

# 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.

JÓZEF MIRSKI.

## Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy<sup>1)</sup>.

Żyjemy w dobie rozbudzenia myśli i ducha pedagogicznego, któremu równego bez wątpienia nie znają dzieje. Sprawa wychowania młodych pokoleń nabiera dziś wagi jednego z najcentralniejszych, jeżeli nie wręcz najcentralniejszego zagadnienia w obrębie całej kultury. Utraciwszy swą niejako zupełnie oczywistą prostotę pewnej naturalnej funkcji wprowadzania narastających pokoleń w świat kultury, wychowanie staje się wyraźnie świadomą i celową akcją, zmierzającą do przebudowy tejże kultury w wielkich grupach społeczno-narodowych, a nawet całej ludzkości. Ze stanowiska psychologii kulturalnej tłumaczy się ten właśnie rekonstrukcyjny charakter dzisiejszej pedagogii wybitnie przełomowym charakterem kultury naszych czasów. Nie jest to zapewne zjawisko odosobnione w dziejach. Podobny ruch pedagogiczny towarzyszył już w przeszłości wszystkim wielkim przełomom kulturalnym, by przypomnieć tylko okresy Humanizmu i Reformacji, Oświecenia i Romantyzmu, u nas zaś czasy przedrozbiorowe i rozbiorowe. Tylko, że za dni naszych ruch ten, który nazywamy pedagogizmem, występuje z większą, niż kiedykolwiek, siłą i napięciem, ile że sam ów przełom sięga dalej i głębiej, obejmując niemal całą ludzkość cywilizowaną i grożąc jej, jeśli nie zawaleniem, to w każdym razie potężnym zachwianiem całego gmachu dotychczasowej kultury. „Upadek świata zachodniego“ Kasandrowym głosem przepowiada i nieuniknioności jego do-  
wodzi obok Spenglera szereg poważnych socjo- i kulturologów (u nas np. Fl. Znaniecki)<sup>2)</sup>. To pewna, że poczucie kryzysu mają dziś w mniejszym lub większym stopniu uświado-

<sup>1)</sup> Odczyt wygłoszony w „Institut d' Etudes Slaves“ w Genewie 9 maja 1930.

<sup>2)</sup> Upadek cywilizacji zachodniej. Poznań 1921.

mienia wszyscy, którzy w jakiegokolwiek dziedzinie życia kulturalnego — prawodawstwa czy polityki, gospodarstwa czy sztuki, nauki czy religii i stykają się bezpośrednio z podstawowymi siłami i zagadnieniami tegoż życia. Z tego poczucia kryzysu rodzi się też u wszystkich, którzy znając je, poczuwają się zarazem do odpowiedzialności za przyszłość, gorączkowa chęć i gorliwe zabiegi o powstrzymanie kataklizmu zapomocą gruntownej i systematycznej przebudowy samych podstaw kultury.

Nie tu miejsce na szczegółową analizę przyczyn i objawów tego ogólnego kryzysu kultury współczesnej ani też na kreślenie obrazu owej niezaprzeczonej nader energicznej, acz nie zawsze dość szczęśliwie pomyślanej i dość głęboko sięgającej kontrakcji ratowniczej, którą zwłaszcza po wojnie podjęto na najrozmaitszych polach życia kulturalnego. Jeżeli zaś wysunęliśmy na czoło naszych wywodów owe ogólne uwagi o kryzysie, który przeżywa cała współczesna kultura, to tylko dlatego, by z tem większą wyrazistością uwypuklić zupełnie osobliwą rolę, jaką przypada lub raczej jaką przypisują dziś funkcji wychowania, i uzyskać tem samem należyte tło dla naszych uwag na temat zaznaczonego w tytule „pedagogizmu“.

Przez „pedagogizm“ bowiem rozumiemy — na razie jeszcze w sposób całkiem ogólny — nie innego, jak tylko sam ten tak niezmiernie dziś spoteżniały ruch pedagogiczny, który ujawnia się w postaci niebywałego rozwoju zarówno nauk pedagogicznych wraz z całą ogromną ich literaturą i międzynarodową organizacją pracy badawczej i dydaktycznej, jako też twórczości czysto praktycznej, eksperymentalnej i reformatorskiej, obejmującej dziś już nie tylko szkolnictwo prywatne, ale przenikającej także coraz bardziej do szkolnictwa oficjalnego i przetwarzającej je coraz gruntowniej. Proces ten rozgrywa się na pozór wyłącznie lub przynajmniej w dużej mierze na płaszczyźnie argumentacji czysto teoretycznej, opartej na wynikach takich nauk, jak historia, psychologia, zwłaszcza genetyczna, socjologia i etyka. Nie należy się jednak łudzić. Argumentacje tego rodzaju mimo całej swej wartości obiektywnej, spełniają w mechanice wielkich ruchów kulturalnych zawsze tylko funkcję wtórną. Nie one decydują o ich narodzinach i kierunku, choć w pewnej mierze niewątpliwie je determinują. Źródło, z których owe ruchy płyną, siły, które im nadają pęd i kierunek, tryskają z pokładów o wiele głębszych i potężniejszych, a mianowicie tych, w których dokonują się wogóle wszelkie żywiołowe i rozstrzygające przemiany wewnątrznych energii i tendencyj życia, a więc i życia kulturalnego.

To też i nowoczesny „pedagogizm“ oznacza niewątpliwie jeden właśnie z przejawów takiej ogólnej i dogłębnej przemiany ducha, i tej właśnie genezie zawdzięcza żywiołowy

swój rozmach, niezwykle silną swą wiarę w siebie, a wraz z nią czy też raczej wbrew niej swój — iracjonalizm.

Mimo całej paradoksalności takiego złączenia iracjonalizmu nowoczesnej pedagogiki z jej wiarą we własną moc — paradoksalności, którą zresztą postaramy się wyjaśnić w dalszym ciągu — podkreślamy ze szczególnym naciskiem tę właśnie cechę iracjonalistyczną, jako niezmiernie charakterystyczną dla współczesnego pedagogizmu. Ona to bowiem tłumaczy nam, 1) dlaczego żadna racjonalizacja, choćby najbardziej naukowa, nie zdoła ująć do dna, wytłumaczyć bez reszty wszystkich czynników, składających się na to, co nazywamy „nowem wychowaniem“; 2) dlaczego towarzysząca mu współczesna myśl pedagogiczna, tak bardzo wysubtelniona pod względem epistemologicznym, włącza w samą dialektykę nowego ruchu także ów czynnik iracjonalny — bądź w postaci indywidualnej struktury i entelechji wychowanka, bądź w postaci pewnego ogólnego agnostycyzmu wobec życia, kultury i jej rozwoju, oraz 3) dlaczego wreszcie pedagogizm nowoczesny, będący sam w znacznym stopniu przejawem iracjonalnym stara się — mimo logicznej sprzeczności takiego dążenia z dopiero zaznaczonym agnostycyzmem, z taką nieomal zaborczością, właściwą wszelkim żywiołowym ruchom, wysunąć się na czoło kultury a nawet wszystkie jej dziedziny sobie podporządkować, wierząc, że jest powołany i ma moc przetworzyć je w duchu nowego ideału kulturalnego, nowej przyszłości.

Otóż ten właśnie moment ostatni skłonił nas szczególnie do ukucia nowego terminu „pedagogizm“, mającego, jak wszystkie — izmy w naszym języku, oznaczać nie tylko pewien określony styl, formę i kierunek życia i twórczości, ale zarazem także pewną właściwą im zawsze „przesadę“, nadmiar czy też jednostronność. Nie ulega bowiem wątpliwości, że w owym optymizmie, cechującym całe nowoczesne wychowanie i jego teorię, w owym zresztą wysoce szlachetnem dążeniu do przebudowy ludzkości przez wychowanie, w owej wierze w możliwość przeobrażenia struktury duchowej człowieka i całej kultury zapomocą choćby najidealniej skonstruowanej akcji pedagogicznej — i tylko niej, lub niej przedewszystkiem — tkwi niezmierna właśnie „przesada“ i jednostronność.

Rozpatrzmy sprawę dokładniej.

„Pedagogizm“ nie należy przedewszystkiem utożsamiać z „panpedagogizmem“ t. j. z tym kierunkiem teoretyczno-pedagogicznym, który na podstawie pewnych określonych założeń psychologicznych i biologicznych przyjmuje wprawdzie również zasadniczo wszechmożność wychowawczą, ale samo wychowanie pojmuje raczej jako pewien iracjonalizowany system aktów oddziaływania na dziecko. Formą tak rozumianego panpedagogizmu była i jest jeszcze

owa postawa i organizacja wychowania, którą jeden z pedagogów francuskich (Chabot<sup>1)</sup>, a przed nim Palante) nazwał edukacjonizmem a która w najgłębszym ujęciu stanowi istotę „wychowania, tradycyjnego“. Oto jego cechy: 1) edukacjonizm zrywa więź, łączącą wychowanka, z całokształtem życia środowiska, wyodrębniając wychowanie, zwłaszcza szkolne, w system sztuczny, tem sztuczniejszy, że 2) racjonalizuje sam fakt wychowawczy, tj. a) niedostatecznie lub wcale nie uwzględnia czynników irracjonalnych, współdziałających w rozwoju człowieka, zarówno ekstrasubiektywnych, jakoteż intrasubiektywnych (zwłaszcza struktury osobowej i jej rozwojowej dynamiki t. j. popędu do autorealizacji), b) przyjmuje możliwość sięgania aktami, oddziaływającymi przedewszystkiem na świadomość i ze stanowiska świadomości celowemi, przeobrażając do najgłębszych irracjonalnych pokładów nieświadomości — czyli innymi słowy: dąży do racjonalizacji całego człowieka; wreszcie 3) ów w swej istocie racjonalistyczny edukacjonizm, nie znający i nie uznający naturalnej rytmiki rozwojowej dziecka w dwutakcie: praca — wypoczynek, napięcie — odprężenie, świadomość — nieświadomość, a co więcej, okazujący wręcz nieufność i niechęć wobec owych naturalnych, nieświadomych i irracjonalnych czynników rozwoju, wierzy w możliwość zastąpienia „rozwoju“ o wiele skuteczniejszym jeszcze, jak sądzi, „wychowaniem“ czynników naturalnych — sztucznymi, irracjonalnych — racjonalnymi, nieświadomych — świadomymi; w tym też duchu uważa on sobie za obowiązek ograniczać pierwsze w jak najdalszej, mierze a opierać się przedewszystkiem na drugich. Praktycznie oznacza to: ile możności jak najzupełniejsze wprzęgnięcie wychowanka w kluby maszyny wychowawczej, niespuszczanie go niemal z oka (t. zw. dozór!), ciągle zajmowanie go rzekomo wskazanemi ze stanowiska wychowawczego czynnościami, pozostawianie mu jak najmniejszej swobody, dawanie mu jak najmniej możliwości do własnego, naturalnego życia „pozawychowawczego“, słowem: podcinanie u korzeni wszelkiej spontaniczności, a temsamem preparowanie manekina „dobrze wychowanego“ — przynajmniej w zamierzeniu. W rzeczywistości bowiem siła żywotna i pęd rozwojowy młodzieży „edukacjonistycznie“ właśnie wychowywanej okazywały się zawsze na ogół silniejsze od owej wielce kunsztownej maszyny wychowawczo-przetwórczej, niezmiernie jeszcze udoskonalonej dzięki usłudze pewnego typu psychologii — owej maszyny, przeciwko której młodzież broniła się (i dziś się jeszcze zapewne broni) lenistwem, niekarnością, nieuwagą i wszystkimi innymi niemal „grzechami szkolnemi“, będącemi w gruncie rzeczy najczęściej

<sup>1)</sup> „L'educationisme“ (Revue pédagogique, Nr. 1. 1914). — J. Joteyko „Wiedza i intuicja w wychowaniu“ (Przegląd Pedagogiczny 1920. Z. 1).

tylko objawem samoobrony jej najistotniejszych praw do własnego życia i rozwoju. W tej też samoobronie tkwi źródło wszelakich „buntów“ młodzieży nie tylko w sensie drobnych lokalnych rewolt, lecz także wielkich ruchów, które noszą na sobie zawsze piętno rewolucyjne, o ile ich przedtem starsze społeczeństwo, a raczej prawdziwi przewodnicy, czy też przodownicy młodzieży nie przewidzą i, jak np. w skautyzmie, nie skierują wczas we właściwe łożysko, stwarzając w ten sposób niezbędne ujście dla burzących się energii. Rewolucyjnym natomiast był n. p. w swych narodzinach i w swej początkowej fazie ów znany a skądinąd istotnie odrodzieliński ruch t. zw. „wolno-niemieckiej młodzieży“ (Freideutsche Jugendbewegung), który będąc właśnie buntem przeciwko edukacjonizmowi szkoły i domu, wywiesił na swych sztandarach hasła wolności, swoistych form życia, swoistej kultury młodzieńczej (Jugendkultur). Ruch ten, wszczęty bezpośrednio przed wojną, przeorał głęboko duchowość niemiecką, przełamał pod wieloma względami zaschłą skorupę zaśnieżonych sądów i przesądów, rozbudził niesłychanie potężne nowe siły, cele i ideały, któremi najtęższe umysły Niemiec współczesnych do dziś żyją i które stały się tam źródłem nieomal wszystkich wybitniejszych poczynąń nowo-wychowawczych.

Poczynania tego typu nie ograniczają się, jak wiadomo do samych Niemiec, lecz ogarniają dziś cały świat cywilizowany i to z siłą, jak napomknęliśmy z początku, wręcz żywiołową. W tej właśnie żywiołowości nowego ruchu wychowawczego tkwi cecha, która każe nam doszukiwać się jego źródeł nie tyle na płaszczyźnie nowych tylko „poglądów“ pedagogicznych, ile raczej w głębinach samego życia. Tem też tłumaczy się, dlaczego będący wyrazem tych przemian pedagogizm nowoczesny, przeciwstawiając się dawnemu edukacjonizmowi, kładzie w ujęciu samego wychowania istotny nacisk nie na akt, lecz na proces wychowawczy i samowychowawczy.

Z pośród wielu nader znamienitych pod tym właśnie względem nowych ujęć teoretycznych przytoczyć chcemy trzy: jedno, pochodzące od znanego pedagoga jенеńskiego Piotra Petersena, drugie sformułowane przez wybitnego filozofa pedagogicznego Ernesta Kriecka, oraz trzecie, należące do Florjana Znanięckiego, wszystkie trzy zresztą oparte na czysto teoretycznych przesłankach socjo- i kulturologicznych.

Petersen odróżnia pedagogię, jako sztukę wychowania istot rozwijających się, od wychowania w ogóle, które pojmuje jako proces niezmiernie rozległy, ogólnokulturalny, obejmujący całe życie ludzkie i prowadzący ludzkość ku uduchowieniu, ucłowieczeniu czyli humanizacji<sup>1)</sup>. Wycho-

<sup>1)</sup> „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ (Berlin 1924. I. T. str. 68);

wanie staje się w tem ujęciu równoznaczne z samym rozwojem kultury. „Przez wychowanie — powiada Petersen — rozumiemy nie tyle sumę wymyślonych i stosowanych przez ludzi zabiegów sztuki wychowawczej, ile raczej ową funkcję, która przenika całą rzeczywistość i dokonywa w niej tego, co nazywamy w człowieku uduchowieniem, humanizacją, życiem osobistem. Wychowanie w tym sensie jest takim samym faktem, jak życie, i jak ono, jest w swej istocie niewytłumaczone“ (podkreślenie nasze — uw. autora).

Oto zdanie, wyrażające niezmiernie lapidarnie istotę pedagogizmu wraz z jego charakterem irracjonalnym.

Podobną a bodaj czy nie skrajniejszą jeszcze teorię pedagogizmu spotykamy u E. Kriecka w dziele: „Filozofja wychowania“<sup>2)</sup>. I on ujmuje „wychowanie“ jako niezmiernie rozległy, wielopłaszczyznowy i wielowarstwowy proces autokulturyzacji ludzkiej. W najgłębszej warstwie wychowanie oznacza wedle niego ową więź duchową, która zespała członków grupy społeczno-kulturalnej a zarazem wytwarza w niej podstawy „człowieczeństwa“ w sensie pewnych elementarnych postaw i zdolności duchowych. W drugiej warstwie „wychowanie“ oznacza ogół świadomych, choć jeszcze nie planowych, wzajemnych oddziaływań wychowawczych ze strony członków danej grupy; (odpowiada ono zatem temu, co socjologowie nazywają „wychowaniem samorzutnem“). — Obu tych warstw „wychowawczych“ o niezmierniej doniosłości, pedagogika dotychczasowa — zdaniem Kriecka — nie uwzględniała należycie; powinna je zaś poznać we własnym interesie, by „podporządkować je idei wychowawczej“; „będzie to zadaniem przyszłej pedagogiki — powiada Krieck — działać w tym kierunku, by ustrój polityczny, prawodawstwo, administrację, ustrój życia gospodarczego poddać i podporządkować z góry idei wychowania ludu“. — Trzecią i najwyższą warstwę wychowawczą stanowi wychowanie w ściślejszem znaczeniu, a więc celowe, metodyczne, sztuczne. Ale i tu — zdaniem Kriecka — należy „wszystkie wyższe formy oświaty i kultury... podporządkować idei wychowawczej“, przyczem wypada za szczególnym naciskiem podkreślić, że „to racjonalne wychowanie nie istnieje nigdy oddzielnie i samo dla siebie, lecz jest zawsze związane z irracjonalnemi siłami żywotnemi, które dźwigają je i zespalają organicznie z całością“.

A zatem i w filozofji Kriecka odnajdujemy ową typową konstrukcję pedagogizmu: wychowanie jest równoznaczne z immanentnym procesem kultury, a zarazem o tyle odeń wyż-

„Der Jena-Plan“ einer freien allgemeinen Volksschule. (Langensalza 1927 str. 9) oraz wstęp do książki V. J. Spasitscha: „Die Lehrerfrage in der neuen Schule“ Weimar 1927 (str. VII).

<sup>1)</sup> „Philosophie der Erziehung“ (Jena 1922).

sze, że przy całym swem powiązaniu z irracjonalno-rozwojowymi czynnikami tego procesu, oznacza ono równocześnie świadomość jego celu a co więcej, normatywno-idealną jego konstrukcję; wynika stąd dalej postawa kierowniczo-twórcza, pedagogiczna właśnie, zmierzająca do świadomego urzeczywistnienia immanentnych celów procesu kulturalnego który w ten sposób przetwarza się — przynajmniej części — z procesu irracjonalnego w akt świadomy a temsamem zracjonalizowany; akt ten jednak, jeśli ma być skuteczny, musi mimo swej zasadniczej racjonalizacji uwzględnić w całej pełni a temsamem we własną swą strukturę włączyć elementy irracjonalne procesu wychowawczego. „Wychowanie” w tem ujęciu oznacza niejako samowiedzę procesu kulturalno-rozwojowego i jego autodeterminację, w stosunku zaś do wszystkich innych systemów racjonalizacji, determinacji i normatyżacji tego procesu, jako to systemy nauki, polityki, gospodarstwa, prawodawstwa, techniki, wychowania i t. d. oznaczać ma system najogólniejszy i — najwyższy.

Oto pedagogizm w czystej — żeby tak rzec — formie. Uderzają nas w nim głównie trzy momenty mianowicie: 1) ujmowanie wychowania nie tyle jako mniej lub więcej sztucznego aktu, ile raczej jako procesu, 2) nieograniczenie go jedynie do kształtowania młodych, narastających i rozwijających się pokoleń, lecz obejmowanie nim procesu kształtowania a raczej kształtowania się kulturalnego całych grup wzgl. całej ludzkości i 3) wysuwanie tego procesu, tudzież stojących na jego usługach aktów, instytucyj i organizacji na czoło wszystkich innych aktów, instytucyj i organizacji, powołanych do utrzymywania, przenoszenia i przetwarzania kultury.

Analogiczne ujęcie wychowania spotykamy również u Znanieckiego („*Socjologia wychowania*“ T. I. Warszawa 1928). I dla niego wychowanie nie stanowi specjalnej dziedziny kształtowania dzieci wzgl. jednostek młodocianych, lecz oznacza ogólniejszy fakt społeczno-kulturalny, a mianowicie „działalność społeczną, której przedmiotem jest osobnik, będący kandydatem na członka grupy społecznej i której zadaniem warunkującym faktyczne jej zamiary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka“ (str. 25); i dla niego to „wychowanie“ dokonywa się głównie przez współzycie t. j. uczestniczenie jednostek w życiu całej grupy; i on zgodnie z tem występuje przeciw edukacjonizmowi t. j. przeciw zbyt wyodrębnionemu i sztucznemu wychowaniu planowemu, ujawniającemu się szczególnie na terenie szkoły tradycyjnej, ale także w niektórych formach „szkół nowych“, które, jak zobaczymy, opierając się na odrębności psychiki młodocianej, żądają i stwarzają też dla młodzieży odrębne formy i organizacje życia; i on wreszcie

uważa za niezbędną reorganizację systemu szkolnego w duchu zbliżenia go do życia społeczno-kulturalnego. „Rozumie się jednak — dodaje w sensie wyraźnie, acz względnie umiarkowanie pedagogicznym — że tego rodzaju reorganizacja systemu szkolnego wymagałaby równoległej społecznej organizacji tych systemów w czynności dorosłych, w których młodzież miałaby uczestniczyć i uczestnicząc, kształcić się. Musiałyby być zorganizowane instytucje odrębnego typu, wytwórcze kulturalnie a zarazem obliczone na przejściowy udział uczni i mające zadania pedagogiczne na oku... Szkoła... wtedy tylko odpowiedzieć może potrzebom społeczeństwa, jeżeli całe społeczeństwo daleko więcej i czynniej się nią zainteresuje, niż obecnie, i nie tylko ją do siebie, ale i siebie do niej przystosuje“ (str. 147 — podkreślenia nasze).

Z takiego ujęcia wychowania wynika w następstwie szeregu postulatów wychowawczych.

Oto wychowanie nie może stanowić systemu całkowicie wyodrębnionego od reszty życia kulturalnego, lecz przeciwnie, musi całą pełnią swych stosunków, urządzeń, wpływów i impulsów wiązać się z niem, tkwić niejako wszystkimi korzeniami w żywej jego miadzze i atmosferze, brać od niego nieustannie żywe, świeże bodźce, tętniące pulsem aktualności, a zarazem ku niemu, jako celowi, prowadzić młode pokolenia, które mają wszak wrastać w to życie, podtrzymywać jego ciągłość a zarazem kształtować je i potęgować całym zasobem swej młodej, nieużytej i nowej energii żywotnej. Tak pojęte wychowanie nie jest już systemem statycznym, lecz dynamicznym, pełnym wiecznie zmiennych, irracjonalnych, wewnętrznych napięć. Irracjonalnem bowiem jest samo życie kulturalne, którego nie tylko prostą funkcją jest wychowanie, lecz które samo stanowić ma zarazem i środek i cel wychowania, jak głosi (coprawda raczej biologicznie, niż socjalno-kulturalnie rozumiana) formuła Decroly'ego: „*par la vie pour la vie*“.— Irracjonalnym jest również sam podmiot wychowania tj. dziecko ze swą dynamiką rozwojową, różnicującą się indywidualnie oraz z pokolenia na pokolenie wedle tajemnej, metafizycznie hipostazowanej linii ich przeznaczeń i misji dla przyszłości. Stąd, z tej metafizycznej czy też wręcz religijnej postawy wobec młodzieży owo już u Tołstojego występujące pytanie o prawo do wychowywania tj. o prawo do mniej lub więcej zewnętrznego, sztucznego, narzuconego kształtowania i przekształcania swoistej formy dusz — pytanie, które u znanego powieściopisarza amerykańskiego A. S. O'Neilla („*A dominie on doubt*“) przybiera następującą postać: „Jakże miałbym odważyć się na wychowywanie dzieci, skoro nie posiadam ostatecznego rozwiązania życia? Co najwyżej mogę stać na uboczu, pozostawiając im swobodę ujawniania się i rozwijania. Nie wiem,



dokąd idą, ale to tylko jedna przyczyna więcej, by nie próbować kierować ich krokami. I to jest najgłówniejszym powodem, dla którego autorytet w wychowaniu musi być zniesiony. Jeżeli np. biję konia i „przełamuję jego wolę“, to czynię to dlatego, że wedle tradycyjnego poglądu koń nie ma duszy nieśmiertelnej, my zaś w swym egoizmie żądamy i potrzebujemy jego usług. Ale dziecka nie wolno nam bić i „przełamywać“, dziecko bowiem zmierza ku celowi, którego my znać nie możemy“.

Oto ten sam irracjonalizm, z którym spotykamy się w rozmaitych dziedzinach współczesnej myśli (psychologicznej i filozoficznej), tudzież twórczości (np. artystycznej). Tylko że w wychowaniu irracjonalizm ten odgrywa szczególniejszą zgoła rolę. Wychowanie bowiem — ze stanowiska wychowujących — jest mimo wszystko i przede wszystkim dziedziną praktyczną t. j. dziedziną „działania“, i to dziedziną działania o szczególnej doniosłości, wymagającą tedy, jakby się zdawało, w szczególniejszym stopniu ściśle określonego systemu celów i środków czyli techniki. Ow zaś z irracjonalizmem związany agnostycyzm już nie tylko teleologiczny, lecz i technologiczny<sup>1)</sup> podważa jakgdyby u samych podstaw możliwość takiego umiejętnego wychowania. Jakież więc wyjście z tego trudnego położenia znajduje pedagogizm?

Zbyt daleko by to nas zawiodło, gdybyśmy chcieli z tego stanowiska rozpatrywać i omawiać wielorakie próby rozwiązania tego problemu, które przedstawiają w swych teoriach owe tak liczne dziś typy „szkół nowych“ i których one same są rzeczywistym obrazem; zbyt daleko nawet chęć ogólnej tylko ich charakterystyki, którą zresztą znajdujemy już w takich pracach, jak A. Ferrière'a: „*L'Ecole active*“<sup>2)</sup> lub wspomnianego P. Petersena: „*Die neuropaäische Erziehungsbewegung*“<sup>3)</sup>, u nas zaś w znanych książkach H. Rowida: „*Szkoła twórcza*“<sup>4)</sup> lub M. Ziemnowicza: „*Problemy wychowania współczesnego*“<sup>5)</sup>. Ze stanowiska rozważanego przez nas zagadnienia poprzestaniemy na stwierdzeniu tylko najistotniejszych momentów, stanowiących próby rozwiązania opisanej przez nas sytuacji, sytuacji tak wybitnie antynomicznej i dylematycznej. Należy tu przede wszystkim 1) postulat ograniczenia do minimum wychowania w sensie zewnętrznego i sztucznego wpływania na rozwój dziecka, a pozostawienie

<sup>1)</sup> Agnostycyzm ten występuje w formie naukowej już u W. Diltheya w klasycznej jego rozprawie „Ueber die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ (Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1888) a dziś u jednego z najwybitniejszych jego uczniów T. Litta — szczególnie w dziele „Führen und Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems“ (Leipzig-Berlin, B. G. Teubner 1927).

<sup>2)</sup> Edition Forum, Neuchâtel et Genève 1922; <sup>3)</sup> Weimar 1926;

<sup>4)</sup> Kraków 1926; II wyd. 1929; <sup>5)</sup> Warszawa-Kraków 1927; II. Wyd. 1929.

stawienia mu temsamem możliwie jak największej swobody (wychowanie naturalne, samorzutne, negatywne, pajdocentryczne i t. d.). W zasadzie tej wyraża się niewątpliwie nowy psychologiczny wgląd i ujęcie istoty dziecka i jego rozwoju, jako struktury wzgl. procesu dynamiczno-twórczego, ale przede wszystkim wyraża się w niej pewna postawa metafizyczna, wiążąca się ściśle z psychologicznym strukturalizmem i biologicznym neowitalizmem; w dziedzinie wychowania oznacza ona w dużej mierze samozaprzeczenie się pedagogii jako sztuki, na rzecz spontanicznego rozwoju dziecka, wobec którego nauczyciel-wychowawca zajmować ma nie dawne, jasno określone stanowisko rzeźbiarza-plastyka, czy technika, ile raczej, by pozostać w sferze obrazów, ogrodnika, albo też o wiele trudniejsze jeszcze i subtelniejsze stanowisko organizatora i kierownika rozwoju dziecka wzgl. grup dziecięcych.

2) Sama jednak zasada swobody rozwojowej oznaczałaby dziś tylko pewien naiwny Rousseauanizm, niezgodny z samą istotą rozwoju, zwłaszcza duchowego, w którym obok elementu spontanicznego nauka wykrywa, jako element równie niezbędny, środowisko; rozwój t. j. proces rozwojowy składa się z ciągłego szeregu aktów, które rodzą się z napięcia czyli — wedle W. Sterna — z konwergencji między jednym elementem a drugim. Zgodnie z tem pedagogizm nowoczesny stawia obok zasady swobody drugą zasadę „bliży życiowej“ (Lebensnähe), odpowiadającą drugiemu elementowi obiektywnemu w rozwoju tj. środowisko. Rozwinąwszy tę zasadę, uzyskamy drugi postulat, mianowicie postulat wprowadzania dziecka w bezpośredni kontakt z całą otaczającą je rzeczywistością, a więc z przyrodą i kulturą, z tą ostatnią w sensie życia społecznego, gospodarczego, umysłowego, artystycznego, narodowego, moralnego, religijnego i t. d., atoli nie, jak w dawnej szkole, jedynie dla celów naukowo-dydaktycznych, lecz dla celów ogólnowychowawczych. Oto drugie potężne źródło wewnętrznych przemian w organizacji nowoczesnego czy też nowego wychowania.

Owe postulaty przejawiają się, rzecz jasna, ze szczególną wyrazistością na terenie usiłowań rekonstrukcyjnych czyli t. zw. reform życia szkolnego, albowiem właśnie w szkołach, w szkołach zwłaszcza publicznych, oficjalnych, jako środowiskach z natury rzeczy sztucznych, rodzi się stąd niezmiernie żywy a charakterystyczny ruch w kierunku wymyślenia coraz nowych urządzeń i form, mających pogodzić w jakiś sposób artycyfjalny charakter dotychczasowej szkoły z owymi zasadniczymi nowowychowawczymi postulatami swobody i bliży życiowej. Nader liczne już dziś tak zwane „plany“ to jest projekty nowej organizacji życia i nauki szkolnej wywodzą się z tej właśnie dążności. Sama

istota „szkoły“ w tradycyjnym jej znaczeniu ulega wskutek powstających w niej nowych prądów potężnym wstrząśnieniom, obalającym w niej raz po raz uznawane dotąd za niewzruszone zasady i formy. Proces ten w całej pełni „twórczy“, o ile chodzi o ulegające mu i realizujące go „nowe szkoły“, przeważnie prywatne, stanowi równocześnie dla szkół oficjalnych, publicznych, już przez swoje przeznaczenie bardziej sztywnych i konserwatywnych, element na razie nie tyle rekonstrukcyjny, ile destrukcyjny; wnosi w nie bowiem „z tamtej strony“ t. j. ze strony życia hasła i postulaty, zbyt aktualne i żywotne, iżby nawet szkoła tradycyjna mogła im się oprzeć, ale zarazem pomimo całej swej żywotności i zasadności ze stanowiska „nowego pedagogizmu“ zbyt niezgodne lub wręcz nawet sprzeczne z trwającym wciąż jeszcze w zasadniczym swym zrębie całością i strukturą „starej szkoły“, iżby im ona w całej pełni uczynić mogła zadość. — Urastające stąd dla niej niezmierne a nieraz wprost niepokonane trudności znają wszyscy, stojący blisko tej szkoły. Oto szkoła ta, jakgdyby z natury zamknięta w sobie, odgradzona od reszty życia, nacechowana powagą i spokojem „świątyni nauki“, gromadząca dzieci w t. zw. klasach, uporządkowanych wedle wieku i stopnia wiedzy, sadowiąca je a raczej unieruchamiająca w odpowiednio skonstruowanych ławkach, by uzyskać w ten sposób niezbędny dla nauki spokój i uwagę czyli t. zw. karność, utrzymująca tę często zewnętrzna karność zapomocą ustalonego mechanizmu środków dyscyplinarnych, udzielająca (!) dzieciom nauki, uważanej przez nią w związku z t. zw. uprawnieniami za cel główny a sztukę jej udzielania za najważniejszą umiejętność nauczycieli, normującą jednak tę „sztukę“ zapomocą ścisłych t. zw. reguł metodycznych — cała ta szkoła, przedstawiająca z pewnego punktu widzenia „doskonały“, zamknięty w sobie system statyczny, ma nagle stać się częścią samego życia, terenem żywej pracy, „domem“ a raczej nowym ogniskiem życia młodocianego, co więcej, ma wejść w bezpośredni kontakt z całym otaczającym ją życiem środowiska społeczno-kulturalnego.

K r y z y s — oto jedyne wrażenie, które narzuca się każdemu, kto zna z bliska to iście tragiczne zmaganie się instytucji przeznaczonej do pewnych określonych celów, posiadającej pewną ścisłą strukturę i starającej się ją zasadniczo utrzymać, a równocześnie zmuszonej do szeregu nowych zadań, obcych jej lub wręcz sprzecznych z jej istotą. Jakże bo to ona pogodzić ma postulaty życia, swobody, spontaniczności, aktywności, twórczości, samodzielności, aktualności itd. z ustalonymi programami, planami naukowymi, rozkładami godzin, cenzurami, uprawnieniami i t. d., to jest: z tem wszystkim, co stanowi właśnie cały ów sztywny i autorytatywny system szkoły tradycyjnej? Istnieją wprawdzie, powtarzamy, i po-

wstają coraz nowe próby względnie organicznego przeobrażenia „starych“ szkół w duchu nowych postulatów, jak np. samorządy, gminy szkolne, kooperatywy, świetlice, kółka naukowe itd. a nawet całe „plany“, jak np. daltoński; wszystkie one jednak pozostaną tylko paljatywami, dopóki sama struktura starej szkoły nie ulegnie dogłębniemu przetworzeniu w duchu naczelnych zasad nowego wychowania. (Temu zagadnieniu poświęcimy jeszcze pod koniec kilka uwag osobnych).

3) Wspomniany kryzys nie jest jednak jedyny i najgłębszy. Głębiej bowiem sięga kryzys inny, a mianowicie kryzys w łonie samego pedagogizmu, gdyż przyczyny jego spoczywają u samych zasadniczych jego podstaw i założeń. Spróbujemy je tu w związku z tegoż genezą odtworzyć.

Pedagogizm nowoczesny — przynajmniej na terenie Europy — rozwinął się w całej pełni dopiero po wojnie. Zjawiające się już przed wojną zapowiedzi nowego ruchu w postaci psychologizmu pedagogicznego, t. zw. szkół pracy, montessorizmu, landerziehungsheimów, „ruchu młodzieży“ itd. były wprawdzie genetycznymi jego antycypacjami, nie posiadały jednak jeszcze tego odrodzielińskiego patosu i etosu, którego nabrały dopiero wskutek kataklizmu duchowego, wywołanego lub ujawnionego przez tak zw. „wielką wojnę“. — „Nowy świat“, „Nowa ludzkość“, „Nowa era“, „Nowa Europa“, „Nowa kultura“, „Nowy humanizm“ — oto znamienne hasła, które rozbrzmiały nagle wszędzie, a zwłaszcza w tych krajach, któremi wojna najpotężniej wstrząsnęła, ukazując im najokrutniej katastrofalny charakter dotychczasowej kultury. Wieczysty pokój, zbratanie i współpraca narodów, sprawiedliwość społeczna — oto trzy główne fundamenty tego Nowego Świata, który zrodzić się miał z morza krwi i bezmiaru ofiar, a którego ideał ledwie zarysowany, stał się kolebką nie tylko nowych poszczególnych haseł i postulatów pedagogicznych, jak np. szkoła wychowawcza, szkoła jednolita i t. d., ale nowej idei wychowania a wogóle. Jenó, że idea ta, czerpiąc i zasilając się wprawdzie obficie z tych nowych źródeł ideowych, sama zgodnie ze swą funkcją swoistą musiała sięgnąć do jeszcze głębszych pokładów ducha, a mianowicie do ideału Nowego Człowieka, gdyż tylko on, nie zaś jakiegokolwiek instytucjonalne czynniki i organizacje mógł stać się zrębem nowego świata, tylko on, przejęty do głębi nowym duchem, mógł samym tym czynnikiem i organizacjom dać dopiero prawdziwe życie i trwałość.

O ściślejsze określenie treści tej idei czy ideału nowego człowieka darmo się w tem miejscu kusić. Nie ujęto go zresztą nigdzie w jakąś ściślejszą formułę, gdyż był on i jest raczej wyrazem nieokreślonych tęsknot, aniżeli przeżytych, racjonalnych rozumowań. Co więcej, nawet na tle pewnych współ-

nych, napoły tylko uświadomionych; choć niezmiernie żywych tęsknot starano się wręcz jak gdyby z rozmysłu unikać zbytnej konkretyzacji ideału (poza Rosją sowiecką). Wszak chodziło właśnie o nowego człowieka, tj. o człowieka nie byłego jeszcze, mającego dopiero powstać z rodnej, twórczej miazgi nowych pokoleń. Byłoby to więc sprzeczne z samym założeniem, gdyby już z góry chciano mu narzucać jakąś przez starsze pokolenie utworzoną, choćby skądinąd najdoskonalszą formułę i postać. Γέννοιο οἶος ἑσσι! Stań się, czem jesteś! Pindarowe to słowo (podjęte przez jednego z twórców nowego wychowania w Niemczech, Pawła Geheeba, założyciela i kierownika głośnej „Odenwaldschule“) zdawało się najzgodniej z owym irracjonalno-agnostycznym stanowiskiem wyrażać ducha nowego pedagogizmu<sup>1)</sup>. W. Paulsen zaś, jeden z czołowych przedstawicieli rewolucji pedagogicznej w Niemczech, autor dzieła o „Przezwyjęciu Szkoły“ (*Die Ueberwindung der Schule*), oświadcza wręcz: „Szkoła powinna być drogą dziecka ku sobie samemu, a nie do dogmatów, celów i programów. Wszelki z góry ujęty pojęciowy cel wychowania może stać się kłamstwem i zdradą dokonaną na istocie dziecka... Myśl o nieetykalności dziecka powinna zawładnąć i kierować szkołą. Życie młodociane stanowi wogóle początek życia ludzkiego i dlatego nie wolno go nam rozdzierać, fałszować i zadawać mu gwałtu“. W słowach tych mieści się już nie tylko postulat pedagogiki naturalnej, funkcjonalnej i dynamicznej, opartej na zgodności z prawami rozwoju dziecka, w istocie jednak nie zaprzeczającej (jak np. u Deweya) konieczności celów heteronomicznych a więc np. kulturalnych, społecznych, utylitarnych, lecz wręcz — nowa religia z wiarą w palingenezę świata przez wychowanie, a raczej przez samowychowanie dziecka, czyli to właśnie, co stanowi bodaj czy nie najgłębszą istotę nowego pedagogizmu.

Temu nowemu ujęciu wychowania z jednej strony towarzyszy charakterystyczny optymizm co do natury dziecka i jego rozwoju, z drugiej zaś strony ideał owego „Nieznanego Człowieka“ przyszości wypełnia pomimo całej agnostycyzm pewna treść aprioryczna, zaczerpnięta z owych tęsknot odrzodzielskich. Z pierwszego źródła tj. z optymizmu biologiczno-metafizycznego wypływa teza o bezwzględnie „twórczej“ a nawet wprost genialnej naturze dziecka (np. u B. Otto) i jego własnokierunkowej i samoregulującej się ente-

<sup>1)</sup> Ja sam w tymże duchu napisałem w r. 1919 rzecz pt. „U progmu Nowej Ery“ (Lwów, Księgarnia Polska). — Ta nowa teleologia wychowawcza przypomina zresztą w sposób niezmiernie znamieny określenie celu wychowania, utworzone przez Trentowskiego w „Chowaniec“, na co pierwszy, o ile wiem, zwrócił uwagę H. Rowid zarówno w „Szkole twórczej“ I. wyd. (str. 40 i nast.), jako też w dziełku p. t. „Podstawy pedagogiki Trentowskiego“ (Książnica Polska 1920).

lechji rozwojowej, z drugiego zaś źródła wypływa jako naczelnny rys „Nowego Człowieka“ jego — uspołecznienie, jako podstawa wszelkiej humanizacji. Obie te sprawy złączono z sobą zapomocą socjologicznego faktu, że rozwój duchowy i moralny człowieka może dokonywać się jedynie w grupie społecznej. W myśl tych założeń uznano, że należało połączyć tylko dzieci w grupę i — pozostawić im całkowitą, niczem niemałą swobodę, ażeby poczęły żyć życiem własnym i organizować się społecznie i indywidualnie tj. zgodnie ze swymi własnymi i całej grupy naturą i potrzebami. W ten też sposób, spodziewano się a) uchronić dziecko od asymilacji ze starszym pokoleniem wraz z tegoż błędami i zepsuciem „kulturalnym“ oraz b) wytworzyć nowe, odrodzone formy i treść życia. — Oto stadium niektórych „indywidualistycznych“ szkół anglo-amerykańskich i Hamburgskiego „Wendekreis“, stadium dość rychło zresztą przezwycięzone wskutek nierealności samych założeń<sup>1)</sup>. Zrozumiano bowiem, że teza o bezwzględnie twórczej naturze dziecka jest jako taka mocno przesadzona, jeżeli przez „twórczość“ nie rozumie się poprostu samorozwojowej aktywności dziecka; rozumiano również, że proces wychowywania w grupie i przez grupę społeczną jest czemś o wiele bardziej złożonym, niż zrazu przypuszczano; albowiem jednostka może „samowychowywać się“ jedynie przez uczestnictwo w grupie wyższej, dojrzałszej, ale żadną miarą wyłącznie w grupie jednorodnej, złożonej z elementów równych sobie stopniem rozwoju. Ten moment wyższości, niezbędny w każdym procesie, wzgl. akcie wychowania musi ktoś w grupie reprezentować. Z grupy bowiem nie zrezygnowano, uważając ją nadal za jedyne medium wychowania. Tylko że samo pojęcie „grupy“ pogłębiono w duchu, „wspólnoty“, jak ją określił socjolog Ferdinand Tönnies w dziele „Wspólnota a społeczeństwo“, odróżniając oba te twory społeczne w następujący sposób: „Wspólnota to trwałe i prawdziwe współzycie, społeczeństwo zaś to tylko współzycie przejściowe i pozorne. Temu też odpowiada fakt, że tylko wspólnotę ujmować należy jako organizm, społeczeństwo zaś jako mechaniczny agregat i twór sztuczny (artefakt)“. Pomijamy dalsze na ten temat nader interesujące wywody Tönniesa<sup>2)</sup>, ażeby stwierdzić, że przeprowadzone przezeń rozróżnienie między „wspólnotą“, jako duchową społecznością, a zatem wyższą strukturą, a społeczeństwem, jako zespołem ludzi związanych jedynie wspólnym, mniej lub więcej przemijającym interesem prak-

<sup>1)</sup> Por. Kurt Zeidler: „Die Wiederentdeckung der Grenze“ (Jena 1926).

<sup>2)</sup> Ferdinand Tönnies: „Gemeinschaft und Gesellschaft“ (4 i 5 wyd. Berlin. K. Curtius 1922. — Ponadto: Heinrich Deiters: „Die weltanschaulichen Grundlagen der Gemeinschaftspädagogik“ w dziele „Die Schule der Gemeinschaft“. (Lipsk, Quelle & Meyer).

tycznym — stało się niezmiernie płodne dla ideologii nowoczesnego pedagogizmu, a w szczególności dla t. zw. szkół wspólnoty. Pojęcie to odnajdujemy też, zwłaszcza w Niemczech, nieomal u wszystkich teoretyków „nowego wychowania” — nie tylko radykalnych, jak wspomniany W. Paulsen lub Fritz Karsen, Lamszus lub Oestreich, lecz i umiarkowanych, jak Kerschensteiner i Spranger — a co ważniejsza, niemal u wszystkich twórców nowych form wychowania. Bez względu bowiem na wszelkie inne różnice, „wspólnota życia” (*Lebensgemeinschaft*) wzgl. „wspólnota życia i pracy” (*Lebens- und Arbeitsgemeinschaft*) stała się podstawową formą wszystkich prawie typów „nowego wychowania”, a w każdym razie tych, które stanowią najdalej wysunięte placówki awangardy pedagogicznej. Wszystkie też one, wchłaniając w siebie i wcielając pozytywne idee i dorobek doświadczalny innych raczej „metodycznych” tylko typów neopedagogicznych (jak np. szkół pracy, szkół życia, szkół twórczych), uważają czynnik wspólnoty za najważniejszy i na nim, jako na podwalinie, zasadzają swą zresztą pod wielu innymi względami różniącą się budowę ideową, organizacyjną i metodyczną.

Na terenie wychowawczym, a w szczególności szkolnym „wspólnota” oznacza treść i formy zupełnie nowego życia, oparte na zespole wszystkich dzieci, nauczycieli i rodziców, ożywionych jednym duchem nie tyle wychowywania, ile raczej wzajemnego współwychowywania się i współżycia. „Szkoła bowiem nie jest niczem obcym i odwanem w obrębie społeczeństwa ludzkiego, lecz tylko szczególnym i żywym członem w całości kształcie jego urządzeń życiowych. Nie jest ona specjalnym zakładem naukowym i wychowawczym, lecz jedynie i całkowicie ogniskiem życia młodzieży, mającej własne prawa tego życia”. (Paulsen o. c.).

W ten sposób przewyciężono, jak się zdawało, sztywną jeszcze pomimo wszystko, gdyż nazbyt utylitarną i konserwatywną „szkołę społeczną” w stylu Deweya, Kerschensteiner’a lub nawet Błońskiego, przewyciężono też „szkołę pracy”, jako reprezentującą raczej tylko nową metodykę, niż nowego ducha, przewyciężono wreszcie i dawne „*landerziehungsheimy*”, a nawet o tyle bliższe nowego pedagogizmu t. zw. „wolne gminy szkolne” (*freie Schulgemeinden*), jako formy zbyt arystokratyczne i izolowane od żywej społeczności; stworzono natomiast ideę szkoły, jako żywej wspólnoty życia i pracy, lub jak ją — wprawdzie z nieco innych, gdyż socjalistycznie ujętych założeń — nazywa Fritz Karsen<sup>1)</sup>, szkoły rodzącej się spo-

<sup>1)</sup> „Die deutschen Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme“ (Lipsk).

łeczności („Schule de werdenden Gesellschaft“<sup>2)</sup>). Owa wspólnota bowiem musiano oczywiście w dalszej konsekwencji założeń fundamentalnych rozszerzyć na cały lud, bądź z dodatkiem „pracujący“, bądź też bez dodatku, a więc wogóle na „naród“, bądź też dalej jeszcze, na całą — ludzkość. „Szkoła wspólnoty życiowej — powiada Vl. J. Spasitsch („Die Lehrerfrage in der Neuen Schule“, str. 67) — musi stanowić sama prawdziwą wspólnotę, i to wspólnotę życia i pracy między nauczycielami, uczniami i rodzicami. Zarazem jednak musi to być szkoła wspólnoty w sensie i kierunku wspólnoty wyższej, obszerniejszej, mianowicie wspólnoty ludu i ludzkości“. Podobne dalej zaś Deiters („Die Schule der Gemeinschaft“ str. 14): „Pedagogika wspólnoty ujawni najczyściej swą ideę, jeżeli pod jej działaniem rósć będą młodzi, czujący się członkami większej społeczności — społeczności sięgającej tak daleko, jak daleko sięga wogóle w dzisiejszym stanie rzeczy świadomość wspólnoty całej ludzkości. Gdy działać będzie w duchu wspólnoty ciasniej związanej, wówczas nie zdoła rozwinąć się w całej pełni, natomiast rozwinie się tem pełniej, im bardziej sama owa wspólnota przepojona będzie uczuciem prawdziwego braterstwa i dążeniem do ogólnoludzkiej uniwersalności“.

Musimy oczywiście pominąć to w związku z obchodzącym nas specjalnym zagadnieniem wszystkie niezmiernie doniosłe, gdyż aż do gruntu sięgające konsekwencje tej idei dla organizacji tego typu szkoły, jako to dla formy jej życia, metody pracy, stanowiska nauczycieli i rodziców w całokształcie wspólnoty, wpływu przynajmniej niektórych jej zasad i urządzeń na szkolnictwo oficjalne (np. „nauki wspólnej (Gesamunterricht)-instytucji t. zw. rad rodzicielskich“<sup>2)</sup>), a nawiązując do naszych poprzednich uwag o pedagogizmie, stwierdzamy dalej, co następuje:

Idea „wspólnoty“, jako „dobrowolnego“, twórczego zespołu, skupionego wokół wspólnej żywej idei „wychowawczej“ a raczej samowychowawczej, o tyle więc wyższa od idei tylko społecznej, zdawała się istotnie rozwiązywać naczelne dążenia nowego pedagogizmu, tworząc dlań jedyną, prawdziwie organiczną formę tj. formę nie tylko umożliwiającą, ale wręcz zmuszającą do realizowania wszystkich podstawowych jego założeń i celów wychowawczych poprzez swobodę

<sup>1)</sup> Można ją w naszym języku nazwać również „szkołą ludową“. Gdyby nazwa ta z powodu nieszczonej dwuznaczności wyrazu „lud“, nie budziła szczególnych dla naszych uszu asocjacji, dla których też zmieniono ją u nas na również niezbyt szczęśliwą „szkołę powszechną“.

<sup>2)</sup> Lub „syntetycznej“, jak nazywa B. Nawroczyński w „Zasadach dydaktyki“ Książnica-Atlas 1930, str. 400.

Zajmiemy się niemi w osobnej, obszerniejszej pracy pt.: „Typologia nowych szkół“.



rozwojową a zarazem poprzez wspólnotę życia i pracy w bezpośrednim związku z samem życiem ogólniejszem tj. z żywym środowiskiem społeczno-kulturalnym. Pomimo całego uznania jednak dla myślowej treści tej nowej idei i jej twórców, którzy z niezmiernym mozołem wydobywają z głębin ducha współczesnego zarys nowej szkoły i wychowania i z prawdziwie apostołskim zapałem budują go na twardej i odpornej opoce rzeczywistości, nie sposób nie dostrzec w całej tej koncepcji pewnych immanentnych zatorów i sprzeczności, ujawniających ów wspomniany przez nas kryzys w łonie i w samej istocie tego nowoczesnego pedagogizmu.

Biorąc na uwagę samo jądro tego kryzysu, chodzi mianowicie i w nim także o ową głęboką antynomję samego zagadnienia wychowawczego, której pomimo wszystkich poświęconych jej rozważań (od Locke'a do Litta) nie zdołano dotąd teoretycznie rozwiązać, gdyż zdaje się ona tkwić w samej istocie wychowania, a co więcej samą tę istotę wręcz tworzyć. Dlatego też występuje ona w całym zakresie zagadnienia wychowawczego i na wszystkich myślowych poziomach jego ujmowania w postaci niezliczonych antynomij szczegółowych, jak: swobody i przymusu, wolności i autorytetu, rozwoju i „prowadzenia“, wychowania indywidualnego i społecznego, wychowania jako procesu i wychowania jako aktu, natury i kultury i t. d. Zasadnicza ta antynomja tworzy jakgdyby wewnętrzny dwubiegunowy szkielet samej struktury wychowania, na którym w rozmaity zresztą sposób rozmieszczają się konkretne jej upostaciowania. Ten immanentny polaryzm pedagogiczny rozwiązuje się na pozór względnie łatwo przez teoretyczne przyjęcie jednego z jego członów swobody i rozwoju, bądź przymusu i kierownictwa, albo też przez pewnego rodzaju kompromisowe ich sprzęgnięcie, w którym punkt ciężkości może leżeć bądź bliżej bieguna swobody, bądź bliżej przymusu<sup>1)</sup>. Teoretyczne te konstrukcje jednak a wraz z nimi zbudowane na nich formy i organizacje wychowania rozbijały się zawsze o swą sztuczność i racjonalność. Głębszy wgląd w istotę wychowania, oparty przede wszystkim na odmiennym poglądzie na życie psychiczne wogóle, a zwłaszcza na psychikę dziecka i naturę jego rozwoju, poglądzie podkreślającym jako najistotniejszą cechę życia psychicznego jego globalność wzgl. totalność i strukturalność, a w rozwoju psychicznym dziecka moment spontaniczności i introcepcji, ten wgląd zmienił też do gruntu pogląd na istotę wychowania<sup>2)</sup>. Jeżeli istotnym zagadnieniem

<sup>1)</sup> Por. rozprawę B. Nawroczyńskiego pt. „Swoboda i przymus w wychowaniu“ w książce pod tymże tytułem (Warszawa 1929).

<sup>2)</sup> Por. moja rozprawę „O istocie wychowania“ (Ruch Pedagogiczny Nr 6-9 1929 r.) Są to zresztą, jak już zaznaczyliśmy, na terenie rzeczywistości sprawy zależne nie tyle od poglądów, choć niewątpliwie i od nich także, ile od rzeczywistego układu i kierunku tendencji życiowych.

wychowywania, mówiąc najogólniej, jest zagadnienie, w jaki sposób naturę dziecka doprowadzić do stanu kultury, to jak to sprawę tę, jak widzieliśmy, ujmowano dotychczas jako akt techniczny raczej, w którym rola czynna przypada niemal wyłącznie wychowawcy-nauczycielowi, działającemu planowo przy pomocy całego szeregu środków sztucznych, jak program, metoda, organizacja szkoły, sama natura dziecka zaś stanowiła element bierny czyli „materjał“ plastyczny. Fatalne skutki takiej na wskrós racjonalnej, artyficyjalnej, technicznej konstrukcji wychowawczej, takiego „edukacjonizmu“ ujawniły całą jej wadliwość, a łącznie ze wspomnianem wniknięciem w istotę życia i rozwoju psychicznego, tudzież z ustanowieniem nowych wartości i celów przesunęły punkt ciężkości w wychowaniu w kierunku rozwoju samorządowego, mającego dokonywać się sposobem naturalnym przez asymilację, naśladowanie dążność samorozwojową i introcepcję wpośród i poprzez żywe środowisko, reprezentujące owe wartości celowe. Widzieliśmy, do jakich wniosków teoretycznych i praktycznych doprowadziło to rozwojowe, dynamiczne i irracjonalne ujęcie wychowania, zacerpnięte przedewszystkiem z fazy wychowania dziecka przedszkolnego, wychowującego się naturalnie i samorządnie w środowisku rodzinnym, tudzież z form wychowania w istniejących jeszcze lub historycznych środowiskach duchowo zwartych, ideowo zestrukturyzowanych, tworzących przeto prawdziwe „wspólnoty“ kulturalne. Tu jednak „nowe wychowanie“ stanęło wobec pewnego faktu niezmiennie znamiennego dla dzisiejszej kultury, a dla siebie tragicznego, mianowicie wobec braku w dzisiejszej kulturze takiej ogólnej wspólnoty, jako powszechnej struktury duchowej (w sensie religijnym, społecznym, narodowym), wzgl. rozbicia jej na zwalczające się wzajemnie grupy, a co gorsza, opanowania całego życia przez dążności często wręcz wrogie wszelkiej jednolitej „kulturze“. Zabrakło tedy niezbędnego sprzęgła dla realizacji tego nowego wychowania, boć wychowaniu temu nie chodzi przecie o prostą tylko asymilację młodych pokoleń do środowiska, tem mniej oczywiście do takiego środowiska, wobec którego ta neopedagogja musiała zająć stanowisko (w całości biorąc) negatywne, lecz o wychowanie pokolenia istotnie „nowego“, któreby w starą, zmurszałą kulturę wniosło pierwiastki świeże, odrodzicielskie i przetwarzające je od podstaw. W ten sposób wytworzyła się sytuacja wprost paradoksalna: oto z jednej strony zrozumiano, że wychowanie związane jest, jak najściślej z środowiskiem społecznym i że w treści swej i kierunku jest od niego zależne, a równocześnie środowiska tego w jego rzeczywistej postaci nie uznawano lub nawet wręcz je zaprzeczano i dlatego właśnie przez wychowanie chciano je przebudować, odnowić i odrodzić.

(Dok. nast.)

ALEKSANDER LITWIN.

## Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych.

(Ciąg dalszy).

Konieczność poznawania dziecka. Znaczenie charakterystyk szkolnych. Sposoby badania rozwoju fizycznego dziecka. Badanie wzroku i słuchu w szkole. Najprostsze metody badania rozwoju duchowego. Warunki stosowania obserwacji. Sposoby badania niektórych dyspozycji umysłowych (uwaga, pamięć, kojarzenie, wyobraźnia, myślenie) i sfery uczuciowej. Metody badania inteligencji. Wzory charakterystyk i kart indywidualnych.

Inne kwestje z psychologii dziecka, bardziej szczegółowe, jeżeli zajdzie ich potrzeba, winny być wiązane z zagadnieniami pedagogicznymi i dydaktycznymi. Oto przykłady tego związku:

- a) rozwój zmysłów i postrzegania — z zasadą pogłębliwości;
- b) ewolucja zainteresowań — z metodami i programem nauczania, z czytelnictwem młodzieży;
- c) kojarzenie i apercpcja — z organizacją lekcji, z zasadą ciągłości;
- d) zmęczenie umysłowe — z organizacją pracy szkolnej;
- e) pamięć — z metodami nauczania i uczenia się;
- f) wyobraźnia — z zabawami, opowiadaniem, czytaniem, rysunkiem;
- g) typy wyobrażeniowo-odtwórcze — z opowiadaniem, opisem, wypracowaniami piśmiennymi;
- h) instynkty — z czynnikami wychowania, z karnością;
- i) rozwój uczuć — z wychowaniem moralnym i społecznym;
- j) sfera motoryczna — z kierunkiem szkoły nowej.

Bardziej szczegółowe pytania z psychologii mogą otrzymywać kandydaci, którzy specjalnie interesują się tym przedmiotem i dają temu wyraz w spisie przestudjowanych podręczników i książek z tej dziedziny.

### b) Organizacja pracy wychowawczej.

W tej kategorii pytań kandydat winien wykazać, że potrafi stosować praktycznie zasady pedagogiki, że umie zgodnie z temi zasadami organizować pracę wychowawczą na terenie szkoły. Najistotniejszą częścią tego działu będzie zagadnienie czynników, mających wpływ na wychowanie, oraz środków wychowawczego oddziaływania.

Przykłady pytań:

Wpływ czynników społecznych na wychowanie (jakie czynniki tego rodzaju wpływają na wychowanie — jakie

skutki wywierają — jak zdający ustosunkowuje się do tych czynników w swoich warunkach).

Rola rodziny w wychowaniu (w czym przejawia się wpływ rodziny — jakie następstwa tego wpływu zdający zauważył — jakie środki stosuje w celu zwalczania ujemnych następstw).

Współdziałanie szkoły ze środowiskiem domowym wychowanka (dlaczego kontakt z domem jest konieczny — jakimi środkami go utrzymuje — jakie trudności pod tym względem napotyka i jak sobie radzi).

Działanie czynników naturalnych w wychowaniu (jaką rolę przypisuje kandydat tym czynnikom — które dążności wrodzone wyzyskuje w wychowaniu i nauczaniu — jakie wady dziedziczne napotkał u dzieci i jakimi środkami usiłuje je usuwać).

Rola instynktów w wychowaniu (które instynkty uważa za najważniejsze ze stanowiska wychowawczego — które z nich wyzyskuje w pierwotnej formie, a które stara się uszlachetniać (sublimować) i jakimi środkami).

Wytwarzanie pożytecznych przyzwyczajzeń (jakie przyzwyczajenia dziecko musi wynieść ze szkoły — jakich zasad przestrzega zdający w ich wytwarzaniu — jak zwalcza złe przyzwyczajenia i nałogi).

Oddziaływanie wychowawcze przez nauczanie (jaki wpływ przypisuje nauczaniu na rozwój umysłowy i kształcenie charakteru — jak traktuje poszczególne przedmioty z tego stanowiska).

Organizacja czytelnictwa jako środka wychowawczego (jakie zainteresowania u dzieci zauważył zdający — jakie znaczenie przypisuje czytelnictwu — jak je organizuje pod względem technicznym).

Budzenie uczuć wyższych (które uczucia rozwija u dzieci i jakimi środkami — jakie wyniki osiąga i z jakimi trudnościami się spotyka).

Kształcenie uczuć moralnych (co sądzi o naturze dziecka — jakimi środkami pobudza uczucia moralne — jakie wady stwierdza u dzieci i jakimi środkami je zwalcza).

Zwalczanie kłamstwa u dzieci (jakie przyczyny powodują kłamstwo — jakie rodzaje tej wady napotyka w swojej praktyce — jakie środki stosuje w celu zapobiegania i zwalczania).

Objawy lenistwa u dzieci (z czego wypływa ta wada i jak się przejawia — jakie stosuje środki zapobiegawcze).

Wychowanie społeczne młodzieży (na jakim podłożu opiera uspołecznianie — jakie środki do tego wyzyskuje — czy napotyka trudności i jak sobie radzi w tych wypadkach).

Budzenie poczucia piękna (jakie przejawy tego poczucia zauważył zdający u swoich dzieci — które przedmioty na-

uczania wyzyskuje w kierunku wychowania estetycznego — jak troszczy się o estetykę klasy i otoczenia dziecka).

Rola przykładu w wychowaniu (co i jak dzieci naśladowują — jakie rodzaje przykładów zdający stara się dawać dzieciom — od czego uzależnia ich działanie wychowawcze — jak neutralizuje wpływ złych przykładów).

Znaczenie sugestji jako środka wychowania (czy i w jakich wypadkach stosuje — jakie strony ujemne tego środka zauważył).

Stosowanie nakazów i zakazów (w jakich granicach i w jakiej formie stosuje te środki — jakie działania im przypisuje).

Zagadnienie regulami szkolnego (jakie zna rodzaje regulaminów — który z nich uważa za najlepszy — jak wprowadza regulaminu w swojej klasie (szkole) — jakie doświadczenie w tym kierunku poczynił).

Rola nadzoru w wychowaniu (kiedy stosowanie tego środka uważa za potrzebne — jak go stosuje i czego stara się unikać).

Oddziaływanie przez pouczenia (co sądzi o wartości tego środka — kiedy i jak go stosuje).

Uznanie, pochwała i nagroda jako środki wychowawcze (w jakiej formie stosuje te środki i w jakich wypadkach — jak ocenia ich wartość na podstawie własnego doświadczenia).

Karność szkolna (jak zdający pojmuje karność i jakie zna jej rodzaje — jakimi środkami osiąga karność w dotychczasowej praktyce).

Stosowanie kar w wychowaniu (jak zapatruje się na znaczenie kar — które kary uważa za dozwolone w praktyce wychowawczej — czy i jakie kary stosuje).

Zagadnienie przymusu, i wolności w wychowaniu (jak się zapatruje na tę kwestję — jak ją rozwiązuje w swoich doświadczeniach).

Organizowanie klasy jako grupy społecznej (co ułatwia, a co utrudnia wytwarzanie świadomości zbiorowej w klasie — jakie typy dzieci napotyka w praktyce i jak na nie oddziaływa — jakimi środkami wpływa na urabianie psychiki zbiorowej).

Wychowanie fizyczne w szkole (jak wpływa dom rodzinny — jakie obowiązki ciążą na szkole — jakie środki stosuje i jakie im znaczenie nadaje).

Zadanie wychowawcze szkoły powszechnej (jaką rolę odgrywa szkoła powszechna w wychowaniu obywatelskiem — jakie względy przemawiają za powszechnością i demokratyzacją szkoły).

Uwaga: Zagadnienie przodostatnie może być punktem wyjścia do higieny szkolnej, ostatnie zaś — do organizacji szkolnictwa.

## c) Organizacja nauczania.

Ośrodkiem egzaminu z tej dziedziny może być rozważanie lekcji jako konkretnego faktu, z którym zdający w obydwu rodzajach egzaminu mają do czynienia.

Każda lekcja posiada dwie strony: a) materialną (rzeczową) i b) formalną (metodyczną). Pod względem rzeczowym lekcja przedstawia opracowanie pewnego zagadnienia (tematu), stanowiącego część materiału naukowego danego przedmiotu; materiał nauczania ze wszystkich przedmiotów tworzy program szkoły. Rozważanie realizacji programu prowadzi z jednej strony do podręczników, z drugiej zaś — do szczegółowych rozkładów materiału naukowego,

Opracowanie każdego zagadnienia, objętego tematem lekcji, stawia sobie pewne cele konkretne do zrealizowania; analiza tego faktu prowadzi do ustalenia celów nauczania danego przedmiotu, a badanie dalsze tej sprawy prowadzi będzie do celów nauczania szkoły powszechnej, zaś w ostatecznej konsekwencji — do celów nauczania wogóle.

Rozważanie formalnej strony lekcji przede wszystkim wysunie kwestję jej rozplanowania, czyli zagadnienie momentów dydaktycznych, jako odpowiedników kolejnego następstwa procesów poznawczych. W konsekwencji dalszych rozważań tej strony wypłyną następujące kwestje: a) lekcja posiada taką lub inną formę zewnętrzną, zależną od postawy nauczyciela i ucznia (zagadnienie form nauczania); b) opracowywanie nowego materiału musi być oparte na pewnych zasadach, obowiązujących bez względu na charakter przedmiotu (zasady nauczania); c) postępowanie nauczyciela musi wpływać z pewnych założeń logicznych (metody nauczania). Wymienione czynniki ulegają zmianom w zależności od natury przedmiotu, w którym je stosujemy, stąd przejście do zagadnień z metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów.

O powodzeniu lekcji prócz wymienionych czynników decydują jeszcze: a) system nauczania, oparty na zasadach higieny pracy umysłowej (długość lekcji i przerw międzylekcyjnych, dzienna liczba lekcji, tygodniowy rozkład zajęć); b) postawa ucznia w czasie lekcji (zainteresowanie, uwaga, karność); c) osobiste przymioty nauczyciela i znajomość przedmiotu, staranność przygotowania do lekcji, stosunek uczuciowy do przedmiotu i do ucznia).

W ten sposób, biorąc za punkt wyjścia organizację lekcji, możemy ująć całokształt zagadnień z metodyki nauczania, które mają stanowić przedmiot egzaminu praktycznego.

Dla orientacji podaję przykłady zagadnień z metodyki ogólnej:

Wpływ nauczania na wzbogacanie zasobu wiedzy i na rozwój formalny. Cele nauczania poszczególnych przedmiotów z tego stanowiska w programie szkoły powszechnej. Konstruk-

cja i myśl przewodnia programu. Stosunek nauczyciela do obowiązujących programów. Układanie szczegółowych rozkładów materiału. Zasada ciągłości i koncentracji w układzie materiału. Prowadzenie dzienniczków pracy szkolnej. Organizacja lekcji jak jednostki metodycznej. Zasada poglądowości w nauczaniu. Rodzaje i wartość środków poglądowych. Tworzenie zbiorów szkolnych. Rola wycieczek w nauczaniu. Zasada aktywności i samodzielności. Znaczenie pracy ręcznej i kierunku szkoły pracy. Wartość i stosowanie form nauczania. Forma heurystyczna i projekty w nauczaniu. Warunki pytania dydaktycznego. Zasady zadawania pytań i wywoływania odpowiedzi. Rola i cechy opowiadania nauczyciela. Praca domowa ucznia. Sposoby poprawiania zeszytów. Stosowanie formy masowo-indywidualizującej. Zagadnienie doboru pedagogicznego. Środki budzenia zainteresowania i zatrzymywania uwagi ucznia. Metody nauczania w ujęciu ogólnym i szczegółowym. Rola podręcznika w rękach nauczyciela i ucznia. Cechy dobrego podręcznika dla ucznia. Rola czytelnictwa w szkole i poza szkołą. Udział nauczyciela w akcji szerzenia oświaty pozaszkolnej.

Zagadnienia powyższe, aczkolwiek podane są w formie ogólnej, przy egzaminie muszą być opierane na konkretnych faktach, związanych bezpośrednio z pracą szkolną kandydata. Cel ten osiągniemy, żądając od zdającego wyjaśnienia i uzasadnienia jego postępowania, które przejawiał praktycznie w czasie wizytacji (lekcji próbnych), bądź przedstawił w dzienniku pracy szkolnej.

Egzamin z metodyki szczegółowej winien objąć interpretację programów nauczania pojedynczych przedmiotów łącznie ze znajomością używanych podręczników. Ten dział pytań winien być jeszcze ściślej związany z praktyką szkolną nauczyciela.

W interpretacji programów należy uwzględnić: a) rozumienie celów nauczania danego przedmiotu, b) znajomość zakresu materiału naukowego w danym przedmiocie, c) umiejętność realizowania poszczególnych punktów programu. Moment ostatni ze względu na jego znaczenie praktyczne stanowi najistotniejszą część egzaminu z zakresu organizacji nauczania. Za podstawę badania uzdolnień nauczyciela pod tym względem należy przyjąć znajomość wskazówek metodycznych, podanych w programie każdego przedmiotu. W każdym konkretnym wypadku kandydat winien wykazać: w jaki sposób opracowuje z dziećmi dane zagadnienie, jakie rezultaty osiąga, na jakie trudności napotyka i gdzie poszukuje sposobów rozwiązywania tych trudności. Zilustruj tę rzecz na przykładzie. Kandydat, który uczy oddział I w swojej szkole, przeprowadził na egzaminie lekcję próbną z nauki czytania i pisania. Przy kolokwium obok uzasadnienia toku lekcji i poszczególnych momentów winien być przygotowany na następujące pytania:

jaką metodę zastosował w danej lekcji; czy próbował kiedykolwiek innych metod nauki czytania i co na tej podstawie może powiedzieć o ich wartości; jakiego elementarza używa i co sądzi o jego przydatności do danej metody i do psychiki dziecka; czy zna inne elementarze i jak ocenia ich wartość; jakie wyniki osiąga przy zastosowaniu omawianej metody; w jakim stosunku pozostają te wyniki do rezultatów nauki, przewidzianych w programie; które działy elementarza uważa za najtrudniejsze i dlaczego; jakie trudności specjalne napotyka u swoich dzieci i jak sobie radzi; skąd czerpie wskazówki metodyczne do prowadzenia nauki czytania i pisania. Dalej mogą następować pytania ogólniejsze, żądające wykazania związku danej lekcji ze szczegółowym rozkładem materiału, podania stosunku programu danego oddziału do programu dalszych lat nauczania, wyjaśnienia zgodności celów osiąganych na danym poziomie z celami nauczania danego przedmiotu.

W związku z tem nasuwają się dwie uwagi natury ogólnej. Nie należy się łudzić, że początkujący nauczyciel jest w stanie opanować w sposób wyżej wskazany programy wszystkich przedmiotów udzielanych w szkole powszechnej, a tem bardziej zapoznać się z podręcznikami. Jeżeli nauczyciel pracuje w szkole 7 klasowej, można ograniczyć żądanie do znajomości programów i podręczników tych przedmiotów, względnie tych oddziałów, które kandydat w danym czasie prowadzi. W innych wypadkach z konieczności wypada oprócz wymagania przedewszystkiem na programie języka polskiego i rachunków.

Druga uwaga dotyczy sposobu pojmowania znajomości podręczników. Znać jakiś podręcznik — to znaczy zdawać sobie sprawę z jego wartości naukowej, metodycznej i wychowawczej ze szczególnem uwzględnieniem warunku zastosowania do programu szkolnego. Bynajmniej nie chodzi tutaj o to, aby zdający w szczegółach pamiętał układ i treść podręcznika.

#### d) Zasady higieny szkolnej.

##### Przykłady pytań:

Wybór miejsca pod budowę szkoły. Wykonanie budynku szkolnego. Rozmieszczenie sal w budynku szkolnym. Wymiary i urządzenia izby szkolnej. Konstrukcja i wymiary ławki szkolnej. Rozlokowanie dzieci w ławkach. Urządzenia innych sal szkolnych. Oświetlenie, ogrzewanie i przewietrzanie budynku szkolnego. Zawieszanie zajęć w czasie mrozów. Utrzymywanie czystości i porządku w szkole. Zaopatrzenie szkoły w wodę do picia. Umywalnie i kąpiele szkolne. Wewnętrzne urządzenie miejsc ustępowych. Boisko szkolne. Higiena ćwiczeń cielesnych. Organizacja nauczania ze stanowiska higieny szkolnej. Higiena czytania, pisania, rysunku i robót ręcznych



Warunki higieniczne książek i zeszytów. Choroby dziecięce w wieku szkolnym. Stosowanie środków profilaktycznych. Zamykanie szkoły z powodu chorób epidemicznych. Pomoc w nagłych wypadkach i rola apteki szkolnej. Prowadzenie książki sanitarnej. Nauczanie higieny w szkole powszechnej. Wpływ nauczyciela na podnoszenie warunków higieniczno-zdrowotnych otoczenia dziecka. Higiena osobista nauczyciela i jego pracy zawodowej.

Celem utrzymania tego działu egzaminu na poziomie praktycznym należy od zdających wymagać:

a) znajomości przepisów higienicznych dla szkół powszechnych, zamieszczonych w odnośnym dziale programu:<sup>1)</sup>

b) uniejętności zastosowania odpowiedniego przepisu do oceny konkretnego faktu ze stanowiska higieny szkolnej.

Żądanie drugie w wypadkach egzaminu we własnej szkole będzie się odnosiło do sytuacji realnej, na którą zdający ma wpływ bezpośredni lub pośredni; natomiast przy egzaminie w innej szkole żądanie będzie się sprowadzało do biernej oceny warunków, jakie w danej szkole kandydat zaobserwował. W ostatnim wypadku należy tylko pamiętać, aby omawianie warunków higienicznych w obcej szkole nie miało charakteru krytyki osób w tej szkole pracujących.

#### e) Ustawodawstwo szkolne.

(Organizacja szkolnictwa i administracja szkolna w Polsce)

Postanowienie oświatowe w Konstytucji Polskiej. Zasady ustroju szkolnictwa w Polsce. Typy i rodzaje szkół oraz ich wzajemne ustosunkowanie. Zasada jednolitości systemu szkolnego. Stanowisko szkoły powszechnej w całokształcie ustroju szkolnego. Obowiązek i przymus szkolny. Przyjmowanie dzieci do szkoły powszechnej. Prowadzenie metryki szkolnej. Zakładanie i utrzymywanie szkół powszechnych. Budowa szkół i obowiązki gmin. Układanie budżetów szkolnych. Stopnie organizacyjne szkoły powszechnej. Wymiar godzin na różnych stopniach i organizacja nauczania. Sporządzanie i zatwierdzanie podziału godzin. Podział roku szkolnego. Dni wolne od nauki szkolnej. Zawieszanie nauki z powodu nadzwyczajnych okoliczności. Klasyfikacja uczniów i świadectwa szkolne. Organizacja czytelnictwa i biblioteki szkolnej. Regulamin Rady Pedagogicznej szkoły powszechnej. Zakres działania kierownika szkoły. Przyjmowanie i oddawanie szkoły. Księga inwentarzowa. Nabywanie i przechowywanie pomocy naukowych. Kronika szkolna. Prowadzenie kancelarii szkolnej. Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych. Ustawa o stosunkach służbowych nauczycieli. Prawa

<sup>1)</sup> Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Ogólne wskazówki metodyczne. Wychowanie fizyczne. Przepisy higieniczne.

i obowiązki nauczyciela. Odpowiedzialność służbowa. Uposażenie nauczyciela.

Ustrój administracji szkolnej w Polsce. Władze szkolne państwowe i samorządowe. Instancje władz państwowych i zakres ich działania. Tok instancyj i droga służbowa. Najważniejsze przepisy o postępowaniu administracyjnym. Rady Szkole Okręgowe i Powiatowe. Organy samorządu szkolnego na terenie gminy. Skład osobowy i zakres działania Opieki Szkolnej.

Przy egzaminie z tego działu zachodzi obawa, że przybierze on charakter werbalno-pamięciowy, sprzeczny z zasadą praktyczności. Niepodobna byłoby wymagać od zdającego, aby recytował z pamięci treść wszystkich ustaw, rozporządzeń, zarządzeń i okólników, jak również, by dokładnie wymieniał terminy ich wejścia w życie oraz podawał miejsce ogłoszenia. Wymagania pod tym względem należy ograniczyć do rzeczy zasadniczych i koniecznych, które przeciętny nauczyciel może i powinien pamiętać. Natomiast kandydat winien wykazać:

- a) że rozumie treść wskazanego mu na egzaminie przepisu,
- b) że potrafi samodzielnie zastosować przepis do danego faktu.

W pierwszym wypadku zdający odczytuje i interpretuje przepis, który mu egzaminator daje; w drugim zaś — poszukuje odpowiednich przepisów do załatwienia żądanej sprawy. Do ostatniego celu nadawać się będą sprawy następujące: 1) skierować ucznia, który ukończył szkołę powszechną, do seminarjum lub do innej szkoły, 2) zwolnić ucznia od obowiązku szkolnego, 3) pociągnąć do odpowiedzialności rodziców za niedopełnianie obowiązku szkolnego, 4) przeprowadzić uchwałę gminy w sprawie budowy szkoły, 5) uzyskać fundusz na zakup pomocy naukowych, 6) przeprowadzić remont w swojej szkole, 7) ułożyć podział godzin dla szkoły niżej zorganizowanej, 8) załatwić sprawę przeniesienia ucznia do innej szkoły powszechnej, 9) zawiesić naukę z powodu epidemii, 10) uzyskać urlop w czasie zajęć szkolnych, 11) uporzędkować sprawę służbowe przed wyjazdem na czas feryj, 12) przekazać szkołę swojemu następcy, względnie przyjęć od poprzednika, 13) wykorzystać swoje uprawnienie na posiedzeniu Rady Pedagogicznej, 14) załatwić akt urzędowy, 15) wnieść rekurs przeciwko orzeczeniu władzy I. instancji, 16) obliczyć swoje uposażenie.

Cały szereg ćwiczeń tego rodzaju można dawać na podstawie ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli. Rzecz zrozumiała, że przy takim traktowaniu egzaminu z tej dziedziny zdający musi mieć pod ręką wszystkie te źródła i pomoce, które do załatwienia spraw uzna za potrzebne, a więc dzienniki urzędowe, pragmatykę nauczycielską; skorowidze itp.

## f) Nowe kierunki pedagogiczne.

Nauczyciel nowoczesny bez względu na rodzaj i poziom szkoły, w której pracuje, musi iść naprzód z duchem czasu i zdawać sobie sprawę z tego, jakie zmiany zachodzą w otaczającej go rzeczywistości. W tym pochodzie nauczyciel ma przede wszystkim obowiązek śledzenia przeobrażeń, zachodzących w systemach wychowania i nauczania, jako w tej dziedzinie, która z natury jego pracy zawodowej najbliższej musi go obchodzić. Obowiązek ten nabiera tem większego znaczenia w dobie obecnej, w której wszystkie narody kulturalne poszukują nowych form wychowania, a w związku z tem powstają nowe kierunki i całe systemy pedagogiczne, mające niekiedy charakter wprost rewolucyjny. Trudno doprawdy byłoby wyobrazić sobie takiego nauczyciela, któryby nie interesował się temi zagadnieniami i nie usiłował ich poznać przynajmniej z odległości.

Ogólną znajomość nowych prądów w pedagogice kandydat wynosi dziś z zakładu kształcenia nauczycieli, a gruntowniejsze poznanie ich musi zdobyć własną pracą na podstawie lektury. W pracy tej, która powinna być kontynuowana zaraz po wyjściu z zakładu, kandydat może obrać przed egzaminem praktycznym jedną z dwóch możliwych dróg: a) albo utrzymywać i pogłębiać ogólne wiadomości o nowych prądach na podstawie opracowań syntetycznych<sup>1)</sup> b) albo też zająć się gruntownym studjowaniem pewnych kierunków (systemów) na podstawie prac źródłowych. Wybór jednej z powyższych dróg zależy jest od różnych czynników, a przede wszystkim od możliwości zdobycia odpowiednich źródeł książkowych.

Przykłady tematów do opracowania z tej dziedziny:

Krytyka szkoły tradycyjnej. Różnorodne prądy, które wywołały potrzebę reformy szkoły (socjologia, ekonomja, polityka, filozofja, psychologja). Pierwsze próby reformy na gruncie europejskim. Ruch w kierunku wprowadzania pracy ręcznej do szkoły elementarnej w krajach skandynawskich. Koncepcje pedagogiczne Dewey'a w Ameryce. Rozwój szkoły pracy w Niemczech. Poglądy Kerschensteinera w przeciwstawieniu do innych pedagogów niemieckich. Metoda ośrodków zainteresowań Decroly'ego. System wychowania przedszkolnego Montessori. Szkoła pracy produktywnej Błonskiego. Laboratoryjny plan daltoński. Metoda projektów w nauczaniu. Najnowsze szkoły doświadczalne w Niemczech. Próby stosowania szkoły twórczej w Polsce. Doświadczenia w kierunku stosowania planu daltońskiego w szkole powszechnej.

<sup>1)</sup> Opracowania takie zdający znajdzie w książkach: *H. Rowida* „Szkoła twórcza“, wydanie II i *M. Żemnowicza* „Problemy wychowania współczesnego“. Wyd. II.

Wymagania z tego działu przy egzaminie mają charakter informacyjno-sprawozdawczy. O zagadnieniach praktycznych może być mowa tylko w tych wypadkach, gdy kandydat czyni pewne doświadczenia w tym kierunku.

Przedstawiony zakres wymagań, obejmujący całokształt działalności nauczyciela, występuje we wszystkich częściach egzaminu praktycznego. W normalnym przebiegu egzaminu wymagania te uwzględniane są w sposób następujący: w czasie wizytacji i w lekcjach próbnych zdający w formie konkretnej i praktycznej przedstawia umiejętność organizacji działalności dydaktycznej i wychowawczej; zaś w pracy piśmiennej i przy kolokwium daje teoretyczne uzasadnienie swojego postępowania oraz zdaje sprawę z tych działów wymagań, których nie można było zbadać doświadczalnie (administracja szkolna, nowe kierunki pedagogiczne). Przy kolokwium zdający udziela również wyjaśnień w sprawie wykonanych i dołączonych do podania prac piśmiennych, o których dalej jest mowa.

#### IV. Przygotowanie do egzaminu.

##### a) Uwagi ogólne.

W myśl przedstawionych wyżej celów, charakteru i programu egzaminu praktycznego należy przyjąć zasadę, że każdy nauczyciel może i powinien przygotować się do tego egzaminu zupełnie samodzielnie. Najważniejszym czynnikiem w jego przygotowaniu będzie świadoma i sumienna praca nauczycielska, terenem tej pracy — szkoła, a metodą — doświadczenie, oparte na poszukiwaniu uzasadnień teoretycznych. Z tego założenia wynika, że przygotowanie do egzaminu nie może być zdobyte wyłącznie na drodze mozolnego ślęczenia nad książkami, jak również nie mogą go dać żadne kursy t. zw. informacyjne, które zawsze są oderwane od rzeczywistej pracy szkolnej i posiadają charakter teoretyzujący.

Przygotowanie samodzielne jest tem bardziej możliwe i wskazane, że egzamin praktyczny poza sprawozdaniem z normalnej pracy szkolnej nie stawia żadnych specjalnych wymagań. Każdy nauczyciel w normalnych warunkach musi wykonywać najmniej trojakiemu rodzaju czynności:

a) poznawać dziecko jako przedmiot oddziaływania wychowawczego,

b) organizować pracę związaną z nauczaniem,

c) pogłębiać swoje wykształcenie zawodowe.

W tych trzech kierunkach program stawia właśnie pewne wymagania przy egzaminie praktycznym. Jedyną rzecz specjalną, jakiej program żąda — to utrwalenie i przedkładanie na piśmie śladów pracy w takiej formie, aby można było na tej podstawie ocenić uzdolnienia nauczyciela i wyniki jego pracy.

Tak więc w związku z wymienionymi czynnościami przygotowawcze, jakiego programu wymaga, obejmie następujące prace: a) charakterystyki dzieci, b) dziennik pracy szkolnej, c) streszczenia dzieł pedagogicznych,

b) Charakterystyki dzieci.

Wprawdzie przepisy o egzaminie praktycznym nie nakładają na zdających wyraźnego obowiązku przedkładania opracowanych przez siebie charakterystyk, to jednak kandydaci powinni jak najstaranniej prace w tym kierunku przeprowadzać i zdawać z nich sprawę przy egzaminie praktycznym. W ten sposób złożą oni dowód, że rozumieją doniosłość hasła współczesnej pedagogiki: „aby dziecko wychować, należy je poznać“, że czynią usiłowania i wykazują uzdolnienia w kierunku poznawania dziecka, bez czego niemożliwe jest racjonalne wychowanie i nauczanie. Umiejętnie opracowana i przedstawiona na egzaminie charakterystyka przynajmniej jednego dziecka, to najlepszy sprawdzian znajomości psychologii pedagogicznej, to ważny i ciekawy temat do przeprowadzenia kolokwium ze zdającym egzamin.

Chcąc opracować charakterystykę dziecka, musimy wykonać dwa zadania:

- a) zebrać w odpowiedni sposób materiał konkretny,  
b) uporządkować i powiązać zebrane spostrzeżenia.

Sprawa wykonania pracy piśmiennej, jako rezultatu powyższych zadań, o ile zostały one dobrze wykonane, nie przedstawia poważniejszej trudności.

Odnośnie do pierwszego zadania musimy sobie wyraźnie uświadomić, że w badaniu rozwoju duchowego dziecka jedyną metodą, którą w naszych warunkach posługiwać się będziemy w zbieraniu materiału faktycznego, będzie obserwacja, częściej stosowana jako ekstrospekcja, niż jako introspekcja. Zachowanie się dziecka w czasie lekcji, zabaw i wycieczek, przejawy jego psychiki w pracach ręcznych, rysunkach, wypracowaniach piśmiennych i wyborze lektury — to są najważniejsze źródła z których czerpać będziemy materiał do charakterystyki. Należy tylko umieć obserwować w sposób systematyczny i umieć notować zaobserwowane przejawy psychiki dziecka. Do tego celu należy sobie obrać jeden z istniejących wzorów (schematów), jak np. kwestionariusz hamburski i według niego postępować w zbieraniu materiału. Utrwalenie zbieranych w ciągu dłuższego czasu faktów należy robić w specjalnym zeszycie, posiadającym osobne konta dla poszczególnych cech, względnie stron psychiki, które chcemy zaobserwować i scharakteryzować. Gdybyśmy mieli zamiar posługiwać się kwestionariuszem hamburskim, tytuły działań, dotyczących rozwoju psychicznego, byłyby następujące: a) Rozwój społeczny i moralny. b) Rozwój sprawności fizycznej i zdolności duchowych. c) Aktywność duchowa. Materiał faktyczny będziemy notowali w odpowiednich dzia-

łach stopniowo w miarę tego, jak będzie się nasuwał przy obserwacji. Pamiętać przytem musimy o notowaniu konkretnych faktów, na których opierają się nasze spostrzeżenia.

Gdy materiał zostanie w ten sposób zebrany i ugrupowany, należy przystąpić do drugiej części pracy: powiązania spostrzeżeń i wyprowadzenia wniosków. Przy tej czynności musimy pamiętać, aby wnioski wyprowadzać bardzo ostrożnie i motywować je faktami konkretnymi, bez których charakterystyka nie ma żadnej wartości. Przystępując do piśmieniowego opracowania wyników naszej pracy, musimy zdecydować się na rodzaj charakterystyki; czy ma mieć formę wolnej charakterystyki, czy też karty indywidualnej według określonego wzoru. Wybór drugiego rodzaju charakterystyki zależy jest od ilości i jakości zebranego materiału.

Do przeprowadzenia charakterystyki pomocne będą następujące prace:

1. M. Librachowa. Charakterystyki szkolne. Praca Szkolna. Rocznik 1929, Nr. 6 i 9.

2. M. Kaczyńska. Badania testowe dla celów szkolnych. Praca Szkolna. Rocznik 1929, Nr. 5.

3. M. Kaczyńska. Badania psychologiczne w szkole powszechnej. Praca Szkolna. Rocznik 1928, Nr. 8.

4. Sokal. Karta indywidualna dziecka.

5. Łazurskij. Plan obserwacji cech indywidualnych. Szkoła Powszechna. Rocznik 1922, zeszyt I.

6. H. Rowid. Psychologia pedagogiczna. Rozdział XX. Indywidualność — osobowość.

7. T. Jaroszyński. Metody badań psychologicznych w szkole.

#### c) Dzienniki pracy szkolnej.

Artykuł 10-ty przepisów o egzaminie praktycznym mówi o konspektach (planach) lekcyjnych, które kandydat winien opracowywać przynajmniej w ciągu ostatniego roku swojej pracy i przedkładać przy egzaminie we własnej szkole. Nie ulega żadnej wątpliwości, że przepisy nie mają intencji żądania takich szczegółowych konspektów, jakie kandydat opracowywał w zakładzie kształcenia. Pisanie takich konspektów nie byłoby rzeczą celową, ani możliwą do wykonania. Celem uniknięcia nieporozumień należy nazywać ten dział pracy nauczyciela „dziennikiem pracy szkolnej“. Prócz tego należy ustalić, że, aczkolwiek przepisy mówią o tem w odniesieniu do egzaminu we własnej szkole, dzienniki pracy prowadzą wszyscy zdający. Różnica będzie polegała tylko na tem, że w wypadku egzaminu we własnej szkole zdający okazuje ten dziennik na miejscu, a przy egzaminie drugiego rodzaju przywozi go z sobą do siedziby Komisji.

Dziennik pracy, prowadzony w grubszym zeszycie (bruljonie) winien zawierać w kolejności chronologicznej wszyst-

kie lekcje, jakie nauczyciel w danym czasie prowadzi. Jest rzeczą wskazaną, aby na pierwszej karcie dziennika wymienione były oddziały, względnie przedmioty, które nauczyciel prowadzi, oraz używane podręczniki.

Dla orjentacji, jak taki dziennik powinien wyglądać, podaję dwa przykłady dziennika względnie dobrze prowadzonego.

W z ó r I (nauczyciel uczy przeważnie w jednym oddziale).  
Nr. 26 (kolejny dzień nauki w danym roku szkol.).  
dnia 4 października 1929 roku.

#### Plan zajęć:

godz. I	— język polski	w oddz. II
godz. II	— rachunki	w oddz. II
godz. III	— rysunki	w oddz. II
godz. IV	— roboty ręczne	w oddz. II
godz. V	— rachunki	w oddz. III

#### Przygotowanie:

##### I. Język polski w oddz. II.

Temat: czytanie stataryczne powiastki p. t. „Mądry Kruczek“.

Cel: a) zrozumienie treści czytanki,

b) podkreślenie objawów życia duchowego u zwierząt.

Plan: 1. Nawiązanie do spostrzeżeń dzieci.

2. Czytanie nauczyciela.

3. Czytanie odstępami przez dzieci i łącznie z tem:

a) objaśnienie niezrozumiałych wyrazów i zwrotów,

b) zgłębianie treści pytaniami,

c) streszczanie odstępów.

4. Zebranie treści w formie opowiadania przez dzieci.

5. Uwydatnienie myśli: dlaczego Kruczek był mądry.

6. Przykłady dawane przez dzieci z życia psów i innych zwierząt.

Środki poglądowe: obrazek stosowny do treści czytanki.

##### II. Rachunki w oddz. II.

Temat: dodawanie pełnemi dziesiątkami do 100.

Plan: 1. Liczenie pełnemi dziesiątkami jako powtórzenie.

2. Dodawanie pełnych dziesiątek:

a) na konkretach,

b) w przykładach oderwanych.

3. Rozwiązywanie zadań jako zastosowanie.

Środki poglądowe: patyczki w pęczkach, metry taśmowe z papieru, monety.

##### III. Rysunki w oddz. II.

Temat: rysowanie liścia kasztanu.

Plan: 1. Krótkie omówienie wycieczki.

2. Omówienie kształtu liścia.

3. Próby rysunku na tablicy.
4. Rysunek z natury w zeszytach.
5. Kolorowanie rysunku kredkami.

Pomoce i środki: liście kasztanu i kredki kolorowe.

#### IV. Roboty ręczne w oddz. II.

Temat: modelowanie kasztanu.

- Plan: 1. Omówienie kasztanu i łupiny.  
 2. Modelowanie kasztanu bez łupiny.  
 3. Modelowanie w przekrojonej łupinie.  
 4. Porównywanie i ocena wykonanych prac.

Pomoce i środki: kasztany z łupinami, plastylina.

#### V. Rachunki w oddz. III.

Temat: rozwijanie zakresu liczbowego do 1000 setkami i dziesiątkami.

- Plan: 1. Liczenie pełnymi setkami.  
 2. Doliczanie dziesiątek do pełnych setek.  
 3. Notowanie wyników na tablicy.  
 4. Ćwiczenia w odczytywaniu liczb.

Pomoce i środki: kółka — większe = setki i mniejsze = dziesiątki.

Uwagi: I. Materiał wyczerpany. Dzieci zrozumiały treść czytanki i dużo opowiedziały z życia swoich psów.

II. Lekcja poszła łatwo, nie nasuwając żadnych trudności. Na przyszłość pożądane jest większe urozmaicenie materiałem zadaniowym, aby uniknąć monotonii i braku zainteresowania.

III. Temat lekcji okazał się za trudny: dzieci nie mogły odtworzyć rozmieszczenia części liścia złożonego.

IV. Lekcja wzbudziła duże zainteresowanie, a prace dzieci wypadły dość udanie.

V. Rozwijanie zakresu liczbowego w dalszym ciągu idzie łatwo i sprawnie. Lekcja następna obejmie liczby przeważnie w drugiej połowie tysiąca.

Wzór II. (nauczyciel uczy w szkole niżej zorganizowanej). Nr. 15 (20 września 1929 roku).

Godzina 1 — oddz. III+IV.

#### oddz. III.

Język polski  
Zajęcie głośne:

Temat: pisownia ó w środku wyrazów

- Plan: 1. Wybór wyrazów z czytanki.  
 2. Omówienie pisowni tych wyrazów.  
 3. Przykłady dawane przez dzieci

#### Oddz. IV.

Język polski  
Zajęcie ciche:

Temat: ciche czytanie powiastki p. t. „Piątka“ i wypisywanie niezrozumiałych wyrazów.



## Zajęcie ciche:

Temat: ćwiczenie z książki Szobera na użycie ó w środku wyrazów.

## Zajęcie głośne:

Temat: czytanie statarycznej powiastki p. t. „Piątka“.

- Plan: 1. Objaśnienie wyrazów niezrozumiałych.  
2. Podział czytanki na odstępy.  
3. Czytanie odstępami i układanie planu.  
4. Uwydatnienie myśli przewodniej.

## Godzina II — oddz. III+IV.

## oddz. III.

## Rachunki

## Zajęcie głośne:

Temat: obliczanie pola prostokąta.

- Plan: 1. Przypomnienie o prostokącie z oddz. II.  
2. Obliczanie pola przez odkładanie jednostek kwadratowych.  
3. Zastosowanie mnożenia przy obliczaniu.  
4. Wyjaśnienie sposobu zapisywania wyników.

## oddz. IV.

## Rachunki

## Zajęcie ciche:

Temat: rysowanie i wycinanie siatki graniastosłupa kwadratowego.

## Zajęcie ciche:

Temat: rozwiązywanie zagadnień na obliczanie pola prostokątów.

## Zajęcie głośne:

Temat: obliczanie powierzchni graniastosłupa kwadratowego.

- Plan: 1. Omówienie siatki jako całkowitej powierzchni bryły.  
2. Obliczanie pola pojedynczych ścianek.

## Zajęcie ciche:

Temat: rozwiązywanie zagadnień na obliczanie pola prostokątów.

3. Znaleźnienie całkowitej powierzchni.
4. Poszukiwanie najprostszego sposobu obliczenia.

Praca domowa: analogiczne zadania praktyczne.

(Podobnie potraktowana jest w tym dzienniku następna godzina historii w tych samych oddziałach oraz dwie ostatnie godziny w połączonych oddziałach I i II, co pomijam dla zwięzłości niniejszej pracy).

W związku z podanymi wzorami należy zwrócić uwagę, że dziennik pracy szkolnej obok tematu i planu lekcji powinien również uwzględniać pomoce naukowe, środki pogładowe, wyszczególnienie ćwiczeń i eksperymentów na lekcji wykonywanych i tematy prac domowych. Bardzo ważną część dziennika stanowią uwagi, umieszczane po przeprowadzonych lekcjach: świadczą one o świadomym i krytycznym stosunku nauczyciela do swojego postępowania i osiągniętych wyników. Chcąc nadać dziennikowi bardziej wszechstronne znaczenie, należałoby umieszczać w uwagach ciekawsze spostrzeżenia, dotyczące psychologii klasy, jak i poszczególnych dzieci, oraz utrzymywać również stosowane środki wychowawczego oddziaływania. Wtedy dziennik prowadzony byłby naprawdę dziennikiem pracy szkolnej, a nie tylko dziennikiem nauczania.

Tego rodzaju dziennik, oparty z jednej strony na miesięcznym rozkładzie materiału, z drugiej zaś — na dzienniku lekcyjnym, daje dokładny obraz pracy nauczyciela, świadczy o jego umiejętności przygotowywania się do lekcji i organizacji nauczania, ewentualnie także i wychowania. Właściwie rzecz biorąc, dziennik taki każdy nauczyciel powinien stale prowadzić, nie zaś tylko pod presją egzaminu praktycznego.

## d) Streszczenia dzieł przestudjowanych.

W myśl § 6 przepisów o egzaminie praktycznym każdy zdający obowiązany jest przedstawić streszczenie przynajmniej dwóch książek z przedmiotów pedagogicznych lub z administracji szkolnej razem z ogólnym spisem książek i podręczników z tych dziedzin przestudjowanych. Streszczenia te mają na celu stwierdzenie stopnia dojrzałości umysłowej kandydata, a w szczególności — czy potrafi on racjonalnie studjować i pogłębiać swoje wykształcenie. Z tego względu jest to dział pracy równie ważny, jak i poprzednie, i musi być umiejętnie potraktowany.

Przy opracowaniu streszczeń kandydat staje wobec trzech zagadnień:

- a) wyboru odpowiedniej książki,
- b) sposobu umiejętnego czytania,

c) wykonania pracy streszczeniowej.

Wybierając książkę do opracowania, zdający nie może kierować się objętością lub ceną książki, ani innymi względami dla danej sprawy nieistotnymi, lecz powinien wybór swój oprzeć z jednej strony na wartości aktualnej, jaką dana książka przedstawia, z drugiej zaś — na własnych zainteresowaniach lub innych właściwościach psychicznych. Do streszczenia nie należy zatem wybierać: a) książek przestarzałych i bezwartościowych, jak „Pedagogika“ Baranowskiego, „Metodyka nauczania języka ojczystego“ Osterloff'a; b) książek tak treściwych, że właściwie niepodobna ich streszczać, jak: „Zarys dydaktyki“ Sośnickiego lub „Uwagi metodyczne o nauczaniu historii“ Bobka.

(Dok. nast.)

## Recenzje.

„Kultura wsi“. Biuletyn XIII Konferencji oświatowej, poświęconej zagadnieniu kultury wiejskiej w Polsce. (Łowicz, 10, 11, 12 stycznia 1930 r.) Ministerstwo W. R. i O. P. Warszawa 1930, str. 187 + 3 fotografie.

Dziś, gdy prace Władysława Grabskiego („Wychowanie gospodarcze społeczeństwa“, Wa. 1929 i „Kultura wsi polskiej i nauczanie powszechne“ Wa. 1929) postawiły na porządku dziennym zagadnienie przystosowania szkolnictwa powszechnego do potrzeb wsi — z uznaniem powitać należy wszelką inicjatywę zmierzającą do wyświelenia problemu, tak istotnego dla rozwoju kultury polskiej, a zarazem tak głęboko wrzynającego się w strukturę społeczną, jakim jest problem kultury wsi. Problem ten był przedmiotem rozważań konferencji oświatowej w Łowiczu w dniach 10 — 12 stycznia 1930 r., zorganizowanej przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. Grono uczestników — poza reprezentantami ministerstwa oświaty — składało się z badaczy naukowych i pracowników oświatowych. Referaty, nad którymi toczyły się żywe bardzo niekiedy dyskusje, rozpadały się na kilka grup: „Istocie kultury ze szczególnem uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce“ poświęcone były referaty profesorów M. Limanowskiego i Fr. Bujaka. „Źródła kultury ze szczególnem uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce“ starał się wyświecić w swym referacie prof. J. St. Bystron. „Wzajemnym wpływem cywilizacyjnym i kulturalnym wsi i miasta“ poświęcony był referat dyr. I. Solarza, prof. H. Radlińska omówiła sprawę „możności celowego oddziaływania na rozwój kultury ze szczególnem uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce“, wreszcie wizyt. J. Cierniak zajął się kwestją „widowisk i uroczystości wiejskich w Polsce“.

Jak już z samego przeglądu treści widać, zasięg tema-

tów i zagadnień, stanowiących podstawę obrad konferencji, był bardzo obszerny i rozległy. Nie było więc możliwe w takich warunkach zdobyć się na ustalony i skryształizowany jednolicie punkt widzenia w ujęciu omawianych zagadnień. Stały się niekiedy poglądy biegunowo sprzeczne, z przebiegu konferencji jasno widać, jak skomplikowane i zawile jest całe zagadnienie kultury wsi. Wyczuć się dawała jednak zgodna troska o ochronę wsi przed zurbanizowaniem, wyczuć się dawało dążenie do znalezienia takiej formy współżycia wsi i miasta, któraby ochroniła z jednej strony wieś przed ujemnymi stronami kultury miejskiej, a z drugiej dała jej możność korzystania w jak najszerszej mierze ze zdobyczy technicznych, materialnych i umysłowych kultury miejskiej. Konferencja łowicka była próbą szukania tej drogi. Nie było jej zadaniem i nie leżało w ramach jej możliwości wytyczanie dróg rozwojowych tego zawilego zadania. Ale samo naświetlenie zagadnienia przez wybitnych znawców przedmiotu, jak prof. Bujak i prof. Bystron, samo zetknięcie się teoretyków — naukowców i praktyków — pracowników oświatowych, sama wymiana myśli jest silnym pchnięciem sprawy naprzód. I w tem może leży wartość konferencji łowickiej, że ożywiła dyskusję w tej sprawie, że dała podjętą i inicjatywę w tym kierunku. Należy wyrazić tylko może żal, że konferencja łowicka stosunkowo mało miejsca poświęciła roli szkolnictwa powszechnego w urabianiu kultury wsi. To pierwszorzędnej wagi zagadnienie — śmiało lecz jednostronnie postawione przez Władysława Grabskiego — zasługuje w pełni na wszechstronne, gruntowne i sumienne zbadanie. Prace Grabskiego i konferencja łowicka — to dopiero etapy wstępne. Coraz silniej jednak wyrasta z potrzeb rozwijającego się szkolnictwa konieczność naukowego, ściśle obiektywnego, wolnego od przemijających tendencji politycznych zbadania zagadnienia stosunku szkolnictwa powszechnego do potrzeb i kultury wsi. Naukowe ujęcie tego o niesłychanej doniosłości dla rozwoju kultury narodowej problemu staje się jednym z piekących postulatów chwili obecnej.

*Jan Hulewicz.*

**O. Decroly**, prof. uniwersytetu w Brukseli, **R. Buyse**, inspektor szkolny, *La Pratique des tests mentaux*, str. XVI—402 60 fr. Przedmowa Henryka Piéron'a, Biblioteka psychologii dziecka i pedagogiki, Tom V. Księgarnia Feliksa Alcana, Paryż 1928.

Metody eksperymentalne znajdują się dziś w pełnym rozwoju, w różnych dziedzinach nauki; w pedagogii dążą do ulepszenia postępowania wychowawczego oraz do lepszego socjalnego użytkowania materiału ludzkiego przez wybór sprawiedliwszej i odpowiedniejszej kariery. Dawniej metody psychologiczne eksperymentalne nie miały dostępu do szkół, dziś znajomość psychotechniki rozpowszechnia się coraz bardziej. Ażeby ułatwić

badania psychologiczne w szkole, dwaj znani autorowie przystąpili do przygotowania odpowiednich narzędzi. Decroly i Buyse, to praktycy i teoretycy, wychowawcy i psychologowie; cechy te pozwoliły im udostępnić metody eksperymentalne środowisku szkolnemu, dają oni praktykom do rąk instrument, który przyczyni się do rozwoju psychotechniki, ucząc jej metod, używanych w całym świecie, a szczególnie w Stanach Zjednoczonych; przy pomocy metod podanych w „*Praktyce testów*“, udogodnili autorowie poznanie dzieci, określenie ich poziomu intelektualnego, ocenę regularnego rozwoju, ułożenie profilu psychologicznego, scharakteryzowanie uzdolnień i przeprowadzenie orientacji zawodowej.

Celem szczegółowego zapoznania się z testami amerykańskimi, autorowie odbyli w r. 1922 podróż do Ameryki. Z początku zamierzali wydać większą pracę, lecz trudności finansowe opóźniły znacznie wydawnictwo, a w międzyczasie wyszły książki, traktujące ten sam przedmiot, a mianowicie: Claparède'a: „*Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*“, Paryż, Flammarion, 1924 — dalej S. i L. Presse y'a: „*Initiation à la méthode des tests*“, przekład Duthis'a, (Paryż, 1925), oraz R. Ledent'a i Wellens'a: „*Précis de Biométrie*“, (Liege 1923. Aby uniknąć powtarzania, autorowie opuścili materiał znajdujący się w dziełach wyżej wymienionych, a rozszerzyli wiadomości, pozbawiając tam podane, oraz uwzględnili nowe działy.

„*La pratique des tests mentaux*“ stanowi część praktyczną, drugi tom (część teoretyczna) ukazał się w bieżącym roku, p. t.: „*Introduction à la pédagogie quantitative*“, gdzie autorzy analizują problem inteligencji, przedstawiają sposoby testów, metodologię pomiarów psychologicznych; w części praktycznej rozwinęli autorowie badania indywidualne, omawiając szeroko: 1) rewizje, modyfikacje i transformacje skali Bineta, 2) testy praktyczne. 3) testy analityczne. Wiele miejsca poświęcono testom kolektywnym, werbalnym i obrazkowym. Zastosowanie ułamki podane na końcu każdego rodzaju testów szczegółowe przykłady, wyniki i rezultaty badań oraz sposoby obliczania i sprawdzania. W części praktycznej wykazali autorowie znaczenie metody testów, jako pomocniczego środka wychowawczego. 1) Testy są pomocne w ocenie wartości jednostki bez względu na nabyte wiadomości szkolne, 2) ujawniają wrodzone uzdolnienia i nabyte, oraz przyczyniają się do ich urzeczywistnienia przez dobór odpowiednich metod, 3) zastosowane w podobnych warunkach pozwalają z większą pewnością porównywać rezultaty, otrzymane w różnych krajach, w różnym czasie i zebrane wśród różnych jednostek. 4) ponieważ testy są ocechowane na podstawie większej ilości dzieci, przeto przy ich pomocy można obiektywnie umieścić jednostkę w grupie, stosownie do jej wieku rzeczywistego i umysłowego, oraz jej środowiska. Zdaniem Decroly'ego, testy powinny zastąpić egzaminy i konkursy, na podstawie których przecie nie można sądzić o war-

tości jednostki, o przyszłym zawodzie, względnie przydzielać ją do pewnej grupy. Z drugiej strony testy nie przeszkadzają próbom wiadomości szkolnych, ale nawet istnieją testy szkolne, na których przeprowadzono standaryzację, ocechowanie wieku szkolnego i chronologicznego. Przy badaniach testowych nie istnieją objawy denerwowania się tak nieprzyjemne dla wyników. Decroly dochodzi do konkluzji, że w obecnej chwili otrzymanie lepszej wydajności w każdej dziedzinie jest koniecznością a metoda testów może być uważana jako środek nadzwyczajny w postępie ludzkości, zaś ludzie odpowiedzialni za ten postęp spełniają swoją misję, jeśli się przyczynią do większego zastosowania testów w różnych dziedzinach życia. Wprawdzie można postawić liczne zarzuty, lecz nie zasadom testów, ale ich aplikacji, którą można zmienić lub ulepszyć; wiele objekeyj musi odpaść, jeśli się weźmie pod uwagę rolę statystyki w ocenie wartości testów, ich kontrolę.

Zajmiemy się obecnie „Praktyką testów”. Książka dzieli się na dwie części; I-sza traktuje o indywidualnym badaniu, II-ga o badaniach kolektywnych. Część I rozpada się na trzy rozdziały; w pierwszym podano testy dotyczące oceny poziomu umysłowego, w drugim analityczne testy inteligencji, w trzecim testy praktyczne (*performance*). W pierwszym rozdziale omawiają autorowie skalę metryczną Bineta-Simona, jej zastosowanie w obcych krajach i poczynione w niej zmiany.

A) Zastosowanie w obcych krajach; sprawozdanie, krytyka. 1) Badania Decroly'ego i panny Degand; Opublikowano pierwsze zastosowanie w r. 1906 (*Arch. de Psych.* VII. i w r. 1910, T. IX). Wykazano, że początkowe testy są łatwe, końcowe za trudne, dają różne rezultaty, zależnie od środowiska, wiele w nich naleciałości książkowych, nie badają zupełnie rozwoju motorycznego ani tendencji uczuciowych.

2) Rewizja Goddarda, przedsięwzięta w Vineland (New Jersey, Stany Zjednoczone) przeprowadzona na 2.000 dzieciach. Goddard stwierdził, że na 100 badanych jest 4 nadnormalnych, 15 subnormalnych; zarzuca on, że testy są za trudne, że uczniowie zaawansowani w testach, nie są zaawansowani w nauce; zauważa, że więcej opóźnionych jest wśród chłopców, że dzieci miejskie są bardziej rozwinięte. Sam ulepszył skalę i wprowadził test Healy'a, który został też wzięty przez Termana i Childsa.<sup>1)</sup>

3) Modyfikacje Meumanna: Meumann klasyfikuje testy na trzy grupy: a) rozwojowe, b) inteligencji i uzdolnień, c) środowiska szkolnego, rodzinne. Modyfikacje Meumanna nie znalazły zastosowania w Niemczech.

4) Przystosowanie Bobertaga: Przeprowadził standaryzację skali, dodał kilka nowych testów, pierwszy zaczął obliczać iloraz inteligencji podany przez Sterna.

<sup>1)</sup> Goddard, Revision of Binet Scale, Training School Bulletin, VIII, 1911.

5) Poprawa Weigla: Weigl poprawił skalę Bobertaga, zmieniając test 2 dla dzieci pięcioletnich i 3, 7, dla dzieci 11 i 12 letnich.

6) Rewizja Termána: Skala Termána tak dobrze u nas znana i która największe znalazła zastosowanie.

7) Rewizja Kuhlmana, prof. uniwersytetu w Minnesocie. Praca jest wartościowa, bo uzupełnia skalę Bineta, dając testy dla dzieci od 3 miesięcy do 15 lat; dodał też cały szereg testów swoich, w tem wiele testów niewerbalnych.

8) Modyfikacje Saffiotti'ego: W zasadzie godzi się na metody Bineta, lecz ocena rezultatów wydaje mu się arbitralna; nie mają testy Bineta wielkiej wartości, ponieważ nie są ułożone wedle wzrastających trudności; Saffiotti dzieli testy na pięć grup, biorąc za podstawę stopniowanie trudności, zmienia też ocenę rezultatów. Wykazuje, że nie można mierzyć czystej inteligencji, ponieważ w jej rozwoju zaznacza się silnie wpływ środowiska. 9) Nadto wspomnę o modyfikacji Jaederholma który wprowadził liczne zmiany do skali Bineta. i 10) rewizji Burta, psychologa szkolnego w Londynie, która zasługuje na specjalną uwagę.

Wkońcu podają autorowie osobiste uwagi krytyczne o skali Bineta, sformułowane w 8 punktach, oraz tablice Burta i Sterna, porównujące wiek realny i umysłowy, oznaczony przy pomocy testów różnych badaczy.

B) Transformacje skali Bineta. W części drugiej rozdziału pierwszego autorowie przedstawili w przejrzysty sposób transformacje skali Bineta, a mianowicie skalę punktową Yerkesa, oraz modyfikację dokonaną przez Herringa, prof. w Teacher's College w Nowym Jorku, a idącą w kierunku uproszczenia skali Bineta; skala jest nieco zbliżona do „Point-Scale“ Yerkesa. W części drugiej podano skalę prof. de Sanctis, stopniowaną i nie wymagającą dużo czasu; o skali tej wyrażono trafne krytyczne uwagi. W części trzeciej umieszczono projekt skali, służącej do pomiarów inteligencji dzieci głuchoniemych, którą ułożył Hendersché. Rozdział drugi poświęcono analitycznym badaniom inteligencji, a szczególnie profilom psychologicznym Rossolima i Vermeylena; rozdział kończą autorowie przedstawieniem testów Habermana, który cpał się na testach Bineta, nie zgrupował ich jednak wedle wieku, lecz wzrastających trudności, a zbliżając się do Rossolima, stara się oznaczyć sześć uzdolnień: uwagę, pamięć, uczucie, zdolność rozumowania, kombinacji, zdolność nabywania wiedzy. Uzdolnienie 1, 3, 6, jest w stosunku pośrednim z inteligencją, zaś, 2, 4, 5, w bezpośrednim.

Testy praktyczne, zwane przez Amerykanów „*performance tests*“ są omówione w rozdziale trzecim; nie odwołują się one do znajomości języka, a polegają specjalnie na pewnej realizacji praktycznej podanych zagadnień, manipulacji, konstrukcji me-

chanicznej; w języku francuskim nazwano te testy „*épreuves d'intelligence pratique*“; wymagają one rozwiązania na materiale konkretnym, bez posługiwania się mową. Do tych testów zaliczyli autorowie „*labirynt*“ Porteus'a, dalej testy „*formboard*“; są to tablice o różnych ruchomych formach, które należy umieszczać w odpowiednich im miejscach. Do mierzenia inteligencji mechanicznej podano testy Stenquista, test skrzynekowy Decroly'ego i Thorndicke'a.

Księgę drugą przeznaczyci autorowie na kolektywne testy inteligencji. Badania kolektywne rozpoczął jeszcze w r. 1893 Rice, lecz zastosowanie na większą skalę znalazły one w Ameryce podczas mobilizacji, w okresie wojny światowej; później przezszeptiono je na grunt szkolny, gospodarczy, sądowy, zawodowy. Pierwszą serję testów grupowych opracował Artur Otis, pod kierownictwem Termiana były one punktem wyjścia w opracowaniu testów „*Army Alpha*“. Egzamin kolektywny ma na celu zdać sprawę ze złożoności grupy, co umożliwia porównanie między sobą grup i jednostek; stwierdzenie wpływu wywar tego przez nauczanie, wreszcie obliczenie korelacji, która jest sprawdzianem wartości testów. W rozdziale pierwszym skreślono ogólne uwagi o testach, ich historyczny rozwój, treściwe a rzeczowe porównanie stron dodatnich i ujemnych testów indywidualnych i kolektywnych.

W rozdziale drugim przedstawiono kolektywne badania werbalne, a więc „*Army Test*“, testy armji St. Zjedn., opracowane przez wielu psychologów, dalej „narodowe testy inteligencji“; testy te ułożyło grono profesorów, zgrupowanych w „*National Council of Research*“. (Yerkes, Haggerty, Terman, Thorndicke, Whipple); do ich dyspozycji oddał „*General Board of Education*“ 25.000 dolarów; testy te przeznaczono specjalnie do badań dzieci szkolnych, od 8 do 18 lat. Testy charakteryzują się tem, że wymagają mało czasu i wprowadzają dobrą kontrolę ich wartości. „Narodowe testy“ zastosowano we Francji. Po testach „narodowych“ umieszczono testy „*Army Alpha*“, zmienione i zastosowane do użytku szkolnego; rezultaty podobnie jak w „*Army Alpha*“ oznacza się punktami. Po „narodowych“ testach zaczęły się mnożyć liczne skale, dla przedszkoli, niższych szkół powszechnych, wyższych klas szkół powszechnych, szkół średnich i wyższych; najbardziej rozpowszechniła się skala Otisa „*Advanced examination*“, oraz testy kolektywne Termiana dla dzieci od 7 do 12 lat i od 13 do 18 lat, składające się z 185 zadań dobrze obmyślanych. Do mierzenia uzdolnień lingwistycznych i rozumienia lektury służą testy kolektywne stanfordzkie. W dalszym ciągu omawiają autorowie testy zdolności umysłowych Millera, testy inteligencji Haggerty'ego, Monroe'a i Buckingham'a, testy kolektywne Whipple'a, Thorndicke'a, Ballarda. testy Instytutu Carnegie'go oraz ich adaptacje, francuską i hiszpańską.

Rozdział ten kończą testy „ekonomiczne“, stosowane bez-



pośrednio do wszystkich uczniów, a więc testy Chapmana, prof. w Yale (St. Zjedn.), testy kolektywne Ballarda, insp. szkol. w Londynie oraz ich zastosowanie w Belgji, wreszcie testy „ekonomiczne“ Decroly'ego, skombinowane na podstawie testów amerykańskich, a służące do pre-selekcji wybitnie uzdolnionych uczniów ostatniej klasy szkoły powszechnej. Rozdział trzeci poświęcono metodom kolektywnym niewerbalnym, w których znajomość języka stanowi rolę drugorzędną. Na pierwszy plan podano testy „Army Beta“, testy kolektywne nie-werbalne, Otisa, Haggerty'ego (Delta I), S. R. Pressey'a.

Na końcu książki podano bibliografię dotyczącą testów. Można by dyskutować, dlaczego autorowie wybrali właśnie te testy, a nie inne, dlaczego opuścili cały szereg ważnych testów; nie umieszczono np. testów Dawida, o których autor mimochodem wspomina na str. 358, (Decroly podaje swoje testy, tak zwane „układanie obrazków“, które tem różnią się od testów Dawida, że wszystkie sceny są przedstawione, jednak nieuporządkowane, próba zaś polega na uporządkowaniu logicznem), oraz na str. 367, (przy okazji omawiania swoich testów „skutki i przyczyny“, które są bardzo zbliżone do testów Dawida). Musi się jednak postawić jeden zarzut autorom, a mianowicie, że wciągnęli do zbioru wiele testów o wartości nieraz trzeciorzędnej, niektóre testy przedstawiono i opisano tak ogólnie, że nie mają żadnej wartości praktycznej, bo na podstawie tego opisu nie mógłby tych testów zastosować nawet fachowy psycholog; testy te niepotrzebnie zwiększyły objętość książki spełniają może rolę raczej historyczną i rejestracyjną. Pewne zastrzeżenia budzi też układ książki. W ogólności dzieło jest wartościowe, daje przegląd rozwoju skali Bineta w różnych krajach, omawia szerzej skalę Yerkesa, a największą może zasługą jest zapoznanie z testami amerykańskimi.

Książka nie nadaje się dla nauczycieli, którzy nie są psychologami fachowymi, jakkolwiek życzeniem Decroly'ego było, ażeby książka przedostała się do szkół i tam znalazła zastosowanie. Autorowie ułatwili prace psychologom szkolnym, bo zebraли materiał rozprószony po licznych dziełach; do pełnego korzystania z tego zbioru, trzeba mieć dobre przygotowanie z psychologii eksperymentalnej, gruntowną znajomość naukowych metod badań i niezbędne zdolności do głębszej analizy funkcji umysłowych.

*Albin Jakiel.*

**Nauka Polska t. XII.** Materiały do spisu instytucyj i towarzystw naukowych w Polsce (Archiwa, Muzea, Biblioteki, Towarzystwa i Instytucje naukowe) Supplement do t. VII. *Wydawnictwo Kasx im. Mianowskiego.* Warszawa, Pałac Sztaszica, 1930. Str. X—359, cena 12 zł.

Ostatni tom „Nauki Polskiej“ jest uzupełnieniem i kontynuacją wydanych przed trzema laty „Materiałów do spisu instytucyj i towarzystw naukowych w Polsce“ t. VII wydawnictwa. Jest niezbędnym współczesnieniem tej księgi informacyjnej i inwentarza obiektów naszej kultury naukowej.

Działy pierwsze, poświęcone archiwom, muzeom i bibliotekom w dalszym ciągu posuwają naprzód udostępnienie uczoneму nieznanym często dotychczas materiałom do pracy naukowej, dając wiadomości najświeższe, uzyskane z pierwszej ręki. Ostatni dział informuje o organizacji i celach towarzystw i instytucjach naukowych w Polsce, notuje zmiany, które zaszły w opisach podanych przed trzema laty, podaje instytucje nowo założone w tym czasie. Księga ta daje więc obraz prężności organizacyjnej naszej nauki w ostatnich trzech latach oraz żywego jej tętna zarówno w dziedzinach teoretycznych, jak i w zakresie zagadnień nasuwanych przez przemysł, palących zagadnień życia codziennego.

**Nauka Polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój** t. XIII  
Warszawa 1930, str. IX—279. *Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego.*

Jest to znowu normalny tom czasopisma naukoznawczego. Pierwsza rozprawa p. t. „Religia i nauka” pióra *Czesława Biało-brzeskiego*, profesora fizyki teoretycznej Uniwersytetu Warszawskiego, jest rozważaniem uczonego, który od strony swej specjalności zbliża się do tego wielkiego zagadnienia. Zdaniem autora najściślej z nauk o przyrodzie, współczesna fizyka teoretyczna, oddaliła się od wykrywania praw rządzących faktami podległymi bezpośredniej obserwacji. Na podstawie danych zmysłowych fizyka wyjaśnia ukryty mechanizm nieuchwytny dla zmysłów. Praca naukowa staje się poszukiwaniem motywów do uwierzenia w teorię, która najprościej, najharmonijniej fakty wyjaśnia. Dlatego też autor nie widzi trudności w przyjęciu religijnego poglądu na świat, jako wyjaśniającego zagadnienia nierozwiązalne na drodze naukowej, rozwiązującego je harmonijnie i twórczo. Zagadnienia stosunku nauki i religii dotyczy też szereg recenzji zawartych w tym tomie.

Następny artykuł pióra *St. Małkowskiego* poświęcony jest zagadnieniom polskiego muzealnictwa przyrodniczego i krajoznawczego. Według obliczeń autora liczba muzeów takich w Polsce wynosi 50, ponadto 20 istniejących zbiorów w sprzyjających warunkach może się rozwinąć w muzea, a projektowane jest założenie jeszcze 10. Na podstawie analizy istniejących braków, które odbijają się ujemnie na wartości naukowej zbiorów, autor dochodzi do zasady, iż pożądanem jest, aby każda jednostka geograficzna czy etnograficzna posiadała tylko jedno muzeum regionalne (lista takich jednostek opracowana przez autora obejmuje 33 numery), przez co uniknie się rozbitcia zbiorów. Oparcie naukowe dla muzeów regionalnych winny stanowić centralne muzea specjalne w rodzaju istniejącego Państwowego Muzeum Zoologicznego. — W dalszym artykule prof. *Z. Weyberg* zastanawia się nad stanem i potrzebami tak zaniedbanych u nas nauk mineralogicznych.

Dalej idzie dział archiwalny: *Polonica zagranicą*. Pierwsza jego część, zamieszczona w obecnym tomie, obejmuje Austrię, Czechosłowację, Rumunię i Węgry. We wstępie histo-

rycznym prof. *Jan Dąbrowski* dowodzi, iż kraje te pomimo różnic etnograficznych i antagonizmów politycznych stanowią jedną całość historyczną i kulturalną. Dalej prof. Dąbrowski rozpatruje stosunki polityczne, handlowe i kulturalne, jakie łączyły nas z krajami naddunajskimi, i stan ich opracowania naukowego. Część szczegółowa w opracowaniu dra Karola Piotrowicza podaje w alfabetycznym porządku miejscowości, według państw, wiadomości o tak obfitych w tych krajach polonicach archiwalnych, bibliotecznych i muzealnych, pomnikach i nagrobkach Polaków oraz o miejscowych polskich instytucjach kulturalnych. Spis ten obejmuje długi szereg wiadomości po raz pierwszy przeważnie wydobytych i stanie się niezbędną pomocą dla wszystkich zainteresowanych naszymi stosunkami z krajami naddunajskimi.

Dział organizacji nauki zagranicą obejmuje 2 prace: o Norwegii opracowaną przez *Ivara Lundego* pod kierunkiem profesora języków słowiańskich w Uniwersytecie w Oslo *O. Brocha*, oraz artykuł o nauce w Szwajcarii, którego autorem jest *Daniel Secretan*, sekretarz Szwajcarskiej Komisji Współpracy Umysłowej.

Tom uzupełnia krajowa i zagraniczna kronika życia nauki, obfity dział recenzji oraz po raz pierwszy ułożona bibliografia naukoznawcza, począwszy od 1928 r. do ostatnich dni.

*Zet.*

„*Filomata*“, miesięcznik pod redakcją *Ryszarda Ganszyńca*. Lwów, rocznik 1929.

W dobie oszałamiającego rozwoju techniki, w dobie radja i dźwiękowca, w dobie rekordów i „wyczynów“ sportowych, gdy zainteresowania młodzieży coraz bardziej odwracają się od zagadnień intelektualnych, od książki — aktualną i piekącą potrzebą staje się obrona humanistyki. W naszą coraz bardziej materjalistyczną i ahisteryczną epokę wnosi humanistyka wiew idealizmu, tchnienie epok minionych, uczy poszanowania dla tradycji kulturalnej. Nie potrzeba chyba dodawać, że kultura klasyczna z pośród innych działów humanistyki gra tu rolę pierwszorzędną. I gdy dziś nadmierny kult wychowania fizycznego — niekiedy niestety popierany przez czynniki oficjalne — zaczyna się coraz bardziej panoszyć ze szkodą dla kultury intelektualnej, dziś z radością powitać należy sukces, jaki ma wychodzący od roku 1929 miesięcznik dla młodzieży „*Filomata*“. Pozostając pod sprężystą redakcją profesora Uniwersytetu lwowskiego Dra Ryszarda Ganszyńca, stawia sobie za cel obronę ideałów humanistycznych i studjów klasycznych. Nie mogąc w krótkiej notatce omówić dokładnie jego bogatej treści, ograniczam się do podania kilku rysów najcharakterystyczniejszych. „*Filomata*“, świadom tego, że młodzieży nie wolno podawać rzeczy autorów miernych, potrafił skupić na swych łamach elitę uczonych, literatów i peda-

gogów polskich, którym drogą jest kultura antyczna. Nazwiska Zielińskiego, Sinki, Kleinera, Stanisława Lempickiego, Parandowskiego, Wittlina, Śmiałka, Klingera i wielu innych dają gwarancję wysokiego poziomu naukowego. Takim doborem współpracowników nie może się poszczycić chyba żadne polskie czasopismo dla młodzieży. Drugim naczelnym rysem pisma to gorący entuzjazm i szczere, niekłamane ukochanie antyku, jakie bije z każdej karty pisma. I ów entuzjazm jest zapewne przyczyną, że pismo potrafiło się prawie zawsze pozbyć akademickiej sztywności, że jest żywym, że umie ukazać antyk od jego strony wieczystej a zarazem aktualnej. Będąc pismem popularnym jest zarazem propagatorem naukowej znajomości kultury starożytnej, podanej w formie lekkiej i przystępnej. Żywe błyski humoru na jego kartach, nawiązanie kontaktu z młodzieżą świadczą o trafnym ustosunkowaniu się pisma do zagadnień życia młodzieży.

W pełni godząc się z sądem prof. Juljusza Kleinera („Filomata“, nr. 2.) że, „zerwanie z klasycznym to zerwanie z naszą własną przeszłością“ — radośnie powitać należy zasłużony sukces „Filomaty“. Słuszność idei, którą reprezentuje, wysoki poziom naukowy, żywość i aktualność, wreszcie ów urok piękna estetycznego jakim technicznie całe pismo, będące pierwszorzędną propagandą antyku - wszystkie te czynniki razem wzięte winny się przyczynić do jak najszerszego spopularyzowania „Filomaty“ wśród naszej młodzieży.

*Jan Hulewicz.*

## Kronika pedagogiczna

**Zjazd Kół krajoznawczych Młodzieży Szkolnej P. T. K. w Krzemieńcu 30/VI — 2 VII 1930 r.** Od czterech lat odbywają się corocznie Zjazdy Kół kraj. Młodz. Szk. Gościły je u siebie kolejno: Kraków, Wilno, Poznań a ostatnio w b. r. Krzemieniec. Zjazdy dają młodzieży możliwość podzielenia się doświadczeniami, zdobytymi w dotychczasowej pracy krajoznawczej, pozwalają wspólnie obmyśleć i uzgodnić plany prac na przyszłość, a przedewszystkiem dają sposobność do osobistego zetknięcia się młodzieży z różnych stron Polski, pozatem staje się każdy Zjazd poglądową lekcją historii, geografii, geologii, etnografii regionalnej, jednym słowem idealną „wycieczką krajoznawczą“.

Na Zjeździe w Krzemieńcu zebrało się około 500 uczestników, członków i opiekunów, 38 kół krajoznawczych Mi. Szk. Reprezentowane były wszystkie dzielnice Polski, wszystkie typy szkół: Koła szkół powszechnych, (Włocławek, Piaski Luterskie, szkoły średnie, gimnazja, seminarja nauczycielskie, szkoły handlowe, Poznań, Wilno, Kraków, Gniezno, Sosnowiec, Warszawa, Bobrek Cieszyński, Biał., Kielce, Bochnia i t. d. i t. d.) aż do akademickiego

Kola krajoznawczego uczniów. Univ. Jagiell. Program Zjazdu obejmował prócz obrad Kół, referaty: o Liceum Krzemienieckim, o geologii, krajobrazie i historii Krzemieńca. Złożono wieniec na grobie Wilibalda Bessera, (patrona Kola krzemienieckiego), odbyło wycieczkę do grobowca matki Slowackiego, na górę Krzyżową, ulicę Slowackiego, na górę królowej Bony. Zwiedzono architektoniczne zabytki Krzemieńca kościoły, cerkwie, dworki, zajazdy, zabudowania i ogrody Liceum, wreszcie ostatni dzień zjazdu poświęcono na całodzienną wycieczkę w okolice Krzemieńca dla poznania wsi wolyńskich: Żaloby, Bereźce, Boża Góra, Podleśce. W pierwszy dzień Zjazdu wieczorem złożyło Kolo krzemienieckie na dziedzińcu licealnym „Hold Slowackiemu“. Deklamacja poezji Slowackiego i odegranie sceny z Balladyny stworzyły prawdziwie artystyczną całość, a zarówno scena, jak pomyslowe dekoracje i oryginalne b. piękne stroje były dziełem rąk własnych Młodzieży licealnej. Po „Holdzie“ odbyła się wieczornica z tańcami przy czynnym udziale wszystkich Kół. Drugi wieczór Zjazdu zajęły produkcje Kół: tańce ludowe śląskie, śpiewy kaszubskie, dramatyzowane sceny z życia zaścianka litewskiego i t. p.

Osobny punkt programu stanowiło otwarcie i zwiedzenie wystawy, która zgromadziła caloroczny dorobek prac krajoznawczych wszystkich prawie Kół młodzieży. Ogromna różnaitość prac świadczyła o wielostronnych zainteresowaniach Kół. Widzieliśmy na wystawie czasopisma krajoznawcze, wypełnione oryginalnymi artykułami młodzieży, zbiory rysunków i planów budownictwa ludowego, np. czterdzieści kilka tablic z planami i objaśnieniami typowych domostw drewnianych w Zawoju, rysunki budownictwa drzewnego w Żywcu, fotografie i rysunki z planami ostatnich zabytków domów drewnianych w Krakowie, kapliczki i krzyże przydrożne z całej Polski, opisy, obrazy i fotografie wiejskich zwyczajów, obchodów i obrzędów, modele chat i sprzętów; rysunki, obrazy, zbiory zdobnictwa ludowego: wystrzyganki, pisanki, hafty, stroje, rzeźby, skrzynie, ceramika, zbiory przysłowi ludowych, pieśni obrzędowych, gwarowych opowiadań, bajek i legend miejscowych.

Pastelem i olejnym malarstwem odtworzyli artystycznie ujednoliconi krajoznawcy piękno krajobrazu polskiego. Mapy wycieczek, zapiski meteorologiczne, specjalne zielniki, zbiory mineralów, zbiory próbek wyrobów przemysłowych danej miejscowości, wykopaliska i t. d., i t. d. — dwie duże sale nabiite „owocami“ samodzielnej pracy Kół młodzieży.

Sam program wiele nam już mówi o charakterze Zjazdu, ale trzeba było przeżyć kilka dni w nowo wskrzeszonym Liceum krzemienieckim, w serdecznej atmosferze iście kresowej gościnności, by zrozumieć ile uroku miał ów Zjazd dla młodzieży naszej i jak dużo głębokich wrażeń i przeżyć doznać musieli uczestnicy. Krzemieniec malowniczo położony, pełen ślicznych dworców, owiany czarem poezji Slowackiego już sam przez się wytwarzał doskonały nastrój dla Zjazdu Młodzieży. Ale nie tylko piękno przyrody i historyczne pamiątki i wspomnienia czyniły pobyt w Krzemieńcu tak miłym, w równej mierze wpłynęło na to odczucie silnego tętna życia, które znów się tam rozwija i promieniuje z Liceum krzemienieckiego.

O wynikach kulturalno-wychowawczej pracy Liceum wymownie świadczyły choćby dwa fakty: niebywale sprawna organizacja Zjazdu i czynny, dzielny współdziałal w pracy nad realizacją Zjazdu wychowanków Liceum. A zorganizowanie tak licznego Zjazdu w małym miéście nie jest rzeczą łatwą. Trzeba było zdobyć prelegentów do wykładów, przewodników wycieczek po

mieście i okolicy, urządzić wystawę prac krajoznawczych, zebrania towarzyskie, a przede wszystkim pomieścić, i nakarmić ponad 500 osób bez pomocy jakichkolwiek hoteli, schronisk lub specjalnych towarzyszy, które w dużych miastach ułatwiają ugoszczenie wycieczek. W Krzemieńcu wszyscy szło siłami samego Liceum, a szło nader sprawnie. Zorganizowano szereg wycieczek pojezdzowych i t. p. Kierownikami całej organizacji byli oczywiście członkowie grona nauczycielskiego, na czele stał prof. Fr. Mączak, biurem zjazdowym kierowała prof. St. Sanojćówna, artystyczne produkcje Kola krzemienieckiego przygotowano pod kierunkiem prof. S. Kunickiej. W uroczystościach zjazdowych brali udział zarówno wizytator Poniatowski, jak dyrektor Dobrowolski, ale dużo pracy i często pracy odpowiedzialnej, samodzielnej spełniała młodzież licealna. Nadto gospodarzami, kwatremistrzami, prelegentami i przewodnikami na wycieczkach byli dawni uczniowie licealnego seminarjum, co najwyraźniej świadczy o dodatnim wpływie wychowawczym Liceum. A wszyscy, zarówno obecni uczniowie(nice) Liceum, jak i ci młodzi nauczyciele, którzy ofiarowali część swych wakacji, aby pomóc Kolu krajoznawczemu Liceum w pracy zjazdowej, wszyscy ożywieni polskim duchem obywatelskim, ochoczo i sumiennie pracują dla wspólnej idei wychowawczej.

*Józefa Bergruen.*

**Z Międzynarodowego Biura Wychowania.** M. W. R. i O. P. mianowało jako reprezentantów do B. I. E. p. Marię Sokalową, p. Bolesława Kielskiego, naczelnika wydziału w Ministerstwie, p. Jana Hellmana, wizytatora ministerjalnego; jako zastępczynią mianowano p. Helenę Radlińską, profesora Wolnej Wszechnicy.

Niedawno odbyło się pierwsze zebranie Komitetu wykonawczego; prezesem tego Komitetu wybrano p. Malche'a, prof. uniw. genewskiego, zastępcą przewodniczącego p. ministrową Sokalową. W skład Komitetu weszli: p. Assal Bey (Egipt), Gaztelu (Ekwador), Casares (Hiszpanja), Dottrens (Genewa), Kepl (Czechosłowacja).

Dyrektorem Sekretariatu jest prof. Piaget, zastępcą prof. Ferrière, sekretarką generalną p. Butts; w Sekcji administracyjnej pracuje p. Doriaz (Genewa) oraz p. Rossello, prof. Instytutu J. J. Rousseau'a (Hiszpanja); w Sekcji naukowej pracuje p. Albin Jakiel (Polska) i p. Ondrujowa, prof. Instytutu pedagogicznego z Brna (Czechosłowacja); w Sekcji informacyjnej pracuje p. Gampert, p. Cusden, p. Weber, Courcoumelli i inni. W Biuletynie M. B. W. umieszcza się sprawozdania z ruchu pedagogicznego w różnych krajach, a między niemi i z Polski. Obecnie Sekcja naukowa przygotowuje do druku monografię o ustrojach szkolnych w 55 państwach Europy i innych części świata; materiały oparte na sprawozdaniach ministerstw i następnie poprawione przez ministerstwa; będzie to najlepsze źródło do badań o ustrojach szkolnych; monografię tę przygotowuje p. Jakiel.

Oprócz tego Sekcja opracowuje bardzo ciekawe ankiety o samorządzie szkolnym, o pracy grupowej uczniów, o nauczaniu psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli, o budżetach szkolnych i t. d.

W najbliższym czasie przystąpi Sekcja naukowa do opracowania ankiety o zakładach kształcenia nauczycieli. W Sekcji tej robi się też sprawozdania z polskich czasopism pedagogicznych. Wkrótce ukaże się nakładem Biura monografią o szkolnictwie pol-

skiem; w akcji informacyjnej i propagandowej dużą rolę odgrywa nasze Ministerstwo Oświaty.

**Z Uniwersyteckiego Instytutu J. J. Rousseau'a.** Z uznaniem podkreślić musimy akcję dokształcaniową, prowadzoną przez M. W. R. i O. P. wśród nauczycieli szkół średnich. Oprócz kursów urządzanych w kraju, ostatnio wysłało Ministerstwo dziesięciu nauczycieli szkół średnich do Instytutu J. J. Rousseau'a w Genewie. Krok ten jest bardzo dobry dla naszej propagandy, a szczególnie dla szkolnictwa średniego, gdzie dotychczas kwestje wychowawcze i metodyczne były usuwane na drugi plan. Wybór kandydatów z malemi wyjątkami dobry.

Nauczyciele ci otrzymują własne pobory oraz na czas studjów 200 zł. subwencji miesięcznej; oprócz tego Ministerstwo dało każdemu nauczycielowi 500 zł na opłaty za semestr zimowy w Instytucie. Mimo tego hojnego wyposażenia, kandydaci znaleźli się w sytuacji ciężkiej; utrzymanie w Genewie jest bowiem bardzo drogie, a co najgorsze w Instytucie niema wielu przedmiotów interesujących, umieszczono je bowiem w programie Uniwersytetu, za które trzeba osobno płacić. Wogóle uniwersytet genewski i Instytut jest biedny, utrzymuje się z opłat uczniów i wskutek tego pobiera olbrzymie sumy. Np. uczeń drugiego roku Instytutu nie znajduje dla siebie ani jednego wykładu w Instytucie, ponieważ ważniejsze wykłady są w uniwersytecie, więc musi za jeden semestr 200 fr. szwajc., oraz 10 fr. za bibliotekę w Instytucie, a oprócz tego musi się wpisać na wykłady Claparèd'a, Bovèta, Piageta, Malche'a w uniwersytecie i zapłacić 150 fr. szwajc., czyli razem 360 fr., nie mówiąc o książkach, przyborach.

Nauczyciele ci wedle wskazówek Ministerstwa mają zwiedzać szkoły szwajcarskie, zdaje mi się, że przy śródrakach materialnych i przy drożyznie kolei szwajcarskich, projekt ten będzie bardzo ograniczony i wykonany ze znacznym wysiłkiem kandydatów. Podkreślić musimy, że czyn ten Ministerstwa wywołał dobre wrażenie w sferach cudzoziemców.

## Zapiski bibliograficzne.

*Dr Ż. Kukulski.* Pestalozzi w Polsce na początku XIX. stulecia. Lublin 1930. Biblioteka Un. Lub. Gebethner i Wolff.

— *Elementarz dla szkół parafjalnych narodowych z r. 1785,* wydał *Ż. Kukulski,* T-wo Freyjacjióń Nauk w Lublinie. Gebethner i Wolff. Lublin 1930.

*B. Nawroczyński.* Zasady nauczania. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1930.

*Dr J. A. Stevenson.* Metoda projektów w nauczaniu. Przel. *W. Piniówna.* Książnica-Atlas. Warszawa 1930.

*J. Jolejko.* Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych. Wyd. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1930.

*Dr K. Żbiński.* Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1930.

*S. Klebanowski.* Zasady kierowania szkołą. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1930.

*Ż. Gąsiorowski.* Szkoła na Polesiu na tle stanu i potrzeb szkolnictwa Rzpłtej. Nakł. Poleskiej Rady Woj. Brześć 1930.

*Dr H. Ormian.* Niektóre problemy metodologiczne psychologii młodzieży. Łódź 1930.

*Dr L. Chmaj.* Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej. Odbitka z „*Ruchu Pedagogicznego*”. Kraków 1930. Gebethner i Wolff.

*Dr St. Skowron.* Dziedziczność i wychowanie. Odbitka z „*Ruchu Pedagogicznego*”. Kraków 1930. Gebethner i Wolff.

*J. Hulewicz.* Źródła ideologii społeczno-politycznej Stefana Żeromskiego. Odbitka z *Pamiętnika Literackiego*. Lwów 1930.

*Ministerstwo W. R. i O. P.* Organizacja szkół zawodowych żeńskich. Projekt. Warszawa 1930.

*Ż. Czerny-Biernatowa i M. Strasburger.* Organizacja i metody pracy w szkolnictwie gospodarczym żeńskim. Podręcznik metodyczny dla uczenia seminarjów i nauczycielek szkół zawodowych. Książnica - Atlas. Lwów - Warszawa 1930.

*Ministerstwo W. R. i O. P.* (Wyd. nieurzędowe). Program nauki rachunków z geometrią w szkołach powsz. 7-kl. na rok szk. 1930/31. Wydawnictwo czasopisma „*Parametr*”. Poznań 1930. Nakł. Księgarni ś. Wojciecha.

*J. Wierzbicka.* Nauka śpiewu w szkole powszechniej. Wskazówki metodyczne na I. kl. n. Wyd. II-gie. Ndkład „*Naszej Księgarni*”. Warszawa 1930.

*E. Chodaś.* Moja pierwsza książeczka, Wyd. M. Arcta. Warszawa 1930.

*St. Baczyńska.* Patrzę i opisuję. Cz. III. Książka do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych na oddz. IV-ty szkół powsz. Nakł. „*Naszej Księgarni*”. Warszawa 1930.

*St. Pawłowski.* Geografia dla VI oddz. szkoły powsz. i niższych klas gimn. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1930.

*J. Jakóbiec i St. Leonhard.* Schule und Haus. Podręcznik niemiecki dla V oddz. szkoły powsz. i I kl. gimn. Wyd. IX. Książnica-Atlas. Lwów - Warszawa 1930.




---

Prenumerata roczna . . . 10— zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8— zł.	
Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „	

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

---

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

---

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

---

Drukarnia Jana Gablankowskiego, ul. Sławkowska L. 6.

Telefon 14465.