o obrazek z dawnej praktyki wychowawczej. Potrzebie tej stało się zadość, kiedy we wrześniu ubiegłego roku ukazały się *Źródła do Historji Wychowania*.

*Źródła* (część I.) obejmują okres od starożytnej Grecji do końca XVII wieku, zatem wychowanie helleńskie, hellenistyczne (grzecko-rzymskie), średniowieczne, humanistyczne oraz próby reformy wychowania humanistycznego (zwrot ku realizmowi). Przy końcu umieszczony jest skorowidz rzeczowy i Album Ilustracyj do *Dziejów Wychowania*.

W *Przedmowie* w krótkich słowach podkreśla wydawca znaczenie, jakie ma dla studjującego bezpośrednie zetknięcie się z materiałem źródłowym przeszłości, pozwalające poznać mu, „jak idee rodziły się z podłoża społecznego i kulturalnego, jak się utwierdzały i zwyciężały“. Podkreśla ich siłę pociągającą i przekonywującą, zapas energii, który nas przenika przez bezpośrednie zetknięcie się z wysiłkami myślicieli-bojowników o lepsze jutro, zażerpnienie spokojnej rozważliwej i ostrożności w ocenianiu dążeń obecnych.

Już pierwsze przejście przez *Źródła* daje wrażenie niezwyklej barwności i życia. — Jest się wprost zaskoczonym ich różnorodnością i bogactwem. Obok teoretycznych rozważań problemów wychowawczych Platona i Arystotelesa, Plutarcha, Cyserona i Kwintyljana, św. Hieronima, Wincentego z Beauvais i Konrada z Buczyny, Vivesa, Descartes'a, Komeńskiego i Locke'a, obok poważnych myślicieli polskich reprezentowanych w *Źródłach* przez Kopernika, Modrzewskiego, Maricusa, Glicznera, wreszcie Petrycego, Brożka i Jakóba Sobieskiego, obok dokumentów — jak dyplomy erekcyjny i reformacji Uniwersytetu Krakowskiego i ustawodawstw szkolnych — ratio studiorum i innych, znajdzie się cały szereg obrazków wziętych wprost z życia, zdjęć migawkowych, tchnących prawdą i bezpośredniością, niekiedy trochę przejaśkrawionych, oddających tem żywiej stosunki kulturalne danej epoki jako podłoże, na którym przeżywa się tradycja, a kielkuje nowy prąd, nowa myśl wychowawcza. Takich obrazków rodzajowych jest cały zbiorek, a jeden współzawodniczy z drugim jako ciekawa ilustracja stosunków społecznych, jako żywa odbitka ludzi i obyczajów danej epoki, że przytoczę tylko mimus Herondasa Bakalarza, Otrzęsiny w Atenach z Mowy św. Grzegorza z Nazjanzu, Lata szkolne św. Wojciecha, Życie wędrownego studenta, z *Szkolnej*

Mizerji i inne. Ileż to cennego materiału, ile sposobności, aby ożywić pracę szkolną, wprowadzić w żmudną naukę momenty wesołości i radości, pobudzić zainteresowanie a równocześnie zamiłowanie do tych zagadnień, które uczniowie będą musieli w przyszłości czynnie interpretować i rozwiązywać.

Do zalet, które obok powyższych, zalecają szczególnie Źródła do użytku w szkołach, należy zaliczyć płynny i piękny przekład z pierwszej ręki wielu artykułów, które były dotąd dostępne wyłącznie w języku obcym (greckim, łacińskim i niemieckim), oraz uprzywilejowane stanowisko polskich autorów, których myśli i opinie w kwestjach wychowawczych kryły się dotąd w archiwach lub w naukowych wydawnictwach, niedostępnych dla nauczyciela-praktyka, pochłoniętego swą codzienną pracą.

Wyboru źródeł dokonano — jak zaznacza sam wydawca — z troską o to, by „wydobyć to, co jest najlepsze, najżywsze, najciekawsze“, by „dać takie ustępy, które charakteryzują epokę, a z drugiej strony — zawierają treść najbardziej kształcającą dla dzisiejszego czytelnika“.

Każdy ustęp Źródeł poprzedzony jest krótkim wyjaśnieniem wstępem, a treść bogato zaopatrzona objaśnieniami, co zwalnia nauczyciela od szukania ich po różnych encyklopedjach, a uczniowi umożliwia i ułatwia samodzielne korzystanie ze źródeł.

Znakomicie zamyka ten zbiorek skorowidz rzeczowy, zestawiający w grupy zagadnienia pokrewne, wskazujący nazwiskiem, dziełem i stronką, kto i gdzie to zagadnienie roztrząsał. Umożliwia to potraktowanie poszczególnych problemów w historycznym ich rozwoju i jest dzielną pomocą w powtarzaniu i utrwalaniu materiału historyczno-pedagogicznego.

Cennem uzupełnieniem i ozdobą Źródeł jest Album Ilustracyj do Dziejów Wychowania. Na 62 rycin jest tylko 9 portretów, reszta — to obrazki rodzajowe ciekawe w szczegółach, ilustrujące dobitnie niejednen moment praktyki wychowawczej i środowiska, uchylający się od słownego opisu. Materiał ilustracyjny zebrany z muzeów i bibliotek całej Europy, niespodziewany, zastanawiający i zadziwiający. Nad wyraz miłą niespodzianką stanowi w tym zbiorze spora ilość ilustracji polskich, pozwalających treścią swoją wglądać nam w uroczyste i piękne chwile fundacji Uniwersytetu i burs, ale także w mizerję szkółek parafjalnych i ich metod wychowawczych. Przesuwają się przed naszymi oczyma różne typy nauczycieli i uczniów, różne szkoły i szkółki, metody wychowawcze i ich środki pomocnicze — a pod każdą ilustracją krótka uwaga wydawcy podkreśla najbardziej charakterystyczny moment, czas powstania i pochodzenie ilustracji.

Jeżeli się zważy, jak trudno dostępny jest materiał dydaktyczny ilustracyjny czy źródłowy, jak biedzą się nad jego zdobyciem i zestawieniem różne międzynarodowe związki i wystawy, ile to czasu a często bezskutecznego wysiłku musi poświęcić nauczyciel, aby go odnaleźć i zdobyć, jeżeli się wie, jak trudno z dostępnego materiału wybrać te „najlepsze, najwyższe i najciekawsze“, najbardziej charakterystyczne i pouczające momenty, to zrozumie się, ile trudu i głębokiego przemyślenia, ile zabiegów i cennego swego czasu poświęcił wydawca temu zbiorowi. Należy się też profesorowi Kotowi szczerza wdzięczność i największe uznanie za to, że czas swój i głęboką swą wiedzę oddaje w usługi szkole i jej podręcznikom, że nauczycielom wskazuje nowe drogi pracy i ułatwia im tak wspaniale zestawionym materiałem dydaktycznym stosowanie skutecznych i nowoczesnych metod nauczania.

W. Bobkowska.

*Manfred Kridl: Literatura polska wieku XIX*, Podręcznik dla szkół średnich. Cz. I. Od trzeciego rozbioru do wystąpienia Mickiewicza (1795—1822). Warszawa 1926 wyd. II. str. 201. Cz. II. od wystąpienia Mickiewicza do powstania listopadowego (1822—1830), wyd. III. 1928, str. 173. Cz. III. Literatura na emigracji, 1928, wyd. III. str. 544. Cz. IV. Literatura w kraju po r. 1830. 1929, str. 178.

Nauczanie literatury polskiej w szkole średniej — o ile idzie o literaturę Polski niepodległej — ma na usługi świetny, z rozmachem, werwą i talentem popularyzatorskim napisany podręcznik I. Chrzanowskiego. Natomiast dzieje literatury polskiej XIX i XX wieku były dotąd traktowane wręcz po macoszemu. Anachronizmem bowiem tracił — przy dzisiejszym stanie badań historyczno-literackich — przestarzały podręcznik Tarnowskiego, ignorujący świadomie pewne okresy życia i twórczości Mickiewicza i Słowackiego, — przekreślająca twórczość „Młodej Polski“, — podręcznik, dla którego trud twórczy Wyspiańskiego, Kasprowicza i Żeromskiego zgoła nie istniał i nie wchodził w rachubę. Podobna tendencja ożywiła książkę Mazanowskich, która w dodatku podając młodzieży strawę przeżutą w formie streszczeń, odwołała od samodzielnego przemyślenia pewnych zagadnień.

Inne podręczniki nie odbiegały naogół od tego typu; jedynie chyba na wyżynie badań współczesnych stojący i w duchu obiektywnym utrzymany zarys podręcznikowy K. Wojciechowskiego, jednak sam dla swego skondensowania i krótkości nie roszcący sobie pretensyj do miana podręcznika szkolnego, zdawał się zapowiadać lepszą przyszłość w tym względzie. I rzeczywiście lata powojenne przyniosły zwrot pomyslny: obok wartościowej książki L. Komarnickiego przyniosły świetną, przełomową wręcz w tej mierze pracę M. Kridla. Część jej pierwsza, obejmująca okres przejściowy lat

1795—1822, daje — na tle skondensowanego ale bardzo jasnego i wyczerpującego przeglądu literatury powszechnej obraz końca epoki pseudo-klasycznej i pierwsze jaskółki romantyzmu. Obóz klasyków, Woronicz i Niemcewicz wraz z poezją legjonową, Brodziński — oto etapy rozwoju literatury polskiej, znajdujące tu dokładne oświetlenie, wszędzie ujęte w myśl najnowszych wyników badań historyczno-literackich. Jako nowość tej części należy podkreślić — po raz pierwszy w podręczniku szkolnym — dokładne omówienie roli Stanisława Potockiego w jego walce z obskurantyzmem, jak i obiektywną, sprawiedliwą ocenę polskiej masonerii.

Analogicznie skonstruowany jak w części I-szej przegląd głównych prądów romantyzmu zachodnio-europejskiego otwiera część II-gą. W ramach lat 1822—1830 zawarła się tu analiza początkowych faz twórczości Mickiewicza aż do wyjazdu zagranicę, omówienie szkoły ukraińskiej, oraz przedstawienie wyrastającej na tle walki klasyków z romantykami działalności literackiej Mochnackiego. Część ta — w silniejszym jeszcze stopniu — niż pierwsza wprowadza ucznia w metodę rozbioru literackiego, daje mu wgląd w arкана analizy historyczno-literackiej, w które wiodą go świetnie skonstruowane pytania autora, nie pomijającego jednak i metody podawania faktów i wiadomości wprost od siebie — metody wykładu. Jeśli chodzi o materiał zawarty w tej części, należałoby może jeno nieco dokładniej uwydatnić fakty biograficzne z zakresu życia Mickiewicza w okresie powstania Sonetów — jak i dołączyć ogólne, sumaryczne uwagi o szkole ukraińskiej, podkreślające powstanie tego tak charakterystycznego dla romantyzmu polskiego zjawiska odrębności prowincjonalnych.

Analiza literatury Wielkiej Emigracji — oto trzon części trzeciej. Po raz pierwszy w podręczniku szkolnym literatura emigracyjna została ujęta rzeczowo, obiektywnie i możliwie wyczerpująco. Tyczy się to przede wszystkim twórczości trzech wieszczów. Znikły dawne uprzedzenia do epoki wpływów myśli mesjanistycznej na twórczość Mickiewicza i Słowackiego. Równomiernie potraktowano twórczość poetycką jak i działalność życiową na polu społeczno-narodowym Mickiewicza, — na tle wnikliwego wczucia się w atmosferę epoki starano się wprowadzić ucznia w świat mistyki Słowackiego. Dla Kridła każdy przejaw kultury polskiej jest cenny, — to też umie znaleźć ocenę obiektywną, spokojną dla prądów choćby najsprzecznieszych. Zrozumie żar religijny Towiańskiego jak i radykalizm społeczny twórców ideologii Towarzystwa Demokratycznego. Wogóle cała część trzecia tak pod względem ujęcia przedmiotu, jego rozłożenia, historycznego traktowania, jak i rozległości horyzontów, które książka odsłania przed uczniem — wybija się wśród dotychczasowych części na czoło.

Nie ujmuje to bynajmniej jednak pozostałym częściom. Czwarta część pod względem ilości autorów — po raz pierwszy w książce szkolnej — naprowadzonych, nietylko że nie ustępuje trzeciej, ale nawet ją przewyższa. Dając dokładny przegląd literatury krajowej po roku 1830, wprowadza cały poczet nowych, dotąd całkowicie pomijanych lub zbywanych ogólnikami w podręcznikach szkolnych autorów. Ich skala rozległa: Norwid, Kaczkowski, Chodźko, Żmichowska, Miłkowski — wszyscy uzyskali na tle właściwego im momentu historycznego należne oświetlenie. Natomiast do właściwej miary została zredukowana dotychczas przeceniana w podręcznikach szkolnych twórczość Pola i Syrokomli; tylko może działalność literacką Ujejskiego należałoby nieco uwypuklić i wysunąć naprzód, jako najbardziej typową dla reakcji społeczeństwa polskiego na wypadki roku 1846.

Część piątą zawrzeć ma literaturę najnowszą.

Dotychczasowe cztery części nowego podręcznika literatury polskiej pozwalają już ująć dokładnie jego wartość. Książka Kridla w nauczaniu literatury w szkole średniej stanowi niewątpliwie przełom. Objektywizm naukowy, wnikięcie w atmosferę epoki, przedstawianie zagadnień w myśl ostatnich wyników badań historyczno-literackich, zawsze na tle właściwego im momentu historycznego, oraz na tle dążeń epoki, doskonałe w swej wartości i popularności, a niemniej gruntowne wstępy o rozwoju literatury powszechnej, sumiennosc w dążeniu do wyczerpania materiału, wprowadzenie całego szeregu autorów po raz pierwszy w podręczniku szkolnym — oto nowe i istotnie ważne walory pracy Kridla.

Nasuwa pewne zastrzeżenia kwestja rozłożenia materiału, tj. podziału literatury polskiej XIX wieku na okresy. Dziwić też może, że autor nie zwrócił uwagi na zasadniczą zmianę w recepcji utworów epoki romantycznej u pokolenia współczesnego — że nie podkreślił i uwydatnił trudności, jakie wyłonić się mogą przy analizie literackiej tego okresu w szkole, wśród uczniów, którzy nie zawsze rozporządzają wysokim stopniem wyrobienia i wycucia historycznego. Uczeń dzisiejszej diametralnie odmiennej epoki z trudem wzywać się musi w obce mu koncepcje epoki romantycznej. Ten moment należało specjalnie podkreślić i uwypuklić.

Nie wchodząc jednak w ocenę szczegółową dydaktycznej wartości pracy Kridla, trzeba w wyniku ostatecznym podkreślić jeden fakt wagi pierwszorzędnej: podręcznik Kridla zerwał pierwszy z szablonem wykrawywania pewnych partyj z literatury i tworzenia z nich dla szkoły ad hoc obrazu, konstruowanego zwykle w imię celów pozanaukowych, — przeciwnie jest to pierwszy podręcznik literatury polskiej XIX wieku dla szkoły średniej, który dał obraz całości literatury polskiej utrzymany w duchu naukowej objek-

tywności. Podręcznik Kridla, szkole polskiej świadczący przy-  
sługę rzetelną, niewątpliwie pchnie nauczanie literatury pol-  
skiej na nowe tory.

Dr Jan Hulewicz.

### Z niemieckiej literatury pedagogicznej:

Wśród nowszych dzieł pedagogicznych niemieckich za-  
sługuje na uwagę piąte wydanie zbioru artykułów *Ernesta*  
*Goldbecka*, p. t. „Świat chłopca“ (*Die Welt des Knaben*)  
nakładem wydawnictwa „Menschenbildung“. Widoczną jest  
w tem dziele próba skreślenia najbardziej charakterystycz-  
nych cech wieku chłopięcego, okresu mniej więcej od 12-go  
do 15-go roku życia. Na pierwszy plan występuje potrzeba  
ruchu, której zdaniem Goldbecka należy zapewnić należyte  
ujście. Gwałtowne tłumienie ruchliwości odczuwa chłopiec  
jako udrękę, a jest to i pod względem biologicznym szko-  
dliwe. Jako przykład wyrozumiałości podaje autor następu-  
jące wspomnienie. Pewnego dnia widział jednego ze znanych  
mu uczniów niższego gimnazjum na ulicy wśród żywej za-  
bawy z rówieśnikami około wozu opróżnionego z węgla.  
Nazajutrz spotkał tegoż chłopca idącego ulicą z nabrzmiałym  
nosem, z sińcami na twarzy ze spodniami załatanymi na kol-  
lanach a ręce wskazywały, że mimo starań nie udało się  
zmyć gruntownie śladów węgla. Zapytany, czy bardzo się  
matka gniewała „nie — odrzekł chłopiec — śmiała się i po-  
wiedziała, że kolana się dadzą obnyć, a spodnie naprawić“.  
Autor dodaje: co za rozsądna matka! cieszy się swym  
synem, jak długo jest chłopcem i będzie się nim mogła cie-  
szyć w inny sposób, gdy dorośnie.

Szczególnie szkodliwe jest tłumienie ruchliwości przez  
budzenie obawy. Umiarkowanie popędu do ruchu można  
osiągnąć przez odpowiednie skierowanie zainteresowań ku  
różnym kierunkom pracy ręcznej.

Goldbeck omawia następnie inne cechy chłopców.

Chłopcy chętnie się śmieją, chętnie wykrzykują, widocz-  
nie mają naturalną potrzebę serdecznego uśmiania się, krzy-  
czenia, nawet bicia się. By tej wrodzonej potrzeby w odpo-  
wiedniej mierze zadość uczynić, nie wystarczy wyprowadzić  
chłopców na świeże powietrze, pod nadzorem, co ma często  
miejsce u dzieci dobrze sytuowanych. Lepiej by się bawiły  
w chowanego czy inne dziecięce zabawy. Ani ćwiczenia gimna-  
styczne ani sport nie zaspokajają potrzeby zabawy.

Znamienna jest potrzeba silnych podnieć wyrażająca się  
w różnych upodobaniach. Chłopiec lubi przypatrywać się ru-  
chowi, np. szybko jeżdżącym autom, lokomotywom, ńci go  
ruch na dworcu kolejowym, który częściowo zaspokaja jego  
fantazję podróżniczą. W upodobaniach odgrywa pewną rolę

i zmysł smaku. Wielu chłopców zażwyczaj lubi słodczyce, a w późniejszym okresie rzeczy kwaśne, ostre. Jest to wyrazem chęci do zmiany.

W artykule „Chłopiec jako bohater“ wskazuje Goldbeck na nurtującą chęć odznaczenia się; chłopcu imponuje zażwyczaj siła fizyczna, czasem miejsce tego upodobania zajmuje podziw dla zręczności i odwagi. Nieraz ambitny nie przebiera w środkach zwrócenia na siebie uwagi. Znany jest np. typ błazna klasowego, którego ambicja polega na tem, by pobudzać współuczniów do śmiechu. Autor jako zwolennik teorii Alfreda Adlera tłumaczy te i podobne zjawiska dążeniem chłopca do zastąpienia a raczej skompenzowania poczucia swej niższości chwilową przewagą i zwróceniem na się uwagi.

Życie duchowe chłopca ujawnia się też w sposób charakterystyczny w jego zabawach. Autor wspomina różne rodzaje zabaw, jak zabawę w piasku, wspinanie się, ślizganie, jazdę saneczkami, na kółkach, przyczem wskazuje jak wielką rolę odgrywa tu fantazja. Chłopcu jeżdżącemu na kółkach na ulicy wydaje się, że jedzie autem, wdziewa też nieraz okulary do aut. (Kupcy poznali tę stronę psychiki dziecięcej i sprzedają odrębne okulary do aut przeznaczonych dla dzieci).

Fantazja chłopca prowadzi czasem do czynu przestępczego. Chłopcu oskarżonemu o kradzież jabłek z drzewa z sąsiedniego ogrodu nie chodziło jak zeznał o jabłka, lecz cieszył się ze swej roli zbliżonej do myśliwego lub rozbójnika. Łowienie ryb, łapanie motyli, chrabąszczy i innych owadów sprawia chłopcom wielką przyjemność, a przytem hartują się i uczą cierpliwości i zwinności. Nie należy chłopcom zakazywać tych zabaw. Odcięcie od wolnego życia sprowadza szczególnego rodzaju zaburzenie czy to spowodowane przez pełne miłości rozpieszczenie, czy to przez bezustanne, częstokroć ostre napomnienia. Jeżeli chłopiec chce broić, mówi mu się np. siadaj, ucz się lepiej łacińskich słówek. Goldbeck ostrzega przed częstym napominaniem i częstym wydawaniem zakazów. Odcięcie od zabaw chłopięcych może wytworzyć nerwowe zaburzenia, szczególnie niepokojącą przedwczesną dojrzałość, wogóle chorobliwe życie psychiczne. Ujemne też skutki ma rozpieszczenie chłopców. Niejednokrotnie prowadzi ono do wytworzenia się niepokojącej wrażliwości; takiemu chłopcu brak bezwzględności właściwej jego wiekowi, staje się przeczulony przejmując się atmosferą swego otoczenia. Częstokroć są tacy np. chłopcy chorobliwymi marzycielami.

Z uwag tych wynika, że popędem dziecięcym właściwa jest niezniszczalna siła, która albo przebija się nazewnątrz lub jeśli się jej przeciwstawia, wywołuje wewnętrzne zaburzenia np. stany trwogi i inne objawy neurastenji. Autor pod-



kreśla te momenty jako ostrzeżenia dla rodziców i wychowawców.

Uzupełnieniem poglądów Goldbecka jest dzieło prof. Sprangera p. t. „Psycholoja wieku młodocianego”. (*Psychologie des Jugendalters II. Aufl. 1929*). Pracę tę poświęca Spranger Golbeckowi, autorowi dzieła: „Die Welt des Knaben”. Prof. Spranger przedstawia metodę badań psychologicznych oraz daje ogólną charakterystykę wieku młodocianego t. j. okresu między 15 a 18-tych lat życia.

Charakterystycznym dla tego wieku jest baczniejsze skierowanie uwagi i refleksji na własne przeżycia, silniejsze poczucie własnej jaźni, odrębnej od świata zewnętrznego. Symptomen owego poczucia a zarazem dążenia odnajdywania ciągłości w sobie samym jest prowadzenie dziennika. Łącznie z tem odkryciem jaźni występuje tęsknota, by być zrozumianym. „Obudzenie się jaźni” — pisze Spranger — przejawia się nie tylko w rozmyślaniu nad sobą, lecz także we wrażliwości, związanej ze wzmożonem poczuciem swej osobowości. Niemniej towarzyszy temu stanowi potrzeba serdecznej opieki. Rozkwitająca dusza młodzieży pragnie dla siebie zrozumienia i szacunku ze strony dorosłych. Potrzeba ta jest tem większa, że nawet występująca na zewnątrz z pewnością siebie młodzież czuje się w istocie rzeczy niepewną.

Prócz rozmyślania nad sobą i wrażliwości występuje u młodzieży także pęd do samodzielności, który jest oznaką, że w głębi duszy wytworzyła się nowa jaźń. Dążenia emancypacyjne przejawiające się nieraz we formach doprowadzających nawet do konfliktu z otoczeniem są zatem w tej epoce życiowej naturalnym przejawem, jako wyraz poczucia samodzielności, nie zaś wypływem nieposłuszeństwa i obcości. Młody człowiek poczyną sam sobie znaczące drogi, zrazu eksperymentując; podejmuje on dalekie wędrówki w szybkim tempie, ażeby samemu stwierdzić, jak daleko może zejść. Popęd do wędrówek jest zarazem oznaką wewnętrznego niepokoj. Amerykański pedagog Stanley Hall w swem dziele „Wiek Młodzieńczy” przedstawia wahania psychiczne u młodocianych. Po okresie nadmiernej ekspansji, energii oraz zdobywania rekordów następuje — wedle St. Halla ogromne lenistwo, zaś po swywolnej wesołości, nastaje głęboki smutek.

Wychowanie w tych latach polega przeważnie na wyrozumiałości, na budzeniu woli do kształcenia i wychowania siebie samego. Sokrates wskazywał już tę drogę, pobudzając młodzież do zastanowienia się nad sobą. Wielką rolę odgrywa w wieku młodzieńczym fantazja, której wypływem są młodzieńcze utwory poetyckie lub inne przejawy twórczości artystycznej. Twórczość ta jest zazwyczaj przejściowa, odnosi się tylko do okresu młodocianego, poczem zanika.

Odrębny charakter ma życie erotyczne młodzieży. Autor obszernie omawia tę kwestję. Rozróżnia on natury szuka-

jące ekspansji we flircie i natury zamknięte w sobie, względnie zachowujące rezerwę w przejawianiu uczuć i upodobań. Z pedagogicznych względów występuje Spranger przeciw wczesnemu uczeniu tańców. Zwracają one ambicję w kierunku niepożądanym dla tego wieku. Spranger wskazuje na to, że z doświadczenia zna wielu chłopców, którzy wskutek godzin tanecznych zatracili rozpęd dla swych społecznie najcenniejszych zdolności.

W następnych rozdziałach omawia autor społeczne znaczenie zrzeseń młodzieży, motywy i formy zrzeseń, omawia też rozwój poczucia moralnego u młodzieży i życia religijnego. W wychowaniu moralnym należy stworzyć warunki kształcenia woli, nie należy jednak zapominać, że młodzież ma potrzebę radości, swobody i powodzenia. Stwórzmy dla młodzieży radosny i swobodny byt, a wstąpi ona później wzmocniona i przejęta pożytecznymi zamierzeniami w życie społeczne. Omawiając stosunek młodzieży do polityki, zaznacza autor, że przedwczesny udział młodzieży w życiu politycznym prowadzi do dyletantyzmu. Autor podkreśla przełomowe znaczenie wieku młodocianego dla późniejszego życia, zaznaczając, że lata te decydują o przyszłości człowieka.

Psychologią wieku młodocianego zajmuje się też *Charlotta Büßler*, docentka uniwersytetu wiedeńskiego w swej pracy p. t. „*Das Seelenleben des Jugendlichen*“ (Vierte Auflage Jena 1927). Główny materiał tej pracy stanowią — obok bogatej literatury pedagogicznej podanej na końcu dzieła — kilkadziesiąt dzienników względnie pamiętników młodocianych chłopców i dziewcząt. Na nich to opiera się analiza psychologiczna. Obserwacja i analiza pamiętników młodocianych — są na razie głównymi metodami psychologii wieku młodocianego.

Po omówieniu biologicznych podstaw tego wieku przedstawia autorka strukturę psychiczną młodzieży. Rozróżnia dwie zasadnicze fazy rozwoju. Pierwszą zwie autorka fazą negatywną, ujawniającą wielką pobudliwość, wrażliwość, nie-raz melancholię u dziewcząt między 11 a 13 rokiem, u chłopców między 14 a 16. Zazwyczaj prawie wszystkie siły zużywa organizm na proces dojrzewania, a częsty skutek tego faktu — to znużenie, anemja. Poprzedza tę fazę tak zwany okres przygotowawczy, którego znamię jest wzrost sił i samopoczucia.

Zachowanie młodocianych w tym okresie jest przeważnie burzliwe. Krzyczą, szyczą, mocują się, a choć czują niewłaściwość swego zachowania, słusznie oburzają się na łaganie lub wyszydzenie ich przez dorosłych. Już w czasie fazy negatywnej występuje u młodzieży przeważnie już i przedtem znane poczucie niepokoju, z którym łączy się teraz i poczucie samotności. Jest to okres nastrojów młodzieńczych.

Druga faza to właściwy wiek młodzieńczy. (*Adolescenz*)

Faza pozytywna mająca swój punkt kulminacyjny u dziewcząt w 17, u chłopców w 18-tym roku życia, a trwająca do 21 względnie 24-go roku życia. Dążenie do czynu, nowa fala uczuć, poznanie i odczucie nowych wartości, jak nowe odczucie przyrody, nowy stosunek do sztuki i nauki budzą radość życia i nową energję życiową. Dość wcześniej zaznaczają się różnice indywidualne. Już we fazie negatywnej mają zainteresowania chłopców inny kierunek, niż dziewcząt; znajduje on wyraz w pamiętnikach. W pamiętnikach chłopców znajdują się obok wiadomości o przeżyciach osobistych wyciągi z różnych książek, gazet i t. d. Dziewczęta zaś zajęte są prawie wyłącznie swemi przeżyciami osobistymi, które wyodrębniają od innych zainteresowań. Czynią i one wypisy, lecz nie w pamiętnikach. U chłopców widoczny jest spłot przeżyć ze świata zewnętrznego i wewnętrznego. U dziewcząt przeważa uczuciowość i większa potrzeba znalezienia oparcia i uzupełnienia. Ich zawodem idealnym staje się macierzyństwo, obok którego stawiają zawód drugi potrzebny ze względów gospodarczych do utrzymania się. To ujęcie dwóch celów naraz utrudnia rozwój u dziewcząt i stawia szkołę i wychowanie dziewcząt przed trudnym zadaniem, naraz na konflikty, które w wychowaniu chłopców nie są znane.

W okresie młodzieńczym rozwija się tak u dziewcząt jak i u chłopców poczucie jaźni i związane z niem poczucie honoru. W dziedzinie uczuciowej podkreśla autorka ujawniającą się tęsknotę za czemś nieokreślonym lub za rozumiejącą drugą istotą; przedstawia też rozwój życia erotycznego. Uczucie przeważa w życiu psychicznem i podczas fazy pozytywnej, wywiera silny wpływ na życie umysłowe i na sferę woli. Te funkcje psychiczne nie rozwijają się jednolicie podobnie jak i fizyczne, stąd brak harmoniji i poczucie tego braku powodujące nieraz depresję. Młodociany szuka wzoru do naśladowania, szuka celu w życiu, lecz nie chce, by mu go narzucono, musi mieć świadomość własnego wyboru. Po krótkim okresie negatywnego nastawiania woli wobec życia, — w którym to podziwia męczenników, bojowników o prawdę itd. — nastaje i w dziedzinie woli faza pozytywna, w której młodzieniec zbliża się do życia i stawia sobie cele realne. W dziedzinie intelektualnej zaznacza się przejście do pojęć abstrakcyjnych, bujność wyobraźni, która jednak nie jest produktywną. Ujawnia się skłonność do analizy tak siebie samego jak i drugih, w czem mu pomaga zdolność wczuwania się, charakterystyczna dla młodocianego.

Stosunek młodzieży do życia społecznego również wykazuje pewne fazy rozwoju. W okresie przygotowawczym, między 10 a 12-tym rokiem życia wykazały obserwacje stosunek pozytywny, jednym z przykładów jest zgodne współżycie; podporządkowuje się ona dobrowolnie swemu przywódcy klasowemu, który zazwyczaj okazuje zalety tak pod

względem fizycznym jak i psychicznym. Następuje krótka faza antyspołeczna, tak w stosunku do rodziny jak i do szkoły. Jest to okres wewnętrznego wyodrębnienia się. Młodociany w 15 czy 16-tym roku szuka jednostki, czasem znajdzie przyjaciela, gdy go nie znajduje, przeżywa okres samotności. W okresie pozytywnym znowu znajduje drogę i chęć do życia społecznego, tworzy odrębne organizacje młodzieży, z których na czoło wybija się powstały na przełomie 19. i 20. wieku „Ruch młodzieży”, (*Jugendbewegung*). Autorka zajmuje się również stosunkiem młodzieży do religii, wskazując na jej walki wewnętrzne, na jej poczucie zależności obok poczucia własnej siły. Uwzględnia ponadto stosunek młodzieży do literatury i sztuki, podnosząc jej podziw dla szachetnych bohaterów.

W poglądzie na świat, który sobie młodzież urabia, poważne miejsce zajmuje kwestja zawodu. Wybór zawodu będący przede wszystkim sprawą osobistą, zależny jest jednak w dużej mierze od stosunków gospodarczych i społecznych. Jako cel ostateczny zawodu podaje młodzież przeważnie „usamodzielnienie się”. Do czego kto ma wewnętrzne przeznaczenie, jaki jest cel życia — to są piekące problemy wielu młodocianych. W późniejszym okresie wieku młodocianego następuje poniekąd wyjaśnienie tych kwestyj, dążenie do czynu znajduje już odpowiedniejsze ujście. Wychowanie młodzieży polega na skierowaniu jej do odpowiedniego zawodu, na pobudzeniu jej do pracy twórczej.

Dr Anna Brossowa.

## Przegląd czasopism pedagogicznych.

**L'Enseignement Public**, Revue Pédagogique publiée sous les auspices du Ministère de l'Instruction Publique. Paris — Librairie Delagrave. Tome C I, nr. 1—12 (R. 1929).

Miesięcznik ten, wychodzący pod egidą francuskiego Ministerstwa Oświaty, dzieli się na dwie części. Pierwsza zawiera artykuły, druga stanowi dział informacyjny. Tutaj przede wszystkim in extenso podane są przepisy egzaminacyjne, w tym roczniku np. przepisy dla kandydatów na nauczycieli w seminarjach (*écoles normales*) i szkołach wydziałowych (*écoles primaires supérieures*), programy nauczania dla poszczeg. szkół etc. Następnie informuje czasopismo także o ciekawych próbach i inicjatywach pedagogicznych np. w zesz. czerwcowym mamy interesujące sprawozdanie z działalności na r. 1928 t. zw. ośrodków odrodzenia (*centres de réoxygénation*) w miejscowościach Saint — Fargeau i Joigny. Chodzi tutaj o ratowanie tych dzieci szkół publicznych, których rozwój psychiczny i fizyczny został wykoszlawiony w latach wojny i wskutek stosunków powojennych. W tym celu istnieje

w internacie specjalna opieka lekarska i pedagogiczna. Ośrodki te powstały z inicjatywy czynników społecznych. Bogato reprezentowany jest także dział recenzyjny, zarówno książek jak i czasopism, a wreszcie kończą tę część informacyjną rubryka zatytułowana: *Textes et documents*, zawierająca rozporządzenia, okólniki, ogłoszenia konkursów etc.

Przegląd czasopism dotyczy zarówno wydawnictw krajowych jak i zagranicznych i przeprowadzony jest według zagadnień, co pozwala zainteresowanym śledzić stan danych zagadnień w prasie fachowej, szczególnie francuskiej. M. in. wyodrębniono następujące problemy: Psychologia i pedagogika eksperymentalna, szkoła i życie wsi, nauka języka i literatury francuskiej (oraz nauka różnych innych przedmiotów), wychowanie fizyczne, wychowanie w internatach, kształcenie dzieci anormalnych, literatura dziecięca, kształcenie nauczycieli szkół powszechnych, szkoła jednolita, ruch pedagogiczny zagranicą.

Wspominając tutaj o szkole jednolitej, warto zwrócić uwagę na fakt, że postulat ten zyskuje coraz więcej na sile również we Francji, wbrew temu co mówi się często o konserwatyźmie Francuzów w dziedzinie szkolnictwa. W omawianem czasopiśmie, w dziale recenzyjnym, zagadnienie szkoły jednolitej pojawia się kilkakrotnie. W zeszycie styczniowym dowiadujemy się o działalności specjalnego komitetu szkoły jednolitej, numer lipcowy przynosi wzmiankę o biuletynie (nr. 100) Narodowego Syndykatu Nauczycieli (*Syndicat national des instituteurs*), przedrukowano tu biuletyn informacyjny zawodowego międzynarodowego sekretariatu dla spraw nauczania (*Secrétariat professionnel international de l'enseignement*), który publikuje dokumenty i dane dotyczące szkoły jednolitej w Niemczech, Austrii, Holandji i Francji. W tymże zeszycie lipcowym jest wiadomość o biuletynie Unji narodowej członków nauczania publicznego (*Union nationale des membres de l'enseignement public*), w którym (nr z maja r. 1929) streszczono dyskusję, jaka się toczyła, i wnioski, jakie uchwalono na walnym zgromadzeniu Unji, a które dotyczą w wielkiej mierze szkoły jednolitej. Za klucz całej reformy uznano nie bezpłatność nauczania i unifikację podstaw, lecz stworzenie takiej organizacji ogólnej i szczegółowej, któraby była dostosowana do wszystkich stanów i wszelkich okoliczności, zdolnej do ścisłej współpracy z rodziną, lekarzami oraz różnymi ciałami zawodowymi. Ostatecznie uznano różnorodne projekty „szkoły jednolitej“ za niewystarczające i na ich miejscu postawiono projekt „szkoły humanitarnej“ (*École humaine*), rozumiejąc przez to podporządkowanie systemu interesom dziecka. Jeżeli nie zgadzamy się na odrzucanie bezpłatności oraz jednolitości podstaw, to zupełnie przyklasnąć musimy innemu postulatowi, wysuniętemu na wspomnianym zjeździe — mianowicie postulatowi kształcenia przyszłych nauczycieli

szkół powszechnych w szkołach średnich ogólnokształcących z uzupełniającym wykształceniem zawodowym. Ze swej strony dodajmy, że to wykształcenie pedagogiczno-psychologiczne winni nauczyciele nabywać w szkole o typie akademickim. Ze zeszytu październikowego dowiadujemy się, że 45 kongres Ligi Oświatowej (*Ligue de l'enseignement*) przyjął zasadnicze tezy szkoły jednolitej, że w czerwcu r. 1929 kongres partii socjalistycznej w Nancy uznał żądanie szkoły jednolitej za jeden ze swych zasadniczych postulatów. Zeszyt listopadowy wreszcie sygnalizuje interesujący artykuł p. A. Tibaut w „*Revue de Paris*“ (1/IX 29), który krytycznie omawia zagadnienie to w związku z problemem elity intelektualnej.

Czasopismo — może ze względu na swój charakter informacyjny i półoficjalny, — nie ma wyraźnego oblicza ideowego. W sprawie spornych i palących zagadnień współczesnej pedagogiki da się zauważyć dążenie do złotego środka. Czasopismo zajmuje postawę naukową, aczkolwiek panuje pod tym względem pewna nierównomierność, spotęgowana różnorodnością treści.

Artykuły sprawozdawcze zaznajamiają nas z reorganizacją szkolnictwa powszechnego w Anglii (zesz. 10) oraz z reformą szkół wiedeńskich (zesz. 1-2). Ciekawe są również spostrzeżenia, dotyczące wystawy szkolnej w Bordeaux (zesz. 5). Z okazji zorganizowania przy wydziale filozoficznym uniwersytetu w Lille kursu psychologii i socjologii pracy — snuje (z-4) p. E. Labbé swe słuszne uwagi, że w rezultacie w procesie produkcji najważniejszą rolę odgrywa jednak człowiek; dlatego też słuszną jest rzeczą, aby zarówno kierownicy pracy (inżynierowie, technicy etc.), jak i robotnicy posiadali znajomość człowieka i stosunków społecznych. Usunie to wiele złudzeń i szkodliwych tarć, usprawni proces wytwórczości, a robotnikowi pozwoli zająć świadome a temsamem twórcze i ludzkę stanowisko w tej wielkiej maszynie.

Szereg artykułów poświęconych jest sprawom organizacyjnym i metodycznym. W zeszycie październikowym *Profit* omawia znaczenie kooperatyw szkolnych (specjalnie na terenie szkolnictwa powszechnego) oraz doniosłość świeżo zorganizowanego w jednym z departamentów — Związku departamentalnego kooperatyw (*Fédération départementale des coopératives*).

Ze frekwencją dzieci w szkołach powszechnych jest nie tylko u nas dotkliwą bolączką, lecz także we Francji, o tem świadczy artykuł inspektora szkolnego, p. J. Baucomont p. t. „*La fréquentation scolaire*“ (zesz. 5). Dodać tutaj odrazu trzeba, że cyfry i dane dotyczą specjalnie biednej, górskiej okolicy. Autor widzi jasno przyczyny tego stanu rzeczy, szczególnie socjalne i ekonomiczne i proponuje trafne środki zaradcze, które leżą nie tyle w obostrzeniu przepisów karnych, lecz w osobistych walorach nauczyciela, dalej w pewnych

zabiegach natury pedagogicznej i socjalnej. Przedewszystkiem powinna szkoła uwzględnić potrzeby i psychikę ludności oraz zdobyć jej zaufanie i szacunek; wówczas skuteczne też okażą się różne środki natury administracyjnej. Problem to i u nas bardzo palący, więc warto, aby i nasze czynniki nauczycielskie i administracyjne zapoznały się z bystremi uwagami francuskiego autora.

Uwagami o sztuce kierowania klasą w szkole średniej dzieli się z kolegami wytrawny praktyk i wysokiej kultury człowiek, *J. R. Chevallier* (zesz. 4-5). Jest to klasyczny wprost kanon wypróbowanych środków pedagogicznych na terenie szkoły średniej w dotychczasowej formie organizacyjnej, klasyczny — w znaczeniu dodatnim.

Praktyczne przykłady nauki filozoficznej w seminarjach nauczycielskich podane są w zeszytach: marcowym (lekcje na temat Pascala oraz filozofji chrześcijańskiej w zestawieniu ze stoicyzmem), lipcowym (psychologia pamięci) i grudniowym (bardzo ciekawy, oryginalnie ujęty cykl lekcji na temat socjologii domu).

W dłuższej rozprawie (zesz. 6-10), „Na poszukiwanie złotego wieku“, opartej na szerokiej podstawie wywodów z dziedziny historii wychowania i historii kultury, daje F. Gaiffe uczoną odprawę tym konserwatystom w pedagogii, którzy jedną podstawę kształcenia elity intelektualnej widzą w studjach klasycznych. Autor, sam bynajmniej nie entuzjasta nowych kierunków, kończy uwagą, iż poczucie rosnącej niezależności i samowystarczalności geniuszu narodowego a nie żaden urojony spiszek ze strony reformatorów przyczynia się do stopniowego zanikania studjów klasycznych w szkołach.

Na podłożu filozoficznym oparte są artykuły: *G. Belot'a* p. t. „Karność społeczna a rozwój zmysłu krytycznego“ (zesz. 1) oraz *Dugas'a* p. t. „Obowiązek“ (zesz. 3). Godny uwagi jest przedewszystkiem artykuł pierwszy, który zarówno rozmiarami jak i treścią stanowi poważną rozprawkę, nacechowaną przytem prawdziwie francuską jasnością wykładu. Autor stwierdza, że skala naszych wartości moralnych uległa w swem zakończeniu niebezpiecznemu rozdwojeniu, gdyż u szczytu jej znajdują się wartości naczelne, z których każda jest absolutna i żąda dla siebie wyłączności. Jedną jest dobro społeczne, drugą — dobro jednostki. To też w historycznym rozwoju ludzkości doszło do rozdwojenia obu ostatecznych celów a nawet do konfliktu między nimi. Konflikt ten, nie istniejący jeszcze w starożytności, powstał dopiero o kresie chrześcijaństwa i ujawnił się w starciu się dogmatyzmu z myślą krytyczną, aby się z biegiem czasu coraz bardziej potęgował i stworzyć charakterystyczny dla czasów dzisiejszych niepokój umysłów. Niema mowy o zastąpieniu jednej z tych wartości drugą. Dlatego winniśmy dążyć do rozwiązania konfliktu drogą rozumnego kompromisu i wzajemnego

przeniknięcia się obu dziedzin, a w ten sposób problem nasz jest w gruncie rzeczy identyczny z problemem demokracji w jego najgłębszym ujęciu. Chcąc go szczęśliwie rozwiązać, należy: a) pielęgnować myśl czystą, niezależną od sfery praktycznej, b) kształcić odpowiednio zmysł krytyczny. Szczególnie ważna jest druga zasada. Przytem zmysł krytyczny nie oznacza ducha przeczenia ani też nie kojarzy się z ignorancją, lecz stanowi twórcze i odpowiedzialne nastawienie wobec zagadnień. „Wychowawczo oddziaływać na zmysł krytyczny konkluduje autor“ znaczy właśnie tworzyć prawdziwy zmysł krytyczny i postawić go na miejscu tego... zaraźliwego wątpienia, które jest tylko jego karykaturą, wątpienia bardziej zdolnego do niszczenia niż konstruowania. „Umysł krytyczny sam winien odpowiedzieć sobie na pytanie, co może pojąć i sam powinien postawić sobie granice; oto element ważny, a dziś bodaj zbyt zapomniany w wychowaniu demokracji“.

Dr *Ż. Kaczmarek*.

„*L'Éducation*“ — Revue mensuelle d'éducation familiale et scolaire.  
 Directeur: *G. Berthier*. 1929, Nr. 1—10.

Dążność do stworzenia z każdego numeru czasopisma odrębnej całości, poświęconej przeważnie rozważaniom na temat jednego tylko zagadnienia — oto co wyróżnia „*L'Éducation*“ wśród licznych czasopism pedagogicznych. Ma to swe zalety — jasność, przejrzystość — ale także ma i wady: przez zbytne rozpraszanie tematów zaciera się oblicze ideowe pisma. Zbyt wiele zagadnień się tu porusza, — nieraz nieskoordynowanych — tak, że w tej różnorodności brak jasno zarysowanej niekiedy podstawy ideowej. Ale natomiast silnie przejawia się — co korzystnie znamionuje kierunek czasopisma — tendencja realistyczna w traktowaniu zagadnień pedagogicznych, pewna konkretność i trzeźwość.

Kilka numerów poświęconych jest w całości zagadnieniom psychologicznym: okres dojrzewania (Nr. 1), kwestja zmęczenia w związku z konstrukcją programów szkolnych (Nr. 9), stosunek szkoły do dzieci nierozwiniętych (Nr. 5 i 7) — oto zagadnienia psychologiczne, które znajdują tu dokładne oświetlenie z uwzględnieniem konsekwencji pedagogicznych. Dominują jednak artykuły poświęcone zagadnieniom pedagogicznym, i to przeważnie o charakterze ściśle lokalnym, francuski. Na czoło wysuwa się zagadnienie szkolnictwa powszechnego, które na gruncie francuskiemu nabiera specjalnego znaczenia w związku z ruchem ludności. Pęd ku wielkim skupieniom miejskim, — spadek liczby urodzin, — kryzys rolnictwa w związku z wyludnianiem się wsi — oto geneza fermentu nurtującego szkolnictwo powszechne. Stąd rodzi się — podobnie jak w Polsce, choć w zgoła różnych warunkach



i na innym tle — kwestja przystosowania szkolnictwa powszechnego do potrzeb wsi. W Polsce rzecznikiem tej słusznej niewątpliwie, bo z potrzeb konkretnych życia wyrastającej myśli stał się Władysław Grabski („Wychowanie gospodarcze społeczeństwa“, Warszawa, 1929, i „Kultura wsi polskiej i nuczanie powszechne“, Warszawa, 1929) — ale o ile sam postulat śmiało postawiony przez W. Grabskiego był słuszny, o tyle jego przeprowadzenie idące po linii przewagi kształcenia zawodowego już w szkole powszechnej budzi poważne zastrzeżenia. W tej mierze koncepcje francuskie umiały uchronić się o jednostronności i zdobyły się na drobiazgowo opracowany, konkretny program dostosowania szkolnictwa powszechnego do potrzeb wsi i rolnictwa. Program ten omówiony w nr. 4 poświęconym kwestji „*L'école publique et la vie rurale*“ obejmuje artykuły: Marnota „*L'adaptation de l'école à la vie rurale*“, Hénona „*L'organisation de l'enseignement primaire élémentaire à l'école rurale*“ i Dubreuila „*Quelques efforts en faveur du maintien des enfants à la terre*“. Program ten daleki od wszelkiego doktrynerstwa zachowuje wspólną podstawę wykształcenia ogólnego zarówno dla wsi jak i miasta do 12 roku życia, dopiero od 12 roku wprowadza w szkole wiejskiej elementy wykształcenia zawodowego w kierunku rolniczym, przyczem okres między 12 a 14 rokiem życia jest okresem przejściowym między kształceniem zawodowym a ogólnym, dopiero zaś z 14 rokiem życia następuje okres orjentacji wybitnie zawodowej w kształceniu. — Całość programu dostosowania szkoły powszechnej, do potrzeb wsi, cechuje umiar, konkretność w ujmowaniu zagadnień i jasno wytyczony kierunek działania.

Ta sama jasność w ujęciu zagadnienia przejawia się w kwestji poradnictwa zawodowego. Wybija się tu na czoło artykuł Chavigny'ego „*La vocation de nos enfants*“ (Nr. 6), — dotyczący kwestji rekrutacji pracowników do zawodów intelektualnych. Choć oklepany nieco wydawać się może, ale niemniej jakże daleki od realizacji jest postulat dokładnego poznania jednostki pod względem fizycznym, metodycznym i psychologicznym — jako podstawy orjentacji w wyborze zawodu. Doradcą w poradnictwie zawodowym — w myśl wywodów artykułu — winien być w pierwszej linii lekarz o wykształceniu psychologicznym. Całość kwestji poradnictwa zawodowego ujęta jasno, razi tylko brak uwzględnienia kryterjów ekonomicznych, odgrywających często w tej sprawie rolę decydującą.

Jasność i liczenie się z konkretną sytuacją życia przejawia się też w ujęciu zagadnienia stosunku szkoły i domu, — zagadnienia, któremu poświęcony jest Nr. 8 (artykuły: *Associations de parents et de maitres en France*, — „*La collaboration de l'école et de la famille*“). Niema tu ogólników zdawkowych na ten temat, ale suche, matematyczne sprawozdanie

wyników z prac przedsięwziętych na tem polu, — prac szarych, nieobliczonych na rozgłos i efekt, ale ujmujących sedno zagadnienia.

Zagadnienie szkolnictwa wyższego, jego stosunek do szkoły średniej, małe i słabe przygotowanie absolwentów szkół średnich — oto kompleks zagadnień omówionych w Nr. 10. I to zagadnienie także ujęte życiowo, konkretnie, ale równocześnie — rzecz znamienne — występuje we wszystkich artykułach temu zagadnieniu poświęconych specjalna troska o kulturę klasyczną w szkole średniej. P. Lyautey w artykule pt.: „*Ce que les professions actives attendent de l'enseignement secondaire*” bardzo silnie podkreśla rolę kultury klasycznej w wychowaniu jednostki, nie tylko poświęcającej się zawodom intelektualnym, ale nawet czysto praktycznym.

Jak z tego pobieżnego przeglądu widać „*L'Éducation*” ujmuje zagadnienia wychowawcze z punktu widzenia potrzeb i postulatów francuskich. Stąd barwa lokalna czasopisma. Ale jakby dla zrównoważenia poświęcono stosunkowo bardzo wiele miejsca kwestji zbliżenia międzynarodowego na polu pedagogiki, kwestji zjazdów i kongresów pedagogicznych, wymiany międzynarodowej uczniów itp.

Wkońcu warto zwrócić uwagę na sprawy polskie w „*L'Éducation*”: w Nr. 7 umieściła bardzo pochlebną recenzję R. Duthil pracy J. Joteyko „*Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa*”, — pozatem znajdujemy sprawozdanie ze zlotu harcerzy polskich w Poznaniu w 1929 r. (Nr. 2) i krótką wzmiankę o pojawieniu się „*Oświaty i Wychowania*”. (Nr. 8).

Dr Jan Hulewicz.

**Parametr** — czasopismo poświęcone nauczaniu matematyki, pod redakcją A. M. Rusieckiego przy współudziale Dra Stefana Straszewicza.

Nowe to pismo wypełnia ważną lukę w naszym piśmiennictwie pedagogicznym. Z uznaniem dla wydawców należy powitać pojawienie się czasopisma, które za zadanie wysunęło sobie podniesienie poziomu dydaktyki matematycznej w Polsce i nawiązanie w swych rozważaniach do naszej chlubnej tradycji matematycznej. Obecnie, kiedy narzekania na niedostateczny poziom matematyki w naszych szkołach są na porządku dziennym wszelki wysiłek w tym kierunku winien się spotkać z ogólnem poparciem.

Jedną z głównych przyczyn obecnego stanu wiedzy matematycznej u ogółu uczącej się młodzieży jest małe zainteresowanie się jej przedmiotem, wywołane tem, że obecne jego nauczanie w doborze treści do swych zagadnień nie liczy się z psychiką wychowanków i ich zainteresowaniem, dając do rozwiązania zagadnienia nudne, mało związane z życiem.

Takie niepsychologiczne traktowanie nauczania matematyki jest powodem, że dziecko na stopniu początkowym nie zdobywa należytego zrozumienia podstaw, a skutkiem tego dalsze nauczanie w braku kilku ogniw początkowych natrafia na nieprzewyciężone nieraz trudności.

W duchu nawiązania w zagadnieniach matematycznych prawdziwego kontaktu z życiem jest ujęty wstępny artykuł p. A. Zarzeckiego. Ciekawy jest artykuł dyskusyjny Dra K. Cwojdzńskiego pt. „Sposoby tworzenia równań kwadratowych o jednym parametrze zmiennym, których wyróżnik ma pierwiastki wymierne“. Powyższe zagadnienie dyskusyjne stanowi ważny przyczynek dla znajomości trójmianu dla każdego nauczyciela matematyki. Na uwagę zasługuje również „dział dla młodzieży“, którego zadaniem przez wprowadzenie do zagadnień zmiennych parametrów jest wyrobienie zdolności myślenia kategoriami matematycznymi.

Jak można wnioskować z początkowych artykułów, pismo powyższe zapowiada się dobrze a nazwiska wydawców i współpracowników dają gwarancję, że będzie ono utrzymane na odpowiednim poziomie i spełni zadanie, które sobie wyznaczyło.

„Parametr“ jako jedyne pismo polskie z zakresu dydaktyki matematyki winno się znaleźć w rękach każdego nauczyciela tego przedmiotu, tak w szkole powszechnej jak i średniej. Adres Redakcji: Antoni Marjan Rusiecki, Warszawa Koszykowa 31—5. Administracja: (do której skierowywać należy zamówienia na prenumeratę) — Poznań, Marcinkowskiego 22.

T. N.

## ROCZNIK PEDAGOGICZNY.

Staraniem nowego Komitetu Redakcyjnego, powołanego przez zreszcone w specjalnej Komisji Wydawniczej organizacje naukowe i nauczycielskie, ukazała się pierwsza część IV tomu *Rocznika Pedagogicznego*, obejmująca artykuły.

IV tom *Rocznika Pedagogicznego* jest poświęcony pamięci Józefy Jotczyko. Szereg artykułów (*M. Stefanowskiej*, *S. Balex'a* i *H. Radlińskiej*) charakteryzuje Jej postać i uwypatnia testament naukowy. Obszerna bibliografia prac J. J. oraz prac, wydanych pod Jej redakcją, ukazuje ogromny dorobek przedwcześnie zmarłej uczoney. Inne artykuły poruszają najaktualniejsze zagadnienia naukowe i organizacyjne. *S. Balex* przedstawia znaczenie pojęcia „behawioryzm“ w współcz. psychologii. *Z. Żukiewiczowa* omawia zagadnienia wychowania przedszkolnego. W dziale „Materiałów“ *S. Kossuthówna* oświetla dane urzędowe o stanie bibliotek szkolnych.

Część II, zawierająca Kronikę polską z lat 1926, 27 i 28 i zagraniczną od 1926 do 1929 oraz bibliografię pedagogiczną, ukaże się niebawem.

Nowy rocznik, podobnie jak tomy poprzednie, skupiają dorobek myśli

i czynu pedagogicznego w Polsce, usiłuje wprowadzić czytelnika w żywy nurt dążeń współczesnych.

Prócz obfitej treści artykułowej „*Rocznik*” przynosi dział, zawierający w „*Kronice Polskiej*” szczegóły, dotyczące oświaty i szkolnictwa, poruszone w Sejmie i Senacie, ustawy i ważniejsze rozporządzenia, informacje o pedagogicznych i naukowych instytucjach, zjazdach w sprawach wychowania, nauczania i szkolnictwa.

Komisja Wydawnicza „*Rocznika*” zwraca się do wszystkich, zainteresowanych sprawą wychowania i nauczania o poparcie wydawnictwa, które powinno znaleźć się w każdej bibliotece szkolnej i prywatnej nauczyciela. Komplet pierwszych trzech tomów można nabyć w Książnicy Atlas w cenie 50.— zł. I część IV tomu znajduje się na składzie w Książnicy Atlas i Naszej Księgarni, cena wynosi 5.— zł.

### **Polskie Archiwum Psychologii.**

Po dłuższej przerwie nastąpiło wznowienie wydawnictwa „*Pol. Archiwum Psychologii*”, które odłąd ukazywać się będzie co Kwartał. Kwartalnik ten poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej, założony przez prof. *Józefa Jolezko* jest wydawnictwem Związku Pol. N. S. P., obecnie redagowany przez Komitet, w skład którego wchodzi: prof. *Balex*, Dr *Grzegorzewska* i prof. *Segal*. Zeszyt I (Tom III) za styczeń — marzec 1950 r. zawiera rozprawę prof. *Claparède'a* „*La mentalisation*” (w oryginale i w tłumaczeniu *M. Żebrowskiej*); studjum prof. *Szumana* „O historycznym charakterze rozwoju osobowości w przeciwieństwie do prawidłowej ewolucji psychicznej człowieka, referat *M. Kaczyńskiej* o metodzie testów umysłowych na Kongresie w Helsingör. nadto sprawozdania, recenzje i kronikę. Adres Redakcji: Plac Trzech Krzyży 8. Warszawa.

## **Kronika pedagogiczna.**

**Prof. Ad. Ferrière o szkolnictwie w Polsce.** Prof. Ferrière po powrocie z Polski wygłosił odczyt w Instytucie p. J. Rousseau'a w Genewie, o szkolnictwie w Polsce. Prof. Ferrière nakreślił krótko historyczny rozwój Polski — podkreślił ścisłą jej łączność z zachodnimi państwami. Bardzo wielu Polaków stale wyjeżdża zagranicę i odbywa studia pedagogiczne w ośrodkach rozwoju myśli pedag. — Bardzo wielu uczonych obcych przyjeżdża do Polski na zaproszenia i wygłasza odczyty o nowych prądach, całe zastępy uczonych pedagogów polskich stale wyjeżdża zagranicę, by poznać dobrze nowe reformy i prawie wszystkie ważne dzieła są tłumaczone na język polski, czem się nie wszystkie narody mogą poszczycić: obszernie recenzje i cytaty z dzieł sławnych pedagogów zapoznają świat nauczycielski polski z nowymi dążeniami i zdobyczami — znajomość języków obcych w Polsce ułatwia nawiązanie tego kontaktu.

Następnie prof. Ferrière opisywał swoje wrażenia ze szkół krakowskich, warszawskich i wileńskich, wykazując, że Polska, jeśli chodzi o wprowadzenie szkoły aktywnej nie tylko, że nie pozostaje w tyle, ale prześciga już inne państwa.

Podkreślił też silne zainteresowanie się społeczeństwa szkołą, oraz ol-

brzyźnią chęć istniejącą w narodzie, do stworzenia najlepszych szkół i odrodzenia Narodu przez oświatę.

Mówił z przejęciem, jak to wre życie w szkołach polskich, jak porywają cudzoziemca żywe temperamenty dzieci polskich.

W końcu zaznaczył, że Polska posiada wiele znakomych dzieł pedagogicznych nieznanych w Europie, a które należałoby tłumaczyć dla wzmocnienia ogólnego dorobku kulturalnego, zwłaszcza, że z tych dzieł więcej silna wiara w odrodzenie społeczeństw przez pracę, kooperację i solidarność.

Wykład prof. Ferrière'a ilustrowany fotografiami, wywarł bardzo miłe wrażenie i wywołał zainteresowanie się szkolnictwem polskim, które dąży do wychowania człowieka, obywatela, umiejącego współpracować z innymi narodami.

A. J. (Genewa).

## W OŚMdziesięciolecie PISMA *DIE „QUELLE“*<sup>1)</sup>.

Ośmdziesięciolecie pisma pedagogicznego, to świadectwo jego ogromnej żywotności ideowej i wychowawczej, redakcyjnej prawości jego kierowników i żywej, zdrowej reakcji społeczeństwa, wśród którego się pojawia. „*Die Quelle*“ zasłużyło w zupełności na taki jubileusz. Z kart każdego zeszytu było zdrowie i entuzjazm, łagodna rozważa i bezwzględne oddanie się sprawie młodych pokoleń, kojarzyły się z drobiazgowymi rozprawami o metodyce poszczególnych przedmiotów nauczania.

Ośmdziesięciolecie pisma pedagogicznego w okresach tworzenia się nowej szkoły, nowego układu społecznego i powstawania nowej kultury duchowej i materialnej to zawarty na jego lamach szemat historii ludzkiej. „*Die Quelle*“ powstaje jako „*Der österreichische Schulbote*“ — jako organ oficjalny w r. 1851. — a więc po wiośnie ludów, jakby jej echo żywe, niedalekie. Konkordat, wojna z Prusami, konsolidacja Rzeszy Niemieckiej, pokój zbrojny, wielka wojna i czasy powojenne, oto etapy polityczne w ścisłym znaczeniu; działalność austriackiego ministerstwa oświaty przed r. 1860, jego zniesienie, walka o nową szkołę, walka o szkołę ludową, powstanie t. zw. *Bürgerschule*, era nowej szkoły, nowej pedagogii jako wiedzy — oto etapy kulturalne i wychowawcze. Pośród tej „burzy i naporu“ kroczy „*Die Quelle*“ po linii postępu i reformy, jest „wiaduncem szkoły“ (*Schulbote*) nie tylko w tytule ale też i w ideach i programach.

Dr Edward Burger z Innsbruku jest od r. 1916. kierownikiem redakcyjnym pisma. Dzięki niemu ideowe stanowisko pisma dostosowało się do nowych wymogów: demokratyzacja szkoły, postawa społeczna nauczyciela a przyletem pedagogika praktyczna oparta na teorii i psychologii pedagogicznej owiane są ideą współpracy wszystkich narodów. Rodzi się pomysł jednolitości poczytna pedagogicznych w Europie środkowej — „*Das Grosspädagogische Mitteleuropa*“<sup>1)</sup>

Zeszyty jubileuszowy jest bardzo bogaty<sup>2)</sup>, Nazwiska współpracowników

<sup>1)</sup> „*Die Quelle*“. Vereinigte „Monatshefte für Pädagogische Reform“ und „Kunst und Schule“ wyd. we Wiedniu.

<sup>1)</sup> Por w zeszycie jubileuszowym artykuł Dra Edwarda Burgera: „Achtzig Jahre“, str. 3 i nast.

<sup>2)</sup> 1851—1930. Fest folge zur 80-Jahr-Feier der Quelle.

jak Kerschensteiner, Messer, Sickinger, Stern i inni, świadczą o tem, że pismo zdolalo na swoich łamach skoncentrować sympatię czołowych pracowników na niwie pedagogicznej, działy poszczególne jak „Wissenschaft und Bildung“, „Spiel, Arbeit und Kunst“ i t. d. wypełnione sumiennymi rozprawami i artykułami, dowodzą wielkości i bogactwa horyzontów redakcji. Ale najcenniejszy i znamienity jest entuzjazm bijący z zeszytu jubileuszowego, jest chęć rozprzestrzenienia pomysłów i idei wśród najszerzych warstw społecznych; stąd popularyzacyjny ton i sympatyczna lekkość stylu artykułów.

*Dr Leon Langholz.*

**Wycieczka naukowo-pedagogiczna do Wiednia.** Współczesny Wiedeń ze swojemi śmiało i na szeroką skalę zakrojonymi poczynaniami reformatorskimi na polu szkolnictwa i opieki nad dzieckiem, pociąga ku sobie z różnych stron świata ludzi interesujących się problemami pedagogicznymi w najszerszym znaczeniu; zainteresowaniu temu dają wyraz liczne wycieczki przybywające tam dosłownie z różnych stron świata. Ostatnio, w dniach 25—31 marca b. r., bawiła w Wiedniu wycieczka, zorganizowana przez „Zrzeszenie Nauczycieli Urlopowanych na studia pedagogiczne w Uniw. Jagiel.“, przy poparciu Dyrekcji Studium Ped. U. J. W wycieczce wzięło udział 31 osób: 20 członków Zrzeszenia — w najbliższej przyszłości nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia i nauczycieli szkół powszechnych — oraz 11 osób z pośród nauczycieli państwowych i prywatnych seminarjów.

Program wycieczki ustalony w porozumieniu z Radą Szkolną miasta Wiednia obejmował: 1. przemówienie powitalne wygłoszone przez Prezydenta Rady Szk. m. Wiednia, 2. referaty informacyjne: a) „Organizacja reformy szkolnictwa w Austrii. Kształcenie i dokształcanie nauczycieli“, wygłosił znakomity pedagog V. Fadrus. b) „Reforma szkolnictwa powszechnego i szkolnictwo doświadczalne“ wygłosił Th. Steiskal, 3. zwiedzenie instytucji naukowych i uczących jak: Instytutu pedagogicznego m. Wiednia (kształcenie nauczycieli szk. pow. na uniwersyteckim poziomie), Centralnej Biblioteki Pedagogicznej, 4. hospitowanie lekcyj w szkołach różnego rodzaju (jak szkoły dla anormalnych, szkoła doświadczalna przy Instytucie, Centrala Zawodowa Szkoła Dokształcająca, szkoły początkowe męskie i żeńskie, szkoły wyższe ludowe), 5. zwiedzenie zakładów wychowawczych i opiekuńczych, 6. poznanie zabytków historycznych m. Wiednia, jego osobliwości, okolic i współczesnych urządzeń społecznych, 7. końcowa dyskusja na temat rzeczy widzianych pod przewodnictwem Prezydenta Rady Szk. m. Wiednia z udziałem czołowych osobistości kierujących szkolnictwem wiedeńskim.

Szczegółowe sprawozdanie podane będzie na innym miejscu, tu podkreślić należy z całym uznaniem daleko idące ułatwienia w organizowaniu pracy wycieczki na miejscu, jak również niezwykle serdeczne przyjęcie, jakiego doznała wycieczka ze strony wiedeńskich czynników oficjalnych.

*L. P.*

**V-ty Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego w Paryżu** odbędzie się od 23 do 28 sierpnia 1930 roku w Sorbonie. Zadaniem Kongresu jest zespolenie wszystkich, bez względu na rasę, narodo-

wość i wyznaczenie, którzy pragną pracować około postępu edukacji moralnej. I-szy Kongres odbył się w r. 1908 w Londynie, II-gi w Hadze w 1912, III-ci w Genewie 1922 r., IV-ty w Rzymie 1926, obecnie V-ty z kolei odbędzie się w Paryżu, którego program obejmuje trzy zasadnicze tematy: 1. Zastosowanie historii ze stanowiska wychowania moralnego; 2. Współdziałanie karności i autonomii w wychowaniu moralnym; 3. Różnorodne metody w wychowaniu moralnym. Na Kongresie mogą być przedstawione wszelkie doktryny filozoficzne i wierzenia religijne. Do Komitetu organizacyjnego m. in. należą: F. Buisson, G. Belot, M. E. Bouglé, M. Parodi. Członkowie Kongresu ze sfer nauczycielskich uiszczają wkładkę 40 franków francuskich. Informacyj udziela: Sekretariat Kongresu, *M. A. Schleichier, 8 rue Michiel-Ange, Paris 16 e.*

#### **IV-ty Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego**

odbędzie się w Liège (Belgia) od 4 do 7 sierpnia 1930. Obrady Kongresu toczyć się będą w 5 sekcjach. Przedmiotem obrad będzie: w sekcji I-szej — badania naukowe dziecięctwa; w II-giej — zagadnienia ogólne wychowania rodzinnego; w III-ciej — wychowanie rodzinne dziecka w wieku przedszkolnym; w IV-tej — wychowanie rodzinne w okresie szkolnym i po skończeniu szkoły; w V-tej — popularyzowanie wychowania rodzinnego przy pomocy dzieł, instytucji społecznych, muzeów. Podczas Kongresu urządzona będzie wystawa. Współdziałanie zgłaszać należy pod adresem: *M. L. Pien 44, rue Rubens, Bruxelles.*

#### **Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Berlinie**

(*Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*, Berlin W 55, Potsdamer Strasse 120) organizuje dla cudzoziemców „Tydzień studjów pedagogicznych”, a mianowicie od 5 do 18 czerwca 1930 w Dreźnie na temat: higiena i szkoła, od 25. VI. do 7. VII. w Berlinie kurs informacyjny pedagogiczno-muzyczny; od 7 do 27. VII. we Frankfurcie/O kurs praktyczny dla nauczycieli muzyki, od 7 do 21. VII. kurs robót ręcznych w Essen i kurs rysunków w Düsseldorfie, od 10 do 25. VII. kurs przyrodniczy w Stuttgartzie; od 16 do 30. VI. kurs ćwiczeń w mówieniu w Hamburgu i kursy metodyczne w Essen (7 — 21. VII.), w Darmstadzie i Frankfurcie/M (12. — 26. VIII.), w Hamburgu (13 — 20. VIII.) i w Dreźnie od 21 — 25. VIII., wreszcie kurs poświęcony szkołom doświadczalnym w Hamburgu od 13 — 20 sierpnia. Dyrektorem kursów jest Radca szkolny *F. J. Niemann*. Oplata za każdy kurs wynosi 40 mk niem. Zgłoszenia przyjmuje Centralny Instytut Wych. i Naucz. w Berlinie, pod adresem podanym w nagłówku.

**Trzeci Kurs specjalny dla nauczycielstwa**, poświęcony Lidze Narodów i sprawie kooperacji międzynarodowej odbędzie się w Genewie od 28 lipca do 2 sierpnia 1930 r. Program kursu obejmie trzy grupy wykładów: a) ustrój i cele wielkich instytucji międzynarodowych; b) psychologię wychowawczą; c) zagadnienia dydaktyczne. W związku z wykładami zwiedzą uczestnicy sekretariat Ligi Narodów, M. Biuro Pracy, pomniki historyczne miasta. Stała wystawa książek, poświęconych współpracy międzynarodowej, służyć będzie uczestnikom kursu. Wpis wynosi 10 fr. szw. Bliższych informacji udziela: *Bureau International d'Éducation, 44, rue des Maraichers, Genève.*

## Zapiski bibliograficzne

*E. Czernichowski*. Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, Wyd. Inst. Ped. Nr 5. Katowice 1930.

*Dr P. Marchlewski*. Zarys nauki o dziedziczności. Biblioteka biologiczna Nr 7. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1930.

*W. Mc Dougall*. Psychologia grupy. Tłum. *Dr J. Chałasiński*. Książnica-Atlas. Lwów, Warszawa 1930.

*A. Rondthaler*. Czego szkoła oczekuje od rodziców. Książnica-Atlas 1930.

*J. J. Bzowski*. Szkoła i rodzina, ich wzajemny stosunek i formy współżycia. Książnica-Atlas 1930.

*M. Mścisz*. Zarys metodyki geografji. Wyd. II. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1929.

*K. Bzowski*. Jak uczyć o klimacie. Książnica-Atlas 1930.

*K. Zagajewski*. Ćwiczenia do gramatyki języka niemieckiego Książnica-Atlas 1930.

**Sprawozdanie XLVII-me** z działalności Kasy im. Mianowskiego Instytutu popierania nauki za 1928 rok. Warszawa, Pałac Sztaszica.



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  
 $\frac{1}{8}$  strony 30 zł,  $\frac{1}{16}$  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 Sieńko**.

Drukarnia Jana Gablankowskiego, ul. Sławkowska L. 6.  
Telefon 4465.